

En el presente trabajo sintetizo mi propia experiencia en la construcción de todo un campo de conocimiento en los espacios universitarios, donde las fronteras entre la sociología, la economía, la historia, el derecho y la pedagogía son la clave de los campos complejos y contradictorios que se toman como objetos de estudio.

Aquí mostraremos a todos los interesados, la gran necesidad de que todos los profesores y estudiantes, preferentemente del posgrado, necesitan escribir sus experiencias en las teorías de su predilección, pero aduciendo no solo a las teorías existentes sino también a la urgente preocupación por generar teorías nuevas y propias, como procesos que se viven en el maravilloso mundo de la docencia e investigación.



Corrientes Socioeducativas y Teoría del sujeto social universitario

# CORRIENTES SOCIOEDUCATIVAS Y TEORÍA DEL SUJETO SOCIAL UNIVERSITARIO



## Trayectoria en la construcción de un campo de conocimiento

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ



OK CVU

**CORRIENTES SOCIOEDUCATIVAS  
Y TEORÍA DEL SUJETO SOCIAL  
UNIVERSITARIO**

**Trayectoria en la construcción de un  
campo de conocimiento**

LVR

**LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ**



Universidad Autónoma  
**CHAPINGO**





**Dr. José Sergio Barrales Domínguez**  
Rector

**Ing. Edgar López Herrera**  
Director General Académico

**Dr. Francisco José Zamudio Sánchez**  
Director General de Investigación y Posgrado



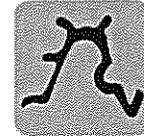
**Ing. Jorge Torres Bribiesca**  
Director

**Dr. Carlos Jiménez Solares**  
Subdirector Académico

**Dr. Gerardo Gómez González**  
Subdirector de Investigación y Servicio

**Lic. Martha Iglesias Islas**  
Subdirectora Administrativa

**Dr. Jesús Soriano Fonseca**  
Coordinador de Posgrado



**Castellanos**  
*editores*

**Carlos Castellanos Rivera**  
DIRECTOR GENERAL

**Consejo Editorial:**

**Mtra. Ofelia Desatnik Miechimsky**  
COORDINADORA

**Lic. Luis Ruiz Álvarez**

**Mtro. Marco Antonio Salazar Aguirre**

**Lic. Oscar de la Rosa Viguera**

**Mtro. Celerino Ruiz Ramos**

**Dr. Víctor Hugo Rodríguez Alpide**

**Primera Edición: julio 2016**

**Diseño de portada: María Elisa Salazar**

© Liberio Victorino Ramírez

© Universidad Autónoma Chapingo

© Castellanos editores, S.A. de C.V.

ISBN: 968-5573-43-6

**Todos los derechos reservados.**

Todos los derechos reservados. Se permite la reproducción de la presente obra, por cualquier medio impreso, electrónico, auditivo, con la autorización por escrito de los editores y el titular de los derechos y citando la fuente.

**Impreso en México**

## **AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS**

El libro "Corrientes socioeducativas y teoría del sujeto social universitario. Trayectoria en la construcción de un campo de conocimiento", fue posible gracias al apoyo intelectual de los estudiantes del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola (DCEAS) Superior del Departamento de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo, ya que parte de los borradores se los presenté y mantuvimos la discusión sobre algunos aspectos centrales del contenido en las clases del Seminario de Epistemología y Metodología de las Ciencias.

Sin duda, al mismo tiempo es un reconocimiento a las recomendaciones del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), en su recomendación en el sentido que los profesores investigadores deben de promover en los estudiantes, el gusto por escribir y reflexionar sobre los avances de investigación de sus proyectos de tesis y de los libros y artículos científicos entre ellos y los profesores. Esta acción juega un papel muy importante para los estudiantes de posgrado en la medida que un profesor investigador les fomenta el arte de escribir y/o de leer sus escritos, aparte de ser una contribución en los procesos de formación de nuevos investigadores, es un aspecto central para que DCEAS siga perteneciendo al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, como lo viene haciendo desde 2005 hasta la actualidad 2016.

Se agradece el apoyo otorgado de parte de la Dirección General de Investigación y Posgrado (DGIP) de la UACH que con el financiamiento a la investigación y a elaboración de

libros como resultados de investigación, se deben concretar como productos para la difusión cultural.

Un apoyo de importancia significativa que conviene mencionar, es el respaldo moral de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE) como filial de Sociedad Mundial de Educación Comparada con sede en Londres, Inglaterra, pues sin sus motivaciones por avanzar en trabajos de investigación en el contexto de comparar procesos de educación de carácter tanto continental, como de nivel nacional e incluso de aspectos regionales o globales en la investigación como en los propios referentes locales, estatales e institucionales. Y porque además, nos permite usar su logo en las cuestiones editoriales, pero sobre todo, por mantener una buena comunicación en eventos académicos en distintas partes del país y del mundo.

**LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ**  
Costa Rica, Centroamérica, julio, 2016.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
-------------------	----

### **CAPÍTULO I. EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: SABERES Y PODERES EN LA TRANSFORMACIÓN DE LOS MODOS DEL QUEHACER CIENTÍFICO.**

Introducción.....	21
Epistemología del conocimiento y los saberes .....	22
Breves antecedentes.....	23
Sobre el Modo 1 de producción de conocimientos.....	25
Vivimos ¿Una época de cambios o un cambio de época? .....	26
Hacia las sociedades del conocimiento .....	29
Los aportes de Gibbons .....	31
El Modo 2 de generación de conocimientos.....	36
La gestión del conocimiento .....	38
Cambio de época y los papeles cambiantes de la academia del siglo XXI .....	40
Gestión del conocimiento e innovación en la investigación social educativa .....	45
Reflexiones parciales.....	48
Bibliografía .....	49

### **CAPÍTULO II. LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN-RESISTENCIA. SU APLICABILIDAD EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES MIGRATORIOS**

Introducción.....	51
Breve trayectoria de las teorías funcionalistas y reproduccionistas ante los movimientos sociales .....	52
Surgimiento de las teorías de la reproducción-resistencia.....	55
El espacio social-escolar y las políticas del currículo oculto.....	57
Postulados generales de la reproducción-resistencia .....	59
Alcances y limitantes de esa perspectiva.....	61
De las teorías radicales a la oposición y resistencia .....	63
El movimiento neozapatista y su propuesta socioeducativa.....	65

Los graves problemas agropecuarios y la migración en el medio rural mexicano.....	66
La migración universitaria en el contexto de la internacionalización de la educación superior.....	69
Consideraciones temporales.....	71
Bibliografía.....	74

**CAPÍTULO III.  
POSMARXISMO, SUJETO SOCIAL RURAL Y ANÁLISIS  
POLÍTICO DEL DISCURSO EDUCATIVO:  
SUS FUNDAMENTOS EPISTÉMICOS**

Introducción.....	77
Teoría social posmarxista. Su tradición marxista.....	78
Postulados de la perspectiva teórica del Análisis Político del Discurso.....	84
Crítica al esencialismo.....	84
En el campo de la Filosofía.....	85
En el campo de la Lingüística y Semiología.....	86
En el campo del Psicoanálisis.....	87
En el campo de la Teoría Política.....	87
En el campo de la Teoría de la Historia.....	88
La deconstrucción de la categoría de sujeto.....	88
Aproximaciones al sujeto educativo	
¿Qué se puede decir del sujeto educativo?.....	90
Reflexiones finales.....	92
Bibliografía.....	94

**CAPÍTULO IV.  
PROBLEMÁTICAS, SITUACIONES Y CONTEXTOS  
SOCIALES EN EL MUNDO UNIVERSITARIO**

Introducción.....	99
Determinaciones sociales de transformación universitaria.....	102
Modernidad y modernización.....	103
La modernización y su impacto en las universidades.....	107
Crisis cíclica del capitalismo y la caída del socialismo ...	107
Del estado social al estado neoliberal.....	108
Direccionalidad y redefinición del proyecto.....	111
Sobre la necesidad de asumirnos como sujetos de la determinación.....	116
Universidad, pobreza y crisis agrícola.....	117
Tres enfoques.....	119
Distintas concepciones.....	120
CEPAL: Pobreza alimentaria.....	120
BANCO MUNDIAL: Desnutrición.....	121

Breves consideraciones sobre la problemática rural y la crisis agrícola.....	123
Pobreza-crisis agrícola- Pobreza rural.....	127
La crítica en el proceso de reforma universitaria.....	130
Razonamiento-formación crítica.....	131
La crítica en el campo educativo curricular.....	131
La crítica al sistema social.....	133
La problemática ambiental: realidad y perspectiva.....	135
Breves antecedentes del concepto.....	140
El desarrollo sustentable. Un proceso.....	141
La crítica al desarrollo sustentable.....	143
Estas sugerencias reiteran posturas.....	144
Avances científicos-técnicos-universidad.....	144
La relación ciencia-tecnología y universidad.....	144
El enfoque científico tecnológico.....	146
Conclusiones circunstanciales.....	148
Bibliografía.....	150

**CAPÍTULO V.  
CURRÍCULUM, SUJETOS-SUJETOS SOCIALES  
UNIVERSITARIOS: SUS DIMENSIONES**

Introducción: Currículum y reestructuración curricular.....	157
El impacto de las determinaciones en el plan de estudios de los DEIS-UACH.....	158
De la estructura curricular rígida a la flexibilidad curricular.....	160
La escuela o facultad.....	161
La departamentalización.....	162
El currículum flexible.....	163
Características básicas.....	164
Nuestra noción de currículum y los sujetos de la influencia curricular.....	165
Consideraciones parciales.....	167

<b>CONCLUSIONES GENERALES.....</b>	<b>169</b>
------------------------------------	------------

## INTRODUCCIÓN

**EN LAS ETAPAS** de un pensamiento siempre hay una remem-branza hacia los primeros trabajos que uno escribe, que por lo general, si no pertenecemos al oficio de sociólogo, difícilmente volveríamos a revisar aquellos escritos.

Aludiendo al oficio de mi profesión, además de sociólogo educador, mis primeros trabajos han sido de vital importancia, porque en el tiempo que llevo, una treintena de años en la docencia y unos veinte como investigador en ciencias sociales, me encuentro en el umbral de las mejores experiencias, con saberes más cimentados y con interlocutores de varias generaciones de sociólogos rurales y egresados de posgrado del área de pedagogía y educación agrícola tanto en la propia Universidad Nacional Autónoma de México, mi *Alma Mater*, como estudiantes de nivel medio superior hasta la consecución de mi doctorado en sociología como en la Universidad Autónoma Chapingo, también mi *Alma Mater* como docente e investigador por la gran oportunidad que me ha dado en los últimos veinticinco años.

En el presente trabajo cuyo título es *Corrientes socioeducativas y teoría del sujeto social universitario. Trayectoria en la construcción de un campo de conocimiento*, sintetizo mi propia experiencia en la construcción de todo un campo de conocimiento en los espacios universitarios, donde las fronteras en-

tre la sociología, la economía, la historia, el derecho y la pedagogía son la clave de los campos complejos y contradictorios que se toman como objetos de estudio.

En el presente libro se pretende mostrar a todos los interesados, la gran necesidad de que todos los profesores y estudiantes, preferentemente del posgrado, necesitan escribir sus experiencias en las teorías de su predilección, pero aduciendo no solo a las teorías existentes sino también a la urgente preocupación por generar teorías nuevas y propias, como procesos que se viven en el maravilloso mundo de la docencia e investigación.

En muchas ocasiones se habla en lugares comunes, que los profesores e investigadores, no podemos generar nuevas teorías porque eso es de los sabios o eruditos. Pero nunca hay que perder de vista, que si ya tenemos largos años como docentes e investigadores, podemos imaginar algunas reflexiones teóricas como *logos* vivientes.

En lo particular, este texto supone que para innovar en las teorías, se requiere hacer un recorrido histórico de las corrientes socioeducativas en su relación con las teorías de los sujetos sociales universitarios en sus distintas dimensiones.

En otras palabras, el objetivo que se persigue consiste en construir nuestras subjetividades desde los sujetos que en algunas ocasiones no tienen voz y no pueden ser escuchados. Partimos en consecuencia de un sujeto no asegurado a la estructura social, de un sujeto dinámico que se mueve en todo caso entre la estructura y la subjetividad, pero como sujeto social que busca concretar su proyecto histórico social y romper en consecuencia, la jaula de hierro estructural para reconstruir nuevas instancias democráticas y solidarias abiertas al tiempo.

En el capítulo I "Epistemología y metodología de las ciencias sociales: saberes y poderes en la transformación de los modos del quehacer científico", se abordan algunos elementos relacionados a la epistemología y metodología de las ciencias como un espacio en donde se descubren o

innovan los modos del quehacer científico, con una mirada desde los clásicos hasta los más contemporáneos. Se ofrece un recorrido al calor de las nuevas teorías, como la teoría del cambio de época, el enfoque de la Era de la información, e incluso de la llamada teoría de la modernidad, entre otras.

En ese contexto lo que se está viviendo desde los años setenta del siglo XX es un cambio de época, un cambio que transforma los modos de producción, comunicación, de poder y gobernación, de cultura, de nuevas experiencias de los derechos humanos, de nuevas estrategias de los movimientos sociales, de formas de educación y de producción de conocimiento como maneras de construir nuevos saberes científicos. Este cambio de época, guardando sus dimensiones, es comparable con el cambio que se produjo con la Revolución Industrial y la Revolución Cultural Francesa del siglo XVIII, en su fortalecimiento hacia la época de la modernidad.

"Las teorías de la reproducción-resistencia. Su aplicabilidad en los movimientos sociales migratorios y socioeducativos", es el apartado que conforma el capítulo dos, en el cual se hace referencia a la historicidad de las corrientes sociológicas que argumentan que en las sociedades hay procesos de reproducción de la ideología dominante, pero también hay nuevas versiones de las llamadas teorías de resistencia social que sujetos con perspectivas históricas y proyectos pueden con mucho, desafiar a la propia ideología dominante. Su aplicabilidad puede realizarse desde diferentes movimientos sociales.

En el presente libro se abordan los casos de la resistencia social que viven los migrantes en el vecino país del norte, incluyendo a los migrantes intelectuales como estudiantes de posgrado particularmente, y la propuesta socioeducativa de los neozapatistas chiapanecos. La experiencia nos indica que todos los migrantes, pero especialmente los mexicanos, en lugar de asumir una posición de reproducción en el entendido de socializar la ideología dominante del imperio estadounidense, hacen actos de resistencia y recrean la cul-

tura mexicana en todos los ámbitos sociales e incluso, en forma de organización y subjetividad política.

De igual manera el neozapatismo de Chiapas, en lugar de claudicar sus formas de autonomía indígena y prácticas descentralizadas acordes a su ideario tanto legal como real, promueven ir más a fondo en ese legado de la autonomía de gobierno local, en todos los ámbitos sociales, educativos, políticos y culturales para hacer valer su acción de resistencia social ante los abusos del capitalismo salvaje.

Por su parte en "Posmarxismo y análisis político del discurso. Sus fundamentos epistémicos", temática del capítulo tres, cuyo objetivo consiste en argumentar que el posmarxismo, en su propuesta de sujetos sociales en el ámbito rural latinoamericano en correspondencia con el Análisis Político de Discurso como método de investigación y como técnica para la interpretación o comprensión, y en consecuencia para la generación de nuevos conocimientos, ofrece grandes posibilidades de desarrollo en el campo de la sociología en general, especialmente para la sociología rural.

Nuestro planteamiento se ubica en la perspectiva de la línea dirigida por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, posmarxistas, que desedimentan y reactivan categorías de la teoría del viejo Marx a la luz de los problemas sociales contemporáneos, haciendo una deconstrucción de preceptos como sujeto, discurso y conocimiento. Implicando una articulación conceptual de disciplinas y perspectivas teóricas y de estrategias analíticas en torno a presupuestos antiesencialistas y antifundamentalistas sosteniéndose en la historicidad y el carácter discursivo de lo social y lo político.

Mientras tanto, en "Problemáticas, situaciones y contextos sociales en el mundo universitario" como ejes temáticos del capítulo cuatro cuyo objetivo pretende analizar las determinaciones sociales como conglomerado de aspectos o problemas que influyen en los procesos de revisión y diseño curricular de las diferentes carreras en las universidades públicas.

Dichas determinantes sociales no se examinan como un conjunto de elementos constitutivos de la reforma universitaria que se imponen de manera decisiva y mecánica en la universidad al igual que en otras esferas de la sociedad.

En este trabajo, la categoría central de determinaciones sociales-proceso de transformación universitaria se estudia conjuntamente, pero sobre todo las determinaciones sociales se consideran como factores irrenunciables y por tanto, nos obligan a tomarlas en cuenta en el cambio universitario. Su consideración debe hacerse sin transgredir la autonomía de la institución, de sus saberes y su poder ante los diferentes sectores sociales, incluyendo al gobierno federal y los estatales.

El supuesto principal aun considerando algunas ideas expresadas anteriormente, plantea que las determinaciones presentadas en este estudio como problemas, retos y expectativas influyen en el cambio de toda la sociedad, pero que en la universidad por sus rasgos de autonomía, sobre todo observando su vida cultural en su acepción amplia (incluyendo conocimiento, ciencia y divulgación), no puede ni debe sustraerse de esos cambios, por lo que el proceso de mutación, llámese reforma o transformación (dependiendo del alcance del cambio), es inminente.

Sin embargo, la direccionalidad social que tome la reforma y la naturaleza de esta, dependerá de la persuasión y consenso que logren obtener los principales sectores y grupos universitarios que se disputan la concreción de las acciones académico-administrativas en las universidades. La persuasión consiste en convencer (y no vencer) a la comunidad universitaria de la imperiosa necesidad para reformar nuestras instituciones.

El consenso, principalmente activo, se refiere a un apoyo decisivo, pero sobre todo un compromiso de estudiantes, profesores, trabajadores administrativos y autoridades para realmente buscar mejores formas en el desarrollo de las funciones universitarias.

En el último capítulo referente al "Currículum, sujetos sociales-sujetos universitarios: dimensiones en la transformación curricular", es la concreción de los propósitos de este libro y se hace un intento por contrastar el impacto de las determinaciones sociales en la estructura académica y administrativa en la universidad, con énfasis en la Universidad Autónoma Chapingo. Aunque estas sean innegables, desgraciadamente es difícil apreciarlas por dos razones: una, porque salvo raras excepciones, las especialidades de nuestra universidad, casi no documentan sus cambios universitarios, y otra, porque los cambios en el mejor de los casos, aunque se impulsan, se ven opacados porque la estructura académica predominante en muchas universidades, sigue siendo similar a las facultades, aunque se llamen departamentos, áreas académicas o unidades académicas.

En ese contexto, los cambios a una parte importante del currículum, a los planes y programas de estudio, poco toman en cuenta los grandes problemas sociales como los que hemos planteado. Generalmente el grupo de promotores del cambio en las universidades ha difundido la necesidad de que plantear todos estos problemas por cualquiera de las dos vías: sea como asignatura o sea como una propuesta político-educativa, que también en buena medida, se requiere una visión del campo curricular con una clara idea de cómo impulsar las reformas académicas.

Escribo este libro en mi calidad de profesor-investigador de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), pero también como participante del grupo de docentes e investigadores del Doctorado en Ciencias para el Desarrollo (DOCINADE) que impulsamos desde el 2003 con varios profesores e investigadores de varias universidades costarricenses, nicaragüenses, cubanas y mexicanas, así como también como miembro activo de la Red Nuevo Paradigma para el Desarrollo Institucional de América Latina que dirige el Doctor brasileño José de Souza Silva, insigne compañero de academia y guía intelectual desde el año de 2004, quien realizó una estancia académica de apoyo a nuestro programa de posgra-

do Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior suscrito por el convenio interinstitucional entre el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura y nuestra propia Universidad desde el año 2000, y adscrito al DEIS de Sociología Rural.

Tecoanapa, Gro., invierno, 2013

# **CAPÍTULO I EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS: SABERES Y PODERES EN LA TRANSFORMACIÓN DE LOS MODOS DEL QUEHACER CIENTÍFICO**

## **INTRODUCCIÓN**

**¿QUÉ IMPORTANCIA TIENEN** los saberes? ¿Qué significa el diálogo entre saberes en la sociedad contemporánea? ¿Qué es el conocimiento? Estas preguntas se han planteado desde la antigüedad y han sido consideradas por las mentes más privilegiadas del pensamiento occidental, desde Aristóteles y Platón hasta los intelectuales más lúcidos en la sociedad actual.

Aludamos a una cita platónica que sostiene: "Supongamos ahora que en la mente de cada hombre hay una pajarera con toda suerte de pájaros. Algunos en bandadas aparte de los demás, otros en pequeños grupos, otros a solas, volando de aquí para allá por todas partes... Podemos suponer que los pájaros son el tipo de conocimiento y que cuando éramos niños este receptáculo estaba vacío; cada vez que un hombre obtiene y encierra en la jaula una clase de conocimiento, se puede decir que ha aprendido o descubierto la cosa que es el tema del conocimiento; y en esto consiste saber".

La primera lección de la anterior cita es que conocimientos y saberes guardan una amplia relación e incluso muchas veces se usa como palabras sinónimas

El diccionario define conocimiento como: "El producto o resultado de ser instruido, el conjunto de cosas sobre las que se sabe o que están contenidas en la ciencia". El diccionario acepta que la existencia de conocimiento es muy difícil de observar y reduce su presencia a la detección de sus efectos posteriores. Los conocimientos se almacenan en la persona (o en otro tipo de agentes). "Esto hace que sea casi imposible observarlos" (Larrouse, 2008).

Sin embargo, pensando más allá de las definiciones del diccionario, como debe hacer toda indagación orientada a generar nuevos conocimientos, se debe reconocer que desde esa amplia relación entre saberes y conocimientos, debemos avanzar hacia esa revolución conceptual que nos invita Kuhn (1989) y de Souza (2000). Una revolución conceptual que concibe a los problemas sociales y educativos como problemas complejos y necesarios de estudiarse en su contexto de aplicación.

Esta acción social de generación de conocimientos y saberes nos debe ayudar para comprender y aplicar los nuevos fenómenos sociales y educativos ligados al campo de la educación y gestión ambiental; a la innovación institucional; a la investigación inter y transdisciplinaria; así como a la comprensión de los procesos de interculturalidad en las universidades mexicanas de la segunda década del Siglo XXI.

## Epistemología del conocimiento y los saberes

Si bien partimos de la premisa "que ningún saber y conocimiento es neutral", no dejamos de reconocer que en todo conocimiento podemos distinguir —para algunos investigadores cuatro elementos, para nosotros cinco elementos—, es decir; agregamos uno más a la apuesta de varios metodólogos latinoamericanos:

- El sujeto que conoce.
- El objeto que se requiere conocer.
- La operación misma de objeto que se pretende conocer.
- El proceso de operación de ese proceso de conocimiento.
- El resultado obtenido como conocimiento producto de la información recabada y analizada acerca del objeto.

Con base en los anteriores elementos, se pretende abordar algunos aspectos en torno al conocimiento muchas veces transformados en saberes tradicionales, o saberes de sentido común, o propiamente saberes científicos, destacando una confluencia entre dos visiones, si bien diferentes en su origen, complementarias para los fines de esta investigación (Gibbons, 1997), máxime cuando reconocemos que esta discusión se desarrolla en un contexto de cambio de época (De Souza, 2000).

## Breves antecedentes

Durante los siglos XVI y XVII, la visión del mundo medieval basada en la filosofía aristotélica y en la teología cristiana, encarnada y promovida por Tomás de Aquino, fue radicalmente transformada. La concepción de un universo orgánico, viviente y espiritual fue sustituida por una visión de mundo como una máquina: la visión mecánica del mundo. Nombres como los de Copérnico, Galileo, Descartes, Bacon y Newton, están directamente asociados al proceso de transformación de esta concepción del mundo.

Nicolás Copérnico desafió el paradigma geocéntrico legitimado por la iglesia, especialmente por la iglesia católica, que asumía la tierra como fija y centro del universo, proponiendo el paradigma heliocéntrico, en el que la tierra se movía con precisión mecánica alrededor del sol, que sí era el centro del universo. Para **Galileo Galilei**, el mundo podría ser reducido a números, es decir; desde una visión meramente cuantitativa, pues apreciaba a **la realidad como una realidad matemática**; Galileo canceló la dimensión cualita-

tiva de la práctica científica, restringiéndola exclusivamente al estudio de los fenómenos que pudieran ser observados, medidos y cuantificados.

En tanto que René Descartes creó el método analítico-deductivo para pensar científicamente, que consistía en desmenuzar (analizar) los fenómenos complejos en sus partes menores, para comprender desde las propiedades de estas partes, el funcionamiento del todo.

Para Descartes el universo material en el que se incluían los seres vivos, era una máquina que podía ser enteramente comprendida a partir del análisis de sus partes más pequeñas. Su método racionalista también implicó la separación entre el conocimiento derivado de la razón y el conocimiento derivado de la experiencia sensorial. Por ello, el pensamiento cartesiano significó la fragmentación de la complejidad de la realidad y la forma dicotómica del pensar.

La imagen cartesiana del mundo máquina, produjo el método que forjó el **enfoque reduccionista**, tanto para la práctica de la ciencia como para la interpretación de la realidad y **la forma dicotómica del pensar**.

Bacon, por su parte, señalaba que la ciencia existía para controlar y esclavizar a la naturaleza en beneficio del hombre. Aquí prevalece la idea de que la imagen de la tierra madre era la imagen de una tierra esclava, una mujer cuyos secretos debían ser sacados aunque fuera mediante la tortura.

El marco conceptual, derivado de las contribuciones combinadas de Galileo y Descartes, dio lugar a concebir al mundo como una máquina perfecta gobernada por leyes matemáticas exactas. Isaac Newton complementó esta idea a través de la mecánica newtoniana, que a su vez fue el logro culminante de la ciencia del Siglo XVII.

La física de Newton, aliada con la teología cristiana, consolidó una actitud frente al mundo que nos presiona hacia la aceptación y práctica del mecanicismo, el reduccionismo, la linealidad, el determinismo y la uni-causalidad. Además de esta combinación, surgió una especie de pensamiento binario, en el marco del cual los actores apenas reconocen rea-

lidades dicotómicas, donde solo hay espacio para una de las dos partes de la ecuación binaria de opuestos mutuamente excluyentes: sí o no, norte o sur, bueno o malo, cierto o falso, entre otras duplas importantes.

## Sobre el Modo 1 de producción de conocimientos

Los anteriores rasgos del paradigma clásico moderno, establecen una forma de conocimiento mecanicista, reduccionista, con énfasis en el racionalismo, observación, experimentación y la fragmentación entre el sujeto y el objeto de observación. Este paradigma positivista es "insensible", en tanto no da cabida a la intuición, la interpretación, la afectividad y las emociones de los sujetos o del investigador.

La rigurosidad de la objetividad científica, la racionalidad como autoridad hegemónica, el énfasis de los productos, el estudio de las partes, la linealidad, estandarización y unicidad de saberes son los elementos que bajo una perspectiva ontológica y axiológica, justifican el dominio del hombre sobre la naturaleza, ejercido por organizaciones jerárquicas permanentes que fijan los dispositivos de control y acreditación.

Dado esta posición epistémica modernista positivista, el modo de producción de conocimiento y los modelos de gestión de esos conocimientos solamente permiten el acceso, confiabilidad y validez a la llamada "ciencia", a través del método de investigación empírico preferentemente cuantitativo.

El llamado modelo clásico de producción de conocimientos, está representado por el Modo 1 de producción de conocimientos, que forma parte de este paradigma positivista, es idéntico al que se conoce o que se quiere dar a entender por ciencia, sus normas determinan qué se considera como problemas significativos, a quién se le permite practicar ciencia, qué es lo que constituye la buena ciencia. En síntesis en distintas comunidades científicas, por lo general, cuando se habla del Modo 1, se alude a ciertos tipos de científicos y a formas específicas de hacer ciencia desde una perspectiva positivista.

Rasgos elementales del Modo 1 de producción de conocimientos:

- Se plantean y se solucionan los problemas en un contexto gobernado por los intereses, en buena parte académicos, de una comunidad epistémica o científica específica.
- Es disciplinar; es decir, se engloba en una determinada disciplina científica.
- Se caracteriza por la homogeneidad.
- Organizativamente es jerárquico y tiende a preservar su forma.
- La calidad viene determinada esencialmente por los juicios de revisión de los compañeros acerca de las contribuciones hechas por los individuos.

### **Vivimos ¿Una época de cambios o un cambio de época?**

Sin duda la interrogante acerca de qué es lo que estamos viviendo ¿Una época de cambios o un cambio de época? (De Souza Silva, 2000). Resulta ser no solo importante sino trascendente para los procesos de formación de investigadores o científicos en nuestro continente. Para distinguir entre una época de cambios y un cambio de época, vale tener preciso lo siguiente: Una época de cambios es aquella en que su identidad está establecida de forma inequívoca y en la cual sus características son reconocidas sin ser cuestionadas en sus consecuencias. Por su relativa estabilidad, una época nos permite identificarla de forma relativamente fácil. Al contrario, un cambio de época es un momento de la historia de la humanidad en que las características de la época histórica vigente están en deterioro irreversible y sus consecuencias para el desarrollo están bajo cuestionamiento inexorable por parte de la mayoría de las sociedades.

No necesariamente para iniciar una nueva época debe quedar concluida la anterior época histórica. La nueva época

puede nacer en el contexto de la vieja época y puede aparecer como una acción económica, social y cultural emergente. La época emergente se presenta como un nuevo mundo que está emergiendo a partir de la coincidencia histórica entre tres procesos que, aunque surgen de forma independiente, se iniciaron a finales de los años sesenta e inicios de los años setenta del Siglo XX (Castells, 1996; 1997; 1998):

- i) la revolución en torno a la tecnología de la información;
- ii) la crisis económica simultánea en ambos modos de producción-capitalismo y estatismo, y el intento de ambos de reestructurarse para superarla; y,
- iii) la explosión planetaria de movimientos sociales y culturales, tales como liberación sexual, feminismo, ambientalismo, indigenismo, derechos humanos, migración, entre los más conocidos en la sociedad contemporánea.

Así, los impactos de tres revoluciones —tecnológica, económica y sociocultural— están transformando estructural y simultáneamente las relaciones de producción, relaciones de poder, experiencia y cultura, y nosotros agregamos la cuestión educativa y las propias formas de producir y generar conocimientos sobre las cuales nuestras sociedades están establecidas. Durante los siglos XVI y XVII, la emergencia de la ciencia moderna forjó una nueva visión de mundo —*mecanicismo*— y más tarde moldeó un nuevo modo de desarrollo—*industrialismo*. Juntos, esta visión de mundo y este modo de desarrollo, moldearon la revolución industrial que condujo a la humanidad de la época histórica del agrarismo a la época histórica del industrialismo, similar al movimiento que se vivió del extravismo al agrarismo, siglos más atrás. Ahora, desde los años sesenta y setenta del Siglo XX en “nuestra América Latina”, estamos experimentando algunas transformaciones que nos conducen de la época histórica del industrialismo a la época histórica del informacionalismo.

Sin embargo, la época emergente es todavía una fotografía fuera de foco. Aún no es posible diseñar todas sus características y proyectar todas sus consecuencias. Para comprender algunas de las características más críticas de la época emergente, esta parte sintetiza la tendencia para la formación de "redes" y algunas de las transformaciones en las relaciones de producción, relaciones de poder, experiencia humana, cultura, educación y generación de conocimientos.

*Un mundo constituido de "redes"*: Una de las características generales de la época emergente —y que está permeando otras dimensiones de las transformaciones en marcha— es la lógica de formación de redes para la organización de la sociedad emergente. Bajo esta lógica, la nueva época va a moldear la "sociedad-red", el "Estado-red", la "organización-red", entre otras innovaciones en la sociedad actual.

Hasta el concepto de poder está siendo transformado para incorporar la práctica del poder como red. Desde la década de los años noventa Castells (1996) sugiere que la red es la nueva morfología social de la sociedad del Siglo XXI. Por ejemplo, según este autor, la nueva economía es constituida por "redes" electrónicas de capital, información y gestión.

Desafortunadamente, mientras las redes presentan muchas ventajas, el poder solo es compartido con aquellos que las integran y a ella aportan. Los que no aportan a las redes de la economía emergente serán por ellas ignorados.

Pero, ¿qué es una red? En síntesis, una red es un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es un punto donde la red intercambia insumos y productos con diferentes miembros que comparten los valores, reglas y propósito asociados a la red. Una red tiene la habilidad de expandirse sin límites; integrando nuevos nodos siempre que estos sean capaces de comunicarse dentro de la red porque comparten los códigos comunes de comunicación de la misma.

Los nodos de una red son al mismo tiempo autónomos y dependientes *vis à vis* de la red; y ellos pueden ser parte de otras redes y, por ende, de otros sistemas de medios que buscan lograr otros objetivos (Castells, 1996). Según Chis-

holm (1996), el desempeño de determinadas redes dependerá de dos de los atributos fundamentales de ella:

- i) **conectividad**: habilidad estructural de las redes para facilitar comunicación libre de ruidos entre componentes; y
- ii) **consistencia**: la existencia de compatibilidad entre el objetivo más amplio de la red y los objetivos de sus componentes.

## Hacia las sociedades del conocimiento

El auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha creado nuevas condiciones para la aparición de sociedades del conocimiento (UNESCO, 2004).

*La sociedad mundial de la información* en gestación solo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable: la construcción a nivel mundial de *sociedades del conocimiento* que sean fuentes de desarrollo para todos, y sobre todo, para los países menos adelantados. Para lograrlo, dos desafíos planteados por la revolución de la información revisten una importancia particular: el acceso a la información para todos y el futuro de la libertad de expresión. En efecto, cabe preguntarse si la desigualdad de acceso a las fuentes, contenidos e infraestructuras de la información no pone en tela de juicio el carácter mundial de la sociedad de la información. Además, ¿cómo se puede hablar de sociedad mundial de la información, cuando la libre circulación de informaciones se ve obstaculizada o cuando la propia información es objeto de censuras y manipulaciones?

Las sociedades del conocimiento, fuentes de desarrollo. Un elemento central de las sociedades del conocimiento es la "capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano.

Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación". Tal como la UNESCO puso de relieve en la primera parte de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), la noción de sociedades del conocimiento es más enriquecedora y promueve más la autonomía que los conceptos de tecnología y capacidad de conexión que a menudo constituyen un elemento central en los debates sobre la sociedad de la información.

Las cuestiones relativas a la tecnología y la capacidad de conexión hacen hincapié en las infraestructuras y la gobernanza del universo de las redes. Aunque revisten una importancia fundamental evidente, no deberían considerarse como un fin en sí mismas.

En otras palabras, la sociedad mundial de la información solo cobra sentido si propicia el desarrollo de sociedades del conocimiento y se asigna como finalidad "ir hacia un desarrollo del ser humano basado en los derechos de éste". Este objetivo es fundamental porque la tercera revolución industrial —la de las nuevas tecnologías— y la nueva fase de mundialización que la acompaña han modificado radicalmente numerosos puntos de referencia y aumentado las brechas existentes entre ricos y pobres, entre países industrializados y países en desarrollo, e incluso entre los ciudadanos de un mismo país. La UNESCO estima que la edificación de las sociedades del conocimiento es la que "abre camino a la humanización del proceso de mundialización".

Asimismo, la UNESCO plantea en el documento citado en páginas anteriores, dar prioridad a tres iniciativas que constituirían otros tantos **pilares** sobre los que podrían edificarse auténticas sociedades del conocimiento para todos:

- una mejor valorización de los conocimientos existentes para luchar contra la brecha cognitiva;
- un enfoque más participativo del acceso al conocimiento; y
- una mejor integración de las políticas del conocimiento.

## Los aportes de Gibbons

Con la finalidad de aportar hacia formas distintas de la producción de conocimientos, el texto: "La nueva producción del conocimiento" de los autores Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow, plantea que actualmente existen cambios en el modo de producción del conocimiento en la sociedad contemporánea. La transformación se describe en términos del surgimiento de lo que denominan el "Modo 2", frente con los modos tradicionales de producción del conocimiento que llaman "Modo 1".

En el contexto de la época emergente surge un nuevo modo de producción de conocimiento (Gibbons *et al.*, 1994) que presenta cinco atributos que lo diferencian del modo clásico de producción de conocimiento, sin que eso signifique incompatibilidad —sino que mucha complementariedad— entre los dos. Las cinco características básicas del nuevo modo de producción de conocimiento (NMPC) son:

- I) conocimiento producido en el contexto de la aplicación;
- II) esfuerzo transdisciplinario;
- III) diversidad de actores y organizaciones;
- IV) reflexividad y compromiso sociales; y
- V) control social ampliado de la calidad y validez.

Conocimiento generado en el contexto de su aplicación. Al contrario del modo clásico de producción de conocimiento, donde el conocimiento es generado principalmente dentro de organizaciones creadas exclusivamente para esta finalidad, el modo emergente implica un proceso de generación de conocimiento deliberadamente comprometido con el contexto de su aplicación. Por eso, su práctica debe ocurrir en ese contexto y bajo su influencia directa.

Los promotores de este tipo de esfuerzo necesitarán considerar la creación e incorporación de métodos y estra-

tegias para actuar bajo este enfoque. Por ejemplo, un modelo de investigación y desarrollo (I y D) centrado en el entorno será el cambio más relevante para cualquier organización de ciencia y tecnología motivada a practicar la actividad científica y tecnológica bajo la lógica del NMPC. También será necesario crear la capacidad para reconfigurar conocimiento y experiencias.

Mientras el modo clásico fue diseñado principalmente (pero no exclusivamente) para generar conocimiento nuevo, el modo que emerge está siendo moldeado principalmente (pero no exclusivamente) para reconfigurar conocimiento y experiencias ya existentes para los diferentes contextos que los demandan.

Cuando el conocimiento y las experiencias ya existentes no son suficientes, o no son pertinentes, para llenar las necesidades de un determinado contexto, entonces el esfuerzo deberá incluir la generación de conocimiento nuevo; pero teniendo como referencia el propio contexto (Gibbons *et al.*, 1994; Demo, 1997; Engel, 1997).

Son muchas las implicaciones asociadas a la gestión de la investigación y extensión, tales como: proyectos centrados en el entorno y orientados para resolver problemas, democratización del acceso a la información, conocimiento socialmente generado y apropiado, desempeño de los proyectos dependiente de la dinámica del contexto de la investigación, diversidad de intereses externos en el proceso de investigación y extensión, reconfiguración de conocimiento y experiencias existentes, incertidumbre e inestabilidad como premisas para la gestión y planificación de la investigación, flexibilidad en la formulación y gestión de proyectos, ascenso de la importancia de ciertos conceptos para el caso de la investigación y extensión (ejemplos: modelo de investigación y desarrollo (I y D), agronegocio, sistemas naturales, cadenas productivas, sistemas de producción, prospección de demandas, escenarios, gestión de la innovación tecnológica, gestión de la innovación institucional, entre otras prácticas científicas más importantes.

— **Esfuerzo transdisciplinario.** En cualquier contexto, la realidad es compleja; no pudiendo ser interpretada y transformada a partir del conocimiento disciplinario ya existente (Gibbons *et al.*, 1994; Demo, 1997; Engel, 1997).

Una vez que el NMPC emerge exclusivamente para manejar problemas y desafíos complejos, entonces este esfuerzo será necesariamente un esfuerzo que va más allá de las disciplinas disponibles, al contrario del modo clásico que se basa en el aporte disciplinario.

Este tipo de esfuerzo comprometido con la complejidad del contexto de la aplicación del conocimiento a generar, va a requerir la participación adicional de otra categoría de expertos: aquellos talentos humanos que aun no siendo entrenados formalmente poseen conocimiento tácito importante sobre los problemas y desafíos complejos y sus respectivos contextos.

Mientras que todo especialista es un experto, no todo experto tiene que ser un especialista formalmente entrenado. Comprender la necesidad de involucrar expertos externos a las disciplinas es absolutamente crítico en el éxito de iniciativas para generar conocimiento comprometido con el contexto de su aplicación. Eso implicará crear la capacidad para construir y manejar equipos efectivos que incluyan expertos no reconocidos entre los actores tradicionalmente asociados al modo clásico de producción de conocimiento (Gibbons *et al.*, 1994).

Para la gestión de la investigación y extensión, la práctica de la transdisciplinariedad implica, por ejemplo, primero seleccionar problemas para la investigación y extensión y, después, inspirados en estos, identificar problemas de investigación; construir marcos orientadores para los equipos multidisciplinarios de

los proyectos; formulación y gestión de proyectos de naturaleza transdisciplinaria; construcción y gestión de equipos efectivos; diseño y manejo de procesos participativos; diseño y gestión del trabajo en equipo como un proceso de negociación; actuación de los equipos bajo la lógica del enfoque sistémico; y la participación de expertos sin especialización formal.

— **Diversidad de actores y organizaciones.** En el contexto de la aplicación del conocimiento generado bajo compromiso con esta realidad, hay siempre la presencia de muchos actores y organizaciones interesados en este tipo de esfuerzo. Todos ellos deben ser considerados e involucrados en el proceso de generación y apropiación de conocimiento.

Será prácticamente imposible generar conocimiento válido en el contexto de su aplicación sin incluir la participación de los actores que constituyen el contexto relevante para este esfuerzo y tienen intereses directos o indirectos en las consecuencias positivas y negativas de iniciativas de esta naturaleza (Gibbons *et al.*, 1994; Demo, 1997; Engel, 1997).

Para la gestión de la investigación y extensión, esta característica implica, entre otras cosas, formulación y manejo de proyectos interinstitucionales; formación de equipos interinstitucionales *ad hoc*; negociación interinstitucional permanente; relaciones y comunicaciones interinstitucionales permanentes; monitoreo y manejo permanente de conflictos y resistencias; diseño y manejo de estrategias de cofinanciación de proyectos; la construcción (y la actuación a través) del mecanismo de red; y construcción de la capacidad para diseñar y manejar procesos participativos. Habrá también la necesidad de actuar bajo ciertos principios orientadores previamente negociados para servir de referencia para la actividad de facilitación del esfuerzo de colaboración interinstitucional, tales como: práctica del desarrollo de, no

del desarrollo en las organizaciones; infraestructura compartida; intercambio de talentos; autoridad del argumento, no el argumento de la autoridad; y valorización de los talentos locales.

— **Reflexividad y compromiso sociales.** Bajo la lógica del modo emergente de producción de conocimiento, *reflexividad social* significa la capacidad para reflexionar desde la perspectiva e intereses de cada uno de los actores participantes del esfuerzo. Sin este ejercicio, el esfuerzo no será muy diferente de las intervenciones verticales donde prevalecen siempre la visión y las opiniones de los que monopolizan el poder de decidir por monopolizar la gestión de las iniciativas (Demo, 1997; Engel, 1997).

Bajo esta lógica, *compromiso social* implica generar conocimiento comprometido con las realidades, necesidades, problemas y desafíos de los actores sociales interesados en este conocimiento y que incorporarán los impactos positivos y negativos de su aplicación (Gibbons *et al.*, 1994). Para la gestión de la investigación y extensión, la práctica de la reflexividad y compromiso sociales implica, por ejemplo, formulación y manejo de proyectos con alto contenido ético; creación de sistemas integrados de planificación, seguimiento y evaluación con mecanismos institucionalizados para la participación de los actores sociales del entorno; flexibilidad de la estructura organizacional y del proceso de investigación y extensión; inclusión de científicos sociales en los equipos multidisciplinarios; diseño y manejo de métodos participativos y cualitativos de investigación.

— **Control social ampliado de la calidad y validez.** En el modo clásico, control —o evaluación— de la calidad es una actividad desarrollada por los pares y es considerada como suficiente para determinar la calidad y validez del conocimiento generado y apropiado. En el modo emergente de producción y apro-

piación de conocimiento eso ya no será suficiente. La participación de otros actores y organizaciones implica la incorporación de nuevos criterios y parámetros para definir lo que es conocimiento válido.

Cada categoría de actor social participante va a proponer sus criterios y parámetros que considera relevantes para definir la calidad del esfuerzo y evaluar la validez de sus resultados. Criterios ambientales, sociales, económicos, políticos, institucionales y éticos serán añadidos a los criterios científicos y técnicos, que obviamente continuarán siendo importantes.

Finalmente, es también inevitable la creación de modelos *sui generis* de evaluación. Esfuerzos realizados bajo la lógica del NMPC no podrán ser captados ni adecuadamente evaluados por modelos diseñados exclusivamente para evaluar esfuerzos realizados bajo la lógica del modo clásico de producción de conocimiento (Gibbons *et al.*, 1994; Demo, 1997; Engel, 1997).

## El Modo 2 de generación de conocimientos

Las concepciones sobre la ciencia, los modos de producción del conocimiento y los modelos de gestión científica y tecnológica de la modernidad positivista están siendo hoy muy cuestionados.

La premisa de partida de este cuestionamiento es un cambio de paradigma, el cual implica una nueva manera de ver e interpretar el mundo que involucra el azar y la complejidad del mismo. De un paradigma simplificado, que parte de una perspectiva antropocéntrica, en donde el hombre domina y dispone, a un paradigma sistémico, complejo y fenomenológico, que considera que todos los seres vivos interactúan.

Por otra parte, con el cambio de paradigma, la concepción del mundo, la sociedad, el universo y el papel del

hombre, los modelos de producción de conocimiento y los mecanismos de gestión se redimensionan. El surgimiento de un modo interactivo emergente de producción de conocimiento conocido como el paradigma de la complejidad, el cual enmarca la fenomenología, considera una perspectiva sistémica en la cual todos los seres vivos interactúan (Gibbons, 1997). Esta nueva concepción de producir, enseñar y gestionar el conocimiento es, fundamentalmente, escéptica ante todo intento de escindir el sujeto y el objeto, de "objetivar" la realidad y de "universalizar" la ciencia; con ello se le da cabida a las posturas intersubjetivas, las relaciones de interdependencia entre los sistemas, el pluralismo y la incertidumbre. Este paradigma postmodernista emergente no se fundamenta en la investigación empírica racionalista; por el contrario, entre los elementos que lo enmarcan están la interdisciplinariedad, el enfoque de sistemas y el estudio de los procesos.

Parámetros	Modo 1	Modo 2
Definición del problema	Contexto de interés esencialmente académico.	Orientado a la aplicación, con base en consulta con diferentes intereses.
Campo de la investigación	Monodisciplinario. Homogéneo.	Transdisciplinario. Heterogéneo.
Método de organización	Jerárquico. Especializado (por tipo de institución)	Colaboraciones temporales sobre un problema, producción en distintos lugares e instituciones al mismo tiempo.
Diseminación de resultados	A través de canales institucionales.	A través de la red durante su producción y luego a la sociedad.
Financiamiento	Esencialmente institucional.	Fondos obtenidos para cada proyecto, a través de distintas fuentes públicas y privadas.
Impacto social	<i>Ex post</i> , cuando los resultados son interpretados o diseminados.	<i>Ex ante</i> , al definir los problemas y establecer las prioridades de la agenda de investigación.
Control de calidad de resultados	Esencialmente evaluados por pares de la comunidad científica.	Incluye un amplio espectro de intereses (intelectuales, sociales, económicos y políticos); la calidad no es ya simplemente una cuestión científica.

Fuente: Con base en el texto citado de Gibbons *et al.*, 1997.

Principales Rasgos del Modo 2 de generación de conocimientos:

- El conocimiento se lleva a cabo en un contexto de aplicación.
- Es transdisciplinar.
- Se caracteriza por la heterogeneidad.
- Organizativamente es heterárquico y transitorio.
- Es más socialmente responsable y reflexivo.
- Incluye a un conjunto de practicantes.
- Cada vez más amplio, temporal y heterogéneo, que colaboran sobre un problema definido dentro de un contexto específico y localizado.
- Se añaden criterios adicionales a través del contexto de aplicación, incorporando una gama diversa de intereses intelectuales, sociales, económicos y políticos.

## La gestión del conocimiento

En función del anterior esquema del Modo 2 de investigación para la generación de nuevos conocimientos, también cambia necesariamente la gestión del conocimiento. El conocimiento siempre ha sido un resultado de procesos de búsqueda, organización, recuperación y comunicación de información; a partir de esto, se deriva la interacción y la producción de artefactos sociales y culturales necesarios para que ese conocimiento sea compartido y usado por personas de diferentes contextos y situaciones.

La gestión del conocimiento, es una herramienta para abordar los problemas del conocimiento en los procesos organizacionales. Se puede definir como el proceso de fomentar, administrar, identificar y recuperar, sistematizar, almacenar y distribuir el conocimiento generado en la organización para la mejora educativa, hacia cualquier lugar donde ayude a producir mejores resultados. De manera simultánea, estudiar su correcta utilización para generar las

habilidades para responder e innovar la educación y sus procesos educativos.

En contraste, los grandes avances científico-tecnológicos, producidos en los últimos 50 años, su rápido crecimiento y el desconocimiento por parte de la mayoría de los ciudadanos, tanto de sus características como de las consecuencias de sus aplicaciones, así como de las opciones sobre las nuevas investigaciones, ponen de manifiesto que nos encontramos en una situación de privatización del conocimiento, donde las decisiones sobre qué investigar, qué producir y cómo aplicarlo, se hallan secuestradas en manos de minorías al margen del control social necesario.

En su origen, la gestión del conocimiento es una práctica originada y llevada a cabo en el contexto empresarial y bajo un enfoque neoevolucionista. Sin embargo, en un cambio paradigmático orientado hacia "el cambio de las personas que deben cambiar las cosas", tiene el propósito de optimizar los flujos de generación, consumo y retroalimentación de conocimientos utilizando para ello la tecnología de la información y comunicación. Obtiene el conocimiento de las personas adecuadas, y bajo el supuesto de que la información requiere ser administrada, desarrolla procesos, modelos y sistemas de gestión.

Es un proceso sistemático e intencionado para crear, compartir, y aplicar conocimiento crítico para el desarrollo de la estrategia de negocio, que se encuentran de manera permanente en proceso de cambio y transformación cultural.

La gestión del conocimiento supone un proceso de administración y tratamiento de información para su reutilización dentro de la organización. No obstante, su verdadero valor está en los mecanismos de asimilación y absorción de información para resolver problemas y generar a partir de ahí nuevo conocimiento. *Conocimiento es información en acción y desde esta perspectiva, la gestión del conocimiento actúa como una capa superior de inteligencia que se superpone a los sistemas tradicionales de gestión de la información.*

## Cambio de época y los papeles cambiantes de la academia del siglo XXI

El cambio de época, el modo emergente de generación de conocimientos y los papeles cambiantes en la investigación, la docencia y la extensión en la academia del siglo XXI, se presenta ante nosotros como una re-flexibilidad obligada. Veamos cómo se aprecia.

Atendiendo a las Aportaciones de De Souza (2004), en el contexto de un cambio de época y bajo una *visión sistémica de mundo*, el paradigma del Informacionalismo podría forjar un desarrollo marcado por la flexibilización. Sin embargo, eso no será suficiente. Si a esta última visión se adicionara un contenido ético al esfuerzo de desarrollo, la enseñanza, investigación y extensión en la academia del Siglo XXI podría asumir un compromiso con:

- La práctica del *desarrollo de*, no del *desarrollo en*, sus sociedades. La práctica del *desarrollo de*, incluye el desarrollo humano de todos los ciudadanos y subordina los objetivos del crecimiento económico y desarrollo tecnológico, que son *objetivos-medios*, a los objetivos sociales más amplios de la sociedad. La práctica del "*desarrollo en*" apenas intenta maximizar la contribución de los factores ecológicos y ambientales favorables sin ninguna preocupación o compromiso con el desarrollo humano y social. Para las organizaciones de educación agrícola superior y rural, el *desarrollo de*, implicará la práctica de una ciencia más comprometida con el bienestar de la mayoría que con el lucro de pocos: *una ciencia con consciencia*, diría Edgard Morín.
- Integración para formar, no apenas informar. Más grave que la falta de integración entre los procesos de enseñanza, investigación y extensión, es el hecho de que estos están diseñados más para informar que para formar. La gran mayoría de los profesores, in-

vestigadores y extensionistas son contratados principalmente por su conocimiento técnico, no por su habilidad para aplicar los principios de la educación de adultos en su práctica profesional. Hoy día, la mayoría de las universidades están preocupadas principalmente en producir robots humanos capaces apenas de *replicar* los paquetes que les fueron *transmitidos*, porque no aprendieron a ser productores independientes del conocimiento.

- Adopción del nuevo modo de producción de conocimiento. El modo clásico de producción de conocimiento no logrará hacer un aporte significativo a la sostenibilidad institucional de las organizaciones de educación agrícola superior y rural. Su subordinación a los excesos de la racionalización impone modelos de oferta a la investigación y extensión, que los deja poco sensibles a la complejidad del contexto de su aplicación y a la dinámica de la interacción social de los actores que influyen y son influenciados por este mismo contexto. Solo el NMPC puede hacer una diferencia, por su compromiso exclusivo con el contexto de la aplicación del conocimiento a ser generado y apropiado. Obviamente, la adopción del NMPC implica cambios profundos en los marcos para pensar y actuar de estas organizaciones. Sin embargo, el NMPC puede aumentar el grado de reconocimiento social que las organizaciones de educación agrícola superior y rural necesitan para transformar en apoyo político, institucional y hasta financiero. Este esfuerzo incluye:
  - i) identificar las contradicciones del actual cambio de época y proyectar sus implicaciones para la agricultura y para la enseñanza, investigación y extensión;
  - ii) identificar las características de la época emergente y proyectar sus implicaciones para la agricultura y para la enseñanza, investigación y extensión;

- iii) identificar las características y contradicciones del NMPC y proyectar sus implicaciones para la agricultura y para la enseñanza, investigación y extensión; y,
  - iv) desarrollar estrategias institucionales y tecnológicas para construir una nueva sintonía con su entorno relevante bajo la orientación de nuevos marcos de referencia más comprometidos con el desarrollo humano y social que apenas con la producción y la productividad.
- Modelo de I+D centrado en el entorno, no apenas en el mercado, demanda o cliente. El entorno incluye el mercado, las demandas y los clientes, pero va mucho más allá de eso. Tanto la sociedad como la naturaleza son sistemas complejos constituidos por múltiples aspectos y dimensiones, la mayoría de los cuales no tiene voz para hablar ni piernas para caminar. Atender apenas al mercado, demandas y clientes es ignorar la relevancia de todos los demás aspectos y dimensiones para el futuro de las sociedades, humanidad y Planeta. El ascenso de la ideología del mercado está colocando una fuerte presión para la construcción de modelos de intervención centrados apenas en el mercado, demandas y clientes. Sin embargo, la academia del Siglo XXI debería construir un modelo de investigación y desarrollo centrado en el entorno, donde la enseñanza, investigación y extensión pudieran revelar su compromiso más amplio con su sociedad.
  - Exploración del futuro. Los procesos educativo, científico y tecnológico desarrollados por las organizaciones de educación agrícola superior y rural requieren tiempo para aportar sus contribuciones. Eso significa que estas organizaciones no deben centrarse apenas en las demandas actuales y potenciales, sino que deben también manejar metodologías que les permitan explorar demandas ambientales, sociales, económicas, políticas, institucionales y tecnológicas futuras.

La capacidad institucional para construir escenarios y para realizar la prospección de demandas permitirán a estas organizaciones anticiparse en el tiempo para sorprender a la sociedad con propuestas para influenciar hoy las decisiones y acciones que pueden moldear un futuro diferente y mejor para la sociedad en general y para la agricultura en particular. Con esta capacidad, estas organizaciones también aumentarán su credibilidad junto a los segmentos organizados de la sociedad, que percibirá el potencial de estas organizaciones para producir una comprensión capaz de orientar los actores sociales, económicos, políticos e institucionales del desarrollo.

- Actuación en "red", no de forma mecánica y lineal. El modo clásico de producción de conocimiento está diseñado para que unos produzcan, otros transfieran y los demás adopten el conocimiento generado, en una secuencia mecánica y lineal donde los que generan raramente son cuestionados por lo que hacen. Las organizaciones de educación agrícola superior y rural del Siglo XXI deberán integrar sus actividades de enseñanza, investigación y extensión bajo la lógica de una red para la generación y apropiación de conocimiento comprometido con el contexto de su aplicación. Esta será la única forma que lograrán practicar el NMPC y superar el desperdicio de tiempo, recursos y talento por la falta de integración entre estos tres procesos fundamentales para el cumplimiento de su misión.
- Esfuerzo en torno a la innovación institucional, no apenas tecnológica. La innovación tecnológica ha sido la única obsesión de las organizaciones de educación agrícola superior y rural. En el Siglo XXI, será absolutamente imprescindible incluir la innovación institucional en la agenda de estas organizaciones. El desarrollo es un producto de la intervención y de la innovación; sin intervención e innovación no hay

desarrollo solo evolución. Las intervenciones e innovaciones que promueven el desarrollo son realizadas principalmente por organizaciones, cuyo desempeño institucional depende de su capacidad de innovar a sí mismas. En un cambio de época, como el que experimenta actualmente la humanidad, la innovación precede a la innovación tecnológica, para el caso de las organizaciones que incluyen tecnología entre sus productos institucionales. ¿Cómo podrían esas organizaciones aportar tecnologías en sintonía con la época emergente si primero no innovan sus marcos para pensar y actuar, presas a marcos de referencia que fueran desarrollados bajo la lógica de la época en declinación?

— Actuación en la formulación, no apenas en la ejecución de políticas. Tradicionalmente, las organizaciones de educación agrícola superior y rural han jugado un papel asociado a la ejecución de políticas definidas fuera de su espacio de influencia. En el Siglo XXI, estas organizaciones deberán demostrar su imaginación, capacidad y compromiso para actuar también como actores relevantes en el proceso de formulación de políticas. Sin embargo, eso implicará un esfuerzo extraordinario hacia la:

- i) práctica del *desarrollo de*, no del *desarrollo en*;
- ii) práctica del NMPC;
- iii) integración de la enseñanza, investigación y extensión para formar, no apenas informar;
- iv) innovación institucional, no apenas tecnológica; y
- v) valorización política de la agricultura junto a la población urbana, para que esta comprenda la relevancia de la agricultura en su bienestar, para que los niños de la ciudad aprendan que la leche viene de la vaca y no del supermercado.

## Gestión del conocimiento e innovación en la investigación social educativa

En este sentido, el papel de las instituciones que se dedican a la investigación educativa, entre otras, es gestionar el conocimiento que se produce, punto clave en la eficacia del manejo de la complejidad del proceso de la producción científica en educación. Le toca diseñar y crear un ambiente en el que los agentes educativos colaboren y se desarrollen en función de la misión y objetivos compartidos de la organización con satisfacción, eficacia y productividad.

Podemos situar la evolución humana en un estadio en el que ha alcanzado la capacidad para *conocer y gestionar la información* generada: cada persona puede ser capaz de convertirla en conocimiento específico y útil. Esto se consigue mediante el desarrollo de procesos de reflexión individual y colectiva en los que se toma conciencia de lo que significa tener control sobre el propio desarrollo. Las instituciones educativas y el resto de agencias de socialización reconquistan su razón de ser, y las tareas de enseñar y aprender recobran un compromiso claro con un sentido profundo: contribuir a que cada sujeto tome conciencia del control que debe ejercer sobre la propia conducta individual y social.

Tanto en el ámbito empresarial, como ahora en el espacio educativo, se trata primordialmente de un proceso cultural. Las organizaciones propician y recompensan la producción de conocimientos con base en un marco de valores, creencias, ideas, sentimientos y voluntades, es decir un sistema de significados compartido entre los agentes educativos como una comunidad institucional.

Con base en las afirmaciones de Plaz (2003) se puede decir que el conocimiento en la organización educativa es un conjunto colectivo de saber y saber hacer educación. Gestionar ese conocimiento implica administrarlo y hacerlo fructificar, es decir que el conocimiento que se produce por la investigación de los agentes debe ser fomentado, facilitado, planificado, organizado, evaluado y diseminado.

No se trata de sumar los conocimientos producidos individualmente sino, cómo ya empieza a ser una práctica general, de promover una organización inteligente que funcione con cuerpos académicos, colegiados y cohesionados, cuyo conocimiento en conjunto es significativamente superior, debido al enriquecimiento producido por los intercambios, la creatividad y el efecto de sinergia.

La gestión del conocimiento está vinculada al aprendizaje organizacional como medio para asegurar la correcta acumulación y progresión de conocimiento educativo como factor clave para contar con valor agregado que le dé ventaja a los investigadores y a la institución en el posicionamiento académico institucional, y junto con ello lograr el reconocimiento de los agentes que investigan.

Al mismo tiempo que promueva a los grupos de referencia en líneas y campos específicos de conocimiento, y fomente el establecimiento del círculo virtual docencia-investigación, difusión y divulgación del conocimiento, vinculación local con parámetros y articulación internacional, la negociación y financiamiento.

Como se pueden visualizar los procesos de gestión del conocimiento operan en dos planos conceptualmente y organizativamente diferentes e íntimamente relacionados: el plano de los agentes y el plano de la organización. Sin embargo, es el agente el que está en el centro de la gestión del conocimiento y es la cultura académica, constituida por la cultura experiencial de cada uno de ellos, lo que detona el proceso de creación del conocimiento para construir colaborativamente la cultura crítica.

Esto constituye la condición necesaria, pero será suficiente hasta que esas interacciones generen un contexto organizacional que propicie y difunda el proceso de creación, posibilitando la generación de la cultura científica.

Una forma que desde esta perspectiva, describe la gestión del conocimiento es la siguiente adaptación del modelo de Plaz (2003). Concretamente, para la gestión del conoci-

miento educativo se distinguen cuatro dimensiones relacionadas entre sí en forma de sistema.

*La dimensión Inteligencia.* Son los procesos de identificación, recuperación, sistematización y documentación del conocimiento disponible producido dentro y fuera de la organización y, a partir de ahí, la creación de nuevo conocimiento explícito, útil, pertinente y relevante que aporte a la consecución de la teoría educativa.

*La dimensión Distribución.* Se vincula con las estrategias de transmisión, transferencia, difusión y divulgación del conocimiento producido en la organización asociada a los contextos de aplicación.

El propósito final es lograr la incidencia, usos y repercusiones del conocimiento producido en el desarrollo y la mejora de la educación, desde diseño de política educativa, la toma de decisiones, elaboración de programas, mejora de la práctica y aplicación a problemas concretos. Permite trasladar el conocimiento de un contexto a otro para lograr recrearlo, potenciarlo y reutilizarlo.

*La dimensión Formación.* Constituida por el proceso de desarrollo y formación permanente tanto de los agentes educativos (académicos y estudiantes) como de la organización, especialmente el compromiso de formar y desarrollar a los investigadores. Está imbricada en las demás dimensiones y supone una estructura de modelos que facilitan la comprensión del conocimiento producido.

*La dimensión Innovación.* Se organiza a través de los procesos de renovación y creación de nuevo conocimiento a partir del conocimiento educativo existente, experiencias prácticas y lecciones aprendidas. La innovación del conocimiento está vinculada, en su nivel mínimo, a los procesos de replicación del mismo que conducen a su reutilización en otros contextos y a su vez a mejoras especialmente en la práctica educativa, básicamente docente.

Con este modelo las instituciones que gestionan el conocimiento que se produce a través de la investigación educativa de manera consistente pueden tener, de manera

simultánea indicadores claros y ordenados para su seguimiento y evaluación.

De manera creciente, las organizaciones muestran interés por operar modelos para la gestión del conocimiento como vía para incrementar su capacidad innovadora y de participación en la Sociedad del Conocimiento. A pesar de ello, todavía existen vacíos conceptuales y operativos que dificultan llevar a la práctica de manera exitosa los conceptos y modelos desarrollados hasta el momento.

### Reflexiones parciales

Con el recorrido de este largo capítulo ponemos a consideración de la comunidad epistémica estas aportaciones, que a nuestro juicio, coinciden con otras propuestas innovadoras en el pensamiento latinoamericano.

Con el propósito de comprender el cambio de época, abordamos algunos elementos relacionados a la epistemología y metodología de las ciencias como un espacio en donde se descubren o innovan los modos del quehacer científico, con una mirada desde los clásicos hasta los más contemporáneos. Se trató de argumentar un recorrido al calor de las nuevas teorías, como la teoría del Cambio de Época, el enfoque de la Era de la Información, e incluso de la llamada Teoría de la Modernidad, entre otras. Con ello pensamos que una de las principales reflexiones consiste en postular que para explicar los movimientos sociales, aun como movimientos científicos, las teorías tanto las clásicas como las contemporáneas ocupan un lugar insustituible por ninguna otra manera del reflexionar en los más diversos contextos sociales. Desde luego esto es apenas una manera de entrar a temáticas relativamente nuevas como las que aquí se abordan.

### Bibliografía

**Castells M. (1996).**

*La Era de la información.* Siglo XXI: México.

**De Souza Silva, José (2004).**

*El Cambio de Época, el Modo Emergente de Producción de Conocimiento y los Papeles Cambiantes de la Investigación y Extensión en la Academia del Siglo XXI,* Red Nuevos Paradigma, Costa Rica.

**De Souza Silva, J. Victorino Ramírez, L. (2010).**

*Capítulo I "Propuesta de enfoque y ejes analíticos que adopta el estudio" en Educación agrícola y vinculación universitaria,* Tomo III, Colección Agricultura, Ciencia y Sociedad Rural, Coordinadores generales: Bernardino Mata García y María del Rosario García Mateos, UACh, México.

**Gibbons, M. et al. (1997).**

*La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas.* Ediciones UNESCO, París.

**Larrouse, (2008).**

*Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española,* Ediciones Larrouse, México.

**Kuhn T. (1989).**

*Las estructuras de las revoluciones científicas,* Siglo XXI, México.

**UNESCO (2005).**

*Hacia las sociedades del conocimiento.* Ediciones UNESCO, París.

[www.rsu.uninter.edu.mx/doc/glosario/](http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/glosario/)

[Gestionsocialdelconocimiento.pdf](#)

[www.utj.edu.mx/investigacion/archivos/Anexo 1 Avance.pdf](http://www.utj.edu.mx/investigacion/archivos/Anexo_1_Avance.pdf)

## **CAPÍTULO II LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN- RESISTENCIA. SU APLICABILIDAD EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES MIGRATORIOS<sup>1</sup>**

### **Introducción**

**EL PRESENTE APARTADO** se ubica como inicio de un estudio sobre la migración de los mexicanos de diferentes grupos sociales desde campesinos o peones, hasta personas del medio rural como los intelectuales o profesionales que sin encontrar empleo en nuestro país, siguen con la idea de vivir el sueño americano. Este artículo, digamos que corresponde a la parte teórico-metodológica de ese estudio inicial y en proceso, que se lleva a cabo en la Universidad Autónoma Chapingo.

Algunos antecedentes nos pueden ubicar en el hecho que desde el inicio de estas reflexiones, allá por los primeros años de los noventa, por mi participación en el equipo que coordinaban Alicia de Alba y Rosa N. Buenfil (2002) estuve participando en la región, según la regionalización del CONACYT (1992) del Sistema Ignacio Zaragoza que comprende los estados de Hidalgo, Puebla y Tlaxcala, aportando información elemental para la primera etapa del trabajo sobre los Estados del Conocimiento que se realiza cada diez años,

---

<sup>1</sup> Artículo por invitación para su inclusión en el presente libro sobre la migración de los ciudadanos de México hacia los Estados Unidos de Norteamérica.

cuyo primer avance se presentó en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en Manzanillo, Colima (Orozco, 2001). Pero también se entrecruza con el Área 10 sobre Investigación de la Investigación Educativa (WEIS, 2002), en cuyo equipo participé en la recopilación de información de los avances de los programas de Maestría en Procesos Educativos y del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, así como en la elaboración del primer borrador del documento publicable cuya denominación se intituló *La institucionalización de la Investigación Educativa en el Estado de México* (Victorino, 2005).

Sin embargo, el planteamiento aquí realizado pretende contribuir al reconocimiento del cómo las teorías de la reproducción-resistencia se fueron construyendo y cómo son retomadas de manera general en diferentes trabajos de investigación sobre los movimientos sociales, en este caso sobre los migrantes de México hacia Estados Unidos; pero también en ese movimiento silencioso que se extiende en diferentes áreas político sociales como en la educación misma, sobre todo en la educación pública para este sector social. También con cierta significación para migrantes con estudios de posgrado (Maestría y Doctorado) e incluso con investigadores ya formados que buscan ingresar a los Estados Unidos o bien ya no regresar a México cuando estudian su posgrado en el vecino país del norte, a este último fenómeno se le ha conocido tradicionalmente como "fuga de cerebros", y en la modernidad se le conoce como la internacionalización de la migración universitaria (Rodríguez, 2008).

### **Breve trayectoria de las teorías funcionalistas y reproducciónistas ante los movimientos sociales**

Desde hace un poco más de cinco décadas el debate entre las nuevas teorías de desarrollo y las teorías de la dependencia, protagonizaron una lucha teórica y social que se disputaron, algo así como el valor de la verdad o la aproximación a la

verdad sobre la realidad o los grandes problemas nacionales ante los mejores caminos del desarrollo en América Latina.

Las concepciones eran contradictorias, las teorías del desarrollo evolutivo o de la funcionalidad técnica planteaban que los países de América Latina tendrían que implementar un desarrollo ordenado y evolutivo, que en el largo plazo pasarían de países subdesarrollados a países desarrollados como aquellos del capitalismo central y desarrollado. O bien, había una posición un poco más avanzada que la anterior, que sostenía que las sociedades de América Latina se ubicaban en una etapa de transición del atraso a la modernidad y que se puede acelerar esa transición mediante la derrama de recursos, principalmente económicos, para fortalecer la estructura productiva de servicio social a estas sociedades (Germani, 1963).

Por su parte, la teoría de la dependencia con una visión nueva y con un incluyente pensamiento crítico, como expresión de una corriente de jóvenes investigadores sociales de nuestro continente, discrepa de las anteriores concepciones, señalando que justamente las relaciones de dependencia entre los países del capitalismo central y los países periféricos del capitalismo dependiente, no es por su atraso y pobreza como algo natural, sino por las relaciones de explotación y expropiación de sus riquezas nacionales por los países del mundo desarrollado. Una de sus principales tesis que sostiene es que la dependencia...

[...] no es un estadio atrasado y anterior al capitalismo sino que la dependencia es una consecuencia de él y una forma particular de desarrollo: el capitalismo dependiente. No se trata de una cuestión de satelización, como pretende Andre G. Frank, sino de la conformación de un tipo de estructura interna que está condicionada por la situación internacional de dependencia" (Dos Santos, 1978: p. 304).

En otras palabras "el capitalismo en Latinoamérica se ha desarrollado dentro del contexto de la expansión y evolución del capitalismo mundial" (Bambirra, 1976: p. 3).

El capitalismo dependiente en América Latina no está llamado a conducirse por vías sinuosas (las asincronías y desfazamientos) que se ven desde el tradicionalismo hacia la modernidad, sino que generó un nuevo patrón de desarrollo que pronto se denominó como dependiente y asociado. Al respecto Cardoso argumenta:

Así, pues, no subsiste la tesis del subdesarrollo del desarrollo o superexplotación estancacionista, ni las hipótesis que sugiere que una expansión con efectos similares a lo que ocurre en el centro, se dará en la periferia (Cardoso, 1977:69).

En todo caso lo que afirman, es la existencia de un tipo peculiar y contradictorio del desarrollo, en el terreno social, político y cultural. En lo social se daba una industrialización heterogénea sobre todo por el perfil tan débil de la burguesía para asumir la modernización, el distanciamiento del proletariado respecto al resto de los actores sociales, la proliferación de los sectores medios al amparo del Estado social o de la penetración del capitalismo social.

En el ámbito político esta corriente contribuía a explicar el proceso que vivía el Estado en América Latina y sus principales acciones en cuanto al intervencionismo, acumulación de capital y la política de redistribución de ingresos. En el terreno cultural analizaban la importancia del fenómeno reproductor para afianzar más la dependencia a la vez que proponían como alternativa una verdadera autonomía. Pero conscientes que esta solo se lograría mediante una dependencia económica y política, de hecho sugerían una revolución.

Conviene retomar las palabras de uno de los principales teóricos del dependentismo:

"No quiero discutir el acierto o el error de una afirmación, sino solo destacar el polo opuesto (y discontinuo) del enfoque de la dependencia, lo que vislumbra no el desarro-

llo autónomo, sino el socialismo" (Cardoso, 1977: 84). Quién diría que este personaje, ya en la primera década del Siglo XXI gobernaría por dos periodos presidenciales al país más extenso y grande de nuestro continente y efectivamente con un desarrollo que no corresponde a la propuesta de la teoría de la dependencia sino que se ubica como un país con un desarrollo económico que le permite sortear sus problemas, con organización socialdemócrata muy buena, y hoy con mucho el país modelo para muchos de los países de nuestra América Latina.

Sin duda estas teorías predominaron como corrientes sociológicas, políticas y económicas en los años sesenta y setenta del Siglo XX, además de que con fundamento marxista de esa época se convirtieron en teorías influyentes en una inmensa cantidad de movimientos sociales en la lucha por la defensa de la tierra y su tenencia ejidal, en la lucha de la vivienda muchas veces a partir de la toma de terrenos desocupados. Aunque conviene decirlo no permeó mucho en los movimiento de migrantes, porque la existencia de estas formas de migración al menos en el medio rural y campesino, se organizaban en torno al bracerismo (de los llamados braceros) cuya forma de contratación era mediante el Estado, a través de los gobiernos municipales y con responsabilidad compartida entre los empresarios naranjero, granjeros o algodoneros y el propio gobierno de los Estados Unidos. Cuestión contradictoria con los tiempos actuales (inicios de la segunda década del Siglo XXI) del mojadismo enfrentando políticas criminales de todo tipo para evitar que más mexicanos ingresen ilegalmente al país del norte (Victorino, 2010).

### **Surgimiento de las teorías de la reproducción-resistencia**

La existencia de un nuevo modelo (Kuhn, 1991) surge del análisis y el debate teórico del paradigma que hasta este momento explica un determinado fenómeno y su proceso social. En la teoría educativa, o más ampliamente en las teorías

de las ciencias sociales, el surgimiento de un nuevo paradigma debe identificarse por tres aspectos centrales que por diversas maneras busca instalarse, instituirse y reproducirse en los diferentes centros, institutos y corrientes de investigación o en universidades con la finalidad de consolidar sus estilos y tradiciones de hacer investigación y formación de nuevos investigadores (Victorino, 1995). Estos tres elementos básicos son:

- Una teoría aunque no unificada o bien integrada, debe proporcionar el conjunto de categorías y conceptos, concepciones epistemológicas e indicadores que respalden a las investigaciones e investigadores para promover la generación de nuevos conocimientos.
- Un método y una metodología, que sirvan como instrumentos para orientar la investigación, así como el apoyo para el diseño y aplicabilidad de los instrumentos y técnicas de investigación para recabar, analizar e interpretar la información recopilada.
- Y seguramente lo más importante, una sólida comunidad epistémica o científica con amplios reconocimientos y alcances para reproducir los estilos y tradiciones del quehacer investigativo en los espacios formales e informales de formación de talentos e investigadores.

En ese sentido el paradigma reproducción-resistencia surge cuando las concepciones de los viejos paradigmas reproductivistas a secas, el estructural funcionalismo, y las teorías de la evolución gradual para el cambio social, muestran sus grandes limitaciones frente a los terribles problemas sociales y educativos mundiales y nacionales, ya no son comprendidos ni explicados por aquellas viejas teorías funcionales de los años sesenta y setenta del Siglo XX en Europa, Norteamérica y América Latina.

Por ello las teorías de la dupla reproducción-resistencia, se desarrolla bajo el análisis por una emergente expli-

cación de los procesos y movimientos sociales, educativos y escolares, cuyos sujetos, actores y prácticas no reproducen totalmente la dominación existente.

La correspondencia y contradicción entre la sociedad, los movimientos sociales y la vida escolar y entre las escuelas mismas, no pueden quedar solo bajo el reconocimiento aquietante de los estudiosos de estos fenómenos. Quedarse en ese nivel, es condenar al movimiento social y al espacio escolar a un conformismo Orwelliano y retrasar por muchos años una alternativa radical que modifique las prácticas escolares intermitentemente con el cambio social.

Algunos teóricos europeos y norteamericanos (Raymond, Apple y Giroux, entre otros) recientemente se han preocupado por explicarse críticamente algunos fenómenos contradictorios del movimiento social y el proceso escolar, con el fin de construir una teoría que ponga énfasis en la importancia del factor humano y la experiencia en tanto piedras angulares de la teoría en el análisis de la compleja relación entre la escuela y la sociedad dominante, estas reflexiones se centran en la noción de conflicto, lucha y resistencia de acuerdo al teórico estadounidense Henry Giroux, con estas nuevas nociones se pretenden elaborar lo que él denomina "teorías de la reproducción-resistencia" (Giroux, 1985: p. 45).

### **El espacio social-escolar y las políticas del currículo oculto**

Conviene mencionar que la concepción de espacios sociales, hace referencia a una serie de puntos de encuentro donde la gente y las organizaciones sociales se citan para convivir e intercambiar una serie de manifestaciones culturales que se presentan como problemas a compartir, al tiempo que promueven sus alternativas de solución en los distintos planos sociales y culturales. Aquí se incluyen las diversas organizaciones que se mueven en espacios formales e informales, tales como organizaciones de estudiantes, migrantes, jor-

naleros, profesores, trabajadores de un área determinada, entre otras.

Durante el largo proceso de más de 15 años que llevó a Giroux construir las teorías de la reproducción-resistencia, el análisis de la escolarización y las políticas del currículo oculto, jugó un papel de primer orden.

La tesis principal que, inspirados en las propuestas de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Jürgen Habermas, Herbert Marcuse y Walter Benjamin, Theodor Adorno, Erich Fromm, *et alii*), se llegó a apreciar que en efecto, las escuelas y otras organizaciones, empezaron a ser vistas como situaciones sociales con un currículum dual —uno abierto y cuidadoso de las teorías de la reproducción más importantes observando sus aportes y sus limitaciones, pero sobre todo, profundizando en aquellos aspectos que se orientan de manera formal y otro oculto, que se mueve de manera informal—. Esta reflexión obliga a Giroux a corregir sus ideas iniciales en donde reconoce que el currículo oculto es o bien demasiado funcional o demasiado pesimista y lo que se trata ahora es que este concepto de currículum oculto debe ser críticamente abordado y redefinido.

Para ello hace un breve recorrido de las tres principales perspectivas, que si bien no difieren en los consensos y efectos del currículo oculto, si sus énfasis y significación son distintas. El currículo oculto se conceptualiza “como aquellas normas no dichas, valores y creencias implicadas en la transmisión de los estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en (las organizaciones), la escuela y en la vida del aula” (Giroux, 1983).

Las tres corrientes que Henry Giroux analiza sobre el currículo oculto: el enfoque tradicional, el enfoque liberal y las perspectivas radicales, no hace otra cosa más que cuestionar a las dos primeras y coadyuvar a un replanteamiento más elaborado para el fortalecimiento de las perspectivas radicales. El enfoque tradicional, acepta de modo acrítico las relaciones existentes entre la escuela y la sociedad, por lo

que entre otros abogados de estas corrientes, por ejemplo, Jackson considera que el currículo oculto es relativamente benigno a la sociedad y a la escuela; por su parte el modelo liberal, centra el estudio de las estructuras sociales y es dejado de lado por el análisis de cómo las personas producen y negocian los significados escolares. En el enfoque radical el análisis tradicional centrado en el consenso es remplazado por un énfasis radical en el conflicto, y la preocupación liberal acerca de cómo maestros y estudiantes sean significados es reemplazado por un énfasis en las estructuras sociales y en las restricciones de significados.

A fin de cuentas, Giroux reconoce que, uno de los elementos teóricos más importantes ausentes de la literatura del currículo oculto, es la visión de las escuelas como situaciones tanto de dominación como de resistencia y la incorporación de esta perspectiva es crucial porque redefine la naturaleza de la dominación como la noción del poder, de acuerdo a lo señalado anteriormente.

### **Postulados generales de la reproducción-resistencia**

Con el ánimo de presentarla como una construcción teórica apenas en discusión, la teoría de la reproducción-resistencia sostiene los siguientes postulados generales:

- Las escuelas y otras organizaciones sociales son espacios para la reproducción, resistencia y creatividad. En ellas se reflejan no solo los valores de los grupos hegemónicos sino también las prácticas de los grupos subordinados. Ahí los planes de estudios ocultos compiten con los evidentes —dominantes y subordinados— se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción.
- Las escuelas y varias organizaciones sociales gozan de una autonomía relativa, que les permite dejar de

ser fieles aparatos de la clase dominante, tanto para la reproducción como para el consenso social.

- Las organizaciones sociales y escuelas se constituyen en ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía y del gobierno político de cualquier tipo de Estado.
- La cultura (en las organizaciones sociales y en las escuelas públicas) dejan de ser una noción monolítica propiedad de los grupos hegemónicos. En consecuencia, la cultura está constituida tanto por los grupos dominantes como por los grupos subordinados, estos son contradictorios por naturaleza y llevan la marca tanto de la reproducción como de la resistencia.
- Es más, un concepto reducido de cultura (contradiciendo a Althusser) debe incluir "tanto al sujeto como al objetivo de la resistencia. La fuerza direccional de la cultura no solo está en cómo funciona para dominar a los grupos subordinados, sino también en el modo cómo los grupos oprimidos sacan de su propio capital cultural un conjunto de experiencias, para desarrollar una lógica de oposición".

Se podría añadir que las teorías de la reproducción-resistencia ponen especial análisis, en lo que se denomina como microfísica del poder en las organizaciones sociales y en la escuela, y que la existencia de su lógica se debe en cierta forma, a la resistencia. Así "Las relaciones de poder sirven en efecto, pero no porque están al servicio de un interés económico primigenio, sino porque puede ser utilizado en esta estrategia... no existen relaciones de poder sin resistencia, estas son más reales y eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder. La resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está, es pues como el múltiple e integrable en estrategias globales" (Michael Foucault, citado por Vasconi, 1981). Por esta razón la pareja, poder-resisten-

cia nos conduce a un campo donde interactúa la política, que no solo se da en las instituciones educativas sino en muchas otras organizaciones sociales, muchas veces concretados en movimientos sociales con fuerte activismo popular.

De manera general, cuando se habla de política, se hace referencia al concepto de poder. Pese a que este concepto es controvertido y que los grandes teóricos como Karl Marx, Frederick Engels, Vladimir I. Lenin, Antonio Gramsci, entre los más importantes, no produjeron teóricamente el concepto. El poder, se refiere, según Nico Poulantzas, en los siguientes términos: "El concepto de poder tiene como lugar de constitución al campo de las políticas de clase... siempre que Marx y Engels se refieren a los conceptos afines, como el dominio, etc., lo sitúan en el campo de las relaciones de clase..." (Poulantzas, 1976: p. 17).

No obstante la validez de la apreciación de Poulantzas concebir el poder y la política reducida solo a la lucha de clases sería un error. Siendo coherente con la concepción de Estado en su concepción amplia, como sociedad política y sociedad civil, ideología y educación, (Gramsci, 1998), cultura y movimientos sociales, entre otros rubros, nunca son unidireccionales sino multiformes. En este sentido, "la política ya no se concibe entonces como una actividad especializada y aparte, se convierte en una dimensión que está presente en todos los campos de la actividad humana" (Mouffe, 1983).

### Alcances y limitantes de esta perspectiva

El término resistencia "añade una nueva profundidad a la noción de que el poder se ejerce por y sobre gente que se encuentra dentro de contextos diferentes, en donde se dan relaciones de interacción entre dominio y autonomía. Así, el poder nunca es unidimensional; se ejerce no solo como un modo de dominio sino también como un acto de resistencia.

El concepto de resistencia más que un término en boga se toma como una categoría útil para el análisis de las políticas educativas y culturales del Estado, ya que las políticas no

son únicas ni se desarrolla sin conflicto en la vida social, universitaria y cultural. Así, frente a una política social gubernamental existen otras, cuya cualidad de resistencia influye sin duda en el desarrollo o en la reorientación de la primera.

El interés fundamental de ahondar en el concepto de resistencia es con el fin de recoger la observación que ha hecho Baudelot y Establet (1981) en *La Escuela Capitalista*, y Bowels Gintis (1985) en su trabajo *La instrucción escolar en la América Capitalista* (Torres, 2004), pese a que lo dejan apenas mencionado, se considera darle vida en una aplicación al objeto de estudio, sobre todo si se observan los diferentes proyectos de movimientos sociales de migrantes, de jornaleros, o de movimientos universitarios que se presentan a mediados de los setenta y en la década de los años ochenta, pero sobre todo en la actualidad (primera y segunda década del siglo XXI) y aunque con nuevas variantes en los próximos años del siglo XXI, es muy pertinente el uso de estas teorías.

Con el fin de darle un rigor analítico al concepto de resistencia, pues no toda oposición debe etiquetarse como resistencia. El concepto resistencia, retomando a Giroux, "...más que una fórmula heurística... representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y del comportamiento de oposición y que traslada el análisis del comportamiento de oposición, de los terrenos del funcionalismo y de la corriente tradicional de la psicología educacional, (y de la sociología funcionalista) a los de la ciencia política y la sociología (crítica)" (Giroux, 1998: p. 90).

De acuerdo con estos argumentos no se puede ver al comportamiento de oposición como una mera desadaptación, cualquiera que sea su forma, se tiene que apreciar como una indagación moral y política que busca su emancipación. El punto fundamental en el análisis de cualquier acto de resistencia, debe ser una inquietud por descubrir hasta qué grado constituye —sea implícita o manifiesta— una lucha contra el dominio.

## De las teorías radicales a la oposición y resistencia

En el contexto de amplios conflictos sociales, las teorías de la reproducción-resistencia han proliferado más certezas en sus explicaciones. Hay amplios trabajos sobre movimientos sociales referente a las luchas campesinas, sea por el reparto agrario, sea por sus justas formas de comercialización de sus productos en México y en otros países latinoamericanos; también se conocen estudios sobre la lucha y resistencia de los llamados grupos minoritarios en las justas demandas por la igualdad de sus derechos y oportunidad de empleos sin menosprecio de su condición social como homosexuales o trabajadoras del sexo; así mismo, en los últimos 15 años se conocen estudios sobre la mujer, en su papel de madre y trabajadora en desventaja ante los roles de predominio del hombre.

Recientemente se estudian fenómenos acerca del contacto cultural entre naciones, como el caso de los hispanos en Estados Unidos o el caso de las culturas étnicas en nuestro país ante el ladinismo u otras formas de imperio cultural en varias regiones mexicanas.

Respecto al primer caso, se ha demostrado con interesantes análisis realizados por investigadores del Colegio de la Frontera Norte en donde se reconoce que los latinos, especialmente los mexicanos, lejos de que reproduzcan la cultura norteamericana en aquel país, asumen actitudes de resistencia ante ella y recrean y reconstruyen la tradición mexicana en Estados Unidos. Lester D. Langley reconoce que es difícil que el mexicano socialice valores estadounidenses.

El mexicano "no se ajustará con facilidad a la cultura social y política de Estados Unidos. La suya es la tradición hispana del retraimiento, el... lleva consigo la determinación de resistir, de desafiar a la cultura que pretende absorberlo" (Langley, 1994: p. 134).

Para el caso del debate étnico y las alternativas de oposición-resistencia protagonizadas por el Ejército Zapatista

de Liberación Nacional en México, a partir del 1 de enero de 1994, atestiguan ya una fuerte documentación de una cultura en reconstrucción histórica de resistencia y liberación (Ibarra, 1994).

Conviene mencionar que la teoría de la resistencia surge ante la insuficiencia del reproducionismo sostenido por el modelo económico-reproductor de Louis Althusser, por el modelo cultural reproductor de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron y del Estado-hegemónico, dentro de la corriente gramsciana, cuyos postulados estuvieron en boga hasta la década de los años setenta del siglo XX.

Sin embargo, ya en los linderos de los años ochenta, el carácter absolutista del reproducionismo ha sido cuestionado por un esquema de explicación distinto, que sin ignorar las funciones de dominación cumplidas por muchas organizaciones sociales y la escuela, pone el acento sobre los procesos de respuesta y resistencia que las clases subalternas y los propios agentes educativos desarrollan en el mundo escolar, concebido no como espacio de inculcación ideológica, sino como lugar de encuentro entre culturas e intereses diferenciados y, con frecuencia, explícitamente antagónicos" (Fuentes, 1985: p. 56).

En realidad las teorías de la reproducción-resistencia tienen como fuente histórica una gran cantidad de experiencias educativas que se han desarrollado en los últimos 25 años, en Europa con los autores ya referidos, en Estados Unidos, durante los años treinta del siglo XX con las propuestas de los llamados educadores radicales, entre otros John Holt, Paul Goodman, Jules Henry (Fuentes, 1985); en América Latina con uno de los más prolíferos autores de la educación liberadora, Paulo Freire y con algunos experimentos educativos en México como la llamada didáctica crítica y la pedagogía operatoria, como una de las corrientes pedagógicas ya reconocidas en varios establecimientos de educación básica en el Estado de México y otras entidades federativas (Juan

Luis Hidalgo, Patricia Hernández, Beatriz Campuzano, Elvia Zúñiga, Gabriela Yncán).

En las organizaciones de los migrantes radicados en los Estados Unidos de Norteamérica, ante distintos proyectos de políticas culturales y sociales como las leyes para formalizar su deportación hacia México (Ley Simpson-Rodino, 1998; Ley Arizona, 2009), los migrantes organizados, incluso con sectores de los medios de comunicación y de la iglesia progresista, han protagonizado verdaderas luchas con signos y actitudes de resistencia social.

Particularmente a nivel de las instituciones de educación superior, se han inspirado proyectos universitarios que pretenden coadyuvar a la solución de los grandes problemas nacionales a través de sus funciones básicas: docencia, investigación y extensión. El modelo general ha tenido sus propias variantes, desde la universidad crítica, democrática y popular hasta la universidad de excelencia con compromiso social (Victorino, 1995).

### **El movimiento neozapatista y su propuesta socioeducativa**

El movimiento neozapatista desde enero de 1994 hasta la actualidad (inicios de la segunda década del siglo XXI), constituye un magnífico ejemplo de los procesos de reproducción-resistencia. Al igual que otros proyectos emblemáticos de educación rural, el movimiento neozapatista pretende instaurar en sus 38 municipios autónomos en la Selva Lacandona de Chiapas, un modelo educativo de manera democrática y autónoma que sin lugar a dudas, será una fuente muy importante para los pedagogos, sociólogos y antropólogos, que en este espacio no podemos caracterizar, pero que no deja de ser motivos de interesantes reflexiones para una nueva visión de los movimientos sociales del siglo XXI. Para una mejor ilustración de la propuesta política educativa del neozapatismo chiapaneco, véase el documental de Epígnio Ibarra (2007) *Viaje al Fondo de la Selva*.

## Los graves problemas agropecuarios y la migración en el medio rural mexicano

Como efecto nefando de este modelo económico de rasgos neoliberales perpetrado durante los últimos 28 años, en el campo se ha acentuado la bipolaridad entre un subsector moderno, tecnificado y orientado a la exportación, y un amplio subsector que produce granos básicos, maíz sobre todo, para el consumo familiar y la mera subsistencia. Razón por la cual, paradójicamente, México, el lugar donde vio la luz por primera el maíz, es el mayor importador de granos básicos de América Latina. En los últimos diez años, las compras rozaron los 50 millones de toneladas.

El Producto Interno Bruto (PIB) agropecuario y forestal de 1993, en millones de pesos, indica que en 1990 el PIB fue de 69,604, en 1994 de 73,337 y en 1998 de 77,146, lo cual muestra su bajo dinamismo. El PIB agropecuario apenas representa 6% del nacional, y de lento crecimiento: 1.6% (agropecuario) vs 3.4% (nacional).

La balanza comercial agropecuaria y forestal durante el periodo 1994 y 1998 acumuló un déficit de 1,200 millones de dólares. Estos datos muestran que la inserción de México en los mercados externos no ha tenido el éxito esperado, debido al pobre comportamiento del sector.

En resumen, como diagnóstico externo a las instituciones de educación superior, la situación donde florecen los manzanos, las milpas y las calabazas, es la siguiente (Mata y Villanueva, 2001):

1. Pobreza extrema. En México a los perros más flacos se les cargan las pulgas, en el campo hallamos el 75% de la pobreza y la pobreza extrema, la cual se agrava hasta la inopia en las comunidades indígenas.
2. Agroimportador. El sector agropecuario, tanto por el deterioro de los recursos naturales como por los limitados apoyos gubernamentales y por su inserción desventajosa en el mercado internacional, ha

mermado su nivel productivo en granos básicos, oleaginosas y productos pecuarios, por lo cual, año con año, se presenta la necesidad de realizar grandes importaciones de productos alimentarios.

3. Corporativismo. Los programas gubernamentales presuntamente para combatir la pobreza en el campo mexicano, debido al paternalismo y la dependencia institucionales que aún generan respecto a los habitantes del medio rural, no han logrado que los campesinos y los agricultores se apropien, mediante sus organizaciones, de dichos programas y, más bien, han propiciado la corporativización y el clientelismo al servicio de los grupos de poder.
4. Desigualdad. 75% de los hombres del campo solo cultiva 25% de la tierra y, por el contrario, 25% de productores empresariales se agencia 75% de la tierra agrícola del país. Además, el campo compite en productividad con los cueros resacos y sin ventajas comparativas en la mayoría de los frutos de la economía campesina, pero con cierto grado de competencia internacional en productos hortícolas.
5. Ilusoria penetración en los mercados internacionales. Como consecuencia de ello la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entre México, Canadá y Estados Unidos de Norteamérica, del 1 de enero de 1994, además de producir un alzamiento armado en el sureste mexicano, ha perjudicado a los campesinos que cultivan granos en México, aunque ha socorrido a otros productores, así como el futuro acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA), aunque suspendido temporalmente, también podría ser perniciosos de no modificarse los criterios comerciales en la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el ALCA. De sus 3.7 millones de unidades productivas, alrededor de 0.3% presenta excedentes posibles de comercializar en el nivel

internacional, mientras que más de 45% produce para el autoconsumo.

6. Botada del desarrollo, la mayoría de los mexicanos se debate en el insulto y la pobreza y mientras una minoría despilfarra los caudales, a resultas de un proyecto de crecimiento económico excluyente y centrado en el mercado, sustentado en el cerrojo de políticas neoliberales del gobierno mexicano desde 1982. Las políticas de desarrollo rural comparadas con las políticas sociales de los sectores urbanos han sido las más adversas para al medio rural y los campesinos de este país.
7. Todavía más datos se enfatizan para entender la problemática del campo mexicano y la idea del por qué la migración de jóvenes y los sectores de trabajadores del medio rural, son donde se concentra la mayor población de migrantes de México hacia el país vecino del norte (Victorino, 2010):
  - En la actualidad existen un poco más de 119 millones de habitantes (INEGI 2015): 24% en el medio rural; y un amplio sector en condiciones de Pobreza y Pobreza Extrema.
  - Hay 3.7 millones de Unidades Productivas; el 45% de autoconsumo y solo 0.3% para la exportación.
  - La importación de alimentos, como se observa en páginas anteriores, se incrementará.
  - La Migración ha desolado al campo mexicano: 11% es migrante; 45% de las familias del medio rural tienen por lo menos un familiar en los Estados Unidos.
  - Las remesas que envían los hermanos migrantes que viven en Estados Unidos, hasta el 2009, representaban el segundo rubro de ingresos, después de la venta de petróleo. Y sin duda ese recurso se ha convertido en un gran apoyo al gobierno mexicano en materia de combate a la pobreza.

No cabe la menor duda que muchos migrantes sin contar con su carta de residencia en el vecino país del norte, muestran gran simpatía por involucrarse en el movimiento migratorio de resistencia social desarrollado en los últimos diez años.

### **La migración universitaria en el contexto de la internacionalización de la educación superior**

Ante el dilema de la internacionalización universitaria, y siguiendo un poco el estado de la cuestión o estado de conocimiento (COMIE, 1992) y su debate existen tres grandes tendencias para la coordinación y regulación de la migración internacional de estudiantes universitarios de licenciatura y posgrado (profesionales que desean estudiar maestría y doctorado).

1. Una de ellas trabaja en torno a las condiciones y posibilidades de lograr la unificación de la Unión Europea. Es decir que aprueben hacia reglas claras, aceptadas por países que participen en convenios internacionales e intercambios y movilidad, "mediante las cuales se busca la mutua acreditación de estudios y títulos y se trabaja en torno a la construcción de una estructura curricular con rasgos comunes" (OECD, 2004) citado por (Rodríguez, 2005).
2. La segunda tendencia contiene rasgos neoliberales, contraria a la primera, propone incrementar la dinámica de internacionalización por vía de la desregulación. Esta propuesta se aproxima a la idea de gestionar formas de expansión e importación de servicios asociados a los principios de libre comercio internacional.
3. La tercera se orienta por una postura mixta que asumen varios países, entre otros México, quienes participan en el tipo de acuerdos asociados al principio de regulación y coordinación, ergo, en la iniciativa de construcción de un espacio universitario compartido

entre los países europeos y los del área latinoamericana y caribeña, pero de igual forma, participa en las propuestas de desregulación de las normas que pueden impedir la salida de nacionales o el acceso de estudiantes extranjeros, incluso, la presencia de proveedores en territorio mexicano, acuerdos complementarios que se incluyeron en la Tratado de Libre Comercio de América del Norte entre Estados Unidos, Canadá y México (TLCAN, 1994).

En el caso mexicano hay un gran movimiento migratorio de este sector social. En pocas palabras México recibe al año entre 2,000 y 2,500 extranjeros, y salen de nuestro país anualmente, aproximadamente 15,000 estudiantes mexicanos. Al final del túnel, el saldo es negativo para nuestro país, lo cual significa que por cada extranjero que se recibe, emigran siete mexicanos.

En este tipo de migración en un contexto de 36 países europeos, norteamericanos y latinoamericanos tan solo hasta 2003, el país más preferido de los estudiantes mexicanos en el extranjero, era los Estados Unidos con 9,254 estudiantes migrantes, que representa el 65.07% (Rodríguez, 2005: p. 228).

Como puede verse con las cifras anteriores, la mayor concentración de estudiantes extranjeros, no solo de México sino de todo el mundo, hasta antes del 2001 lo tenía Estados Unidos. De hecho, hasta antes de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, las preferencias que tenían los estudiantes extranjeros llegaban a un 70% hacia los Estados Unidos. Después de los acontecimiento bajó a un 24% y se ubica a Inglaterra como el país más solicitado para los estudios universitarios por parte de los migrantes de este sector con un 60% como país destino para cursar estudios de posgrado.

Para muchos analistas sobre esta temática, sostienen que en efecto en el ingreso para cuantificación del producto interno bruto (PIB) nacional, por este concepto; es decir, los

pagos que hacen los extranjeros que hacen sus estudios de posgrado en los Estados Unidos, representa un importante porcentaje en este rubro denominado como la formación de recursos humanos para la ciencia y la tecnología. Además de que en varios casos algunos que logran con éxito su formación como doctores, las propias universidades y centros de investigación de este país les hace ofrecimientos para trabajar en sus laboratorios sin tener ninguna sanción para recuperar el dinero invertido por nuestro país.

También conviene decir, que los nexos y las relaciones públicas entre este sector y las familias mexicanas radicadas en los Estados Unidos, juegan un papel de primer orden en las formas de convivencia y luchas sociales que muchas veces involucran de varias maneras a los migrantes universitarios en las distintas delimitaciones territoriales del vecino país del norte. Pero sus relaciones y movimientos sociales que se desenvuelven en este sector será motivo de otro trabajo, en los próximos años.

### Consideraciones temporales

Aunque sin lugar a dudas, muchos de los estudios e investigaciones sobre los movimientos sociales migratorios inicialmente fueron abordados desde una óptica funcional o funcionalista por parte del Colegio de la Frontera Norte, y uno de los que más conoce esas realidades, es el Dr. Jorge Bustamante, me parece que hay una veta pendiente de elaborar ese preciado objeto de estudio desde enfoques más cualitativos y desde nuevas teorías que, justamente, no nos conduzcan a la inmovilidad y el conservadurismo de los sujetos sociales del cambio.

En esas perspectivas, algunas experiencias siguen representando un reto para el fortalecimiento teórico de la pareja reproducción-resistencia. Por la larga tradición que ha tenido el segundo término (resistencia) en la antropología y en la sociología, así como por la simplista utilización para usarlo a veces indistintamente como oposición y/o resisten-

cia, calificando con ello a todos los actos de protesta protagonizado por los movimientos sociales, hace falta precisar qué acciones son actos de oposición y qué manifestaciones representan actos de resistencia. Cómo comprender los actos de reproducción-resistencia, de reproducción y creatividad en los ámbitos sociales, en varias organizaciones sociales, en el microcosmos escolar y más específicamente en el salón de clases.

Sin duda esto último constituye toda una tarea para los estudiosos de la sociología y la pedagogía, a tal grado que, de la comprensión que se tenga sobre esta situación, dependerá en gran medida el futuro de las llamadas pedagogías radicales. Su aplicabilidad en los estudios de posgrado en educación a nivel de las instituciones nacionales es muy general, pues se reseñan como fuentes teóricas en el total de los programas académicos, reconociendo de una u otra forma su relación con estas teorías, ya que toda vez que los programas reconocidos según la ANUIES existen en todo el país más de 116 programas de Maestría, frente a 23 de Especialidad y 18 de Doctorado (Orozco, 2001), donde se analizan y se discuten este tipo de teorías y donde hay testimonio de la relevancias de estas fuentes de la sociología y pedagogía crítica.

Aunque se cuentan con algunos elementos para seguir indagando sobre la importancia de estas teorías de la reproducción-resistencia en las tesis de Maestría en Educación, todavía no se sabe *vis à vis* con qué elementos contamos como suficientes para discutir la hipótesis inicial de que estas teorías suelen ser relevantes e influyentes en las comunidades epistémicas o científicas. Y también nos servirán para analizar los movimientos de migrantes ocultos, así como las movilizaciones manifiestas en protestas activas de los migrantes como las vividas entre 2005 y 2009 en los Estados Unidos.

En el futuro seguiremos realizando este tipo investigaciones para conocer por dónde va este conglomerado de preocupaciones.

Terminaría con el planteamiento de dos interesantes preguntas relacionadas con la migración de los campesinos

o peones ubicados en el medio rural, los estudiantes de posgrado y los profesionales que emigran a ese país en la idea de indagar en el futuro estas interrogantes:

1. ¿Quiénes son, qué estrategias siguen y cuáles son los efectos económicos y sociales de los migrantes del medio rural hacia los EU actualmente? Hay que identificar las regiones de mayor concentración de los migrantes mexicanos para saber, por ejemplo, si las agresivas medidas antiinmigrantes que en los últimos 10 años se vienen implementando, resultan efectivas para evitar o por lo menos disminuir el flujo de estos habitantes que insisten en lograr el sueño americano.
2. ¿Cuál es la magnitud y el sentido actual de los flujos internacionales en el nivel de la educación superior incluyendo, desde luego, los estudios de posgrado, y por qué, pese a los riesgos para estudiar en los Estados Unidos, todavía este país concentra altos porcentajes de estudiantes migrantes en las universidades estadounidenses? Hasta ahora muchos de los extranjeros mexicanos siguen viendo con buenos ojos estudiar un posgrado en el vecino país del norte, pero cuando se quedan allá... ¿no funcionó la resistencia y sí la reproducción? Estas son tareas que debemos desarrollar en próximos estudios e investigaciones en el contexto de esta persistente realidad.

## Bibliografía

- D. Langley Lester, MexAmérica. 1994.**  
*Dos países, un futuro*, FCE, México.
- Bambirra, Vania (1976).**  
*El Capitalismo Dependiente Latinoamericano*. Siglo XXI, México.
- Cardoso Falleto, JH ( 1977).**  
La originalidad de la copia: la CEPAL y la idea de desarrollo. *Revista CEPAL, segundo semestre*. Santiago de Chile.
- Fuentes Molinar, Olac. 1985.**  
Comentario introductorio al trabajo de Henry A Giroux en *Cuadernos Políticos*, num. 44, Era, julio-diciembre, México.
- Fuentes Molinar, O. (1985)**  
*Crítica a la Escuela*. SEP-El Caballito. México
- García Canclini. (1989).**  
*Culturas híbridas*, Consejo Nacional para las Ciencias y las Artes, Grijalbo, México.
- Giroux, Henry, A. (1985).**  
"Teorías de la reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", *Cuadernos Políticos*, núm. 46, julio-diciembre. Era. México.
- Goroux, Henry, A. 1998.**  
*Teoría y resistencia en la educación*. Siglo XXI Editores. México
- Germani, Gino (1963).**  
*Política y sociedad en una época de transición*. Paidós. Buenos Aires.
- Ibarra Epigmenio.**  
*Viaje al centro de la selva, Memorial Zapatista*, enero-agosto, 1994. México.
- Kuhn, Thomas (1991).**  
*Las estructura de las revoluciones científicas*. FCE. México.
- Mata García, B. y Clemente Villanueva (2005).**  
*Reorientación de las políticas hacia el medio rural*. Universidad Autónoma Chapingo. México.
- Mowffe, Chantal (1978).**  
"Hegemonía e ideología en Gramsci" en *Revista Arte, Sociedad e Ideología*, Núm. 5, febrero-marzo, México.
- Rogers, Carl. (1991).**  
*Libertad y creatividad en educación en la década de los ochentas*, Paidós Educador. España.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2005).**  
"Migración de estudiantes: un aspecto del comercio internacional de servicios de educación superior en México" en *Revista Papeles de Población*, Núm 44, Año 11. Nueva época, abril-junio. Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población, Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- Torres, Carlos Alberto (2004).**  
*Educación, poder y bibliografía*, Siglo XXI. México.
- Victorino R. L. (2006).**  
*Enfoques sociales para el estudio de la educación*, UNAM-UACH-UAG. México.
- Victorino R. L. (2003).**  
Perspectivas socioeducativas e innovación curricular. *Ideas para comprender la universidad en una transición de siglo*. UACH, México.
- Victorino R. L. (2005).**  
"Institucionalización de la investigación educativa en el Estado de México, 1992-2002" en *Revista Textual*, num. 45, enero-julio.
- Victorino R. L. Coordinador. (2010).**  
*Educación agrícola y vinculación universitaria. Colección de publicaciones del Bicentenario de la Independencia y Centenarios de la Revolución mexicana, Vol. III*. Universidad Autónoma Chapingo. México.
- La Jornada y canal seis de julio (2003).**  
*Los Zapatistas*, Video en 2 partes, Agosto, México.

### **CAPÍTULO III POSMARXISMO, SUJETO SOCIAL RURAL Y ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO EDUCATIVO: SUS FUNDAMENTOS EPISTÉMICOS<sup>1</sup>.**

#### **INTRODUCCIÓN**

**DESDE LA PRIMERA** década del siglo XXI en los aspectos de teoría social y de sus respectivas metodologías se ha incrementado el debate en las visiones del marxismo ortodoxo y las corrientes del llamado posmarxismo. En este campo teórico de discusión no se trata de tirar al marxismo originario para que se desvanezca en el aire, sino lo que deseamos es fortalecer y reconstruir una teoría y una metodología lo más actualizada posible que responda a las múltiples realidades de la vida social del mundo rural.

El objetivo de este capítulo consiste en argumentar que el posmarxismo, en su propuesta de sujetos sociales en el ámbito rural latinoamericano en correspondencia con el Análisis Político de Discurso como método de investigación y como técnica para la generación de nuevos conocimientos ofrece grandes posibilidades de desarrollo en el campo de la sociología rural. Nuestro planteamiento se ubica en la

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el IX Congreso Sociedades Rurales Latinoamericanas: Diversidades, Contrastes y Alternativas. A celebrarse en la ciudad de México del 6 al 11 de octubre, 2014. Se sugiere que este resumen sea para el Grupo de trabajo Núm. 22. Problemas teóricos y Metodológicos de la Sociología Rural Contemporánea

perspectiva de la línea dirigida por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, posmarxistas, que desedimentan y reactivan categorías de la teoría del viejo Marx a la luz de los problemas sociales contemporáneos, haciendo una deconstrucción de preceptos como sujeto, discurso y conocimiento. Implican- do una articulación conceptual de disciplinas y perspectivas teóricas y de estrategias analíticas en torno a presupuestos antiesencialistas y antifundamentalistas sosteniéndose en la historicidad y el carácter discursivo de lo social y lo político.

Todos los investigadores(as), nóveles y de avanzada siempre se hacen una pregunta obligada que difícilmente se puede evitar y esta es sobre el campo del objeto de estudio; en este caso la pregunta obligada es ¿qué es el análisis político de discurso curricular ambiental? Seguramente existen múltiples maneras de responder a esta cuestión, sin embargo, en este capítulo se presenta la posición teórica que nos está permitiendo hacer el análisis e interpretación de los significantes y sentidos del discurso curricular de la incorporación de la educación ambiental en varias universidades públicas, especialmente en la Universidad Autónoma Chapingo, contenida en los documentos oficiales, planes y programas de estudios, y expresado por los diferentes actores y sujetos educativos. Por lo tanto, se exponen los fundamentos epistemológicos, que nos están permitiendo construir el andamiaje, para llegar a la interpretación y explicación de cómo se está incorporando la educación ambiental como objeto de estudio a las carreras tanto en el nivel licenciatura como en el posgrado.

### **Teoría social posmarxista. Su tradición marxista**

El hilo conductor de la propuesta teórica lo constituyen las transformaciones del concepto de hegemonía, como superficie discursiva y punto nodal fundamental de la teorización política marxista.

La perspectiva teórica a través de la cual se inspiraron fue la teoría marxista que después de un periodo excepcio-

nalmente rico y creativo en los años sesenta del siglo XX, que tuvo su epicentro en el althusserianismo, también en un renovado interés en Gramsci y en los teóricos de la Escuela de Frankfurt; en la mitad de los años setenta, la teorización marxista había llegado a un punto muerto, existiendo una separación entre las realidades del capitalismo contemporáneo y lo que el marxismo incluía en sus categorías de análisis. Esto dio lugar a dos tipos de actitud en sus seguidores: negar los cambios y retraerse, o adicionar análisis descriptivos de las nuevas tendencias que eran simplemente yuxtapuestas, sin integración, a un cuerpo teórico que se mantenía sin cambios sustanciales.

Laclau y Mouffe le dieron un trato diferente a la tradición marxista y a la usanza husserliana, se formuló entre "desedimentación" y "reactivación". Donde las categorías teóricamente sedimentadas ocultan sus actos originarios y el momento de la reactivación hace nuevamente visibles esos actos. Pero en oposición a Husserl, esta reactivación muestra las contingencias, es decir se interrogaban acerca de la continuidad o discontinuidad de las categorías en el capitalismo contemporáneo. El resultado de la operación fue percibir que la teoría marxista se había diversificado, quedando atrás como un monolito el marxismo leninismo, y la existencia de una variedad en la discursividad marxista.

El reactivar las categorías marxistas a la luz de los nuevos problemas sociales, conducía a una deconstrucción, es decir a "desplazar algunas de sus condiciones de posibilidad y a desarrollar nuevas posibilidades que trasciendan todo aquello que puede ser caracterizado como aplicación a una categoría" (Laclau, 2004: p. 9). Por lo que releer la teoría marxista a la luz de los problemas contemporáneos implicaba necesariamente reconstruir las categorías centrales de esa teoría, denominándose "posmarxismo", lo que implica que no se oponen a él, existiendo un proceso de reapropiación de la tradición intelectual y se va más allá de ella para la comprensión de las sociedades contemporáneas.

El entendimiento de los problemas de una sociedad globalizada y regida por la información es impensable que solamente se pueda realizar a partir de la discursividad marxista, conduciendo a la postulación de nuevos puntos de partida para el análisis social y por ello asumen una articulación conceptual de disciplinas y perspectivas teóricas diversas.

Entre las corrientes que han alimentado este pensamiento está el posestructuralismo y dentro de este campo la deconstrucción y la teoría lacaniana han tenido importancia en la formulación de este enfoque acerca de la hegemonía.

En la deconstrucción, la noción de indecidibilidad ha sido crucial, como lo muestra el trabajo de Derrida (1997), los indecibles dominan el campo que anteriormente había sido considerado como gobernado por la determinación estructural, por lo tanto debe concluirse que la hegemonía es una teoría de la decisión tomada en un terreno indecidible.

La teoría lacaniana aporta herramientas en la formulación de una teoría de la hegemonía. La categoría de *point de capiton* (punto nodal) o significante-amo que implica la noción de que un elemento particular asume una función "universal" dentro de un cierto campo discursivo.

El enfoque se funda en "privilegiar el momento de la articulación política y la categoría central del análisis político es, en nuestra perspectiva, la hegemonía" (Laclau, 2004). Para que una relación hegemónica pueda ser posible, su condición inherente es que una fuerza social particular asuma la representación de una totalidad que es radicalmente incommensurable con ella. Este tipo de "universalidad hegemónica" es el único que una comunidad política puede alcanzar.

El enfoque concibe a la universalidad como universalidad política y como dependiente de las fronteras internas de la sociedad, que se vincula con la noción de antagonismo. La tesis que se sustenta es que "los antagonismos no son relaciones objetivas sino relaciones que revelan los límites de toda objetividad". (Laclau; 2004:14). La sociedad se constituye en torno a sus límites, que son límites antagónicos y "la

noción de límite antagónico debe ser concebida literalmente, es decir, que no hay "astucia de la razón" que se exprese a través de las relaciones antagónicas, ni hay tampoco ninguna clase de super ruego que someta a los antagonismos a su sistema de reglas" (Laclau; 2004:p. 14).

Por esto, lo político no se concibe como una superestructura, sino que se le atribuye el status de una ontología de lo social. De este argumento se deriva que la división social es inherente a la política y también a la posibilidad de una política democrática. La centralidad de lo político coincide con el enfoque de Habermas en criticar el proceso democrático a la expresión de intereses y preferencias manifestados a través de un voto que selecciona a los líderes que llevarán a cabo las políticas escogidas.

La política no consiste simplemente en registrar intereses preexistentes, sino que juega un papel crucial en la conformación de los sujetos políticos. Además se coincide en la necesidad de tener en cuenta la pluralidad de voces de una sociedad democrática y una ampliación del campo de las luchas democráticas.

Los puntos divergentes con los habermasianos en el marco teórico, es el papel central que la noción de antagonismo desempeña, cerrando toda posibilidad de una reconciliación final, de un consenso racional, de un "nosotros" plenamente inclusivo. Para Laclau, una esfera pública, sin exclusiones y dominada enteramente por la argumentación racional, es una imposibilidad conceptual. Es inalcanzable una plena armonía. Por lo que se sostiene que una política pluralista y democrática sin conflicto y división, sería imposible. Se reconoce que el consenso es el resultado de una articulación hegemónica y que siempre existirá una exterioridad que impedirá su realización plena. En una relación de representación hegemónica, lo social es concebido como un espacio discursivo, porque hace posible relaciones de representación.

En la crítica conceptual al marxismo sobresalen los trabajos de Lefort (1990) y Castoriadis (1993), quienes junto con Lyotard (1990) y otros promovieron en Francia

la revista *Socialisme ou barbarie* en los años cuarenta, comprometiéndose con una militancia intelectual exenta de autocomplacencias y encaminada a revitalizar a la izquierda (Buenfil;2003: p. 80).

Ernesto Laclau hace lo propio en Inglaterra desde los años setenta, en su obra "Hegemonía y Estrategia Socialista" (2004) en coautoría con Chantal Mouffe, logra un impacto internacional en la tradición marxista y en este texto y otros de Laclau (1993), elabora una crítica a aspectos muy precisos del marxismo: (Buenfil; 2003: p. 82)

1. La idea de un fundamento positivo, último o primero de la política, la vida social y las revoluciones ("las relaciones entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción").
2. Los determinismos (base económica y superestructura) y teleologías (del comunismo primitivo al comunismo avanzado pasando por diversas etapas...) frente a las cuales se plantea la tensión irresoluble entre necesidad y contingencia como una alternativa para entender el devenir indeterminable de la historia.
3. Tanto a la "contradicción" inserta en la lógica dialéctica, como a la "oposición real" de la lógica materialista (por soslayar ambas que el sujeto se constituye precisamente en la relación y no es previo ni independiente a ella).
4. El titubeo entre una lógica esencialista y otra abierta a lo indeterminado implícita en algunas obras de Marx (por ejemplo *La contribución a la crítica de la economía política frente a El manifiesto del Partido Comunista*, por mencionar alguna).

Así es como la perspectiva teórica, se liga a la "crisis del marxismo" y la reconstrucción del paradigma político esencialista del marxismo clásico. Renunciando a toda prerrogativa epistemológica fundada en la presunta posición ontológicamente privilegiada de una "clase universal", y

discutiendo seriamente las categorías marxistas, se ubican en un terreno posmarxista. Construyendo un concepto de hegemonía que puede llegar a ser un instrumento útil en la lucha por una democracia radicalizada, libertaria y plural (Laclau; 2004).

Esta nueva democracia obedece a un conjunto de fenómenos nuevos, como el surgimiento del feminismo, los movimientos contestatarios de las minorías étnicas, nacionales y sexuales, las luchas ecológicas y antiinstitucionales, así como las de las poblaciones marginales, el movimiento antinuclear, las formas atípicas que han acompañado a las luchas sociales en los países de la periferia capitalista han ocasionado una crisis de gobernabilidad en las sociedades occidentales. Todo ello ocasiona la imperiosa necesidad de hacer un recuestionamiento teórico de los discursos clásicos de la izquierda.

Estando en crisis la concepción del socialismo fundada en la centralidad de la clase obrera y ante el carácter plural y multifacético que presentan las luchas sociales contemporáneas ha terminado por disolver el fundamento de sujeto universal.

Como resultado de las anteriores reflexiones en torno a los fundamentos epistemológicos del Análisis Político del Discurso, se puede decir que es un enfoque epistemológico y teórico en el campo de la filosofía política, con presupuestos antiesencialistas y antifundacionalistas, donde no existen leyes universales que gobiernen la sociedad; en este sentido no hay manera de fijar lo social a dichas leyes, pues se reconoce su carácter precario, contingente, susceptible siempre de ser subvertido por un antagonico que lo amenaza, lo que pone de manifiesto una lucha hegemónica por encarnar la plenitud necesaria e imposible. La estructura social, en este sentido es amorfa, basada en decisiones que incluyen y excluyen. El discurso en este marco no se reduce al lenguaje hablado o escrito dado que engloba elementos también de orden extra lingüístico.

## Postulados de la perspectiva teórica del Análisis Político del Discurso

Desde el punto de vista teórico, esta corriente se sustenta en tres principios:

1. La crítica al esencialismo filosófico.
2. El nuevo papel asignado al lenguaje en la estructuración de las relaciones sociales.
3. La deconstrucción de la categoría de "sujeto" en lo que respecta a la constitución de las identidades colectivas (Laclau; 2004: p. 21).

Veamos ahora una explicación de cada uno de ellos.

### Crítica al esencialismo

Numerosas son las evidencias de movimientos intelectuales que cuestionan el carácter absoluto de las esencias, la validez universal y de aquello que se nos aparece como "lo dado". Las pretensiones absolutistas del pensamiento ilustrado se han enfrentado a diversas crisis. Un debate crucial se desarrolla entre quienes argumentan a favor de la centralidad y universalidad de la razón y los que argumentan sobre sus fracturas, su contingencia y su parcialidad. Aunque existen diversas tradiciones que ejemplifican lo anterior, veamos solo algunas:

1. El positivismo como paradigma rector del conocimiento científico pasó de ser considerado como el paradigma supremo de validez universal tanto de las ciencias "duras" como de las sociales, a ser cuestionado en sus criterios constitutivos más profundos. Desde el falsacionismo del propio Popper hasta el historicismo epistemológico de Kuhn y el anarquismo metodológico de Feyerabend, hemos sido testi-

gos del decaimiento del carácter absoluto de tales fundamentos.

2. El marxismo en sus diversas versiones, estuvo anclado en una noción de sujeto predeterminado cuya misión sería realizable en el marco de una historia conceptualizada sea de manera determinista o teleológica, y de una totalidad social cuya esencia material establecía las posiciones de base y superestructura así como las posiciones de los sujetos de la historia. La supuesta universalidad de este meta-relato ha producido grandes esperanzas de emancipación mundial pero también, entre sus efectos, se cuentan tanto discursos totalitarios como fracasos monumentales que, entre otras cosas, han justificado el triunfalismo pretencioso de los seguidores del capitalismo (Buenfil; 2004a).

Buenfil (2004b) menciona que entre los autores y campos disciplinarios donde se realiza el cuestionamiento del pensamiento moderno, se encuentran:

En el campo de la Filosofía...

1. La filosofía (pos) analítica de Wittgenstein (1988) quien inicialmente, en la búsqueda de criterios últimos para una teoría del lenguaje y el significado, desarrolla en las *Philosophical Investigations* una propuesta que erosiona toda posibilidad de fijar un postulado absoluto para explicar la construcción de los significados, poniendo en evidencia en su noción de *language game*, la movilidad que el carácter relacional confiere a los significados, la precariedad de las fronteras entre lenguaje y pensamiento, lenguaje y acción.
2. Derrida (1997) radicaliza las líneas trazadas por Heidegger formulando su crítica a la metafísica de la presencia y del logocentrismo mediante, su trabajo reconstructivo del texto donde se evidencia el carác-

ter flotante del signo, la precariedad de los límites y la descentración.

3. Kuhn (1995) critica la posibilidad de dar un fundamento último al conocimiento científico y elabora su noción de paradigma, de carácter abierto, donde los criterios de validez del conocimiento aluden al acuerdo de una comunidad científica en el cual la argumentación juega un papel constitutivo. Con esto se resalta el carácter relacional y consensual de los valores de verdad y validez del conocimiento científico a la vez que se enfatiza su historicidad.
4. Feyerabend (1981) plantea su crítica al racionalismo científico en la idea de violación de criterios, criterio vacío, donde violación es además una posible fuente de nuevos conocimientos. Asimismo plantea la no correspondencia entre razón y ciencia, donde lo que se rompe es la supuesta incuestionabilidad de una razón única y formal y se abre el camino a la consideración de múltiples racionalidades cuya estructuración está estrechamente ligada a ciertos juegos de lenguaje. Pone énfasis en el carácter constitutivo de la contingencia y el error, erosionando toda idea de fundamento último de la ciencia y el conocimiento.

En el campo de la Lingüística y Semiología:

1. La lingüística estructuralista en su fase más crítica cuestiona profundamente el carácter cerrado del sistema, la ilusión de inmediatez y transparencia del signo, así como de la posibilidad de significación literal y originaria. Dentro de esta línea se involucran desde la vertiente lacaniana, con su énfasis en el carácter constitutivo de la negatividad y su radicalización de la lingüística saussureana en la conceptualización del inconsciente, hasta el posestructuralismo de Derrida (1986) donde se destaca el carácter cons-

titutivo de la *differance* y la crítica a la metafísica de la presencia.

2. Barthes (1970) en su crítica a la denotación o significación literal muestra el carácter precario de la significación y la imposibilidad de atribuirle un estatuto fundante o último.

En el campo del Psicoanálisis:

1. En Lacan (1983) se desarrolla una crítica a las nociones de sujeto unitario y se conceptualiza el sujeto como vacío, *lack*, como lugar a ser llenado por el deseo del otro (simbólico e imaginario). Se enfatiza la primacía del significante y el carácter constitutivo de lo real frente a lo simbólico y lo imaginario.
2. Zizek (1992), siguiendo la línea lacaniana y articulando sus propias propuestas filosóficas y políticas, plantea la crítica al carácter fijo del signo, a la unidad del sujeto y a la posibilidad de pensar al orden simbólico como un sistema cerrado y completo.

En el campo de la Teoría Política:

1. Laclau y Mouffe (2004), en su crítica a la racionalidad occidental (metafísica de la presencia) y su planteamiento político que articula filosofía posanalítica (Wittgenstein), posestructuralista (Derrida), posfenomenológica (Heidegger y Derrida) y psicoanálisis (Lacan y Zizek) elaboran una teoría social posmarxista en la que se destaca el carácter contingente, incompleto e inestable de lo social, proponen una democracia radical en el sentido de involucrar una práctica hegemónica nunca posible de ser completada. Elaboran también una analítica del discurso en la cual se enfatiza el carácter flotante del signo, la sobredeterminación como manera de evitar la necesidad determinista en

el terreno de la conformación de lo social y el carácter constitutivo de la argumentación.

En el campo de la Teoría de la Historia:

2. El rescate que Foucault (1979) hace de la crítica nietzscheana de la historia y la propuesta de una genealogía que recupera la dimensión que escapa a la razón, la predicción, la unidad, la completud y la verdad absoluta de los procesos históricos, que duda de la productividad de indagar sobre los orígenes en forma trascendental; donde se plantea un reconocimiento del azar y la contingencia en el proceso mismo de constitución de los procesos.
3. A esto se añade la contribución de Vattimo (1989) en su problematización a una racionalidad única y central de la historia, que desde una lectura de Nietzsche y Heidegger, elabora.

De acuerdo a lo anterior, es posible construir planteamientos convergentes, entre nociones elaboradas desde distintas posturas teóricas y analíticas, acuñados en diversos enfoques disciplinarios. Por lo que es posible establecer una cadena equivalencial<sup>2</sup> en torno a los argumentos sobre el debilitamiento del carácter absoluto de los fundamentos del pensamiento moderno.

## La deconstrucción de la categoría sujeto

En la constitución de la categoría de sujeto, su tránsito va desde el esencialista: el sujeto de la tradición filosófica humanista; el sujeto cartesiano de la razón; o incluso el sujeto de la tradición marxista cuya esencia se identifica con las clases sociales, cuya unidad se constituye en torno a inte-

<sup>2</sup> Una cadena de equivalencia, se constituye por "las demandas de diferentes grupos, articulados en un movimiento común". (Simon Critchley y Oliver Marchart, "Laclau aproximaciones críticas a su obra", Pág. 18). Este concepto será ampliado en el siguiente apartado.

reses determinados por su posición en las relaciones de producción. Hasta los sujetos "descentrados", como constituidos a través de la unidad relativa y débilmente integrada de una pluralidad de "posiciones del sujeto".

Diversos movimientos críticos han mostrado las debilidades de los presupuestos sobre ese sujeto racional, esencial y autónomo de la modernidad ilustrada y han criticado la idea de una naturaleza humana universal, de un criterio universal de racionalidad y de conocimiento, y de la concepción de verdad como correspondencia con la realidad. Las propuestas de estas corrientes han facilitado el abandono de la categoría de sujeto como la entidad autónoma, transparente y racional que dota de significado a los procesos sociales.

Esta categoría de sujeto esencialista se deconstruye, manifestándose actualmente en distintos enfoques: el sujeto centrado, histórico y vanguardista de Zemelman (1998)<sup>3</sup>; el sujeto a través de la conexión histórica de hombre, sujeto y ciudadano de Balibar (2000)<sup>4</sup>; el sujeto-sujetado, en el Fou-

<sup>3</sup> El sujeto histórico de Zemelman, lo rescata desde su existencia e historia. Ubica las diferentes relaciones cognitivas al interior de una relación básica en la que se expresa la existencia como un proceso dialéctico que articula memoria histórica, conciencia presente y potenciación de futuro. Las reflexiones las coloca en el punto exacto donde la vida misma del sujeto puede recrearse en su devenir abierto a su incertidumbre, pero a la vez hacia la esperanza libertaria de ser en la conciencia de que lo necesario de este ser es la conciencia de incompletud como límite abierto a lo posible, haciendo madurar la conciencia de la sombra escondida en la luz. En este sentido intenta delinear un paradigma que pueda expresar la incorporación de lo inédito y de su resolución con sentido histórico e historizado de un presente siempre coyuntural, siempre en movimiento, siempre impregnado de sujetos con sueños, con deseos, productores y productores, constructores de historia desde los micro-espacios cotidianos, que en definitiva conforman los macro-espacios sociales (Zemelman; 1998). Zemelman sostiene la noción de sujeto histórico, capaz de determinar y no solo de ser determinado, de sujeto histórico y vanguardista abierto a una totalidad social abierta y en movimiento en sus diversos planos y niveles, postura que se ha tensado por la influencia de la Escuela de Essex, a través de las aportaciones de Laclau.

<sup>4</sup> Sujeto y ciudadano de Balibar (2000). Este filósofo marxista francés, se inspira en el modo como Kant reflexionó sobre "la experiencia, los conocimientos y los fines prácticos del hombre en tanto ciudadano del mundo". A partir de aquí, esboza un programa para renovar la antropología filosófica en torno a la categoría de ciudadanía, misma que se estructura como mediación entre tres pares de polos: el par hombre-sujeto; el par subjectus-subjectum; y el par cosmos-polis; en cada uno de estos pares de términos articula la categoría "ciudadanía". Para Balibar la categoría ciudadanía articula los polos metafísico e histórico en torno a la construcción de la esencia de hombre, ubicada no como punto de partida, sino como horizonte de realización, es decir, como algo nunca dado de una vez para siempre. Muestra además que sujeto es un término complejo en el cual confluyen dos campos semánticos dando lugar al enigma de que la misma palabra permite pensar tanto la "libertad originaria" del ser humano como la limitación intrínseca de la misma. En el polo subjectum-subjectus; el primero es una noción impersonal, una sustancia individual o sustrato material de propiedades, y el segundo es un término político-jurídico que connota sujeción o sumisión; subjectus, es quien está sometido a la autoridad de un soberano más o menos legítimo, más o menos absoluto. Desde una perspectiva ontológica, la categoría ciudadanía permite recuperar la preeminencia del subjectum frente al subjectus por cuanto, como explica Balibar, en la modernidad el ser humano ya no está sujeto a la ley sino que

cault (1996) del estructuralismo<sup>5</sup>; el sujeto de la carencia, la falta, de Lacan (1983); el sujeto escindido de Zizek (2001) y el sujeto de Laclau (2004) que lo ubica entre la estructura indecible y el momento de la decisión (Alicia de Alba; 2000; 2003).

## Aproximaciones al sujeto educativo ¿Qué se puede decir del sujeto educativo?

La noción de sujeto educativo curricular recupera elementos de la noción de sujeto político de Laclau, donde se destacan dos elementos: la constitución del sujeto educativo al identificarse con un discurso que lo interpela y que tal discurso se ubique en el horizonte de los discursos políticos.

ahora es él quien la crea y la declara válida; en este sentido, el sujeto es responsable ante sus conciudadanos, no ante la ley, y esta responsabilidad se refiere a las consecuencias de implementar tal o cual ley. Además, no es que la condición ciudadana elimine toda sujeción sino que el sujeto, en cuanto ciudadano, se convierte en hacedor de la ley de manera que ya no es un simple auditor que obedece sino, principalmente un parlante que legisla. En cuanto al par cosmos-polls; la humanidad aparece como proyecto de cosmos, este cosmos humano moderno tiene la doble marca de la colectividad y la reciprocidad a practicarse como polls. No hay cosmos humano moderno sino como orden de relaciones colectivas y recíprocas en la polls; ciudadanía es una categoría cósmica y política, y los portadores de esta categoría son los mismos individuos en cuantos miembros de la comunidad política: no hay ciudadano sino junto con otros ciudadanos con los cuales entrar en relación de reciprocidad. La categoría de ciudadanía no solamente articula internamente cada uno de los pares de polos mencionados, sino que, además, los articula dinámicamente entre sí lo cual impide que tengan contenidos "fijos" y "puros": no hay "esencia de hombre" sino en cuanto sujeto colectivo y esto no ocurre sino como tránsito sin fin entre sujeción y subjetividad, lo cual a su vez orienta la construcción del cosmos político emancipado y emancipador en la medida en que se teje de relaciones entre ciudadanos (Morales Hernández; 2006).

<sup>5</sup> El sujeto-sujetado de Foucault está atado a las relaciones de poder, de significación y de producción que lo ocasionan y de las cuales él no puede llegar a ser partícipe o al menos consciente sin un previo desmontaje de las tecnologías que le han producido: discursos, prácticas ascéticas, instituciones, el Estado moderno, etc. Este sujeto "sujetado" posee dos alcances en Foucault: a) sometido a otro mediante el control y la dependencia; b) y el sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significantes indican una forma de poder que subyuga y somete. Poder de engendrar sujetos dentro de una estructura social asimétrica que mantenga las relaciones de dominación-sometimiento; donde los sujetos subalternos son sometidos al accionar de las élites (políticas, intelectuales, económicas) que sí pueden aspirar a liberar su subjetividad en el cuidado de sí; dice Foucault (1996:50): "... la obligación de la preocupación por uno mismo se ve, sin embargo, ampliada en el sentido de que válida para todos los hombres aunque con las siguientes reservas: a. no se dice ocúpate de ti mismo más que a aquellas personas que tienen capacidad cultural, económica y social: la élite cultivada (separación de hecho) b. no se dice ocúpate de ti mismo más que a las personas que pueden distinguirse de la muchedumbre, de la masa, ya que la preocupación por uno mismo no tiene lugar en la práctica cotidiana propia de una élite moral (separación impuesta)". La anterior afirmación foucaultiana dice que los sujetos no pueden gestar, ni desplegar luchas de liberación anti-sistémica, sino que los sujetos sujetados deben hacer sus luchas de libertad (autonomía) en los microespacios del poder. Resistencias locales, fragmentarias, y para las élites. Es decir, manteniendo y reproduciendo las condiciones estructurales del sistema, pero cambiando las condiciones locales de encarnación del poder.

Sin perder de vista que el sujeto educativo actúa en las prácticas sociales.

La relación constitutiva del sujeto educativo es una relación que une y articula en torno a la aprehensión, enseñanza e intercambio de elementos culturales (conocimientos, valores, actitudes, aptitudes, etc.) al interior de un campo discursivo o en la compleja relación entre campos discursivos. Esto es, la relación constitutiva del sujeto educativo se refiere a nosotros "y" ellos. Es una relación que une a dos o más entidades, a través de procesos de identificación, en torno a procesos de aprehensión, enseñanza e intercambio (De Alba; 2000: p. 116).

En un sentido amplio, el sujeto educativo precede al sujeto político, en la medida que los procesos educativos, a partir de los cuales se produce la socialización, se inician en el seno familiar desde los primeros meses de vida. Por ejemplo, la relación madre-hijo es constitutiva del sujeto educativo. En términos generales se podría decir que es una relación amorosa de unión e intercambio, de aprendizaje y enseñanza, signada por el afecto y el placer aunque desde luego no exenta de conflictos.

Esta relación constitutiva de nosotros "y" ellos no está suturada, por el contrario, es abierta e inclusiva. Esto es, el sujeto educativo se constituye a partir de un nosotros "y" ellos que se unen para aprehender, enseñar e intercambiar elementos culturales al interior de un campo discursivo o en el contacto entre diversos campos discursivos, aspecto constitutivo y no excluyente de otros puntos nodales de constitución, como lo son el afectivo, el político, el social, el histórico, en la medida que la relación nosotros "y" ellos es abierta e inclusiva y susceptible de imbricarse con una multiplicidad de posibilidades constitutivas que complejizan las características específicas y concretas de los sujetos educativos en sus respectivos contextos y momentos históricos.

La relación de nosotros "y" ellos está abierta y expuesta al conflicto. Por ejemplo, si la constitución del sujeto educativo se genera en un contexto de sobre determinación

curricular, se producirá lo que se denomina una doble y simultánea constitución: nosotros "y" ellos nos constituimos porque queremos aprehender, enseñar, intercambiar en relación con determinados elementos culturales, y al estar posicionados en campos discursivos distintos, con otros nosotros "y" ellos, que también quieren aprehender, enseñar e intercambiar en relación con los mismos elementos culturales pero en sentidos distintos; por lo cual, en su conjunto y en relación con nosotros, ambos sujetos educativos nos vinculan en una relación nosotros "o" ellos, en la que aparece el conflicto como elemento que nos constituye también y de manera simultánea, como sujetos políticos.

## Reflexiones finales

Los sujetos educativos curriculares son sujetos sociales y por tanto, se inscriben en prácticas sociales y políticas específicas. Esto es, el ser sujeto educativo no es excluyente del ser sujeto político: la "y" constitutiva del sujeto educativo es inclusiva, porque se puede ser simultáneamente sujeto educativo, sujeto social, sujeto psíquico, sujeto político, sujeto cultural.

Una vez aceptada la doble o múltiple constitución del sujeto educativo, político, social, cultural, a partir de la centralidad del campo discursivo de la educación, es importante reconocer la fuerza e intención que asume el sujeto educativo de acuerdo con los campos discursivos de los espacios sociales e institucionales; de los proyectos y programas; de las modalidades y los tipos de educación; de las áreas o campos particulares de estudio y profesionales del campo de la educación.

En este marco de reflexiones, se puede identificar al sujeto del currículum en educación ambiental, en el directivo, el docente, y el alumno, los cuales son caracterizados por una falta, por una incompletitud, lo que indica que el Modelo de Formación Profesional de la UACH, en este sentido, no los satisface, algo falta. Por lo tanto, el sujeto del currículum

emerge como una experiencia traumática de una carencia, causada por el desplazamiento de un modelo educativo tradicional a otro innovador donde se pretende vincular en una sola visión la relación naturaleza-sociedad. No obstante, este sujeto, representa la distancia entre la estructura indecible y la decisión que abren espacios de participación al interior de estructuras donde aún no se ha dicho todo.

Este sujeto es responsable de la decisión que asuma en torno a la propuesta innovadora curricular, pero incapaz de encontrar un significante que sea el suyo. La identificación de los significantes que lo representen a través de los puntos nodales, cobran sentido, en tanto surge una representación de manera precaria y temporal, pero no se puede superar esa identidad plena.

En ese sentido, el Análisis Político de Discurso Curricular, implica el análisis del modelo curricular de la UACH hacia el desarrollo sustentable, que al ser dislocado por un antagónico, se genera una lucha hegemónica para lograr la articulación de identidades entre los actores educativos, formando una construcción discursiva, donde se identifican significantes flotantes que se representan a través de puntos nodales, surgiendo una representación precaria y temporal, que no puede lograr la identidad plena.

Consecuentemente, el Análisis Político de Discurso aspira a develar verdades estrictamente locales, cuestionando el modelo educativo hegemónico en la UACH en las circunstancias actuales.

## Bibliografía

**Althusser, Luis (1974).**

"Sobre la ideología y el estado. Ideología y aparatos ideológicos del estado". En *Escritos*. Laia, España.

**Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000).**

*La educación superior en el siglo XXI*. ANUIES. México.

**Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2004).**

*Documento estratégico para la innovación en la Educación Superior*. 2-ed. ANUIES. México.

**Baccini, Alberto y R. Gianneti (1997).**

*Cliometría*. Crítica. Barcelona.

**Balibar, Étienne (2000).**

"Sujeción y subjetivación". En *El reverso de la diferencia: identidad y política*. Benjamín Arditi (ed.). Nueva Sociedad. Caracas.

**Bourdieu, Pierre y J.C. Passeron (1977).**

*La reproducción*. Laia, España.

**Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1991).**

*Análisis de discurso y Educación*. Documentos DIE 26. DIE - CINVESTAV - IPN. México.

**Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994).**

*Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. DIE-CINVESTAV-IPN / CONACYT. México

**Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2000).**

"Globalización, ¿una política clara y distinta? Ambigüedad y fijaciones del término", en *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés editores. México.

**Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (2004a).**

"Imágenes de una trayectoria". En *Debates Políticos Contemporáneos en los márgenes de la modernidad*. 1a. Reimpresión. Plaza y Valdés. México.

**Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (2003).**

"¿Cómo nos posicionamos para mirar el campo? Herramientas de Análisis Político de Discurso". En *Filosofía, Teoría y campo de la Educación. Perspectivas nacional y regionales*. Alicia de Alba coordinadora. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

**Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (2004b).**

"Horizonte posmoderno y configuración social". En *Posmodernidad y educación*. Alicia de Alba compiladora. 2a ed. Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa. México.

**Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (2004c).**

*Argumentación y Poder: La mística de la Revolución Mexicana rectificada*. Plaza y Valdés. México.

**Butler, Judith. (2003a).**

"Resignificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo". En *Contingencia, Hegemonía, Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Žižek. 1a. Reimpresión. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

**Butler, Judith. (2003b).**

"Universalidades en competencia". En *Contingencia, Hegemonía, Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Žižek. 1a. Reimpresión. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

**Callen, B. y Montenegro, M. (2003).**

"Inmigración y participación: hacia la construcción de espacios de convivencia vecinal". En *Encuentros en Psicología Social*, 1(3) 217-220.

**Castoriadis, Cornelius (1993).**

*El mundo fragmentado*. Altamira-Nordan Comunidad. Buenos Aires-Montevideo.

**Cetina Vadillo, Eugenio (2007).**

"Tuning América Latina: Una experiencia en ciernes", en *Experiencias de convergencia de la educación superior en América Latina*. Cinvestav. México.

**Chemama, Roland. (1996).**

*Diccionario del Psicoanálisis*. Amorrortu editores: Argentina.

**Chthchley, Simón y Oliver Marchan (Compiladores) (2008).**

*Laclau aproximaciones críticas a su obra*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

**De Alba, Alicia (2000).**

"Sujeto político, sujeto educativo: claves a partir de dos conjunciones". En *El Fantasma de la Teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación No. 2. Alicia de Alba coordinadora. Plaza y Valdés Editores. México.

**De Alba, Alicia (2002).**

*Curriculum crisis, mito y perspectivas*. 2a. Reimpresión. Centro de Estudios sobre la Universidad. México.

**De Alba, Alicia (2003).**

"Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales". En *Filosofía, Teoría y campo de la Educación. Perspectivas nacional y regionales*. Alicia de Alba coordinadora. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

**Del Castillo Rodríguez, Arcelia Rita (2006).**

"Nuevas tecnologías: otras modalidades educativas en las instituciones de educación superior". En *Proyectos educativos innovadores. Construcción y Debate*.

**Concepción Barrón Tirado. Coordinadora.**

*Pensamiento Universitario No. 99*. Centro de Estudios sobre la Universidad. México.

**De Souza Silva, J. Victorino R.L. (2010).**

*Educación agrícola y vinculación universitaria, Tomo III*, Colección doscientos años de la Independencia y cien años de la Revolución mexicana, UACH. México.

**Delors, Jaques (1996).**

*La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO. México.

**Derrida Jacques (1997).**

"El tiempo de una tesis" y "Carta al amigo japonés". En *El tiempo de una tesis. Desconstrucción (sic) e implicaciones conceptuales*. Proyecto A Ediciones. Barcelona.

**Derrida, Jacques (1986).**

"La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas". En *La escritura y la diferencia*. Antropos. Barcelona.

- Diccionario de la Real Academia Española (2000).**  
Vigésima segunda edición. Ed. Espasa - Calpe. Madrid.
- Duhalde, Santiago (2008).**  
Significante y política. Reflexiones teóricas sobre las prácticas hegemónicas en el mundo laboral. *Revista Electrónica de Psicología Política*. Año 6 No. 17. Agosto 2008. Argentina. Disponible en: [http://www.psicopol.unsl.edu.ar/julio2008\\_nota5.pdf](http://www.psicopol.unsl.edu.ar/julio2008_nota5.pdf). Consultado el 12 de octubre de 2008.
- Echavarría Canto, Laura, (2008).**  
"Hegemonía: articulación y antagonismo en la discursividad de la globalización: una mirada desde la analítica de Laclau", en *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. Casa Juan Pablos. México.
- Erna López, José Enrique (2004).**  
"Del sujeto a la agencia (a través de lo político)". En *Revista electrónica Athenea Digital*, número 5, 1-24. Primavera 2004. Universidad de Castilla: La Mancha España. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num5/ema.pdf>. Consultado el 2 de septiembre de 2008.
- Feyerabend Paul (1981)**  
*Tratado contra el método*. Tecnos. Madrid.
- Foucault, Michel (1979).**  
"Nietzsche, la genealogía, la historia". En *Microfísica del poder*. La Piqueta. Madrid.
- Foucault, Michel (2005).**  
*La arqueología del saber*. Ed. Siglo XXI. México.
- Foucault, Michel. (1996).**  
*Hermenéutica del Sujeto*. Altamira. La Plata.
- González Pastelín, Micaela (2009).**  
Análisis Político del Discurso Curricular de Educación Secundaria: sus relaciones y suturas. *Tesis doctoral*. ISCEEM. Toluca.
- Gramsci, Antonio (1975).**  
*Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*. Juan Pablos. México.
- Haidar, Julieta (1998).** "  
Análisis del discurso". En *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, Luis Jesús Galindo Cáceres (Coordinador) Pearson Educación. México.
- Jódar, Francisco y Lucía Gómez (2007).**  
"Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12. Núm. 32. Enero - marzo 2007. COMIE. México.
- Kuhn, Thomas (1995).**  
*La estructura de las revoluciones científicas*. Undécima reimpresión. FCE. México.
- Lacan, Jacques (1983).**  
"El seminario de Jacques Lacan". En *libro 1 Los escritos técnicos de Freud*. Paidós. Barcelona - Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto (1980).**  
*Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo*. Ed. Siglo XXI. México.
- Laclau, Ernesto (1993).**  
*Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto (1996).**  
"¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?". En *Emancipación y diferencia*. Ariel. Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto (1998).**  
*Emancipación y diferencia*. Ed. Ariel. España.
- Laclau, Ernesto (2004a).**  
"Política y los límites de la modernidad". En *Debates Políticos Contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. 1-. Reimpresión. Plaza y Valdés. México.
- Laclau, Ernesto (2006).**  
*La razón populista*. 2a edición. Fondo de Cultura Económica. México.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2004).**  
*Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, 2a Ed. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Laclau, Ernesto. (2003a).**  
"Construyendo la universalidad". En *Contingencia, Hegemonía, Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Žižek. Reimpresión. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Laclau, Ernesto. (2003b).**  
"Estructura, historia y lo político". En *Contingencia, Hegemonía, Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Žižek. Reimpresión. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Laclau, Ernesto. (2003c).**  
"Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas". En *Contingencia, Hegemonía, Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Žižek. Reimpresión. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Laplanche, Jean, et. al. (1993).**  
*Diccionario de Psicoanálisis*. Editorial Labor. España.
- Larrauri Torroella Ramón (1999).**  
*El discurso educativo de la Reforma Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal*. ISCEEM - CIDIE. Toluca.
- Lefort, Claude (1990).**  
"La democracia y el advenimiento de un lugar vacío". En *La invención democrática*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Lyotard, Jean-Francois (1990).**  
*La condición posmoderna: informe sobre el saber* (tr. De Mariano Antolín). Red Editorial Iberoamericana. México.
- Miranda García, David, et. al. (2005).**  
*Modelo de formación profesional de la UAEM*. UAEM. México.
- Morín, Edgar (1999).**  
*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. México.
- Nietzsche, Friedrich (1984).**  
*La gaya ciencia*. Editores Mexicanos Unidos. México.
- Ornelas Delgado, Jaime (2002).**  
*Educación y neoliberalismo en México*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla.
- Pérez Arenas, David (2007).**  
*Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*. Plaza y Valdés. México.
- Saussure, Ferdinand (1959).**  
*Curso de lingüística general*. Ediciones Nueva. México.

**Stavrakakis, Yannis (2007).**

"El sujeto lacaniano: la imposibilidad de la identidad y la centralidad de la identificación". En *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, Identidades y Sujetos. Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación No. 7*. Silvia Fuentes Amaya Coordinadora. Casa Juan Pablos, México.

**Torres, Hernández, Elena Isabel (2003).**

*Equivalencias y antagonismos en el discurso de transformación de la universidad pública: políticas educativas nacionales y organismos internacionales (BM)*. Mimeo. México.

**UNESCO (1998).**

"Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción". En *Revista de la Educación Superior. No. 107*. Julio -septiembre de 1998. ANUIES. México.

**Vattimo, Gianni y Rovatti, A. (1989).**

*El pensamiento débil*. Cátedra. Madrid

**Vergalito, Esteban (2007).**

"Postestructuralismo y sujeto: reflexionando desde Laclau". En *Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Septiembre 2007. Disponible en [http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes\\_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/Eje](http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/Eje) (consultada, 24 de marzo, 2014).

**Victorino Ramírez, Liberio (1998).**

*Los investigadores sociales ante el cambio*. UACH. México.

**Victorino Ramírez, Liberio (2007).**

*Liberalismo, neoliberalismo y neoliberalismo educativo*. Mimeo, UACH. México.

**Victorino Ramírez, Liberio (2013)**

*Economía, sociología y epistemología de la sociedad de la información y sociedad del conocimiento*. UACH. México.

**Wittgenstein, Ludwig (1973).**

*Tractatus Lógico Philosophicus*. Alianza Editorial. Madrid.

**Zemelman, Hugo (1978).**

*El sujeto histórico*. Siglo XXI Editores. México.

**Zemelman, Hugo (1998).**

*Sujeto: existencia y potencia*. Ed. Anthropos, UNAM. México

**Zizek, Slavoj (1992).**

*El sublime objeto de la ideología*. Ed. Siglo XXI. México.

**Zizek, Slavoj (1993).**

"Más allá del análisis del discurso". En *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva Visión. Buenos Aires.

**Zizek, Slavoj (2001).**

*El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Paidós. Argentina.

**Zizek, Slavoj (2003).**

"Da Capo senza Fine". En *Contingencia, Hegemonía, Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Zizek. La. Reimpresión. Fondo de Cultura Económica. Argentina

## CAPÍTULO IV. PROBLEMÁTICAS, SITUACIONES Y CONTEXTOS SOCIALES EN EL MUNDO UNIVERSITARIO

### INTRODUCCIÓN

**LAS DETERMINACIONES SOCIALES** en el proceso de transformación universitaria de la Universidad Autónoma Chapingo, se presentan como conjunto de reflexiones que desde mi posición como profesor e investigador deseo participar junto a los maestros que conforman una corriente de opinión en pro del cambio universitario.

Las determinantes sociales no se examinan como un conjunto de elementos constitutivos de la reforma universitaria que se imponen decisiva y mecánicamente en la universidad al igual que en otras esferas de la sociedad. En este trabajo, la categoría central de determinaciones sociales-proceso de transformación universitaria se estudian conjuntamente, pero sobre todo las determinaciones sociales se consideran como factores irrenunciables y por tanto, nos obligan a tomarlas en cuenta en el cambio universitario. Su consideración debe hacerse sin transgredir la autonomía de la institución, de sus saberes y su poder ante los diferentes sectores sociales, incluyendo los gobiernos federal y estatal.

Nuestro supuesto principal aun considerando algunas ideas expresadas anteriormente, plantea que las determinaciones presentadas en este estudio como problemas, retos y expectativas influyen en el cambio de toda la sociedad, pero

que en la Universidad por sus rasgos de autonomía, sobre todo observando su vida cultural en su acepción amplia (incluyendo conocimiento, ciencia y divulgación), no puede ni debe sustraerse de esos cambios, por lo que el proceso de mutación, llámese reforma o transformación (dependiendo del alcance del cambio), es inminente. Sin embargo, la direccionalidad social que tome la reforma y la naturaleza de esta, dependerá de la persuasión y consenso que logren obtener los principales sectores y grupos universitarios que se disputen la concreción de las acciones académico-administrativas en la UACH. La persuasión consiste en convencer (y no vencer) a la comunidad universitaria de la imperiosa necesidad para reformar nuestra institución. El consenso, principalmente un consenso activo, se refiere a un apoyo decisivo, pero sobre todo un compromiso de estudiantes, profesores, trabajadores administrativos y autoridades para realmente buscar mejores formas en el desarrollo de las funciones universitarias.

Antes de comentar sintéticamente el objetivo y el contenido global de los capítulos, deseo advertir que debido al uso tan común de un conjunto de conceptos sinónimos referido al cambio universitario, entre otros, léase mutación, reforma, revolución, reestructuración, modernización, transformismo y hasta transformación. En otro trabajo, me abocaré a plantear un debate al respecto. Pese a ello, en el presente estudio llego a usar indistintamente algunos de estos conceptos; sin embargo, por una serie de consideraciones históricas y coyunturales sigo en mi terquedad por pensar que en la UACH a lo más que se puede aspirar es lograr una reforma universitaria no conservadora sino una reforma progresista y democrática.

El propósito fundamental de este informe consiste en exponer la importancia de las llamadas determinantes sociales en el actual proceso de reforma universitaria, así como con base en un trabajo de corte exploratorio y sobre todo, basado en fuentes documentales, se trata de hacer una contrastación de las ya referidas determinaciones con la es-

estructura curricular, con énfasis en la consideración de aquellas cuestiones relevantes. Tal contrastación se hace con el fin de observar el estado actual de la estructura curricular para proponer cambios en aquellas carreras que no estén considerando los anteriores desafíos.

Con el ánimo de hacer una introducción complementaria al informe-resumen ya entregado a los coordinadores del proyecto correspondiente a esta temática, solo se menciona que, en el capítulo I, se pretende explicar las dimensiones teóricas, históricas y coyunturales de los fenómenos ahí aludidos, con el fin de aportar elementos para un análisis más profundo en el tema de los elementos constitutivos de la reforma en la UACH.

Conviene reiterar dos argumentos que son importantes. El primero es que por cuestiones de apoyo logístico, no se pudo considerar el conjunto de determinaciones sociales bosquejadas en el resumen. El segundo argumento consiste en señalar que las conclusiones siguen siendo cierres temporales ya que, por un lado, la reforma apenas inicia y por el otro, la investigación que ahora prestamos se circunscribe en un proyecto más amplio en donde, apenas estamos iniciando la segunda fase de su estudio, por lo que posiblemente las tesis incluidas ahora pueden sufrir modificaciones.

Finalmente se agradece el apoyo otorgado por los coordinadores del taller: "Elementos constitutivos de la transformación universitaria" los profesores Marcos Mizerik e Hiram Núñez, así como a los maestros que de una u otra forma se integraron a la discusión que por cierto, me considero con la mejor disposición de seguir participando en el análisis sobre estos temas en el contexto de Pensar la Universidad en pro de la construcción del Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025 para el desarrollo académico de la UACH, (Sociología Rural, primavera, 2008).

## Determinaciones sociales-procesos de transformación universitaria

Antes de describir la etapa de modernidad, como proceso intermitente de la etapa global, es conveniente plantear algunos rasgos de la llamada globalización. Autores como Anthony Giddens<sup>1</sup> argumentan que la globalización de hecho surge con la modernidad y se caracteriza fundamentalmente por una intensificación de las relaciones mundiales. Por su parte, Robertson<sup>2</sup> hace una periodización de la globalización, reafirmando que la fase actual de esta globalización (década de los noventa), se caracteriza porque significa la consolidación de los avances científicos tecnológicos y los medios masivos de comunicación, especialmente, las telecomunicaciones.

La globalización para el asunto de las investigaciones sociológicas sin duda representa un reto. Giddens cita a Daniel Bell para decir que en esta globalización acelerada, el Estado-nación "se ha vuelto demasiado pequeño para los grandes problemas de la vida y demasiado grande para los pequeños problemas de las naciones". Es por estas razones, que en nuestra investigación, concebimos a las determinantes universitarias que deben estar repensando las diferentes manifestaciones de aquellos con el propósito de dar una explicación en su complejidad, y sobre todo, entender cómo influye en el cambio de la UACH.

Pensar en la relación determinaciones sociales-proceso de transformación universitaria nos exige contextualizar la modernidad como etapa histórica, la modernización como procesos económico-sociales, y la posmodernidad como inicio de una nueva era que actualmente ya empiezan a vivir principalmente, los países occidentales.

<sup>1</sup> Giddens, Anthony, (1989). *Sociología*, Madrid: Alianza Editorial.

<sup>2</sup> Robertson, R. "Mapping the Global Culture, & Teory, Culture and society", núm. Especial, *Sagur*, Londres.

## Modernidad y modernización

La modernidad<sup>3</sup> se ubica como una época más delimitada a fines del siglo XVIII y sus principales protagonistas fueron los franceses mediante aquel movimiento conocido como la ilustración. Su principal característica es el triunfo de la razón instrumental sobre el pensamiento positivista; el Estado republicano sobre el pensamiento positivista; el Estado republicano sobre el Estado absolutista; la educación laica sobre la educación religiosa. Junto a una serie de valores tales como la democracia, la igualdad, la justicia, la fraternidad y los derechos del hombre, se identifican ya dos grandes proyectos sociales —el capitalismo y el socialismo— los cuales prometían alcanzar esos valores. La modernidad entonces se identifica como una nueva forma de pensar que pone la razón, especialmente la ciencia y la tecnología, por sobre todas las cosas.

La modernización, por su parte, se entiende como aquel conjunto de procesos económicos sociales, respaldado en la modernidad y dirigidos por distintos Estados-nación que buscaban transitar de formas sociales poco desarrollados a un progreso que garantizara disminuir problemas sociales, tales como la injusticia, la desigualdad, la marginación, etc. La modernización significa innovar formas para resolver problemas que obstaculizan el progreso social. La posmodernidad, la identificamos como el tiempo actual y su devenir. Aquí lo que se tiene presente como una nueva etapa es que al reconocer los saldos de la modernidad; es decir, ciertos problemas sociales que no se resolvieron con la modernización, serán enfocados bajo nuevos paradigmas y nuevas estrategias teniendo como fundamento una nueva moda-

<sup>3</sup> Para Gilly existen tres grandes épocas en la modernidad; la primera es la del renacimiento italiano; la segunda, la de la revolución industrial y la del iluminismo; y la tercera, la del capitalismo posterior a la de la comuna de París, el progreso de la ciencia, etc. Gilly, Adolfo (1988), "La Otra Modernidad", *Nexus*, núm. 124, Abril.

lidad de desarrollo, influidos fuertemente por los avances científico-tecnológicos.

Hay dos corrientes que se disputan la caracterización de esta etapa y su ulterior desarrollo: la neoconservadora y la llamada anarquista. La primera, representada, entre otros, por Daniel Bell, sostiene que la nueva forma de reorganización capitalista hará posible la solución de los grandes problemas sociales mundiales. En tanto los anarquistas, principalmente Jean-François Lyotard y Michel Foucault, sostiene que la posmodernidad se caracteriza por una acentuada deshumanización y pérdida de sentido.<sup>4</sup> Los problemas que no se resolvieron en la modernidad se acentuarán en esta nueva etapa. Otros problemas, como el ocio, son de reflexión en las sociedades desarrolladas, fundamentalmente en los países europeos.

Haciendo un breve paréntesis podemos decir que el asunto de la posmodernidad es muy importante porque sus manifestaciones han trascendido hasta en la esfera de la religión, para esta, la posmodernidad significa también desinterés y nihilismo, es a tal grado la crisis del humanismo que el hombre ha devenido, en la siguiente situación: en el feudalismo el hombre creía en un dios, en el capitalismo y esencialmente en la modernidad, el hombre cree en la razón o en la ciencia, y en las postrimerías de la era moderna ya no cree en sus anteriores concepciones. El único factor que ha podido sobrevivir gracias a sus reestructuraciones, es el capitalismo aunque el ciudadano haya perdido todo acto de fe. Observando esta situación, entendemos la posmodernidad junto con Jürgen Habermas, como la antimodernidad<sup>5</sup>.

El propio Lyotard observa el problema de la posmodernidad en relación al conocimiento de la siguiente manera:

<sup>4</sup> La pérdida de sentido también es trabajada por Habermas (1981), quien dice que se da esta situación cuando se instaura una acción técnica, regida por los avances científico-tecnológico y por la lógica de la industrialización, sustituyendo a una acción comunicativa, regida por códigos morales.

<sup>5</sup> Mauricio Beuhot, Puente, O.P. "Postmodernidad y cristianismo" en Cuestión Social, No. 1. Primavera, 1993. México.

El cambio hacia la posmodernidad en las ciencias naturales y en las ciencias sociales... está conectado con el desarrollo de las sociedades posindustriales, de las sociedades de la información. Tal desplazamiento viene marcado sobre todo por un cambio en la forma en que el conocimiento se legitima.<sup>6</sup>

En la modernidad las ciencias se legitimaron por lo que Lyotard llama "grandes metanarrativas". La crisis que afectó a las ciencias a principio del siglo XX venía circunscrito por una incredulidad ante tales legitimaciones universitarias. En cambio:

las ciencias posmodernas se encuentran a sí mismas frente a un nuevo marco de legitimación; frente a un principio de realizatividad (performativity), por un lado, inducido por el sistema; y con una legitimación a través de la "invención" de otro.<sup>7</sup>

Autores como Habermas<sup>8</sup> y Marshall Berman<sup>9</sup> han destacado la distinción entre modernidad, modernización y posmodernidad; sin embargo, a pesar de eso, se requiere una caracterización más precisa, pues es común que en los discursos y a veces en las realidades suelen confundirse esos conceptos.

Recientemente Robert Lechner profundizó diciendo que la modernidad se refiere a la normatividad racional mientras que la modernización se refiere a la racionalidad instrumental. La modernización prioriza la calculabilidad y el control de los procesos sociales y naturales, la otra, reconoce la autodeterminación política y la autonomía moral.

<sup>6</sup> Scott Lash. "Postmodernidad y Deseo" en El Debate Modernidad Posmodernidad. Nicolás Casullo (compilador). Punto Sur, Buenos Aires, Argentina. 1989. P. 373.

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> Véase Jürgen Habermas. El Discurso Filosófico de la Modernidad. Taurus, Madrid. 1989.

<sup>9</sup> Véase Berman Marshall. Todo lo Sólido se Desvanece en el Aire. La experiencia de la modernidad. Siglo XXI. Madrid. 1988

La modernización ha funcionado más como razón de Estado, como proyecto político para la transformación económica con una orientación neoliberal, en tanto que la modernidad, engloba un planteamiento más filosófico que reconociendo costumbres, valores y normas, trata de legitimar algo "nuevo" y no formas distintas de hacer lo mismo.

Mientras que en Europa la modernidad reconoció verdaderas revoluciones y bastantes beneficios sociales a la población, en América Latina:

esta modernidad, verificándose en oleadas modernizadoras, fue siempre crisis agudizada, irracionalidad exasperante entre discurso y realidad. Fue, perpetuamente, modernidad descentrada que agolpó en un mismo espacio y tiempo irrupciones industriales y testimonios de mundos indígenas. Desacoples profundos entre sus culturas populares y las racionalizaciones dominantes.<sup>10</sup>

En América Latina para diferenciar lo posmoderno de lo moderno se acota que:

se entiende por posmodernidad a la etapa de mayor auge de los fenómenos sociales y tecnológicos que se generaron en la modernidad. No es un proceso lineal que significa que los problemas sociales y educativos propios de la modernidad se han resuelto para siempre. Más bien en la posmodernidad se requieren de nuevas formas para resolver viejos problemas de la modernización.<sup>11</sup>

Hasta aquí hemos tratado de conceptualizar la modernidad y la posmodernidad en la sociedad en general, en la religión y en las ciencias, puente útil para explicar la relación de estos fenómenos con la universidad.

<sup>10</sup> Nicolás Casullo. "Modernidad, Biografía de Ensueño y la Crisis. (Introducción a un Tema)", en *El Debate Modernidad y Posmodernidad*. Op. Cit. P. 62.

<sup>11</sup> Roberto Follari. *Modernidad y Posmodernidad: una Óptica desde América Latina*. REI-Argentina, S.A. Buenos Aires, 1990. pp.13-33.

## La modernización y su impacto en las universidades

Decíamos, que en la última década del siglo pasado aparecieron dos grandes proyectos sociales que se perfilaron como utopías viables y posibles: el capitalismo y el socialismo. Estos proyectos prácticamente se inclinaron hacia diferentes bloques y trataron, ambos, de alcanzar los propósitos de la modernidad, desde luego había diferencias en sus formas y contenidos. Refiriéndonos a la modernización como procesos económicos sociales, no siempre vistos como modernización progresista ya que en algunas etapas históricas en ciertos países de América Latina provocó y sigue provocando contrarreformas.<sup>12</sup> Se hace conveniente señalar este capitalismo aún en su proceso de crisis, por ser el proyecto dominante que cautivó a muchas naciones y al parecer sigue siendo aparentemente el proyecto persistente.

### Crisis cíclica del capitalismo y la caída del socialismo

El capitalismo como sistema social, desde sus primeros años de instauración, ha padecido de crisis cíclicas. Algunos teóricos las llamaban crisis coyunturales y se conocen en la época contemporánea desde 1929 hasta nuestros días. Sin embargo, recientemente (segunda década del siglo XXI) esos analistas la aceptan como crisis estructural, caracterizada porque sus formas de producción, distribución y consumo presentan conflictos expresándose en que sus mercados nacionales e internacionales empezaron a restringirse. Ante esta situación, se tienen que reactivar ciertas estrategias, tales como la economía de guerra, la integración de nuevos bloques económicos vía tratados comerciales, etc.; con el fin

<sup>12</sup> Gilly, Adolfo. "La Otra Modernidad", en *Nexos*, número 124, abril de 1988. Este autor llama a las políticas de modernización que han impulsado los gobiernos, una modernización impuesta desde afuera y desde adentro.

de redimensionar la hegemonía de los países desarrollados en las diferentes latitudes del mundo, particularmente en Europa, Asia y América.

En todos esos lugares se habla de un cambio estructural, se observa la transición durante los años ochenta, de un Estado social a un Estado neoliberal y desde Europa, fundamentalmente Inglaterra, Alemania, Japón, incluyendo a la ex Unión Soviética desde 1989, en Norteamérica con Estados Unidos, Canadá y México, en América del Sur con Argentina, Chile y México. Todos estos países, en lo particular sus gobiernos vienen reconstruyendo una nueva ideología capitalista, dispuesta a redimensionar al capitalismo monopolista para mantener la hegemonía de sus capitales que se sintieron amenazados por los Estados naciones de orientación social. La fuerte movilización neoliberal antes aludida, se ha dado en llamar el surgimiento de la "nueva derecha" concretando sus políticas monetaristas y sus discursos de reajustes económicos vía el desmantelamiento del Estado social.

### Del estado social al estado neoliberal

Para el caso de "Nuestra América" diría José Martí, esa transición reconoce la existencia de lo siguiente. El Estado social vigente en América Latina desde los treinta hasta fines de los ochenta, se caracteriza por compartir tres elementos; el corporativismo, el Estado benefactor y su papel de interventor en la economía:

- El corporativismo se entiende como una relación entre el poder del Estado y las grandes centrales obreras. Su principal pacto social radica en que las comisiones gremiales y sindicales (obreras y empresariales, incluyendo ciertos partidos políticos) tienen gran capacidad de negociación en torno a la defensa de sus intereses económicos y sociales. El corporativismo a fin de cuentas es una forma de control negociada, aunque en ciertas coyunturas existan amena-

zas de romper ese compromiso, deviniendo en una radicalización de cualquiera de los dos puntos.

- El Estado benefactor se caracteriza porque sus políticas buscan a la vez de salvaguardar los intereses de las clases dominantes, también reproduce los beneficios sociales a los grupos mayoritarios, especialmente a los sectores organizados. Estos apoyos se dan a rubros como la educación, la salud, el empleo y la vivienda, entre otros.
- Respecto a la dirección en la economía, el Estado participa no solo como empresario que es un rango bien delimitado, sino que es él quien fija las políticas económicas para el control de la inflación y de las nuevas inversiones.

Estas características estuvieron presentes en la mayor parte de los Estados nacionales latinoamericanos. Sin embargo, se reconoce que esos matices se dieron diferenciadamente, incluyendo golpes de estado y dictaduras militares seguidos de aparentes procesos democratizadores como los casos chileno y argentino. O bien una supuesta democratización con dirección y control de partido único, como el caso mexicano.<sup>13</sup>

El Estado social, a pesar de ciertas crisis que conocieron transiciones de los modelos agroexportadores al de sustitución de importaciones y de este al de desarrollo compartido,<sup>14</sup> entró en severa crisis estructural irreversible en la década de los ochenta. Su principal expresión fue la crisis económica, acompañada de fuertes tasas de inflación, desactivación de capitales y por tanto de crecimiento económico (excepto Colombia que mantuvo un crecimiento promedio del 6% durante la década) y una falta de reactivación de los mercados nacionales y extranjeros. La medida cons-

<sup>13</sup> Luis Javier Garrido (1991), ha sostenido esta tesis en varios artículos periodísticos de *La Jornada*. México.

<sup>14</sup> Saldívar, Américo (1978), *Ideología y Política del Estado Mexicano, 1970-1976*. México: Siglo XXI Editores.

tante se dio en el fuerte endeudamiento con instituciones financieras internas y extranjeras.

Esta situación llevó a los teóricos de la CEPAL, a reconocer que en América Latina la década de los ochenta, fue una década perdida. Sus principales saldos fueron: el endeudamiento y la agudización de los problemas nacionales; pobreza extrema, desempleo, violación de los derechos humanos, autoritarismo, insuficiencia alimentaria, etc. Sin embargo, en todos estos años la ideología del Estado social toleraba la existencia e influencias de proyectos sociales amplios, orientados por el capitalismo y el socialismo, los cuales se recreaban como forma de pensar y actuar en los grandes centros culturales, especialmente en las universidades públicas.

Las universidades públicas que habían proveído al Estado social de recursos profesionales y técnicos y de los cuadros intelectuales para conformar la burocracia política del aparato estatal, se caracterizaban por las buenas relaciones de entendimiento entre Estado y universidad, y mostraba una correspondencia relativa entre estas instancias sociales. En la medida en que el capitalismo, en esa crisis económica y social se fue haciendo más difícil, las relaciones entre el poder público y las instituciones universitarias, particularmente aquéllas que hacían más patente su orientación democrática, se fueron convirtiendo cada vez más en relaciones de tensión, sin que ninguno de los proyectos renunciara a influir en las universidades.

En cierta forma estos proyectos que fungían como grandes utopías en los últimos años del siglo XIX, no la representan en la actualidad. El panorama anterior se desdibujó en los ochenta e iniciada la presente década, se reorganiza la estrategia capitalista e impulsa una serie de políticas sustentadas en el neoliberalismo. Así, al postular medidas modernizantes de racionalidad, competencia y tecnologización de los procesos sociales, en espacios culturales como la universidad, y por supuesto en los centros de investigación,

provoca una serie de manifestaciones, de angustias, de confusión y exigencias en donde el proyecto sea dominante.<sup>15</sup>

El primero es dominante porque es hegemónico; es decir, tiene una dirección intelectual y moral y para reformar a la universidad pública, ha impuesto estas medidas sin lograr consenso activo. En tanto el proyecto subalterno tiene dificultades para justificar sus propuestas de apoyo hacia los grupos mayoritarios y, sobre todo, se enfrenta a una agresiva y desfavorable política de financiamiento para cumplir con las tareas universitarias.

Pese a los embates no se puede acabar de un día para otro con el Estado social hacia el triunfo absoluto del neoliberalismo. Más aún en países como México, lo que se está concretando es un nuevo pacto social en donde el Estado reduce su papel en el gasto social, libera más sus relaciones con los empresarios, con las organizaciones sindicales y deja de ser el propietario de las grandes empresas estratégicas.

### **Direccionalidad y redefinición del proyecto universitario**

En esta primera categoría, particular, nos guiamos bajo el supuesto de que a partir del reconocimiento de la crisis de los proyectos sociales amplios, se sugiere que existe una serie de dificultades, por parte de los universitarios para pensar en término de futuro, e incluso también para asumirse como parte del sujeto social de la determinación en los procesos de transformación universitaria en la coyuntura actual en nuestro país.

<sup>15</sup> La acepción del proyecto dominante y proyecto subalterno la identificamos como aquel conjunto de propuestas que sostienen grupos políticos con trayectoria histórica y direccionalidad, en búsqueda de consenso y, sobre todo, es respaldado por el poder estatal. En tanto el proyecto subalterno, se caracteriza porque pretende alcanzar la hegemonía y sin tener el apoyo del poder estatal, tiene una direccionalidad y consenso en los grupos mayoritarios. (Para una mayor explicación al respecto véase Liberio Victorino Ramírez, Políticas Educativas para la Formación de Profesores-Investigadores). Las experiencias de algunas instituciones de educación agrícola superior. Tesis de posgrado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, División de Estudios de Posgrado, UNAM. Diciembre, 1991. pp. 70-72.

En el contexto de crisis de los proyectos sociales amplios aludidos en el punto anterior, suponemos que existe una severa dificultad, por parte de los profesores de los centros y de las universidades públicas para pensar en término de futuro e incluso para asumirse como parte de un sujeto y su respectivo proyecto político-educativo que influya en el proceso de la formación de profesionales en la coyuntura que vive nuestro país.

En el contexto de crisis de los proyectos sociales amplios aludidos en el punto anterior, suponemos que existe una severa dificultad, por parte de los profesores de los centros y de las universidades públicas para pensar en término de futuro e incluso para asumirse como parte de un sujeto y su respectivo proyecto político-educativo que influya en el proceso de la formación de profesionales en las coyunturas que vive nuestro país que va desde los sexenios 1982-1988, 1988-1994, 1995-2000, 2000-2006, 2006-2012 hasta la actualidad.

Se entiende por direccionalidad y redefinición del proyecto universitario aquel desarrollo de la capacidad de pensar y actuar con el presente en su movimiento hacia el futuro potenciando determinada visión de cambio. La direccionalidad social tiene que ver con las acciones del sujeto social, las cuales están implícitas en el proyecto social amplio que sustenta. "La idea de proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como una mera proyección arbitraria". Es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad que se apoya en su capacidad de transformar a esa realidad en contenido de una voluntad social, la cual, a su vez, podrá determinar la dirección de los procesos sociales. Así hechos potenciales podrán ser predeterminados, gracias a la acción de una voluntad social particular. En este contexto, la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro, y a la inversa, un proyecto futuro, protagonizado por un sujeto, se transforma en un modo de apropiación del presente. En realidad el sujeto será realmente activo, solo si es capaz de distinguir lo viable de lo puramente deseable, es

decir, si su acción se inscribe en una concepción de futuro como horizonte de acciones posibles<sup>16</sup>.

Antes de avanzar la construcción de las otras categorías específicas, hacemos la siguiente precisión conceptual. Formación de profesionales y redefinición del proyecto universitario y sujetos sociales.

En páginas anteriores hemos definido nuestra concepción de lo que entendemos por cambio universitario, por lo que sólo ampliamos lo referente a los sujetos sociales, particularmente el asunto de la propuesta político-educativa, así como la caracterización de los sujetos y sus formas de participación.

Creemos que los modos y rasgos de adquirir las diversas habilidades para generar nuevos conocimientos, constituyen en esencia una propuesta político-educativa porque en ese proceso se juegan los proyectos político-sociales amplios, impulsados por grupos sociales de distintas ideologías e incluso de intereses contradictorios, quienes pugnan por sacar adelante su proyecto político-educativo vinculado a proyectos sociales más amplios.

Los grupos que impulsan un determinado proyecto, los identificamos como sujetos sociales de la formación de profesionales. Lo son en la medida que poseen una conciencia histórico-social, cuya lucha contiene cierta direccionalidad. Por su papel que juegan en las complejas relaciones entre el Estado, incluyendo la sociedad civil, los centros o instituciones de educación superior se agrupan en<sup>17</sup>:

**Sujetos de la determinación del cambio universitario.** La principal característica de estos, es que están interesados en determinar rasgos básicos de la Transformación Universitaria, tales como la orientación temática, la ideología, etc. Y no se involucra directamente en la institución educativa, por

<sup>16</sup> Zemelman, Hugo (1987) *Conocimiento y sujetos sociales, contribuciones al estudio del presente*. México: El Colegio de México.

<sup>17</sup> Guardando sus respectivas dimensiones y particularidades, la propuesta de clasificación de los sujetos, la tomamos de Alicia de Alba (1991), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México: UNAM.

ejemplo: el capital transnacional, el gobierno, los empresarios, la iglesia, los partidos políticos, etc.

**Sujetos** sociales del proceso de estructuración formal del cambio. Nos referimos a los que participan en los contenidos de los estudios desde el bachillerato hasta el posgrado. Estos son quienes estructuran en las áreas académicas o departamentos de las universidades, específicamente el plan de estudio. Estas instituciones son: las academias, las áreas, los consejos técnicos o divisionales y el consejo universitario.

**Sujetos** del desarrollo de los contenidos de los programas disciplinarios en el plan de estudio. Ellos son los maestros y estudiantes quienes con su participación diaria llenan de contenidos la estructura formal que da vida a procesos académicos.

imprimiéndole diversos significados sentidos y, en última instancia, impactando y transformando de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales<sup>18</sup>

Son estos tres tipos de sujetos los que permean todo el proceso de formación de profesionales. Son ellos quienes ponderan la forma de pensar el futuro en este sentido. Son los mismos que propone en la perspectiva del propio profesional como desarrollo de la capacidad de pensar y actuar en el futuro potenciando una determinada direccionalidad, es el reconocimiento de las orientaciones de los diversos sujetos de la determinación social, que le permite reformular su propia direccionalidad.

A continuación tratamos de explicar un poco los intereses y las demandas de los sujetos sociales de la determinación en el proceso de formación de profesionales.

### **Reorganización mundial de la economía y la política.**

En este proceso que muchos llaman también globalización,<sup>19</sup> el sujeto social que aparentemente se impone es el gran ca-

<sup>18</sup> *Idem.*

<sup>19</sup> Para mayor fundamentación, véase el apartado "Globalización y Universidad", p. 2 de este capítulo.

pital transnacional, principalmente aquellos más visibles en la conformación de los nuevos bloques regionales verbigracia: Inglaterra, Alemania y Francia en la Comunidad Económica Europea, Japón en la Cuenca del Pacífico; Estados Unidos, Canadá y México en el Tratado de Libre Comercio.

Estos sujetos sociales vistos como grandes determinaciones predisponen de una muy poderosa posición como son los recursos financieros, para reorientar qué rasgos, qué habilidades y qué temáticas les interesa que se estudien, el financiamiento se otorga no sólo para el desarrollo de los proyectos universitarios de docencia e investigación sino también para los gastos de inversión, como apoyo logístico para estar en mejores condiciones de competitividad internacional en el terreno de la ciencia.

Política educativa estatal. En esta dirección de "necesidades" existe una concordancia, por no decir supeditación, de la posición actual del Estado ante la necesidad de reorientar los procesos de formación de profesionales, asume las siguientes características:

- a) Mantiene una exigencia similar a los anteriores sexenios por vincular los trabajos de los profesionales al sistema productivo. Para lograr esto ha transitado de la planeación a la evaluación de la educación media superior y superior a nivel nacional.
- b) Sostiene un continuo cuestionamiento a la poca relevancia de la investigación científica y la pobre proyección internacional de la formación de los recursos humanos para la ciencia y la tecnología.
- c) Medidas para incrementar los ingresos de los profesionales dedicados a la docencia, investigación y otros quehaceres universitarios.

Aun reconociendo el problema de los bajos salarios a los profesores, el gobierno ha vulnerado las relaciones laborales, priorizando a cambio criterios de productividad (becas al desempeño), fortaleciendo con ello instancias extrau-

niversitarias, tales como la Comisión Nacional de Evaluación, la ANUIES, el Sistema Nacional de Investigadores y el CONACYT, instaurando esta institución

Sin embargo, conviene reiterar que el proceso de la determinación social es complejo, exige análisis específicos ya que, de antemano reconocemos que cada universidad, centro de investigación, licenciatura y posgrado, tienen sus propios rasgos. En cada una de ellas seguramente no se niegan las influencias supranacionales, pero los profesores e investigadores mantienen espacios de autonomía que les permite orientarse por una libre práctica de enseñanza, desarrollando así los temas que respondan más a problemas estrictamente nacionales y regionales, que obstaculizan el desarrollo de México.

También la anterior variación está condicionada por el proyecto histórico de cada Universidad diferenciándose incluso por el tipo de área disciplinaria de cada licenciatura o posgrado, sin desconocer incluso, la carrera profesional y posgradual que el investigador profesa. Podemos citar, por ejemplo, las ingenierías en donde subyace un fuerte corporativismo de sus profesionales muy vinculado a los grupos empresariales nacionales e internacionales, como es el caso del grupo ICA, por solo citar un caso.

### **Sobre la necesidad de asumirnos como sujetos de la determinación**

Para el caso de los profesores e investigadores de la universidad, de la cual nos ocupamos en este trabajo, no negamos que exista una corporativización similar a la anterior, no obstante podemos apostar que su composición es mucho más heterogénea, dando margen a la existencia de distintas orientaciones y proyectos político-educativos y por tanto, tendencias de cambios universitarios.

En los últimos años hemos vivido una ecatombe intelectual, observándose variadas críticas de prestigiosos pro-

fesores-investigadores respecto a las políticas equívocas del régimen en turno a problemas prioritarios para México.

Tan solo por señalar algunos casos: El grupo de los cien, que con una orientación de clara lucha ante la contaminación de los recursos naturales tanto del medio rural como del urbano, ha tenido la virtud de que relacionándose con otras organizaciones sociales ecologistas y de grupos indígenas principalmente de Chiapas y Oaxaca, cuentan con propuestas alternativas para un mejor desarrollo social de México, por otro lado, una gran cantidad de organizaciones no gubernamentales han podido detener la acentuada violación de los Derechos Humanos en distintas partes de nuestro país.

Estos casos, en donde postulamos que varios de los principales dirigentes y protagonistas juegan un papel fundamental en el desarrollo de las acciones de cambio social, son ejemplos de que los profesores e investigadores somos capaces de reorientar el rumbo del desarrollo mexicano, en consecuencia estaremos en condiciones de asumirnos como sujetos de la determinación social.

Es precisamente atendiendo a las determinaciones sociales tanto supranacionales, nacionales e incluso regionales como debe redefinirse el proyecto de la UACh, proyecto que por ningún motivo, debe trastocarse en su esencia, es decir en la misión de la universidad sino que debe incorporar aspectos novedosos que cuando se planteó el proyecto universitario (1975-1977) los problemas y retos a que nos referimos, no tenían la relevancia que hoy tienen.

### **Universidad, pobreza y crisis agrícola**

El objetivo básico de este apartado consiste en hacer una aproximación sobre las relaciones que guardan la pobreza, crisis agrícola, incluyendo la producción de alimentos y los problemas de la educación superior, especialmente los problemas universitarios en México durante los últimos catorce años. La expresión más clara de la crisis consiste

en reconocer que en la década de los años ochenta, sobre todo a partir de 1982, se viven los problemas de recorte subsidiario, sobre todo en los renglones sociales que trae como consecuencia el quiebre de varias políticas que pretendían apoyar a los sectores mayoritarios. En este sentido, se acelera un proceso de desatención a la capitalización de la agricultura y se prioriza un acelerado mecanismo de importación de alimentos, que trae consigo paralelamente una mayor dependencia científica y tecnológica. Si se quiere dar una explicación de cómo los intentos por impulsar distintos programas de formación de profesionales dedicados a la agronomía en las universidades, se ven obstaculizados por una falta de planeación y de interés institucional, se tiene que reconocer también, que existe una correlación entre las políticas nacionales al respecto y el tipo de orientación que cada dependencia dé a su proyecto universitario.

Nuestro supuesto hipotético en este apartado argumenta que el desafío de la pobreza está asociado a la crisis agrícola y a la producción de alimentos. Las relaciones de estos problemas respecto a la formación de profesionales, se caracterizan porque no existe un reconocimiento que muestre interés y necesidad por estudiar estos e incluso por incorporarlos como problemas prioritarios a los programas de formación de profesionales y futuros investigadores.

Se reconoce una vez más que no es la universidad como institución la que debe resolver estos problemas, pero sí una posición justa y un compromiso es que debe coadyuvar a formular soluciones mediante estudios bien fundamentados y sobre todo, formar a los profesores e investigadores interesados en la temática. Para que esto se cumpla, debe darse una sustancial importancia desde la estructuración y desarrollo del curriculum universitario en la UACH.

Para el desarrollo de este apartado, iniciaremos con un debate teórico sobre el concepto de pobreza. Asimismo se hará una reflexión sobre el mismo problema, buscando sus nexos con la crisis agrícola y la producción de alimentos.

Sobre el concepto de pobreza: tres visiones sobre América Latina

Julio Botvinik hace referencia a tres visiones y versiones de la pobreza en América Latina: la de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la del Banco Mundial y la del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y su Proyecto Regional para la superación de la pobreza.<sup>20</sup>

El trabajo incluye una aproximación conceptual a la pobreza, que nos remite a la discusión sobre las necesidades humanas y su configuración en una sociedad concreta. Revisa los métodos, y la comparación de los análisis empíricos de los tres estudios y la evolución de la pobreza alimentaria. Se analizan las estrategias y políticas.

### Tres enfoques

La primera sorpresa es que los tres enfoques varían en cuanto a la cifra respecto a los pobres en América Latina. Para la CEPAL hay 203 millones de pobres en 1990, el Banco Mundial estima una cifra sustancialmente menor: 133 millones en 1989, en tanto que el proyecto de PNUD rebasa las cifras anteriores 271 millones, lo que representa una tercera parte más que el estudio de CEPAL y casi el doble que el Banco Mundial.

Proporcionalmente estos enfoques tienen muy diversa incidencia de la pobreza: "El Banco Mundial identifica a menos de la tercera parte de la población en América Latina como pobre (31.5 % en 1989), CEPAL/PNUD identifica un poco menos de la mitad (47% en 1990) y el proyecto del PNUD identifica arriba de la mitad (60%).

<sup>20</sup> CEPAL-PNUD. Magnitud de la pobreza en América Latina en los ochentas. Santiago de Chile, 1990. Banco Mundial. Poverty and Income Distribution in Latin American. The History of the 1980, 1993, Development Without Poverty (edición revisada), Bogotá, 1992.

## Distintas concepciones

Pero no solo se diferencian en los aspectos cuantitativos sino también en las condiciones de vida de la población pobre y los criterios para definir quiénes son pobres (personas y hogares).

Entonces el problema no se reduce a la existencia de distintos métodos de medición. Las diferentes verdades empiezan desde los conceptos básicos: qué es la pobreza, cómo medirla, y qué estrategia se propone para hacerle frente.

Lo relevante es reconocer que cada concepción de la pobreza no solo se expresa en el número de pobres, sino en las políticas y recomendaciones que se sugieren en cada caso. Es decir, la base en criterios técnicos, sino que éstas reflejan un diagnóstico sobre la naturaleza del problema, lo que posteriormente se manifiesta en determinadas políticas.

## CEPAL: Pobreza alimentaria

El hecho más común en América Latina y en el mundo es relacionar la pobreza con el asunto del problema alimentario.

La CEPAL-PNUD coinciden en que una población está alimentada si se basa en una Canasta Normativa Alimentaria, que destaca sobre todo cubrir necesidades biológicas de proteínas y calorías.

Aquí resalta un punto neurálgico Boltvinik, al destacar que alimentarse para el hombre es mucho más que nutrirse, así la necesidad alimentaria se define con normas sociales y no solo biológicas.

Coincidimos con Boltvinik que la alimentación humana es un concepto relativo que se ha ido ajustando a pautas socialmente prevalecientes en cada sociedad, tanto en el tiempo como en el espacio, por lo que ser pobremente alimentario no significa necesariamente nutrición insuficiente. Aún más conviene decir que es disintil e inaceptable la definición de pobreza extrema como aquellos ciudadanos que aun dedicando todo su ingreso a la alimentación de su

familia, no pueden satisfacer sus necesidades de nutrición de esta materia. Tal situación es así porque la mayor parte de alimentos requieren ser conocidos o preparados y para ingerirlos son necesarios además de los hábitos higiénicos todo lo que se requiere para preparar la comida incluyendo cubiertos y trastos.

## BANCO MUNDIAL: Desnutrición

El Banco Mundial definió una línea de pobreza, en su informe de 1990, en la que señalaba un promedio de 370 dólares anuales por persona para evaluar la situación internacional, en dólares de paridad de poder adquisitivo (PPA) de 1985. Mensualmente tal línea de pobreza equivale a 30 dólares o uno diario. Para el caso de América Latina incluyendo a México, en los años ochenta, el Banco Mundial definió una línea de pobreza uniforme de 60 dólares mensuales de PPA en 1985.

Creemos que esta medición y análisis de línea de pobreza para nuestros países no se compara con la llamada Canasta Normativa Alimentaria de la CEPAL: por ello con sensatez "la línea de pobreza (LP) y el de necesidades básicas insatisfechas (NBI).

Realmente el mérito de esta propuesta recae en combinar el criterio del ingreso insuficiente con el de las características de los bienes y servicios y el acceso a los mismos, en otras palabras, es integrar lo económico con lo social.

Para algunos críticos como Boltvinik si bien estos métodos son parciales y por tanto complementarios, la propuesta del PNUD llega a sobreestimar algunas variables y subestimar otras. En cambio, él sostiene que a fin de cuentas la satisfacción de las necesidades básicas de una persona o un hogar depende de sus fuentes de bienestar: a) el ingreso corriente; b) los derechos de acceso a los servicios públicos gratuitos o subsidiados; c) la propiedad o derecho de uso de activos que proporcionan servicios de consumo básico; d) los niveles educativos y las habilidades y destrezas; e) el

tiempo disponible para la educación, recreación y descanso, y f) la capacidad de endeudamiento del hogar.

Como rasgo central en cada una de las propuestas antes señaladas, destaca lo siguiente: la CEPAL pone énfasis en la equidad y la transformación productiva. El Banco Mundial, sugiere que no son necesarias transformaciones profundas y que solo se requiere aceitar más los mecanismos actuales para llevar servicios a los pobres.

Por su parte para el proyecto PNUD, aunque está revisando sus políticas, ha hecho hincapié en las potencialidades de las empresas y proyectos impulsados por una "economía popular".

Lo relevante de este debate en torno al concepto de pobreza, hoy más que en otros tiempos, es el factor principal de la competencia global que en la última instancia son las capacidades adquisitivas de los sujetos, por lo que la superación de la pobreza "dejó de ser una preocupación moral para convertirse en un imperativo económico".

Las reflexiones analíticas anteriores nos sirven para reconocer la pervivencia de la pobreza desde diferentes ópticas, la cual es consecuencia del injusto reparto de la riqueza en el mundo. El problema de la pobreza nos lleva a obviar una vieja idea de países desarrollados, cuando en realidad se esconde la existencia de países pobres y países ricos. Pese a todo este debate lo cierto es que la pobreza es uno de los problemas más espinosos que tenemos que resolver.

La pobreza es un reto que no guarda paralelismo con el gran avance científico-tecnológico que ha alcanzado la humanidad. Este como problema histórico milenario, se constituye junto con la producción de alimentos, la falta de democracia y el no respeto a los derechos humanos como uno de los desafíos más vergonzosos que nos exige estudiar sus diversas implicaciones y manifestarnos por la superación de los mismos. Reconociendo que las determinaciones de estas problemáticas se dan en el entramado de las estructuras económicas, políticas y sociales, sin negar tampoco que es privativo solo de los países pobres, aun reconociendo que

los culpables son sujetos sociales específicos, el problema de la pobreza nos está exigiendo una solución de toda la humanidad.

## Breves consideraciones sobre la problemática rural y la crisis agrícola

El corazón de la problemática rural seguramente lo constituye la crisis agrícola, la cual forma parte importante de la crisis estructural de la sociedad mexicana. Después de la relativa estabilidad de la economía que se vivió hasta fines de los años sesenta con un desarrollo agrícola equilibrado, devino en una crisis que se manifiesta por la insuficiencia alimentaria como secuela de "la descapitalización del campo, de la lenta expansión de las áreas bajo riego, del ostracismo de los agricultores de subsistencia y por la falta de esfuerzos que contribuyeran a la organización de los campesinos".<sup>21</sup>

Al analizar la organización para la producción en el campo, se observa que la crisis agropecuaria no es solamente un problema de producción de alimentos. Se comprende que la limitada producción está acompañada de una crisis de reproducción de la economía campesina, especialmente del sistema ejidal y comunal. Esta crisis de reproducción afecta a toda la sociedad rural, la cual incide y modifica la participación campesina en la burocracia política agropecuaria. También esta crisis de reproducción se enlaza con el entrapamiento en la forma de crecimiento global de la sociedad y por tanto, la crisis de reproducción profundiza y amplía el desgaste del pacto social.<sup>22</sup>

La crisis agropecuaria vista como problema nacional padece, además de las situaciones ya señaladas, los siguientes desequilibrios:

<sup>21</sup> Carlos Tello (1979). *La política económica en México 1970-1976*, México: Siglo XXI Editores, p. 14.

<sup>22</sup> Gustavo Godillo (1985). *Estado y movimiento Campesino en la Coyuntura Actual*, México, p. 295. El pacto social entre campesinos y Estado se desgasta en la medida que la alianza corporativa ya no responde a los intereses de los primeros, toda vez que el régimen prioriza servir a sectores más favorecidos y el campo.

- a) Una falta de reorientación del proceso productivo de forma tal que este vuelva a ser controlado por los campesinos, ejidatarios y pequeños propietarios. Actualmente este proceso está viciado "a causa de los préstamos atados a los mecanismos de los créditos con los bancos, al intermediarismo comercial, al acaparamiento... que van despojando a los campesinos de muchas de las decisiones del proceso productivo, desde qué producir hasta dónde vender".<sup>23</sup>
- b) La producción tradicional de los campesinos ha sufrido cambios. Hay un cambio de cultivos tradicionales por aquellos más rentables, lo que trae consigo el desaprovechamiento de tierras y otros recursos con sus consecuentes desajustes en la estructura productiva. Al mismo tiempo, se han reducido las áreas de siembra de los cultivos temporales, en los últimos años en más de 2.5 millones de hectáreas.<sup>24</sup>

Por priorizar actividades agrícolas y pecuarias que brindan mayores ganancias, la burguesía agraria ha impulsado la ganadería extensiva basándose en la cantidad de la tierra ocupada y olvidándose de una explotación racional e intensiva de la misma. Esta práctica trastoca la invasión de tierras fértiles utilizadas para cultivos básicos, por lo que a largo plazo, tiende a declinar la oferta de estos últimos y a aumentar su precio. En las dos últimas décadas, "se estima que 78 millones de hectáreas están dedicadas a la ganadería".<sup>25</sup>

Particularmente en 1976 se destinó más de una tercera parte de los mejores terrenos del país (los de riego), a la alimentación del ganado.

<sup>23</sup> Julia Carabias (1984). "Recursos humanos y alimentación", Foro Universitario, núm. 45, STUNAM, agosto, p. 29.

<sup>24</sup> Montes P. M. La crítica que vive el campo mexicano y las alternativas para enfrentarla", CCRI, citado por Bernardino Mata. "Crisis agropecuaria y educación agrícola superior" (conferencia en e Seminario La Universidad Autónoma Chapingo y la Problemática Rural, Chapingo, 15 de febrero de 1981).  
25 Julia Carabias, op. Cit. p. 38.

- c) Aumento sustancial del desempleo y subempleo en el campo. Al existir una incapacidad de la agricultura y la agroindustria para emplear la fuerza de trabajo rural, las áreas geográficas que registran expulsiones masivas de mano de obra se han incrementado y las zonas tradicionales que han absorbido la mano de obra migratoria, se han reducido. Sin embargo, se sabe que actualmente 700 mil trabajadores se liberan para el mercado de trabajo y este por su parte solo genera entre 250 y 400 mil empleos, lo cual refleja que se da una migración al extranjero, aumentando el fenómeno del bracerismo.
- d) Cambio en el mercado internacional en la producción de alimentos y materias primas. En los cultivos tradicionales de exportación como el algodón, caña de azúcar, henequén, café y hortalizas, se ha estancado la producción tanto por las diferencias de la planta agroindustrial como por la baja de todos los productos y desde luego por los cambios habidos en el mercado internacional de materias primas, en el que ha ocurrido una introducción masiva de fibra sintética y finalmente por los cambios en la división internacional de los mercados de alimentos.
- e) Crisis económica y disminución del gasto público. Ante un crecimiento económico prometido en el Plan Nacional de Desarrollo de 1982-1988 que probablemente no se logró. Se preveía "que en 1982 creceríamos en un 10 %, la inflación sería contenida y que se recibirían 32 mil millones de dólares por concepto de exportaciones. La realidad demostró que en 1982 el crecimiento fue igual a cero, la inflación alcanzó superior al 60 % y las exportaciones petroleras solo produjeron 22 mil millones de dólares".<sup>26</sup> Por el crecimiento esperado a toda costa se pusieron también las espe-

<sup>26</sup> Véase Jorge A. Calderón S. (1986) Agricultura, Industrialización y Autogestión Campesina, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo Mexicano. Universidad Autónoma Chapingo, p. 95.

ranzas en el Sistema Alimentario Mexicano (SAM) y en el incremento de los precios de garantías, pese a que tuvieron efectos relativos estas propuestas, la crisis agrícola persistió en las zonas temporeras donde viven cerca de dos millones de ejidatarios.<sup>27</sup>

La disminución del gasto público, sobre todo por priorizar el pago de la deuda externa, que desde 1982 ha venido en constante disminución para atender las necesidades sociales: desde un 40 por ciento en 1985, un 57% en 1988; hasta en un 60% en 1989. Es decir, solo en el último año, 60 centavos de cada peso es para el pago de la deuda externa y el resto es para cubrir el gasto social del país. Esta repercusión del limitado presupuesto para el gasto social ha tenido una influencia directa en el sector agropecuario, afectando principalmente los programas de infraestructura para el desarrollo agrícola, a los montos reales disponibles para el financiamiento de la actividad productiva primaria, a los programas de investigación y formación de recursos humanos altamente calificados para generar las posibles soluciones a la problemática que vive el sector agropecuario.

Las anteriores características corresponden al modelo de desarrollo del país, el cual ha privilegiado el desarrollo industrial en las zonas urbanas descuidando el sector rural y, por si fuera poco, el Estado sustituye la producción de alimentos básicos e<sup>28</sup> impulsa la producción de bienes agrícolas rentables para el mercado nacional e internacional, fomenta la inversión extranjera en todo el proceso de producción de alimentos. En este sentido, la investigación y desarrollo tecnológico agropecuario se enfrenta a la inducción de cambios por agentes externos a la unidad productiva y a una escasa participación de los productores en el diseño de la tecnología. Por lo que la investigación y desarrollo científico-tecnológico

<sup>27</sup> Jorge A. Calderón S., op. cit. p. 96.

<sup>28</sup> La importación de alimentos básicos ha demostrado, entre otras cosas, el comportamiento errático que ha venido presentando la producción agropecuaria y forestal, observando una tendencia creciente del déficit.

lógico en el sector ha sido controlado por el gran capital y ha redundado en beneficio de agricultura empresarial.

Con estas medidas, "el país alejó la posibilidad de alcanzar la autosuficiencia alimentaria, profundizó la dependencia con el extranjero y agudizó las desigualdades socioeconómicas nacionales".<sup>29</sup>

### Pobreza-crisis agrícola-pobreza rural

El reconocimiento de la pobreza y la crisis agrícola nos lleva a considerar como campo problemático para su estudio y como problema crítico (o como reto de cara al siglo XXI) una mayor pobreza en el medio rural, no solo en México sino también en otros países. Organizaciones avocadas al tratamiento del tema, como el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA), en su más reciente informe, sostiene:

[...] la pobreza rural afecta a casi mil millones de personas en el planeta y constituyen el 36% de la población rural total en más de 110 países en desarrollo. Y para no ir más lejos, el 61% de la población rural de América Latina se encuentra por debajo de la línea de pobreza.<sup>30</sup>

En México, la atención a este problema se ha intensificado en los últimos seis años, las políticas gubernamentales vía el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) y la estrategia de combate a la pobreza, aseguran que se ha reducido cuantitativamente y que por tanto debe mantenerse como estrategia para el siguiente sexenio. Los abogados de esta posición argumentan que los resultados de PRONASOL aún sin romper récord con anteriores sexenios, son espectaculares y meritorios:

<sup>29</sup> Julia Carabias, op. cit. p.29.

<sup>30</sup> FIDA. "El estado de la pobreza rural en el mundo", citado por Rosalba Carrasco Licea y Francisco Hernández y Puente, "La pobreza rural, problema crítico", sección Balance Económico, La Jornada, 18 de abril de 1994.

En 1988 la participación global del gasto social fue de 63% del PIB, en 1993 se programó una meta de 2.5 y en 1994 el 10.2 %. En el total del gasto programable, el gasto social ascendió de 33.2% (1988) a 53.9% (estimado para 1994)<sup>31</sup>

Frente al reconocimiento de la anterior visión, hay otras opiniones al respecto, fundamentalmente, señalan que la pobreza lejos de que disminuya como problema se ha<sup>32</sup> incrementado y que los apoyos económicos para su combate están condicionados por afinidades políticas, especialmente en las coyunturas electorales.<sup>33</sup>

En fin el problema de la pobreza y la crisis agrícola en el medio rural sigue siendo el primer gran problema en nuestro país, y por lo mismo, los intentos para su solución seguirán vigentes.

A pesar de estas críticas circunstancias, las expectativas para superar la crisis agrícola parecen prometedoras en el actual Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994. Ahí se deja claro que la modernización del campo es la alternativa. La modernización implica fundamentalmente:

que los campesinos sean los que determinen sus programas de producción, y sus compromisos y sistemas de trabajo, sin que las autoridades ejerzan tutelajes anacrónicos y nocivos. Modernizar el campo requiere, también, de la práctica de esquemas equitativos de asociación entre ejidatarios, pequeños propietarios y empresarios que, con apego a la ley, promuevan el flujo de capital, el trabajo de tierras y la obtención de mayores rendimientos.<sup>34</sup>

<sup>31</sup> Consejo Consultivo de PRONASOL, Una visión de la Modernización en México, FCE, 1994.

<sup>32</sup> Enrique Hernández Laos (1993), Crecimiento Económico y pobreza en México. Una agenda para la investigación. México: UNAM.

<sup>33</sup> Varias ponencias al respecto, se presentaron por parte de investigadores de la UNAM y la UAM-Xochimilco en el VI Foro Nacional sobre Docencia, Investigación y Servicio en el Medio rural, UAAAN, Saltillo, Coahuila. 20-22 mayo/93.

<sup>34</sup> Poder Ejecutivo Federal (1989), Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994, México, p. 71.

Como se observa con estas nuevas medidas muy propias del proyecto neoliberal, prácticamente se abandonan las políticas de apoyo estatal para los ejidatarios y pequeños propietarios, que caracterizó a los anteriores sexenios.

Las medidas propuestas en el referido plan también consideran la llamada soberanía alimentaria, proponiéndose —conociendo el deterioro rural, niveles decrecientes de bienestar y el fuerte incremento de las importaciones de los alimentos— buscar una mayor eficiencia alimentaria. Para ello se deben impulsar acciones prioritarias para

[...] aumentar la producción de maíz, trigo, frijol, arroz, azúcar y semillas oleaginosas, así como de carne, leche y huevo... se impulsarán los productos de exportación y todos aquellos en que se tengan ventajas comparativas que nos permitan fortalecer la balanza comercial agropecuaria.<sup>35</sup>

Para alcanzar esos objetivos, la preparación de profesionales en la agronomía y por supuesto la formación de los profesores e investigadores que coadyuven a la capacitación de los primeros, debe ser de primer orden.

Hasta esta parte se ha intentado hacer breves comentarios sobre la problemática rural y la crisis agrícola, las cuales son objeto de estudio de las universidades públicas que se desenvuelven en ese medio. Dentro de estas juegan un papel fundamental la formación de cuadros que se desarrollarán en el servicio civil y profesional de la agronomía y desde luego, en las propias universidades la actualización de sus docentes e investigadores, las condiciones en que se desenvuelven sus relaciones sociales de producción académica y la aceptación, indiferencia o rechazo de las políticas oficiales de formación de profesionales e investigadores, deben ser objeto de análisis en los contextos universitarios.

<sup>35</sup> Ibidem, p.72.

## La crítica en el proceso de reforma universitaria

Una variable importante que se liga directamente con la percepción de la reforma universitaria, la constituye la categoría específica de la crítica. Las diversas percepciones de crítica están asociadas con una serie de aspectos de tipo económico, político, social y cultural.

Como una de las condiciones básicas que explican la crisis de los proyectos sociales amplios, viables y posibles que influyan en un determinado proyecto académico para la reforma universitaria, lo representa la crítica. Nuestra conjetura específica en este aspecto, argumenta que la crítica en la formación de profesionales y por tanto, en los procesos de reforma universitaria fluctúa entre dos grandes orientaciones que están predeterminadas por periodos históricos recientes. La primera orientación se caracteriza por un discurso fragmentado y pragmático con indicios de radicalismo izquierdista que permeó prácticas específicas en el modo de enfocar los cambios universitarios durante la década de los setenta e inicios de los años ochenta. La segunda orientación, que va desde mediados de los ochenta hasta 1994, se caracteriza por no abandonar o superar por completo la primera orientación sino porque se observa un discurso renovador, sobre todo más plural en las propuestas metodológicas y un profesionalismo en los cambios. No obstante, indagaciones de carácter emergente sugieren que es necesario reiterar la necesidad de propiciar en los nuevos proyectos la formación crítica, en las universidades y escuelas superiores, así como especificar las distintas connotaciones de este concepto, que nos permita evitar el reduccionismo y la simplificación del uso categorial de la crítica en la formación de los recursos humanos en una reforma universitaria en perspectiva.

Con un claro interés de aportar elementos para descifrar la categoría crítica, en seguida se abordan algunas connotaciones al respecto.

## Razonamiento-formación crítica

Esencialmente reconocer la pareja razonamiento-formación crítica, nos permite ubicar la dimensión justa de estos dos conceptos en la necesidad de reiterar este tipo de habilidades, como fundamento insoslayable de todo estudiante que desee hacer vida profesional mediante la formación universitaria.

En varias ocasiones se llega a confundir el pensar de cualquier manera con el razonamiento crítico. Ante ello, en este trabajo conce tuamos el razonamiento crítico como la facultad que tiene todo intelectual, para "interpretar, por un lado, los límites y la historicidad de las teorías y, por otro lado, la pertinencia de pensar la realidad en o más allá de esos límites teórico-conceptuales".<sup>36</sup>

Entonces el razonamiento crítico es una forma de pensar ubicada coyunturalmente en un momento crítico-reflexivo, basado en ideas vinculadas a los grandes proyectos sociales amplios o bien a los proyectos de reforma universitaria.

## La crítica en el campo educativo-curricular

La crítica en el campo educativo-curricular alude a una serie de deficiencias que tienen que ver con las aspiraciones de proyecto educativo dominante, reconociendo fundamentalmente la naturaleza de los problemas curriculares.

Con el fin de explicar mejor las implicaciones de la pareja crítica educativa-curricular, hablaremos primeramente de la crítica en el campo educativo.

Si partimos del reconocimiento que todo proyecto social amplio dominante debe corresponderse con proyectos específicos, es comprensible que la crítica en los discursos educativos, no solo cuestione las limitaciones del proyecto educativo dominante sino que también proponga opciones para repensarlo. En esta medida el debate entre el proyecto

<sup>36</sup> Alicia de Alba, Bertha Orozco, et al. "Categorías de Análisis" para el proyecto: El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI...", op. cit.

dominante y las acciones educativas emergentes, permean las siguientes paradojas:

- a) Mientras el primero está exigiendo una racionalización de las matrículas y los presupuestos de los centros y universidades, además de una estabilización de los sueldos del personal de investigación y la consecuente priorización de los proyectos académicos. Las acciones emergentes asumen una oposición a tales medidas, arguyendo que no es posible la aceptación de esas políticas porque atenta contra la libertad de cátedra y los derechos a la educación.
- b) Si el proyecto educativo dominante exige desaparecer carreras y áreas de trabajo de los profesores, justificándose en la crisis económica y por tanto presupuestal. Las exigencias del proyecto emergente sostiene que debido a esa crisis es necesario redefinir los objetos de estudio, considerando las necesidades actuales de las prácticas profesionales. Asimismo, cuestiona el proyecto dominante, porque sus medidas atentan contra los fundamentos humanísticos y culturales de una formación universitaria digna de todo profesional.

Específicamente en lo referente al currículum, visto como algo más que los contenidos de los planes y programas del plan de estudio, la crítica retoma tres grandes áreas identificadas como las siguientes:

- a) La obsolescencia y duplicación de contenidos.
- b) Pragmatismo y rigidez en el diseño de los programas y planes.
- c) Un fuerte predominio de los aspectos teóricos.

Las sugerencias para superar los anteriores campos problemáticos, nos indican que es urgente incorporar nuevas dimensiones que hoy muevan la dinámica social para

redefinir objetos de estudios y determinar qué tipo de formación profesional se debe propiciar. Estas sin duda deben considerar las siguientes demandas:

- a) Las prácticas profesionales contemporáneas.  
La problemática específica del sector urbano y el sector rural.
- b) El comportamiento de los mercados laborales.

Como se puede apreciar esta pareja conceptual solo es diferenciada para fines de análisis, pues en las prácticas educativas y curriculares están íntimamente ligadas.

### La crítica al sistema social

Sin duda esta actitud crítica, como crítica política es la que está más ligada al cuestionamiento de los grandes proyectos de reforma universitaria. En este sentido, es relevante señalar ciertos argumentos que virtieron prestigiosos intelectuales de reconocimiento internacional. Varios de ellos en el encuentro titulado "Los grandes problemas de nuestro tiempo"<sup>37</sup>, manejaron discursos de crítica a los sistemas sociales. Especialmente un grupo importante de ellos<sup>38</sup> cuestionó ferozmente al socialismo, acusándolo como un sistema totalitario, en donde se impidió el desarrollo democrático y se violentaron los derechos humanos. Enfatizaron particularmente el caso de la otrora Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Su actitud crítica, no solo se limitó a los aparentes efectos de esa nación sino que criticaron también el marxismo como teoría, como ideología, filosofía y proyecto político e incluso mucho se habló del fin de las ideologías y su posible muerte como alternativa socialista.

Una posición distinta asumieron quienes cuestionaron seriamente al capitalismo como proyecto social regido por

<sup>37</sup> UNAM-NEXOS; "Los grandes problemas de nuestro tiempo", México, Febrero, 1992.

<sup>38</sup> Tal es el caso de, entre otros, Octavio Paz, Premio Nobel 1993.

el utilitarismo y la libre empresa y por si fuera poco, se le catalogó como un sistema social lejos del humanismo. Este grupo de intelectuales<sup>39</sup> defendió la existencia del marxismo y postuló una lúcida diferenciación entre su proyecto teórico y su proyecto político. Aludiendo así que es una gran responsabilidad de las políticas actuales que como dirigentes de aquella nación, interpretan el proyecto teórico y luego impulsan las acciones de políticas económicas y sociales. No se puede acusar vagamente del fracaso de marxismo —ar-  
güñan— como teoría y como política si sus actores actuales desnaturalizaron la corriente marxista. El marxismo como teoría no desaparecerá mientras no desaparezcan las injusticias sociales, es decir, en otras palabras, mientras exista lucha de clases habrá historia y se fortalecerá la teoría materialista de la historia.

La crítica al sistema social en nuestro caso es en realidad la crítica a los proyectos sociales amplios. Proyectos que vehiculizado por sujetos sociales, impulsan al interior de la universidad sus propuestas de cambio. Actualmente, con excepción posiblemente de la Universidad de Guadalajara quien ha sacado adelante su reforma universitaria, se observa que la crítica universitaria ha respondido con éxito ante grupos y sectores interesados en mantener a la institución inmutada. Otros procesos de reforma de universidades como la de Puebla, Guerrero, incluso el Congreso de la UNAM de 1988, el cual solo llega hasta la conformación de las áreas académicas (evitó discutir aspectos referentes a la democracia y al proyecto universitario es general), las posiciones críticas no lograron ecuanimidad y se opacaron.<sup>40</sup>

En nuestro contexto mexicano la crítica al sistema social se sintetiza en un cuestionamiento por la existencia de injusticias sociales, expresadas en crisis alimentaria, pobre-

<sup>39</sup> Este grupo estuvo representado por Adolfo Sánchez Vázquez, Profesor Emérito de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

<sup>40</sup> Más detalles se ofrecen en Victorino R. L. "Los congresos universitarios y el porvenir del Congreso de la UACH", Universidad, crisis y transformación, No. 4, UACH, (en prensa).

za, violación a los derechos humanos y la agudización de problemas ambientales que ponen en riesgo nuestra vida y la de las futuras generaciones. Muy ligado a este tipo de acusaciones aparece con gran ánimo el cuestionamiento a las equívocas políticas sociales, económicas, educativas y científicas.

Específicamente en el ámbito universitario los profesores ante la política estatal hacia las universidades, asumen tres posiciones que se relacionan con la crítica: a) Un grupo representativo retoma acriticamente las políticas de la llamada excelencia junto con los efectos académicos perversos que implica; b) un segundo grupo se opone a las medidas anteriores. Su oposición varias veces se queda en el cuestionamiento, otros tienen signos de resistencia; y c) un tercer grupo, definitivamente cae en la indiferencia, como expresión de un claro signo de la posmodernidad universitaria<sup>41</sup>.

### **La problemática ambiental: realidad y perspectiva**

No obstante que para nosotros el problema ambiental es uno de los asuntos prioritarios, por el hecho de que es un problema estructural que pone en peligro la existencia de los seres del planeta, por el contrario —creemos y en esto consiste el supuesto de este apartado— que para la mayor parte de los profesores no les interesa tomar como objeto de análisis esta problemática, tampoco lo ven como tema recurrente para que los cuadros que están en proceso de formación se introduzcan en el problema ambiental, evitando así, entender este asunto como problema social.

En este apartado hago referencia a las posibles conceptualizaciones sobre esta problemática incluyendo las alternativas posibles. Sin embargo, como ha quedado establecido en páginas anteriores, todas las reflexiones que se hacen en

<sup>41</sup> Victorino Ramírez, L. et al. 1992. "Currículum y Siglo XXI...", GESU-UNAM-UACH, México.

cada una de las categorías específicas, cumplen el papel de fortalecer nuestra perspectiva teórica para, después, complementarlas con la propia opinión de los profesores e investigadores.

Una prioritaria cuestión de la problemática ambiental en estos años es reconocer que con el proceso de globalización de nuestra economía se pretenda convertir todos los recursos naturales, los productos, las personas incluyendo su propia cultura y tradiciones en mercancías susceptibles de valorarlas y en seguida de intercambiarlas para fortalecer el proceso de acumulación de capital. Asimismo, el proceso globalizador ha llevado a tal extremo la división de los países que en pro de la comercialización hay naciones que escondiendo su ética ambientalista, explotan los recursos naturales de los países en vías de desarrollo.

Sin embargo, tanto países poderosos, como sectores acomodados, también corren el riesgo de desastre ecológico, cuyos efectos ya es por muchos conocido: la apertura de uno o más hoyos en la capa de ozono, la contaminación de mares y ríos, la creciente escasez de agua, la extinción de especies silvestres preciadas, las nuevas enfermedades de los pobres y ricos, el calentamiento del planeta, la contaminación del aire, etc.

La contaminación ambiental es un problema real que se da en el medio rural y en las grandes ciudades, las causas de este problema se ubican a nivel estructural, ligado por tanto, al modelo de desarrollo económico-social dominante que impera desde hace más de cincuenta años. Este tipo de desarrollo basado en la racionalidad capitalista, siempre buscó obtener las máximas ganancias gastando lo menos posible. Esta práctica llevó a un profundo desequilibrio ecológico, entendiendo este: como elementos naturales que conforman el ambiente lo que afecta de manera negativa la existencia, transformación y desarrollo de los seres vivos, entre ellos el hombre<sup>42</sup>.

<sup>42</sup> Bravo Mercado, Ma. Teresa. (1992) "Documento de trabajo para las categorías de análisis. Proyecto: El Currículum Universitario ante los retos del Siglo

Es importante señalar dos apreciaciones que aluden a las causas y soluciones de la cuestión ambiental. Estas, por su análisis crítico, son importante señalarlas: la primera sostiene —y advierte su autor— que sin reducirlo a la problemática técnica:

[...] lo que debe cuestionarse es la aplicación reiterada de un modelo tecnológico completamente divorciado de las particulares condiciones<sup>43</sup> biológicas, ecológicas y culturales del país.

La segunda se refiere a las soluciones posibles "en gran medida el carácter más racional ecológicamente hablando se sustenta más que en los medios técnicos en los patrones socioculturales, que determinan las formas e intensidad y prácticas productivas".<sup>44</sup>

Esta última aseveración lo que nos pone de manifiesto es que la cuestión ambiental tiene que ver directamente más que con la cuestión técnica, con los asuntos de valores, en el sentido de que es necesario para nuestro desarrollo una vida mejor, más saludable. En este sentido, juegan un papel preponderante nuestros valores, nuestra moral, en la idea de modificar algunos patrones socioculturales para ya no agudizar el problema de la contaminación en el campo y la ciudad.

Con el propósito de buscar soluciones globales al problema ambiental, durante la Cumbre de la tierra<sup>45</sup> se tomaron acuerdos para que los países del Tercer Mundo gozaran de financiamiento para impulsar programas de conservación de la biodiversidad en ecosistemas con características

XXI. Perspectivas en México, Argentina y Ecuador", México: CESU-UNAM.

<sup>43</sup> Toledo, Víctor Manuel (1987). *Ecología y Autosuficiencia Alimentaria*. México: Siglo XXI Editores.

<sup>44</sup> Leff, Enrique (1986), *Ecología y Capital*. México: UNAM.

<sup>45</sup> Cumbre de la Tierra Reunión de Jefes de Estado en Río de Janeiro, Brasil en junio de 1992. Ahí se firmó el Programa de Acción para el Desarrollo Sostenible, mejor conocido como Agenda 21. Por ello, se creó un fondo denominado Global Environmental Facilities (GEF), el cual fue patrocinado por el Banco Mundial.

singulares y que sean explotados de manera inadecuada. Autorizadas estas políticas, los gobiernos de los países en desarrollo están impulsando una serie de prácticas para reorganizar sus Áreas Naturales Protegidas y acelerar planes de manejo de recursos que incluyan programas de conservación de su biodiversidad.

Conscientes de que el problema de la contaminación es de carácter estructural, no cabe la menor duda que la solución también debe tratarse en esa misma dimensión. Debe jugar un papel determinante el sistema educativo nacional, incorporando la problemática ambiental en sus diferentes niveles, desde el básico hasta el posgrado, así como debe ser materia de investigación y discusión en los cursos y seminarios para la formación de profesores e investigadores.

Estos esfuerzos tienen que concatenarse en acciones de orden nacional e internacional, en especial para nuestro caso a nivel de centro de investigación y universidades, teniendo como premisa el llamado "desarrollo sustentable", cuya esencia significa que:

la sustentabilidad del desarrollo requiere de un equilibrio dinámico entre todas las formas del capital o acervos que participan en el esfuerzo del desarrollo económico y social de los países".<sup>46</sup>

En otras palabras, y observando este tipo de desarrollo particularmente en nuestro continente latinoamericano, el concepto de sustentabilidad debe comprender:

---

<sup>46</sup> Comisión económica para América Latina y el Caribe. Nuestra Propia Agenda. Washington, BID/PNUD, 1990, fotocopias. Durante el informe de la Comisión Brundtland, en 1987, se registraron importantes avances conceptuales, por ejemplo: ahí se vincularon los conceptos de medio ambiente y desarrollo sostenible (que más tarde se denominó como desarrollo sustentable) como aquel que "satisface las necesidades de la generación sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades". (Julia Carabias y Provencio, Enrique, "La Cumbre de Brasil" en Nexos, No. 173. México, abril, 1992. P. 49).

[...] elementos tales como el involucrar prácticas de manejo que no degradan los ecosistemas bajo explotación o ningún sistema adyacente a dichos sistemas explotados, así como también la adopción de estándares de consumo que se ubiquen dentro de los límites de la posibilidad ecológica de los sistemas de uso y que estos estándares sean al mismo tiempo satisfactorios para los miembros de una sociedad.<sup>47</sup>

Entendido así, el desarrollo sustentable debe buscar también una retroalimentación entre los grupos rurales y los grupos urbanos, ya que no está por demás señalar que la vida urbana no es sustentable sin una base rural que la sostenga. Lo cual nos lleva necesariamente a revalorar el trabajo de los productores del medio rural y darles valor comercial, no a todos los productores de ellos, sino aquellos que se encuentran devaluados y siguen siendo sujetos de explotación, así, es necesario luchar porque las zonas rurales sean productivas y prósperas.

En fin, si se reconoce que el desarrollo sustentable no es la panacea para resolver todos los problemas, podemos decir que "sí es un enfoque que reconoce nuestra necesidad de crear una capacidad para que la gente pueda contribuir efectivamente a garantizar una nueva forma de organización productiva y responsable".<sup>48</sup>

Si bien es cierto que los grandes problemas se deben corresponder con grandes soluciones, no podemos esperar ese cambio estructural vía el nuevo estilo de vida. Tenemos que aprovechar los espacios sociales y desde ahí coadyuvar a la solución del asunto de la contaminación ambiental. De hecho, impulsar pequeñas medidas para la solución de este gran problema, supone ir construyendo ya el nuevo estilo de desarrollo. En esta perspectiva, la universidad puede participar: "con el aporte de conocimiento científico-tecnológico,

---

<sup>47</sup> Sarukahn, "José. La Situación Internacional, América Latina y México", conferencia magistral, Coloquio de Invierno en *La Jornada* (Perfil), 12 de febrero de 1992.

<sup>48</sup> Barkin David, "La globalización de las economías contribuye a la destrucción ecológica del planeta". *La Jornada*, Ecología, No. 28, 31/194.

con el desarrollo de programas de difusión y extensión y con la formación de egresados que contribuyan por medio de prácticas profesionales a la explotación racional del ambiente así como a su preservación.<sup>49</sup>

Si estamos de acuerdo en que una de las mejores opciones es la que representa el llamado desarrollo sustentable, es conveniente plantear los antecedentes del citado concepto, así como su diferenciación o peculiaridad frente a otros proyectos.

### Breves antecedentes del concepto

Se pueden señalar como antecedentes inmediatos del llamado desarrollo sustentable dos vertientes:<sup>50</sup> la primera proviene de la economía y se relaciona íntimamente con el asunto del crecimiento económico y sus correspondientes políticas, impulsadas sobre todo a principios de los sesenta. La segunda, se ha incorporado a partir de la crítica ambientalista, desarrollándose en función de varios ejes comunes y ha transitado por diversas etapas en las últimas dos décadas, arrancando desde la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo durante 1972.

Para nuestra explicación debemos partir del hecho que una concepción amplia debe superar las dos vertientes inicialmente señaladas, integrando esas y otras dimensiones que más adelante plantearemos.

Desde este enfoque global, se dijo que para llegar al concepto de desarrollo sustentable se generó una polémica paradigmática. En este sentido en los sesenta se generó una fuerte crítica teórica y social. Las corrientes estructuralistas del desarrollo fueron cuestionadas por la teoría de la Dependencia y más tarde por la propia Comisión Económica para

<sup>49</sup> Ma. Teresa Bravo, *op. cit.*

<sup>50</sup> Enrique Provencio y Julia Carabias, "El enfoque del desarrollo sustentable. Una nota introductoria". *Problemas del Desarrollo*, No. 91, octubre-diciembre, 1992, p. 16 México: Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM.

América Latina (CEPAL). Actualmente son variadas las críticas y el reconocimiento sobre las insuficiencias del modelo económico generalizado para América Latina y México, sobre todo en sus resultados sociales y económicos, los cuales, no han superado problemas estructurales como el empleo, la concentración del ingreso, pobreza, rezago educativo, atraso tecnológico, heterogeneidad estructural, entre otros.

En el contexto de estas dimensiones vistas como problemas, la mayoría de los estudiosos sobre el problema del desarrollo coinciden en que durante las últimas dos décadas, fueron los aspectos económicos sociales y el problema ambiental los asuntos de primer orden que preocupó a todas las naciones del orbe. Esta fue seguramente la razón principal para dar a los problemas económico, social y ambiental un enfoque integrador que demuestra que en la actualidad están articulados en una crisis global.

### El desarrollo sustentable. Un proceso

Nuestra apreciación es que el modelo de desarrollo sustentable es un proceso que si bien cuenta con una marca referencial mundial, sus alcances estarán condicionados por la forma como se implemente en un país determinado. Sin pretender simplificar el concepto, tenemos que considerar la definición que al respecto nos da la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo. Lo sustentable debe entenderse como aquel desarrollo "que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades".

Tratando de explicar mejor esta apretada síntesis, observamos que la definición integra los siguientes elementos: la cobertura de necesidades básicas en la actual generación, la capacidad de los sistemas naturales para lograrlo, y la cobertura de las necesidades para las futuras generaciones requieren constantemente de nuevas soluciones, un sistema internacional que promueva modelos duraderos de comer-

cio y finanzas; y un sistema administrativo flexible y capaz de corregirse de manera autónoma".<sup>51</sup>

En el debate sobre la formulación de Desarrollo Sostenible destaca un antecedente digno de mencionarse, aquella elaboración sobre las estrategias del desarrollo. Estas partían de análisis similares a las del Desarrollo Sustentable y sus objetivos también radicaban en mejorar los niveles de calidad de vida con la preservación ambiental.<sup>52</sup>

En los hechos, los planteamientos del ecodesarrollo, además de otros conocidos también en los años ochenta, tales como alternativas al orden económico internacional, proponiendo modelos de producción a partir de las tecnologías apropiadas, particularmente para las zonas rurales, deban continuidad al contenido de la Declaración y Principios de la Conferencia de Estocolmo de 1972, que ya había adoptado varios objetivos en relación a la protección del medio ambiente, el problema de la desigualdad, la superación de la pobreza y la equidad intergeneracional, como bases para preservar y mejorar el medio humano.<sup>53</sup>

Estas iniciativas se establecieron sobre todo porque eran sugeridas por organizaciones internacionales como la CEPAL y otras dependencias que incorporaron la dimensión ambiental al estilo de desarrollo ya establecido. Sin embargo, lo anterior no fue suficiente para que los diferentes países inclinaran sus políticas para ir más allá de ver al problema ambiental ligado al desarrollo económico y social, sobre todo si se sabe, que en la década de los años ochenta, ahora conocida como la década perdida, permeó en todo ese lapso de gran crisis económica que preocupó a los gobiernos en promover estrategias para lograr a toda costa un crecimiento económico. De cualquier forma la crisis ambiental fue cobrando mayor énfasis e impactó a tal grado que hoy se le reconoce como una crisis ambiental ligada a patrones pro-

<sup>51</sup> Enrique Provencio, et al. Op. cit.

<sup>52</sup> *Idem.*

<sup>53</sup> Enrique Provencio, Julia Carabías, Op. cit. p.31.

ductivos y de consumo, lo que a fin de cuenta está logrando más preocupación mundial.

## La crítica al desarrollo sustentable

Creemos que lo fundamental de la crítica al Desarrollo Sustentable, tiene que ver con la actitud que muchos gobiernos tomaron al documento de "Nuestra Propia Agenda" de una manera mecanicista, sin considerar, sobre todo, las llamadas asimetrías regionales de los países del tercer mundo, especialmente para el caso de América Latina.

En el propio informe se reconoce, que las restricciones más importantes de Desarrollo Sustentable guardan relación con la explotación de los recursos, la orientación de la evolución tecnológica y el marco institucional. Además, en el mismo documento se explica la paradoja del crecimiento económico fundamentalmente en los países en desarrollo. Dicho crecimiento debe enfatizar en aspectos cualitativos, sobre todo lo referente a la equidad, al uso de recursos —especialmente la energía— y la generación de desechos y contaminantes, tendrá una preocupación fundamental, porque el desarrollo debe enfocarse a la superación de los déficits sociales en necesidades básicas y que, sin asumir una posición malthusiana, se sugiere estabilizar la población en el mundo y lograr una distribución más racional.

Según el documento de "Nuestra Propia Agenda", en aras de ampliar la visión del desarrollo sustentable incluye de manera explícita otra variable que a su juicio deberían ser modificadas. Así textualmente hace las siguientes consideraciones, que no sobra decirlo, son cuestiones que ya se venían discutiendo en el contexto mundial sobre el desarrollo y el problema ambiental.

## Estas sugerencias reiteran posturas

“Un sistema político democrático que asegure a sus ciudadanos una participación efectiva en la toma de decisiones; un sistema económico capaz de crear decisiones; un sistema económico capaz de crear excedentes y conocimiento técnico sobre una base autónoma y constante; un sistema social que evite las tensiones provocadas por un desarrollo desequilibrador; un sistema de producción que cumpla con el imperativo de preservar el medio ambiente; un sistema tecnológico capaz de investigar constantemente nuevas soluciones; un sistema internacional que promueva modelos duraderos de comercio y finanzas; y un sistema administrativo flexible y capaz de corregirse de manera autónoma.

## Avances científico-técnicos-universidad

Corresponde ahora plantear algunas reflexiones en torno a la relación existente o al menos a la que se aspira, entre los avances científicos y tecnológicos y la reforma universitaria como uno de los desafíos más contundentes en la presente década. La preocupación por profundizar más en los aspectos teóricos de la referida relación, nos lleva a suponer que se reconoce una severa dificultad en cuanto a la necesidad de vincular la currícula de la UACH, incluyendo los contenidos específicos formales en los espacios de licenciatura y posgrado con los avances científicos tecnológicos, así como su pertinencia y posibilidad de considerarlas como una propuesta política educativa en los diversos espacios académicos.

## La relación ciencia-tecnología y la universidad

Es preciso reconstruir la relación Ciencia-técnica-tecnología, con el fin de reconocer que aunque son momentos distintos se desarrollan como procesos inseparables. En otras pala-

bras, son procesos que se retroalimentan entre sí. Veamos la siguiente explicación.

Suponemos que esta triada, en distintas etapas históricas pero con mayor predominio en los sistemas basados en la racionalidad productiva como el capitalismo y socialismo, ha traído como consecuencia un acortamiento de los procesos productivos. Esa velocidad con que hoy se desarrollan las formas de producción no fue posible sin un desarrollo del aparato científico tecnológico.

La ciencia, entendida como la institución que está en constante movimiento debido a la producción de nuevos conocimientos, teorías, hipótesis e incluso paradigmas, reconoce como palanca fundamental para su quehacer científico a la técnica. Esta, vista como parte elemental de toda metodología para hacer investigación, ha existido desde que el hombre tiene historia. La técnica en la cultura data más remotamente desde que el hombre inventa la agricultura, concebida ya como un sistema de producción afianzado en la tierra y la alimentación, en donde la primera podría darse para la reproducción de una cultura de la vida.

La técnica vinculada cada vez más al desarrollo de la ciencia y la producción, conjuntamente llegan a tal grado de ir sustituyendo técnicas y procedimientos rutinarios por otros cada vez más sofisticados. En ese sentido, un nivel de avance de esos procesos está condicionado por la tecnología, vista como proceso y producto de la ciencia. La tecnología entonces es la expresión de una insoslayable resolución del conocimiento y de una clara manifestación del grado de desarrollo de las fuerzas productivas fundamentadas en la relación hombre-naturaleza-ciencia.

Si partimos entonces, de la definición de tecnología como el uso de los conocimientos y la información para obtener resultados económicos tangibles<sup>54</sup>, no bastan la transmisión de conocimientos actualizados ni el desarrollo de

<sup>54</sup> Estevan, José A. "La Dimensión Tecnológica en la Formación Universitaria", ponencia presentada en el 1er. Colegio Internacional: Curriculum y Siglo XXI. Curriculum Universitario, del 22 al 26 de abril de 1991. CESU-UNAM. P. 3.

habilidades tecnológicas innovadoras para renovar la enseñanza en las universidades. Se requiere generar una manera distinta de pensar a todo lo largo y ancho de la formación universitaria de los profesionales e investigadores para incorporar los cambios científicos y tecnológicos a los contenidos de los planes y programas correspondientes.

De toda esta reflexión se reconoce que las formas de inventar nuevos procesos de producción o de hacerlos más eficaces y eficientes, se debe a los avances científico-tecnológico, que en la época actual (fines de la década de los años ochenta e inicio de los noventa) algunos científicos la han denominada como la tercera revolución-tecnológica.

### El desafío científico tecnológico

En diversos foros sobre la problemática referente a la formación de los recursos humanos para la ciencia y la tecnología, casi siempre sale a colación la conocida desventaja de orden estructural del subdesarrollo de nuestro país y por tanto de su sistema educativo ante los llamados países desarrollados. Además de la desigualdad económica-tecnológica se han presentado nuevos fenómenos como la globalización que han hecho más aguda la problemática relación entre ciencia-tecnología y la capitalización o incorporación de esta a los procesos de formación de investigadores.

Con una clara definición que se da en nuestro país entre la llamada formación profesional a nivel licenciatura y la formación para la investigación a nivel posgrado conviene contemplar una discusión en cada uno de estos niveles, con el fin de ubicar si son los mismos problemas de vinculación o si se diferencian sustancialmente. Se dice que a nivel licenciatura todavía está latente el siguiente hecho específico.<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Las ideas y referencias del siguiente párrafo provienen de Dennis Hoffman, coautor del texto de Victorino Ramírez, L. et al. *Curriculum y Siglo XXI. Retos y perspectivas de la UACH*, publicación en prensa, CESU-CIESTAAM-UACH, 1993.

El reconocimiento de la velocidad con que ocurren los cambios en el conocimiento científico y tecnológico<sup>56</sup> y de la lentitud habitual de la redefinición de los contenidos curriculares, existen posiciones contradictorias respecto a la pertinencia y/o posibilidad de incorporar dichos avances en las estructuras curriculares actuales o bien en otras. Algunos señalan que la función de las universidades a nivel licenciatura, es proveer una formación sólida en las ciencias básicas con la finalidad de asentar las bases cognoscitivas, que permitirán el desarrollo científico de sus egresados; otros argumentos sobre la función primordial de este nivel es desarrollar habilidades tecnológicas específicas que demandan las prácticas profesionales que se ejercen actualmente, y una tercera posición ubica la función sustantiva de las universidades en la formación sociológico-heurística<sup>57</sup> de profesionales capacitados para la comprensión de la intencionalidad de las acciones humanas y la transformación de la realidad.

Si lo anterior se piensa, en la posibilidad de su incorporación en la licenciatura, estas exigencias deben alimentarse con mayor ánimo en el nivel de estudios de posgrado, por lo que es necesario reconocer las situaciones límites. Es decir, ser preclaro en las grandes dificultades que nos plantea la gran brecha del desarrollo científico tecnológico frente a los países desarrollados y, en consecuencia, actuar con políticas viables y posibles, y no solo deseables.

En esta perspectiva "al diseñar estrategias encaminadas a reducir la "brecha tecnológica" que nos separa de los países desarrollados, puede ser ya irremediable el tener que mantenernos al margen de las ramas actualmente dominadas

<sup>56</sup> Mientras el conocimiento científico refiere a las estructuras mentales que permiten una reconstrucción conjetural de la realidad, es decir, la explicación teórica del por qué o causa del acontecimiento, el conocimiento tecnológico pone énfasis en la intencionalidad del saber, su uso, y requiere la comprensión del fenómeno en un contexto más amplio, tomando en cuenta los factores que favorecen u obstaculizan las aplicaciones del conocimiento con fines de utilidad económica o social.

<sup>57</sup> La formación sociológico-heurística se refiere a la capacidad de indagar la problemática de la interrelación humana para llegar al conocimiento.

por empresas transnacionales; y buscar, en cambio, alternativas productivas que aún sean susceptibles de absorber tecnología nacional o también conocidas como tecnologías apropiadas, ya sea con el objeto de aprovechar recursos actualmente sub-explotados, o de reducir los costos de producción de los bienes y servicios obtenidos actualmente por medio de tecnologías más avanzadas que las actualmente utilizadas, pero tal vez menos "sofisticadas" que la conocida como "tecnología de punta", así como la biotecnología, la cibernética, entre otras.

Estos valores y habilidades de formación universitaria, implicarían disminuir el grado de especialización, la cual limita el campo ocupacional de sus prácticas, para asegurar que los aprendizajes relacionados con los diversos campos que las universidades y los centros ofrecen, sean relevantes por la solución de problemas que tradicionalmente son desatendidos en los currícula como el diseño, producción y comercialización de productos tanto del sector rural como del urbano. En otras palabras, la formación tecnológica para la investigación científica debe dar prioridad también a las actitudes y habilidades que permitan al profesional una capacidad de incorporar a sus quehaceres, las actividades tecnológicamente rezagadas del sistema productivo por ser poco atractivas para las grandes empresas.<sup>58</sup>

### Conclusiones circunstanciales

El proyecto presentado al Programa de Desarrollo Institucional no ha sido terminado, pero lo que se presenta es un buen avance, y por lo tanto, las conclusiones son parciales. Tal y como se puede apreciar, hace falta mayor análisis, sobre todo para valorar el estado actual de los planes de estudios de los distintos DEIS y poder precisar la incorporación de los cambios al currículum, sobre todo fundamentar una

<sup>58</sup> Muñoz Izquierdo, Carlos. "La Educación Superior ante el Reto de la Modernidad del Sistema Productivo: reporte ocasional". Universidad Iberoamericana. Dirección de Investigación, México, D.F., septiembre de 1990. P. 11.

propuesta político-educativa, más que solamente proponer materias novedosas.

Sigo teniendo la convicción de que el cambio universitario es insoslayable. De igual forma, creo que una de las mejores opciones sigue siendo la estructura curricular es su complemento. Seguramente haya propuestas similares, sin embargo, creo que lo que hoy se presenta apenas es un esbozo, con posibilidades de buscar mayor justificación y elementos constitutivos.

Es importante reconocer la coyuntura actual por la que atraviesa la Universidad Autónoma Chapingo. Como contexto político económico externo a ella, conviene precisar dos hechos muy significativos: Uno, es que en 1994 se inicia prácticamente el primer año de la firma del Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, Canadá y México y ello repercute, aunque la UACH no está dentro de las relaciones comerciales, en el tipo de servicios técnicos y científicos que pueda ofrecer, sobre todo a las empresas que se desarrollan en el medio rural.

El otro asunto, se relaciona con el cambio de gobierno, lo cual implica una modificación de las relaciones entre universidades y las instancias, como la SARH, la SEP, el CONACULTA, la UNAM y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) que posiblemente las medidas más visibles de control y restricción subsidiarias y académicas sigan violando la autonomía universitaria, por lo que en el siguiente sexenio 1994-2000, se profundizarán dichas acciones.

Simultáneamente como aspecto interno en la UACH, se nos está presentando también el cambio de autoridades que conlleva a la vez una modificación en las políticas universitarias. Ojalá que el nuevo equipo universitario se apoye en estudios y consideraciones, por no decir propuestas de reforma universitaria viables y posibles para la UACH. Por supuesto, los planteamientos aquí citados son parte de ese gran marco de referencia necesaria para entender y accio-

nar los cambios universitarios, pero sobre todo para reforzar el proceso de academización en la UACH.

Me parece que en la estructura divisional hay buenos avances, ojalá pudiésemos conjuntarnos para complementar las propuestas que plantean los académicos de la UACH.

## Bibliografía

- Bolvinik, Julio (1990).**  
Economía Campesina y Tecnología Agrícola, *Revista Chapingo*, UACH, México.
- Calderón, Jorge A. (1986).**  
*Agricultura, Industrialización y autogestión campesina*, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo Mexicano - UACH, México.
- Calva J. L. (1988).**  
*Crisis agrícola y alimentaria en México, 1982-1988*, México.
- Cansino, César, et. al. (1985).**  
Ernst Bloch y el marxismo. *Los avatares de un proyecto filosófico* UAM-Iztapalapa, México.
- Casullo, Nicolás. Compilador (1989).**  
*El Debate Modernidad-Modernización*, Punto Sur, Buenos Aires.
- Consejo Consultivo de PRONASOL (1994).**  
*Una visión de la modernización en México* FCE, México.
- Del Valle Sánchez, et. al. (1988).**  
"Evaluación y perspectivas de los posgrados en ciencias sociales de la UACH" en *Síntesis de las propuestas sobre evaluación de carreras y posgrado*, UACH, México.
- De Alba, Alicia (1991).**  
*Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, UNAM, México.
- Espeleta Justa y Ma. Elena Sánchez (1982).**  
*En busca de la realidad educativa*, DIE-IPN, México.
- FAO (1993).**  
*Educación agrícola superior. La urgencia del cambio*, Santiago.
- Folari, Roberto. (1990).**  
*Modernidad y posmodernidad: una época desde América Latina*, REI-Argentina, Buenos Aires.
- García Canclini, Néstor (1990).**  
*Culturas híbridas*, CONACULTA, México.
- Giddens, Anthony (1989).**  
*Sociología*, Alianza Editorial, Madrid.
- Gordillo, Gustavo (1985).**  
"Estado y movimiento campesino en la coyuntura actual" en González Casanova, Op. Cit.
- Habermas, Jürgen (1989).**  
*El discurso de la modernidad*, Taurus, Madrid.
- Hernández Laos (1993).**  
*Crecimiento económico y pobreza en México. Una agenda para la investigación*, UNAM, México.
- Hoffman, Dennis (1991).**  
*La formación del agrónomo crítico: ¿realidad o mito?* UACH, México.
- ISCEEM (1992).**  
*Primer Foro Estatal de Investigación Educativa*, México.
- Jeffrey E. Alexandre (1989).**  
*Las teorías sociológicas de la segunda guerra mundial*, Gedisa, España.
- Kosik, Karel (1992).**  
*Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México.
- Kunh Thomas (1991).**  
*La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México.
- Leal y Fernández, J. Felipe, et. al. (1994).**  
*La sociología contemporánea en México*, UNAM, México.
- Leff, Enrique (1986).**  
*Ecología y capital*, UNAM, México.
- Lewis, Oscar (1984).**  
*Antropología de la pobreza*, FCE, México.
- López Herrera, A., et al. (1994).**  
*Elementos para una política de investigación*, UACH, México.
- Marshall, Berman. (1988).**  
*Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Siglo XXI, Madrid.
- Meneses, Ernesto (1979).**  
*La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea*, UIA, México.
- Mills, Wright. (1981).**  
*La imaginación sociológica*, FCE, México.
- Pérez Tamayo, Ruy (1990).**  
*¿Existe el método científico? Historia y realidad*, FCE-Colegio Nacional, México.
- Puigross Adriana (1992).**  
*Conferencia, Simposium Internacional Curriculas y Siglo XXI*, Paraná, Argentina, Agosto.
- Robertson, R.**  
*Mapping the global culture & teory, Culture and society*, núm. Especial, Sagur, Londres (fotocopia(s/f)).
- Rutsch M. (1980).**  
*La cuestión ganadera en México* en Cuadernos del CIIS, México.
- Saldívar, Américo. (1978).**  
*Ideología y política del Estado mexicano, 1970-1976*, Siglo XXI, México.
- Scott Lash (1989).**  
"Posmodernidad y deseo" en *El Debate modernidad posmodernidad*, Nicolás Casullo (compilador), Punto sur, Buenos Aires.
- Tello Macías, Carlos. (1979).**  
*La política económica de México 1970-1976*, Siglo XXI, México.

**Victorino Ramírez, Liberio (1995).**

"Formación de investigadores: La experiencia del posgrado en la UACH" en *Nacionalismo, globalización y democracia*, UAEM. México

----- (1993).

Sociología y Educación Superior. *Aproximaciones teóricas a las corrientes contemporáneas*. CESE-IMESE. México.

----- et. al. (1993).

Panorama curricular de la UACH. 1960-1990. *Pensamiento Universitario*, No. 84, CESU-UNAM. México.

----- et al. (1992).

El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. *Perspectivas de la UACH*, CUESTAAM-UACH. México.

----- (Coordinador) (1995).

*Primer Foro de Investigación Educativa en la UACH.*

----- (1995).

*Modernización y formación de profesores-investigadores*. UACH, México.

-----  
"El Proyecto democratizador de Pablo González Casanova" en *Universidad y nacionalidad*. 1994. Roberto Rodríguez y Hugo Cordiel (Coordinadores) Porrúa-UNAM. México.

-----  
"Perspectivas de Transformación de la universidad pública: la UACH" en *El Currículum Universitario de cara al nuevo milenio* (1994). María de Alba (Coordinadores), SEDESU, UAG, UNAM. México.

-----  
"Perspectiva Teórica sociológica para el estudio de las políticas educativas" en *Primavera de la Investigación Educativa, Hoffman y Victorino* (Coordinadores) (1995). UACH. CP. Normales. México.

-----  
"Investigación y formación de investigadores en ciencias sociales" en *Primavera de la Investigación Educativa*, Op. Cit.

**Zarzar Charur, Carlos (1980).**

Formación de profesores universitarios. *Análisis de evaluación de experiencias*. SEP-Nueva Imagen. México.

**Zemelman, Hugo (1987).**

*Conocimiento y sujetos sociales, contribuciones al estudio del presente*. Colegio de México, México.

----- (1990).

*El uso crítico de la teoría*, Cd. México-Universidad de las Naciones Unidas.

**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS, DOCUMENTOS, TESIS Y OTROS**

**Banco de México (1999).**

Poverty and income Distribution en Latinoamérica. *The history of the 1980*. Development without poverty (edición revisada) Bogotá, 1992.

**Barkin, David (1994).**

"La globalización de las economías contribuye a la Investigación ecológica del planeta". La Jornada Ecológica, 31 de enero, México.

**Beltrán Cabrera, Concepción (1993).**

*Estado del arte y formación de investigadores en la UACH: "Preparatoria Agrícola"*. Proyecto de investigación, UACH. México.

**Bauchot Puente, Mauricio Op. (1993)**

"Posmodernidad y cristianismo" en *cuestión social*, no. 1, Primavera. México.

**Bonilla Marín, et. al. (1995).**

"Proyectos de investigación científica. Análisis de los apoyos a posgrado", en *Ciencia y Desarrollo*, No. 124, V. XXI, CONACYT. Sep-Oct-Nov.

**C. Bonte-Friedheim (1994).**

"Desafíos, oportunidades y perspectivas para la investigación agrícola en el umbral del siglo XXI": Conferencia, Santiago de Chile, Septiembre.

**Boltvinik, Julio (1990).**

*Pobreza y necesidades básicas*, UNESCO-CRESALC.

**Carabias, Julia (1994).**

"Recursos humanos y alimentación en Foro Universitario", núm. 45, STUNAM, Agosto, México.

**Camargo López, Jesús (1995).**

"Perspectivas del mercado de educación agronómica" en *Nacionalismo, Globalización y Democracia*. UAEM (Morelos) México.

**Campos, Miguel Angel (1990).**

*Los retos de la universidad mexicana ante la problemática de la ciencia y la tecnología en México*. Cuadernos No. 18, CESU-UNAM, México.

**Cabello, Víctor y Gilberto Ruiz (1994).**

*La Formación de Profesores para la investigación educativa*, en Educativa. SECyBS-Edo. de México.

**CEPAL-PNUD (1990).**

*Magnitud de la pobreza en América Latina en los ochentas*, Santiago de Chile.

**Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente de América Latina y el Caribe,**

*Nuestra Propia Agenda sobre Desarrollo y Medio Ambiente*, FCE, PNUD, s/f.

**Comité Nacional VIII Foro Nacional de Docencia, Investigación y Servicio Medio rural,**

*La universidad ante los desafíos actuales, desarrollo rural regional y sostenible*, Zacatecas, México, 24-26 mayo.

**Comité Regional Pro Jornadas de Investigación Educativa en la Zona Oriente del Estado de México (1995).**

*Primavera de Investigación Educativa*, 18-20 mayo, Colegio de Posgraduados, Edo. De México.

**Cordera Campos, Rolando, et. al. (1994).**

"La modernización en cuestión", Chiapas por una sólida negociada y pacífica" en Perfil de La Jornada. México.

**Estevan, José A. (1991).**

"La dimensión tecnológica en la formación universitaria", Ponencia Primer Coloquio Internacional: Currículum y Siglo XXI, CESU-UNAM. México.

- Garrido, Luis Javier (1991).**  
Varios artículos, *La Jornada*. México.
- Gilly, Adolfo (1988).**  
"La otra modernidad", en *Nexos*, núm 124 abril, México.
- Giménez, Gilberto (1992).**  
"En torno a la crisis de la sociología", *Sociológica*, No. 20, UAM-Azcapotzalco. México, septiembre-diciembre.
- Grammont, Humberto C. (1995).**  
"El campo neoliberal" ¿De qué hablamos? *La Jornada Camp, La Jornada*, 1º. De noviembre. México.
- Guevara Niebla, Gilberto (1982).**  
*Diseño curricular*. UAM-Xochimilco.
- Mata, Bernardino (1981).**  
*Crisis agropecuaria y educación agrícola superior*; Seminario UACH. México. Febrero.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1990).**  
*La educación superior ante el reto de la modernización del sistema productivo (Reporte Ocasional)*. U. Iberoamericana. México.
- Monsivais, Carlos (1992).**  
"Cultura, tradición y modernidad". Coloquio de Invierno México y los cambios de nuestro tiempo, Op. cit.
- Pallán Figueroa, Carlos (1993).**  
*Entrevista, diálogos*, ANUIES. México.
- Pérez Tamayo, Ruy (1991).**  
"Investigación básica e investigación clínica" en *Ciencia y Desarrollo*, NO. 98, Mayo-Junio. México.
- Pérez de Cuéllar, Javier (1993).**  
"Declaración Universal de los Derechos Humanos", *Revista Actual* No. 1, T. Único, Prensa Mundial. México.
- Poder Ejecutivo Federal (1989).**  
*Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994*. México.
- Provencio Enrique y Julia Carabias (1992).**  
"El enfoque del desarrollo sustentable. Una nota introductoria" en *Problemas del desarrollo*, No. 91, oct. IIE-UNAM.
- Ruiz Figueroa, Feliciano (1995).**  
"La agricultura orgánica: Ecología o mitología" en *Agricultura, Ciencia y técnica*, *Suplemento Tzapinco*, No. 1, Septiembre, UACH. México.
- Ruiz Durán E. (1992).**  
"La producción esbelta", *Cuadernos nexos*, No 51, Septiembre, México.
- UNAM-NEXOS (1992).**  
"Los grandes problemas de nuestro tiempo". Video, febrero México.
- UPOM, (1993).**  
*Planes de estudios de la UACH*, UACH, México.
- Victorino Ramírez, L. (1995).**  
"Reforma Universitaria y universidad nacional". Entrevista, Radio UACH, 27 de octubre.

- (1993)  
"Los académicos y la problemática ambiental", *caminos abiertos*, Nos. 13 y 14, UPN, Unidad Azcapotzalco, México.
- (1995),  
"Integración Nacional-regional del posgrado en el medio rural", *XX Congreso Nacional, Acapulco*, Gra. 6-8 sept.
- (1995).  
"El posgrado en América Latina: el legado que dejó la modernización" en *XX Congreso, ALAS, México, D.F.*, 1 al 6 de octubre.
- (1995).  
La reforma curricular en la NAUACH, *Cuadernos de Formación de Investigadores No. 8*. UACH.
- (1990).  
"Del curriculum rígido al curriculum flexible". *Ponencia, Foro de Investigación Educativa, FES-UNAM (Zaragoza)*, diciembre.
- (1995).  
"El bachillerato y sus conceptos básicos". *Revista de educación superior*, No. 77, ANUIES, México.
- (1995).  
*La tercera revolución científica tecnológica y la reconversión industrial en México, Mesa Redonda, UA Gra.* 7 de noviembre. Chilpancingo, Gro.
- (1995).  
*Síntesis de la propuesta de reestructuración del Plan de Estudio de la Preparatoria* (inédito), PAUACH.
- (1995).  
"Ciencia, Tecnología y Currículum Universitario", Seminario de C. y T. UACH. CONACYT, octubre 24,

## **CAPÍTULO V. CURRÍCULUM, SUJETOS-SUJETOS SOCIALES UNIVERSITARIOS: SUS DIMENSIONES**

### **Introducción: Currículum y reestructuración curricular**

**EN ESTE APARTADO** se hace un intento por contrastar el impacto de las determinaciones sociales en la estructura académica y administrativa en la UACH. Aunque estas sean innegables, desgraciadamente es difícil apreciarlas por dos razones: una, porque salvo raras excepciones, las especialidades de la UACH, no documentan sus cambios universitarios y otra, porque los cambios, en el mejor de los casos, aunque se impulsan, se ven opacados porque la estructura académica predominante en la UACH, sigue siendo similar a las facultades, aunque se llamen departamentos.

En ese contexto los cambios a los planes y programas de estudio, poco toman en cuenta los grandes problemas sociales como los que hemos planteado. El grupo de promotores del cambio en la UACH ha planteado la necesidad de hacer todos estos problemas por cualquiera de las dos vías: sea como asignatura o sea como una propuesta político-educativa, que también es una buena medida.

## El impacto de las determinaciones en el plan de estudios de los DEIS-UACH

Antes de proponer un análisis sobre la estructuración curricular posible en la UACH, se hace un recuento general aproximado acerca del estado actual de algunas especialidades.

Se consiguieron los planes de estudios y se procedió a una revisión somera no exhaustiva sobre la estructuración curricular de las distintas especialidades. De manera general observamos lo siguiente:

- a) Si consideramos la estructura curricular del nivel medio superior, podemos decir que ahí predomina la estructuración curricular rígida. No obstante algunas de las determinaciones sociales se incorporan vía las materias optativas, incluyendo asignaturas, tales como: la cuestión asignaturas sobre orientación educativa y vocacional, etc. Estas no se presentan como una propuesta política educativa ni mucho menos se buscan formas de vinculación vertical y horizontal con los planes de estudio de las especialidades. Reconozco que actualmente existe una comisión para remediar y hacer más ágil el plan de estudio de la preparatoria, ojalá que avancen.
- b) El plan de estudio de las especialidades (licenciatura) de las carreras ligadas a las ciencias naturales. Unas más que otras, e incluso en los últimos cinco años han reformado su plan de estudio y le han incrustado aspectos tales como la informática y programas de computación, la cuestión ambiental no como una política integradora sino también muy parcial, acorde a la rigidez curricular predominante que sin embargo, el reto sigue siendo no solo coordinarse mejor para la creación de nuevas carreras que se hacen en la solución al problema ambiental sino proponer una política educativa respecto a la cuestión ambiental por dar un ejemplo en toda la UACH.

- c) El plan de estudio de las especialidades (licenciatura) de las carreras ligadas a las ciencias económico-sociales. Si hablamos de Sociología Rural comprado con Economía Agrícola, me parece que la primera mantiene más rasgos de una flexibilidad curricular e incluso en las últimas reformas al plan de estudio incluye algunas de las determinaciones sociales aquí planteadas. No es así para el caso de Economía Agrícola, sobre todo si se observan las últimas carreras que ha creado, por ejemplo, la de Comercio Internacional. En su creación, pero sobre todo en su propaganda ante los estudiantes de nuevo ingreso a esa licenciatura, le están apostando demasiado a la firma del Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, Canadá y México y por tanto, caen en el extremo de la especialización ante una realidad más que posible, desafiante.

Desconozco si llevan un conjunto de asignaturas optativas para abordar algunas de las determinaciones sociales ligadas al estudio de la economía, por ejemplo, la pobreza e incluso la problemática ambiental. De no ser así, creo que es una de las especialidades que menos pondera los aspectos referidos en nuestro primer capítulo y por tanto, más difícil se hace su reestructuración en la perspectiva de la reforma universitaria.

- d) Respecto al posgrado, creo que uno de los mejores ejemplos de la estructura curricular flexible lo constituyen alguno de los nuevos posgrados, especialmente la Maestría en Desarrollo Rural Regional.

## De la estructura curricular rígida a la flexibilidad curricular

De alguna manera las determinaciones sociales y los retos del currículum universitario planteados anteriormente, son elementos que si bien comparten un buen grupo de académicos, muy pocos reconocen las condiciones necesarias para incorporar los problemas —que son en varios casos viejos y nuevos rasgos— al currículum universitario.

Una vez sugeridas las aportaciones en torno a las determinaciones sociales y sobre los aspectos a incorporar el currículum universitario, es conveniente enfatizar sobre la estructura curricular real de la UACH para en seguida plantear ciertos rasgos que deben prefigurar una modernización flexible, particularmente en su organización curricular, que redunde en una mejor calidad académica para bien de las universidades públicas y de la sociedad, que permita incorporar con menor facilidad los cambios disciplinarios y culturales que estamos viviendo.

LO QUE EXISTE	LO QUE SE PROPONE
<b>Organización curricular rígida</b>	<b>Organización curricular flexible</b>
• la escuela o facultad	• departamentos y divisiones
• el curso va al estudiante	• el alumno va al curso
• la escuela imparte cursos a diferentes disciplinas	• el departamento imparte cursos dentro de un campo de estudio
• el profesor no es un especialista	• el profesor debe ser experto
• mismos cursos en las universidades	• distintos cursos en las universidades
• la rigidez impide la comunicación y por tanto favorece reiteraciones y	• evitar multiplicaciones innecesarias de cursos y contenidos
• dificulta la colaboración entre	• favorece la revisión del plan de estudio
• docentes de la misma disciplina	• fomenta la comunicación horizontal entre estudiantes de diversas carreras
• dificulta la revisión del plan de estudios	

## La escuela o facultad

No es difícil reconocer que en varias universidades públicas mexicanas viven todavía con una estructura curricular rígida que, organizadas por Escuelas o Facultades<sup>1</sup> están integradas por profesores cuya única característica común es impartir clases en la última Facultad o Escuela. Esta característica se entiende porque la investigación está encargada a los institutos, y para desarrollar esta función los profesores de una Facultad no pueden reunirse para cumplir esta actividad, además de no contar con la valorización necesaria, ellos poseen preparación completamente diferente.

Conviene agregar algo especial que caracteriza a la organización universitaria por facultades, es que aquella se centra en las profesiones existiendo un gran número de cursos que se imparten en forma igual o equivalente en las distintas Escuelas. Lo que significa que el mismo curso suele multiplicarse innecesariamente con fuerte gravamen para el presupuesto universitario.

Estos rasgos agregando algunos otros, nos darían el siguiente cuadro esquemático de este tipo de organización curricular rígida.

- a) La Escuela como unidad académica es responsable de toda la organización y desarrollo del alumno hasta obtener el título de licenciatura. Si se continúa en la escala superior hacia el posgrado, suele adquirir la denominación de Facultad.
- b) El curso va al alumno y no al revés.

<sup>1</sup> Esta organización es más común en universidades grandes como la UNAM, sin embargo, también hay tendencias similares en las universidades pequeñas como lo está ya revelando la UACH con la creación de Centros de Investigaciones, ejem, el caso del CIESTAAM.

La Escuela concentra e imparte todos los cursos sin distinción de disciplinas científicas.

- c) En consecuencia quienes imparten estas disciplinas no son necesariamente especialistas.
- d) La estructura de la escuela es rígida, por lo que impide la comunicación con profesores y estudiantes de otras Escuelas y Facultades de la misma Universidad.
- e) Fortalece el aislamiento de los estudiantes de distintas carreras. Ellos pasan por la carrera sin cruzar e interactuarse con la Universidad.

Estas características son comunes aquí en los Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio (DEIS) de la UACH.

### La departamentalización

Es bastante difundido por los estudiosos de las diferentes estructuras académicas<sup>2</sup> que la departamentalización nació como una estructura para resolver viejos problemas que ya no se podían seguir reproduciéndose en las facultades o escuelas. Aunque vale la pena reconocer que dentro de los modelos clásicos<sup>3</sup> el enfoque alemán presenta mejores opciones que el modelo francés, sobre todo para la flexibilidad curricular y para la formación de investigadores, cuyos antecedentes nos viene del Siglo XV, pero fue durante el siglo XVIII, cuando la universidad norteamericana adoptó una alternativa hacia la departamentalización. Fue precisamente la Universidad de Harvard la que dio el primer paso hacia la especialización, cuando uno de sus docentes resolvió dedicar sus esfuerzos a la ciencia. Así surge el departamento cuya organización se centra en la disciplina o asignatura.

<sup>2</sup> Véase entre otros a Anderson, L. S. *The ambivalent department the educational record*, 1968, pp. 206-219. E.N.

<sup>3</sup> Una referencia más profunda se presenta en Victorino R. L. "De la modernidad medieval a la universidad moderna". En *500 años de Agricultura y Agronomía*, UACH, 1993. México. p. 48-54.

Varias universidades norteamericanas siguieron el ejemplo de Harvard, entre otras, Wisconsin, Cornell y Johns Hopkins, la Universidad de California unidad Berkeley. Todos ellos desde mediados y fines del siglo XIX, fueron generando una estructura divisional en la que el Departamento es la columna vertebral. Según Andersen, define el departamento como "una unidad administrativa básica de la Universidad que reúne una comunidad de profesores e investigadores relativamente autónoma y responsable de la docencia y la investigación en un campo especializado del conocimiento".

Las ventajas de este nuevo tipo de organización académica frente al anterior es que está centrado más en la asignatura que en el currículum completo, la institución se divide en unidades académicas (departamentos). Cada curso desarrollado en la Universidad será ofrecido, según su naturaleza, por algunos de los departamentos. El profesorado estará asignado al Departamento de su especialidad y aquí suelen encontrarse los especialistas de la misma disciplina científica. Ahora se comprende mejor por qué debe llevarse de mejor forma la investigación.

### El currículum flexible

Para continuar con este apartado deseo advertir que cuando hablamos de modernización flexible o currículum flexible no debe entenderse como la inclusión de una flexibilidad laboral de los profesores, que como trabajadores académicos se puede confundir con la flexibilidad que habla el Congreso del Trabajo del gobierno mexicano, como condición para la modernización productiva del país.

Nuestra insistencia es que la modernización flexible de la Universidad mexicana radica en que la universidad debe buscar una ponderación para atender en dos niveles las siguientes orientaciones:

- a) A nivel de orientación social, debe considerar las determinaciones sociales provocadas por: i) los

cambios mundiales referentes a proyectos sociales amplios, ii) las políticas gubernamentales en torno a las universidades y los problemas nacionales, iii) los avances científicos tecnológicos, iv) los grandes problemas nacionales y v) el proyecto educativo de cada institución.

- b) A nivel de orientación curricular, debe considerar la incorporación al currículum, o mejor dicho a la estructura curricular, la mayor parte de los aspectos contemplados en las determinantes sociales.

Una vez más, es necesario enfatizar que tales cambios son imposibles si no se cumplen condiciones como la transformación curricular que supone romper con la estructura rígida del currículum.

A continuación solo menciono ideas generales de una prefiguración de un currículum flexible, que permita una incorporación rápida de los cambios sociales y disciplinarios para elevar la calidad académica de los futuros profesionales.

Después de resaltar la estructura divisional y por ende su departamentalización, el currículum flexible es casi su complemento natural ya que sin la vigencia de este último, se caería en una chata administración universitaria sin conciencia significativa ni producción de conocimientos.

### **Características básicas**

Según C. W. Elliot, el propósito del sistema de currículo flexible era el introducir el sistema de créditos académicos electivos que permitiera a los estudiantes: a) elegir libremente sus estudios y b) distinguirse en una línea determinada de conocimientos.

Esta propuesta norteamericana ha enriquecido por algunas experiencias mexicanas que aunque no corresponde necesariamente a la vivencia de la universidad pública, vale

la pena mencionarla. Tal es el caso de la Universidad Iberoamericana.<sup>4</sup>

El currículum flexible está constituido por las siguientes áreas: básica (troncos comunes), mayor (la espina dorsal de la carrera), menor (especificadora, o complementada de la mayor), área de integración, el servicio social y la opción terminal.

Por la constitución de las áreas, el currículum flexible prioriza, en el llamado tronco común las asignaturas más comunes a las distintas carreras aún dentro de una determinada área de conocimiento científico, sea ciencias sociales, exactas o duras, o cualquier otra. La siguiente, la que se considera la espina dorsal es lo más elemental de la carrera, lo que podría denominarse como la competencia académica de los saberes básicos y fundamentalmente.

El área de integración es justamente la síntesis de las dos áreas anteriores y se caracteriza porque en esta parte de la formación profesional, el alumno ya está adquiriendo una orientación o preespecialización determinada. Es aquí o a partir de este nivel en donde tiene que sentirse integrado con el ejercicio profesional vía el servicio social obligatorio, que posiblemente, será la fase terminal de su formación de licenciatura para el ejercicio profesional en un determinado campo laboral.

### **Nuestra noción de currículum y los sujetos de la influencia curricular**

Una vez hecho el recorrido de las distintas nociones del currículum en su relación con la participación de los sujetos sociales universitarios, se asume que se entiende por currículum universitario como el desarrollo de la capacidad de pensar y actuar con el presente en su movimiento hacia el futuro potenciando determinada direccionalidad.

<sup>4</sup> Una exposición detallada del modelo de la Universidad Iberoamericana puede consultarse en Ernesto Meneses, La Universidad Iberoamericana en el contenido de la educación superior contemporánea, NIA, México, 1979.

"En el contexto de crisis de los proyectos sociales amplios aludidos en capítulos anteriores, suponemos que hay una seria dificultad, por parte de los académicos de las universidades públicas para pensar en término de futuro y dificultad, así como también para asumirse como parte del sujeto de la determinación curricular en el momento actual, México, siglo XXI".<sup>5</sup>

Como precisión conceptual atendiendo al amplio recorrido que se hizo en los capítulos anteriores, buscamos ligar el currículum con los sujetos sociales universitarios:

En páginas anteriores hemos definido nuestra concepción del currículum universitario por lo que solo agregamos el asunto de la propuesta político-educativa y por supuesto la caracterización de los sujetos y sus formas de participación.

A manera de síntesis, el currículum es una propuesta político-educativa porque en él se juegan los proyectos político-sociales amplios, impulsados por grupos sociales de distintas ideologías e incluso de intereses contradictorios, quienes pugnan por sacar adelante su proyecto universitario.

Atendiendo al planteo de Zemelman (1991) en la idea del sujeto dinámico e histórico, todo sujeto social tiene o comparte un proyecto histórico de nación con presente y futuro y todos los actores que son miembros de esa organización social y política buscan en sus propios espacios laborales o de reflexión fortalecer esa alternativa que engloba a su proyecto.

Los grupos que impulsan un determinado proyecto en este caso en las universidades, los identificamos como sujetos sociales del currículum y lo son en la medida que poseen una conciencia histórico-social, cuya lucha contiene cierta direccionalidad. Por su papel que juegan en las complejas relaciones entre el Estado, incluyendo la sociedad civil, y la universidad. Avanzando hacia una delimitación de responsabilidad social y de nivel de participación, estos sujetos sociales universitarios se agrupan en:<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Afirmaciones como estas se presentan también en el trabajo, Víctorino Ramírez, L. et al., 1992 "Panorama Curricular de la UACH, 1960-1990" UACH, México

<sup>6</sup> De Alba, Alicia de, *Op. cit.* p. 61.

- Sujetos de la determinación curricular. La principal característica es que están interesados en determinar rasgos básicos del currículum y no se involucran en la institución educativa; por ejemplo, el gobierno, los empresarios, la iglesia, los partidos políticos, las organizaciones obreras y campesinas, las organizaciones políticas de diverso tipo, entre otras, que desean darle una orientación a la institución educativa.
- Sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum. Estos son quienes estructuran en la universidad el currículum y más específicamente el plan de estudio: las academias, las áreas, los consejos técnicos departamentales o divisionales, el consejo universitario, entre otras instancias educativas y políticas.
- Sujetos del desarrollo curricular. Ellos son los maestros y alumnos quienes con su participación diaria llenan de contenidos la estructura formal del currículum, "imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales".

### Consideraciones parciales

Son estos tres tipos de sujetos los que permean al currículum universitario y son ellos quienes potencian la forma de pensar el futuro en este sentido. Lo que se propone en la perspectiva del currículum universitario como desarrollo de la capacidad de pensar y actuar en el futuro potenciando una determinada direccionalidad, es incorporar en ese currículum un nuevo enfoque paradigmático. Este debe entenderse como la "estructura categorial y pragmática fundante que sustenta, apoya y organiza una forma de pensar y actuar, en los planos epistémico, teórico, científico, tecnológico, cultural, político, económico, etc." (Orozco, 1991).

En la UACH reflexiones en torno a esta nueva perspectiva paradigmática, los sujetos sociales del currículum, se preocupan por dar un enfoque regional o nacional a la carrera donde los actores en su calidad de profesores y estudiantes están construyendo opciones alternativas de desarrollo y mejores propuestas para socializar el conocimiento de las clases desposeídas del campo mexicano.

## CONCLUSIONES GENERALES

**AUNQUE EL TRABAJO** presentado, como se dice en la introducción del mismo, corresponde al pensamiento de varias épocas, sin embargo, los escritos antes presentados se fueron presentando como capítulos diferenciados en algunos de ellos por etapas o por décadas, que no abarcan en sentido estricto ninguna época, pero sí una transición de la actual. Por ello, su exposición siempre fue de manera inicial y después de su desarrollo hay consideraciones o reflexiones temporales en cada uno de ellos, siempre buscando su concatenación en el sentido del título del libro. En ese sendero, se presenta enseguida el rubro de las conclusiones generales.

Sin duda una de las interrogantes obligadas para los científicos sociales consiste en pensar acerca de qué es, o qué tipo de transformación social estamos viviendo *¿Una época de cambios o un cambio de época? (De Souza Silva 2000)*. Resulta ser no solo importante sino trascendente para los procesos de formación de investigadores o científicos en nuestro continente. O más aún para los que deseamos puntuar una determinada teoría del conocimiento social como la pretensión del libro que hoy escribimos. Para distinguir entre una época de cambios y un cambio de época, vale tener preciso lo siguiente: Una época de cambios es aquella en que su identidad está establecida de forma inequívoca y en la cual sus características son reconocidas sin ser cuestionadas en sus consecuencias. Por su relativa estabilidad, una época en decadencia nos permite identificarla de forma relativamente fácil. Al contrario, un cambio de época es un momento de la historia de la humanidad en que las caracte-

rísticas de la época histórica vigente están en deterioro irreversible y sus consecuencias para el desarrollo están bajo cuestionamiento inexorable por parte de la mayoría de las sociedades, sobre todo, por el discurso ético social de sus teóricos con visiones críticas.

A veces se considera que los cambios sociales son lineales y que cuando termina una época, inicia automáticamente la otra o una nueva. Hemos dejado asentado en este trabajo que no necesariamente para iniciar una nueva época debe quedar concluida la anterior época histórica. La nueva época puede nacer en el contexto de la vieja época y puede aparecer como una acción económica, social y cultural emergente. La época emergente se presenta como una nueva sociedad que está emergiendo a partir de la coincidencia histórica entre tres procesos que, aunque surgen de forma independiente, se iniciaron a finales de los años 60 e inicios de los 70 del siglo XX (Castells 1996, 1997, 1998): i) la revolución en torno a la tecnología de la información; ii) la crisis económica simultánea en ambos modos de producción-capitalismo y estatismo o incluso socialismo, y el intento de ambos de reestructurarse para superarla; y, iii) la explosión planetaria de movimientos sociales y culturales, tales como liberación sexual, feminismo, ambientalismo, indigenismo, derechos humanos, migración, entre los más conocidos en la sociedad contemporánea. Así, los impactos de tres revoluciones —tecnológica, económica y sociocultural— están transformando estructural y simultáneamente las relaciones de producción, relaciones de poder, experiencia y cultura, y nosotros agregamos (Victorino, Souza, 2010) la cuestión educativa y las propias formas de producir y generar conocimientos sobre las cuales nuestras sociedades están establecidas. Durante los Siglos XVI y XVII, la emergencia de la ciencia moderna forjó una nueva visión de mundo —*mecanicismo*— y más tarde moldeó un nuevo modo de desarrollo —*industrialismo*—. Juntos, esta visión de mundo y este modo de desarrollo moldearon la revolución industrial que condujo la humanidad de la *época histórica del agrarismo* a la *época*

*histórica del industrialismo*, similar al movimiento que se vivió del extravismo al agrarismo, siglos más atrás. Ahora, desde los años sesenta y setenta del siglo XX en "América Latina", estamos experimentando algunas transformaciones que nos conducen de la *época histórica del industrialismo* a la *época histórica del informacionalismo*. Sin embargo, la época emergente es todavía una fotografía fuera de foco. Aún no es posible diseñar todas sus características y proyectar todas sus consecuencias. Para comprender algunas de las características más críticas de la época emergente, esta parte sintetiza la tendencia para la formación de "redes" y algunas de las transformaciones en las relaciones de producción, relaciones de poder, experiencia humana, cultura, educación y generación de conocimientos.

En el presente libro, se hicieron algunas consideraciones para desmenuzar estos nuevos fenómenos sociales del actual cambio de época, aun en su percepción emergente. Aunque sin lugar a dudas, muchos de los estudios e investigaciones sobre los movimientos sociales migratorios inicialmente fueron abordados desde una óptica funcional o funcionalista por parte del Colegio de la Frontera Norte, y uno de los que más conoce esas realidades, es el Dr. Jorge Bustamente, me parece que hay una veta pendiente de elaborar ese preciado objeto de estudio desde enfoques más cualitativos y desde nuevas teorías que, justamente, no nos conduzcan a la inmovilidad y el conservadurismo de los sujetos sociales del cambio. Es decir es importante pensar más allá del pensamiento único o de las viejas teorías funcionalistas que condenaban a nuestra América Latina a una eterna dependencia.

A partir de las anteriores perspectivas, algunas experiencias siguen representando un reto para el fortalecimiento teórico de la pareja reproducción-resistencia. Por la larga tradición que ha tenido el segundo término (resistencia) en la antropología y en la sociología, así como por la simplista utilización para usarlo a veces indistintamente como oposición o resistencia, calificando con ello a todos los actos de

protesta protagonizado por los movimientos sociales, hace falta precisar qué acciones son actos de oposición y qué manifestaciones representan actos de resistencia. Cómo comprender los actos de reproducción-resistencia, de reproducción y creatividad en los ámbitos sociales, en varias organizaciones sociales, en el microcosmos escolar y más específicamente en el salón de clases.

Sin duda, esto último constituye toda una tarea para los estudiosos de la sociología y la pedagogía, a tal grado que, de la comprensión que se tenga sobre esta situación, dependerá en gran medida el futuro de las llamadas pedagogías radicales. Su aplicabilidad en los estudios de posgrado en educación a nivel de las instituciones nacionales es muy general, pues se reseñan como fuentes teóricas en el total de los programas académicos, reconociendo de una u otra forma su relación con estas teorías, ya que toda vez de los programas reconocidos según la ANUIES existen en todo el país más de 116 programas de Maestría, frente a 23 de Especialidad y 18 de Doctorado (Orozco, 2001), donde se analizan y se discuten este tipo de teorías y donde hay testimonio de la relevancias de estas fuentes de la sociología y pedagogía crítica. Aunque se cuentan con algunos elementos para seguir indagando sobre la importancia de estas teorías de la reproducción-resistencia en las tesis de Maestría en Educación, todavía no se sabe con qué elementos contamos como suficientes para discutir la hipótesis inicial de que estas teorías suelen ser relevantes e influyentes en las comunidades epistémicas o científicas. Y también nos servirán para analizar los movimientos de migrantes ocultos, así como las movilizaciones manifiestas en protestas activas de los migrantes como las vividas entre 2005 y 2009 en los Estados Unidos de Norte América.

Por otro lado también, justo cuando se gestaba el cambio de época, la teoría de la dependencia de inspiración marxista, desarrollaba sus años gloriosos en su lucha por la liberación de nuestra América Latina, incluyendo México. Ante el dilema capitalismo o socialismo, las teorías marxistas le

apostaban al único sujeto social capaz de transformar y liberar a las sociedades latinoamericanas era el sujeto social movimiento obrero como representante de la clase trabajadora. Veinte años después, nuevas teorías cuestionaban ese postulado, y empezaron a repensar la viabilidad de nuevos sujetos sociales ante las complejas realidades del mundo contemporáneo. Ahí está el punto de partida y de llegada el llamado posmarxismo.

En el anterior sendero, uno de los apartados consistió en argumentar que el posmarxismo, en su propuesta de sujetos sociales en el ámbito rural latinoamericano en correspondencia con el Análisis Político de Discurso, este último como método de investigación y como técnica para la generación de nuevos conocimientos ofrece grandes posibilidades de desarrollo en el campo de la sociología en general, particularmente en la sociología rural. En concordancia con este postulado, nuestro planteamiento se ubica en la perspectiva de la línea dirigida por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, posmarxistas, que desedimentan y reactivan categorías de la teoría de Karl Marx a la luz de los problemas sociales contemporáneos, haciendo una deconstrucción de preceptos como sujeto, discurso y conocimiento. Implicando una articulación conceptual de disciplinas y perspectivas teóricas y de estrategias analíticas en torno a presupuestos antiesencialistas y antifundamentalistas sosteniéndose en la historicidad y el carácter discursivo de lo social y lo político.

Todos los investigadores, nóveles y de avanzadas siempre se hacen una pregunta obligada que difícilmente se puede evitar y esta es sobre el campo del objeto de estudio; en este caso la pregunta obligada es ¿qué es el análisis político de discurso curricular? y ¿cómo se articula con los sujetos sociales universitarios? Seguramente existen múltiples maneras de responder a esta cuestión, sin embargo, en este trabajo se presentó nuestra posición teórica que nos está permitiendo hacer el análisis e interpretación de los significantes y sentidos del discurso curricular de la incorporación de la educación ambiental en varias universidades públicas mexi-

canas, especialmente en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), contenida en los documentos oficiales, planes y programas de estudios, y expresado por los diferentes actores y sujetos educativos. Por lo tanto, se exponen los fundamentos epistemológicos, que nos están permitiendo construir el andamiaje, para llegar a la interpretación y explicación de cómo se está incorporando la educación ambiental como objeto de estudio a las carreras de la UACH tanto en el nivel licenciatura como en el posgrado.

La propuesta del Análisis Político de Discurso se ubica en la perspectiva de la línea dirigida por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, posmarxistas, que desedimentan y reactivan categorías de la teoría marxista a la luz de los problemas sociales contemporáneos, haciendo una deconstrucción de preceptos como sujeto, discurso y conocimiento. Implicando una articulación conceptual de disciplinas y perspectivas teóricas y de estrategias analíticas en torno a presupuestos antiesencialistas y antifundamentalistas sosteniéndose la historicidad y el carácter discursivo de lo social. En esta manera de pensar teoría y método son construcciones sociales comprensibles de manera articulada.

Como se dice al inicio de estas conclusiones finales, la construcción de teorías o de nuevas consideraciones teóricas no se hace en días, ni en meses, se requiere de un trabajo sostenido y con el interactuar de otros campos disciplinarios e interdisciplinarios y de un equipo de investigadores. En ese entender es importante reconocer la coyuntura actual por la que atraviesa las universidades públicas mexicanas, especialmente la Universidad Autónoma Chapingo, nos lleva a un momento o un instante de casi 30 años, desde inicios de los años noventa. Como contexto político económico externo a ella conviene precisar dos hechos muy significativos: uno, es que en 1994 se inicia prácticamente el primer año de la firma del Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, Canadá y México y ello repercute, aunque la UACH no está dentro de las relaciones comerciales, en el tipo de servicios técnicos y científicos que pueda ofrecer, sobre todo a las em-

presas que se desarrollan en el medio rural. El otro asunto, se relaciona con el cambio de gobierno, lo cual implica una modificación de las relaciones entre universidades y las instancias, como la SARH, hoy SAGARPA, la SEP y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) que posiblemente las medidas más visibles de control y restricción subsidiarias y académicas sigan violando la autonomía universitaria, por lo que en el siguiente sexenio 1994-2000, hasta la actualidad (2012-2018) se profundizarán dichas acciones que si no hay cambio de rumbo o modelos económico social, las acciones gubernamentales no cambiarán.

Simultáneamente como aspecto interno en las universidades públicas, incluyendo la UACH, se nos está presentando también el cambio constante de autoridades que conlleva a la vez una modificación en las políticas universitarias. Ojalá que los nuevos equipos universitarios se apoyen en estudios y consideraciones, para decidir propuestas de reforma universitaria viables y posibles para las universidades, con mayor participación de los sujetos sociales universitarios en sus distintas instancias de determinación, diseño y desarrollo curricular. Por supuesto, los planteamientos aquí citados son parte de ese gran marco de referencia necesaria para entender y accionar los cambios universitarios, pero sobre todo, para reforzar el proceso de academización y democratización en las universidades.

Como una de las conclusiones generales, dejamos asentado que nuestra visión y concepción de currículum se entiende como una propuesta político-educativa porque en él se juegan los proyectos político-sociales amplios, impulsados por grupos, organizaciones o sujetos sociales de distintas ideologías e incluso de intereses contradictorios, quienes pugnan por sacar adelante su proyecto universitario.

Atendiendo al planteo de Zemelman (1991) en la idea del sujeto dinámico e histórico, todo sujeto social tiene o comparte un proyecto histórico de nación con presente y futuro y todos los actores que son miembros de esa orga-

nización social y política, buscan en sus propios espacios laborales o de reflexión para fortalecer esa alternativa que engloba a su proyecto.

Finalmente, nuestro interés y motivación por expresar las distintas etapas en la construcción de un campo de conocimiento que incluye una propuesta metódica y un conjunto de reflexiones teóricas en la mirada de los sujetos sociales cuyos expresiones no solo se dan en las universidades —pero es nuestro deber moral hacerlo desde estos espacios— sino que también surgen desde los pueblos rurales y las regiones urbanas como grupos de auto defensas, o policías comunitarias en los estados de Guerrero y Michoacán, principalmente, aunque no solo en esas entidades. O la lucha por la autonomía indígena en Chiapas y Oaxaca, o bien en las grandes ciudades con los movimientos sociales con los maestros y profesores vía la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), sujeto social con proyecto de nación y expectativas históricas para resolver el ancestro problema educativo en México. Podemos ir revisando la teoría de los sujetos sociales y universitarios en nuestros propios laboratorios sociales, aunque nos duela el alma, por la realidad que se está viviendo ante políticas sociales estatales más que “fallidas”, esos conflictos son materia prima para reflexionar y aplicar teorías como la de “los sujetos sociales”.

Tecoanapa, Gro., invierno, 2013.

*Corrientes socioeducativas y  
teoría del sujeto social universitario*  
se terminó de imprimir en el mes de  
enero de 2016  
en los talleres gráficos de  
Castellanos editores, S.A. de C.V.  
Martínez del Río 167-E  
Col. Doctores, Deleg. Cuauhtémoc  
México, Distrito Federal, C.P. 06720  
Tel.: 57 40 87 86  
Tiro: 500 ejemplares