

# Identidades y políticas educativas

SILVIA FUENTES AMAYA  
Y OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA (Coordinadoras)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



# Identidades y políticas educativas



# Identidades y políticas educativas

*Silvia Fuentes Amaya*  
*Ofelia Piedad Cruz Pineda*  
(Coordinadoras)



---

## **Identidades y políticas educativas**

Silvia Fuentes Amaya  
Ofelia Piedad Cruz Pineda  
(*Coordinadoras*)

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*

Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*

Manuel Montoya Bencomo *Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*

Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer *Diversidad e Interculturalidad*

Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

---

**Diseño de portada:** Jesica Coronado

**Diseño de maqueta:** Rodrigo García

**Formación:** Rita Yolanda Sánchez Saldaña

**Edición y corrección de estilo:** Armando Ruiz Contreras

**Inserción de correcciones ortográficas:** Edna Yael Juárez Pérez

Primera edición, noviembre de 2010

© Derechos reservados por las coordinadoras Silvia Fuentes Amaya  
y Ofelia Piedad Cruz Pineda.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF [www.upn.mx](http://www.upn.mx)

ISBN 978-607-413-087-4

LC92	
M6	Identidades y políticas educativas / coord. Silvia Fuentes
13.3	Amaya. -- México : UPN, 2010
	- p. -- (Horizontes educativos)
	ISBN 978-607-413-087-4
	1. EDUCACIÓN Y ESTADO - MÉXICO
	2. POLÍTICA EDUCATIVA I. Fuentes Amaya,
	Silvia, coord. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

---

## ÍNDICE

<b>Presentación</b> .....	7
<i>Silvia Fuentes Amaya y Ofelia Piedad Cruz Pineda</i>	
<b>Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa</b> .....	13
<i>Silvia Fuentes Amaya</i> .....	
<b>Constitución identitaria y procesos de gestión</b>	
La interpelación de una política educativa en la constitución identitaria del pedagogo <i>Zaira Navarrete Cazales</i> .....	39
El director escolar: ruptura y constitución identitaria en el marco de la gestión educativa <i>Jorge Sigfrido Ponce de León Martínez</i> .....	57
La política de profesionalización permanente en el discurso del SNTE <i>Octavio César Juárez Némer</i> .....	69

---

## **Miradas analíticas y entramados discursivos**

Las políticas educativas. Una mirada desde la traducción  
*Ofelia Piedad Cruz Pineda* ..... 93

Del directivo escolar “tradicional” al “moderno”  
en el entramado discursivo del escalafón magisterial  
*Marco Iván Vallejo Martínez* ..... 109

## **Políticas internacionales y configuraciones locales**

Poder soberano y poder disciplinario:  
organismos financieros internacionales  
y políticas públicas educativas en México  
*Laura Echavarría Canto* ..... 141

Los procesos de transformación  
en la Universidad Veracruzana desde los sujetos  
*Ernesto Treviño Ronzón* ..... 161

Aproximación a la genealogía de la educación  
ambiental a nivel internacional  
*María Joaquina Sánchez Carrasco*..... 181



---

## PRESENTACIÓN

*Silvia Fuentes Amaya y Ofelia Piedad Cruz Pineda\**

En México, el estudio de las políticas educativas ha sido un tema abordado principalmente desde las políticas públicas, sobre todo, –en años recientes–, desde la política de reforma iniciada a finales de la década de los ochenta. Sin duda, la indagación sobre la política educativa continuará, pero se tendrá que atender recaudos conceptuales y metodológicos de diverso alcance. Este último aspecto es punto central de nuestros trabajos; es decir, explorar otras vetas de análisis para la investigación de las políticas educativas.

Partimos de reconocer que las políticas son disposiciones gubernamentales que apuntan a ordenar el escenario educativo con el fin de lograr ciertas finalidades de diseño, de implantación o evaluación de propuestas; en el marco de un juego político y psicosocial de gran densidad.

Nuestros intereses se ubican tanto en la investigación de la política en el momento del diseño, de la operación, de la evaluación y, en ocasiones, del seguimiento, como de la investigación que puede ser usada para la confección de las políticas educativas. Este último

---

\* Actualmente, Silvia Fuentes funge como coordinadora general y Ofelia Piedad Cruz como coordinadora académica (junto con Jorge S. Ponce de León), del seminario PEDAIPA.

aspecto ha sido sugerente para un grupo de académicos que hemos coincidido en el campo de la investigación alrededor del tema de la identidad, de la subjetividad y las políticas educativas.

En ese contexto temático, creemos que el estudio sistemático de las mediaciones políticas, culturales e institucionales, que se producen entre la definición de una determinada política educativa y su puesta en acto, constituye un ámbito de primer orden, en la medida en que se ha reconocido su importancia estratégica para el análisis y definición de programáticas coherentes con las dinámicas locales y subjetivas que conforman los espacios a los que se dirigen.

En torno a ese campo problemático, en el año de 2007 organizamos un seminario permanente de carácter interinstitucional denominado *Política Educativa: Discurso Actualizado en Identidades Profesionales y Actores* (PEDAIPA), el cual ha convocado a profesores, académicos e investigadores de diversas instituciones (UV, die-Cinvestav, UPN Puebla, UA Chapingo, FES Aragón, UPN Ajusco, entre otras), así como a estudiantes de licenciatura y posgrado (particularmente, de la Universidad Pedagógica Nacional). Ese espacio académico se vincula directamente con el Cuerpo Académico *Política Educativa, Discursos e Identidades Profesionales*, cuyos integrantes reconocemos al seminario PEDAIPA como un lugar privilegiado para desarrollar la lgac denominada: “Identidades y políticas educativas: un enfoque político y psicosocial”, la cual hemos definido como eje epistemológico de la lectura de las políticas educativas que proponemos. Así, desde la fundación de sendos ámbitos académicos, hemos emprendido un vigoroso proceso formativo y de debate bajo el liderazgo académico de Silvia Fuentes Amaya,<sup>1</sup> con la finalidad de conformar las bases epistemológicas y teórico-metodológicas para desarrollar la citada analítica.

---

<sup>1</sup> En el contexto de su programa de investigación la doctora en Ciencias Silvia Fuentes ha dado a conocer los principales avances de investigación en diversas publicaciones, bajo la forma de: libro, capítulos de libro, artículos, etcétera; de los más relevantes destaca la obra producto de su investigación doctoral: *Sujetos de la educación: ideología, identidad y medio ambiente* (Fuentes, 2008).

En ese marco académico, los participantes en el citado seminario encontramos un espacio de discusión y análisis, por una parte, en lo que respecta al análisis de discurso (Laclau) y al análisis institucional (Käes), en tanto referentes teóricos que nutren de manera directa el desarrollo de una analítica de las políticas educativas; y, por la otra, en lo que concierne a las diversas investigaciones producidas por los integrantes del seminario desde la apropiación de los enfoques antes mencionados, así como a partir de sus diversas trayectorias profesionales y académicas.

Es relevante mencionar que el desarrollo del seminario PEDAIIPA se ha visto fortalecido por esa diversidad de adscripciones y formaciones de sus integrantes (sociología, economía, pedagogía, ciencia política, entre otras), y por la articulación de sus objetos de estudio con diversos referentes. Se trata de aproximaciones que se nutren de diversos ámbitos de la teoría social y política que van desde teoría sociológica y política, análisis de discurso, análisis organizacional, análisis institucional hasta filosofía política y lingüística. En esa tesitura, en las investigaciones en curso se han desplegado diversas estrategias metodológicas (*e. g.* seguimiento de trayectorias, aproximación genealógica, reconstrucción histórica, estudios de caso), cuya diversidad también ha representado la posibilidad de enriquecer las discusiones al interior de nuestro seminario.

Un presupuesto de primer orden que conduce tanto las discusiones y debates como los procesos de investigación y formación que nos convocan como colectivo académico, lo constituye el asumir las políticas educativas como sistemas de significación y acción que trazan determinadas *orientaciones identitarias*. Estas últimas involucran complejos procesos de interpelación en los que se ven involucrados los sujetos educativos (directivos, profesores, alumnos). Desde dicho ángulo de lectura, creemos que una arista fundamental para el análisis de las políticas educativas y sus sujetos, es el de los procesos de identificación que se traman entre la prescripción y la puesta en práctica de una determinada disposición gubernamental en el terreno educativo.

Consideramos que resulta crucial tratar de alumbrar el espacio de opacidad que se advierte en el trayecto que recorre una determinada programática de política educativa, desde su diseño hasta su implementación; todo ello desde la óptica de los propios sujetos y actores a los que ésta se dirige.

Por lo anterior, nuestro desafío, plasmado en esta obra colectiva, es el de aproximarnos a los vericuetos de las dinámicas micropolíticas y psicosociales que se edifican en el devenir cotidiano del establecimiento educativo, cuyos protagonistas son individuos, grupos e instituciones con historias, trayectorias académicas y profesionales particulares, cuyas huellas es posible rastrear para posibilitar la comprensión del terreno de opacidad antes señalado.

Embarcados en esa tarea, en el año 2007 organizamos un simposio<sup>2</sup> para presentar y discutir con otros colegas y colectivos académicos nuestros avances de investigación en el marco del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa celebrado en Mérida, Yucatán, en noviembre de ese año.

Con la intención de compartir y socializar con la comunidad académica interesada por la investigación educativa los trabajos que se habían desarrollado a lo largo de un año de actividades, nos dimos a la tarea de revisar nuestros escritos y elaborar versiones más acabadas para integrar el proyecto editorial que, una vez sometido a dictaminación, finalmente ve la luz bajo el nombre de *Identities y políticas educativas*.

El inicio de este libro ofrece una amplia introducción intitulada “Hacia una analítica de la política educativa” a cargo de Silvia Fuentes Amaya, para ubicar a los lectores sobre las orientaciones y pautas epistemológicas y teóricas de las que se parte para el estudio de las políticas educativas que proponemos.

---

<sup>2</sup> Simposio Políticas e Identities Educativas. Parte I: Procesos de gestión, construcciones ideológicas y proceso identificatorio y Parte II: La tensión global-local y procesos de cambio institucional.

Posteriormente, el libro está organizado en tres ejes de discusión. El primero se titula *Constitución identitaria y procesos de gestión*, en éste el plano de lectura de la relación políticas educativas y proceso identificatorio transita del terreno de la interpelación en la formación de identidades disciplinarias y profesionales con el trabajo de Zaira Navarrete Cazales denominado “La interpelación de una política educativa en la constitución identitaria del pedagogo”, al ámbito de la gestión, por una parte con el trabajo de Jorge S. Ponce de León Martínez titulado “El director escolar: ruptura y constitución identitaria en el marco de la gestión educativa” y, por la otra, con las elaboraciones de Octavio C. Juárez Nemer que llevan por título “Las políticas educativas: de la gestión de recursos a la identificación social”.

El segundo, denominado *Miradas analíticas y entramados discursivos*, aborda y ofrece herramientas conceptuales para indagar a las políticas, dos trabajos nutren este eje, el primero bajo el título de “Las políticas educativas. Una mirada desde la traducción”, presentado por Ofelia P. Cruz Pineda y, el segundo, intitulado “Del directivo escolar ‘tradicional’ al ‘moderno’, en el entramado discursivo del escalafón magisterial” que sustenta Marco I. Vallejo Martínez.

Un tercer apartado lo constituye el denominado *Políticas internacionales y configuraciones locales*, en éste se revisan los mecanismos a través de los cuales las políticas recuperan diversos discursos, que tratan de alumbrar, especialmente, las relaciones entre el plano internacional y el local. En este espacio encontramos tres trabajos el primero intitulado “Poder soberano y poder disciplinario: organismos financieros internacionales y políticas públicas para la evaluación de la educación en México” expuesto por Laura Echevarría Canto; el segundo, presentado por Ernesto Treviño Ronzón, bajo el título de “Transformación de las universidades públicas en el registro del sujeto: entre lo global y lo local”; finalmente, para cerrar, María Joaquina Sánchez Carrasco, expone el trabajo intitulado “Aproximación a la genealogía de la educación ambiental a nivel internacional”.

Por lo anteriormente planteado, esperamos que esta primera entrega colectiva, constituya una invitación para pensar las políticas educativas desde sus sujetos y actores y ofrezca andamiajes conceptuales para una lectura desde ese lugar de interés.

---

ESTUDIO INTRODUCTORIO.  
HACIA UNA ANALÍTICA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA  
*Silvia Fuentes Amaya\**

**¿POR QUÉ PROPONER UNA ANALÍTICA PARTICULAR  
DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS?<sup>1</sup>**

En México, así como en otros países de América Latina, como parte de las nuevas pautas de política educativa que se han instalado de forma hegemónica a nivel mundial, hemos experimentado desde las distintas posiciones que ocupamos en el sistema educativo nacional: *e. g.* estudiantes, docentes, responsables académico-administrativos, una ola de reformas educativas articuladas a las nociones de calidad y competitividad (Martínez, 2004), cuyo impacto en el mejor de los casos está en curso de evaluación y, en otros, ni siquiera ha sido problematizado.

---

\* Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav, profesora-investigadora de tiempo completo en la UPN Ajusco; líder académica del Cuerpo Académico Política Educativa, Discursos e Identidades Profesionales y del Seminario Interinstitucional de Formación PEDAIPA; adscrita al Sistema Nacional de Investigadores, nivel I.

<sup>1</sup> La perspectiva teórico-metodológica que aquí presento se nutre de mi línea de investigación: identidades y políticas educativas, un enfoque político y psicosocial (Fuentes 2008, 2006, 1999).

## **POLÍTICAS Y SUJETOS EDUCATIVOS: DE LA PRESCRIPCIÓN A LA RESIGNIFICACIÓN**

La tendencia predominante en la concepción que orienta el diseño, implementación y evaluación de los programas y reformas educativas, se ha nutrido básicamente de una serie de perspectivas aglutinadas bajo el nombre de políticas públicas; enfoque que ha sido importado en países como el nuestro a partir de los desarrollos producidos en Estados Unidos (Aguilar, 2000); la visión del quehacer de las políticas educativas que se ofrece desde dicha mirada, básicamente, lo concibe como una tarea pragmática, en la que parecen estar ausentes los sujetos educativos a los que va dirigido; o, en todo caso, éstos son concebidos como entes predominantemente racionales cuya acción es producto de un cálculo que evalúa costos y beneficios y que deja de lado aristas fundamentales como las construcciones simbólicas e imaginarias que están atravesadas por un doble juego entre la conciencia y el inconsciente, entre la razón y el deseo; dimensiones que atraviesan de forma ineludible las formas en que los sujetos educativos se relacionan con los programas, reformas, etcétera, producidos en el marco de las políticas educativas.

Al respecto, sin embargo, es pertinente plantear que se han producido una serie de desarrollos que reivindican la complejidad de los procesos inherentes a los procesos de decisión e implementación de políticas, que intentan ir más allá de una racionalidad meramente instrumental e incorporan una dimensión cultural y comunicacional:

[...] en el ámbito de la racionalidad comunicativa [...] la importancia de la comprensión de los sentidos de la acción, que los individuos construyen y otorgan [importa más que] la eficiencia y el éxito instrumental o tecnológico, y más que el poder en sí, la adaptación o las lógicas de dominación y redistribución de recursos, las expectativas y aspiraciones sociales, la definición social de situaciones y los desacoplamientos organizativos o conflictos que generan las lógicas de convergencia o divergencia



de los marcos de interpretación y la acción de los sujetos (Miranda, 2001, p. 70).

En ese orden de ideas, resultan atractivas dichas perspectivas en la medida en que avanzan hacia el terreno de la subjetividad, lo que otorga un lugar de primer orden a la elaboración de significados, desde los cuales los sujetos interpretan los contextos y actúan en consecuencia.

Asimismo, otro conjunto de perspectivas sugerentes están representadas por el llamado “nuevo institucionalismo” en el cual:

[...] no son las necesidades de control, coordinación o innovación tecnológica reflejos estrictos de la racionalidad instrumental, sino que son manifestaciones de poderosas “*reglas institucionales*” que operan como mitos muy racionalizados [sin embargo hay “*zonas de sombra*” que detonan a través de una serie de mediaciones] la redefinición simbólica y significativa de las estructuras normativas. [Otras perspectivas en ese mismo tenor] rescatan el problema de las ideologías organizacionales, los actos y los contextos simbólicos y toda una gama sugerente de procesos culturales [...] como historias, relatos y leyendas [y] en forma no verbal, como ritos, hábitos y ceremonias organizativas [...] (Miranda, 2001, pp. 71 y 72).

Dichos enfoques resultan más cercanos a nuestro interés, debido a que reconocen la importancia de incluir una dimensión cultural en los esquemas de racionalidad que portan los sujetos, lo cual orienta las formas en que se traman los vínculos intersubjetivos; así como las elaboraciones de carácter simbólico e imaginario que éstos producen, cuyo abordaje me parece un terreno problemático de primer orden, en el que las perspectivas antes referidas están instaladas al menos parcialmente.

Sin embargo, sin desdeñar los posibles aportes de estas últimas (cuestión que demanda una revisión cuidadosa, misma que supone una tarea más allá de los límites de este trabajo), considero que dos elementos distintivos justifican el proponer el desarrollo de una

analítica particular: el primero relativo a la discusión desde las propias bases ontológico-políticas que posibilitan la inscripción en un determinado horizonte onto-epistemológico, en este caso, horizonte que incorpora de forma sistemática la negatividad y, el segundo, en estrecha articulación con el primero, la argumentación relativa a una noción de sujeto, también atravesado por la negatividad, por lo que se propone una subjetividad no totalmente racional ni volitiva; en ese sentido, nuestro interés apunta a trascender la “falacia racionalista” presente en las políticas educativas (Majone, 2005, citado en Flores-Crespo, 2009).

De acuerdo con lo anterior, el foco analítico que propongo está centrado en la serie de mediaciones que se organizan entre el plano prescriptivo de la política educativa y su puesta en acto en un establecimiento escolar específico; ya sea ésta considerada como “política de estado” o “política gubernamental” (Latapí, 2004).

En ese tenor, los actores que privilegio en esta mirada son los destinatarios de tales disposiciones y, en especial, los procesos de resignificación que elaboran en el contexto de sus propias dinámicas institucionales y discursivas.

La existencia cotidiana de tramas políticas y psicosociales en el establecimiento escolar, como célula fundamental del sistema educativo mexicano, parece revelarse como un síntoma del desencuentro o distancia producida entre la primera y las demandas institucionales provenientes de las disposiciones de política educativa.

En efecto, parece haber una amplia capacidad de resignificación y reorientación de las acciones que bajo la forma de demandas institucionales son requeridas, prescritas a los sujetos y actores educativos, de tal manera que del momento en que éstos se apropian de ellas y las elaboran como “mandatos institucionales” hasta la toma de decisiones y puesta en marcha de determinadas prácticas, se producen importantes procesos configurados por las formas particulares en que, por un lado, la historia, trayectorias y cultura del establecimiento educativo se actualizan –“intertextualidad” en términos de Remedi (2004)– y, por el otro, atraviesan tal tejido los

procesos identificatorios en los que los sujetos educativos se embarcan.

En ese contexto, construir como objeto de estudio complejo la relación entre lo que denominamos políticas educativas, concebidas las más de las veces como disposiciones normativas que se expresan en una multiplicidad de planos operativos y los procesos de conformación subjetiva e identitaria que se gestan en el marco de tales acciones, nos obliga a elaborar distintas dimensiones y ángulos de análisis, a través de los cuales sea posible aproximarnos a la complejidad de los múltiples eventos, situaciones, interacciones, decisiones y deseos que son detonados antes, durante y después de que alguna forma de darse de la política educativa trasciende los linderos del establecimiento escolar.

Así, en el marco de los vaivenes de la política educativa, ¿qué pasa con las identidades educativas previamente conformadas?, ¿podemos pensar en la idea de “nuevas” identidades educativas?, o más bien tenemos que pensar en ¿cuáles son los “ajustes” o “reordenaciones identitarias” de los sujetos-actores educativos implicados para asumir las nuevas demandas? Al margen de la forma específica en que abramos el cuestionamiento, lo crucial reside en establecer dicho ámbito de interrogación, para aproximarnos a las tensiones, desencuentros, reorientaciones y reconfiguraciones que las identidades de los sujetos y actores educativos sufren al hacer frente a la densa trama de relaciones entre el afuera y el adentro del establecimiento escolar.

Para presentar la estrategia epistémica y teórico-metodológica que propongo, he organizado este capítulo de la siguiente manera: *a)* dar cuenta de las coordenadas onto-epistémicas de la mirada propuesta: lógica discursiva; *b)* ubicar lo que defino como ejes de intelección de lo político y lo psicosocial; *c)* establecer una noción de identidad como configuración discursiva que articula juegos de identificaciones; y *d)* a manera de epílogo, instalar la interrogante sobre la pertinencia de introducir la noción de *hegemonías regionales o diseminadas* para pensar la relación entre identidades y políticas educativas como parte de los escenarios contemporáneos.

## LÓGICA DISCURSIVA COMO ESTRATEGIA DE LECTURA

Es revelador el título de la sección de investigación temática “Trabajo docente y subjetividad magisterial: viejos debates en nuevos contextos” que presenta Susan Street en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (2003), en la citada presentación, Street plantea una nueva dirección en el enfoque de la investigación dirigida a los docentes: “[...] la investigación ha modificado el estatus ontológico del docente, de objeto de reformas desde arriba, a sujeto (auto-regulado y regulado) de constructor (*sic*) de los sentidos de su trabajo” (Street, 2003, p. 600). Si bien hay el reconocimiento de dicha reorientación, la formulación final de la autora (desde la perspectiva del balance que elabora con base en los trabajos presentados en la citada sección) revela las dificultades de transformación de la práctica educativa: “[...] son muy estrechos los espacios para la verdadera transformación de las prácticas pedagógicas de los profesores” (Street, 2003, p. 600).

Ahora bien, ¿qué implicaciones puede tener dicho planteamiento de relativa inmovilidad para el asunto que nos ocupa: el de la constitución y reconfiguración identitaria de los sujetos y actores educativos?; ¿en qué juego de identificaciones y desidentificaciones se montan los sujetos educativos para situarse en el “como si”?; ¿cuáles son las tensiones, las fracturas y los lugares de confort y malestar que tales procesos posibilitan?

Me parece que poder acceder al intrincado tejido que arman los sujetos y actores educativos, plantea el reto de producir lecturas que nos instalen en el terreno mismo en el que sus referentes identitarios van prefigurando formas de enfrentar las prácticas educativas. Es decir, se trata de adentrarnos a los escenarios en los que tales sujetos devienen actores de su práctica a través de decisiones no totalmente volitivas, no sólo por su sujeción relativa a dinámicas organizacionales y burocráticas, sino además por la imposibilidad de operar como entes plenamente racionales, aunque ese sea el supuesto ontológico que delinea su identidad en los decretos oficiales.

Así, un primer emplazamiento analítico es la consideración de una subjetividad que está atravesada por una serie de tensiones que podemos situar: *a)* entre su condición de sujeto de la razón y la negación de ésta por ser al mismo tiempo un sujeto del inconsciente, y *b)* entre una voluntad que se pretende clara y definida y el deseo que anida en ésta y que la vuelve opaca.

Desde mi mirada, pensar en ese marco el complejo proceso identificatorio en el que se embarca el sujeto y actor educativo, involucra una apuesta por adentrarse en los recovecos en los que los procesos de resignificación de las políticas educativas van encontrando un lugar que a veces permanece y otras sólo es ocupado casi instantáneamente.

Tal es el emplazamiento onto-epistémico considerado en la *lógica discursiva*; ésta supone una lectura en la que la posibilidad de producir conocimientos en torno al proceso identificatorio y, en general, respecto a la realidad social y educativa, demanda una visión que destaca el flujo de significaciones que van conformando organizaciones de sentido, elemento que opera, entonces, como el sustrato básico de lo social.

Una categoría definitoria del posicionamiento establecido es la de *discurso*, la cual retomo del análisis de discurso de Laclau y Mouffe (1987);<sup>2</sup> se trata de una analítica en la que el flujo de significaciones antes referido, se detiene o estabiliza en el contexto de luchas por hegemonizar los significantes que ordenarían diversos espacios socioculturales. La organización signifiante que resulta del proceso articulador es lo que se denomina como *discurso*; no está de más enfatizar, según lo señalado, que dicha categoría trasciende las fronteras del terreno lingüístico y, asimismo, se inscribe en procesos extra-lingüísticos.

---

<sup>2</sup> Especialmente del primero y en la investigación educativa en México desarrollada por Buenfil.

Es destacable en esta mirada una ontología política que pretende situarse en los límites del lenguaje metafísico esencialista, por lo que los significantes articuladores o, en algunos casos, hegemónicos de un determinado *discurso*, en forma alguna son pensados como esencias o principios inamovibles; más bien son considerados como posibilidades en que el fluir de lo social, visto como flujo constante de significaciones, se estructura, parcial y temporalmente, puesto que en ese contexto necesidad y contingencia son indisolubles.

Esta tentativa analítica hacia el antiesencialismo (es decir, en los bordes de una metafísica de la presencia) vía la introducción de la negatividad, tiene como elemento central situarnos en un tipo de pensamiento ordenado por series de tensiones que lejos de resolverse establecen paradojas y nos ubican en un pensamiento de la ambigüedad y la incertidumbre.

Puede considerarse que se trata de una situación por lo menos incómoda, en la que reconocemos que nuestras tentativas de intelección son frágiles, pero que al mismo tiempo esa fractura constante nos moviliza a sostener el proyecto de elucidación asumido.

Para establecer un primer amarre de ideas, quisiera señalar que problematizar la relación entre identidades y políticas educativas desde una *lógica discursiva* involucra: a) considerar ambos terrenos de la realidad educativa como sistemas de significación que involucran relaciones ambiguas e inestables, por lo que está presente un interés por situar los ámbitos de fisura y desestructuración de tales espacios socio-educativos; y b) concebir las identidades educativas (docente, estudiantil, directiva) como juegos de identificaciones que se actualizan temporalmente como configuraciones discursivas (Fuentes, 1999, 2008).

Como puede observarse, la direccionalidad del constructo analítico se establece desde su basamento, lo que lleva al analista a organizar su pensamiento, en el que privilegia lo político como eje ordenador. En ese sentido la citada *lógica discursiva* nos conduce a concebir la realidad social en general y de forma específica la edu-

cativa, desde los significantes que las articulan, ya sea a través de formas hegemónicas u otras.<sup>3</sup>

Lo relevante de dicha orientación reside en pensar que la toma de decisiones relativas al establecimiento de una determinada significación para términos tales como: reforma educativa, calidad educativa, descentralización, equidad, competencias, competitividad, etcétera, puede problematizarse a partir del juego de poder que involucra y sobre todo de su presencia como elemento significativo que atraviesa, ya sea por inclusión o exclusión los procesos de constitución identitaria de los actores educativos.

## **DISCURSO E INSTITUCIÓN PARA LEER LA POLÍTICA EDUCATIVA**

### **EN BUSCA DE LAS TRAMAS IDENTITARIAS ENTRE LO POLÍTICO Y LO PSICOSOCIAL**

La aproximación analítica a los procesos de identificación desarrollados en el marco de dinámicas discursivas e institucionales particulares erigidas en programas de: formación, desarrollo del establecimiento escolar, elaboración de materiales educativos, entre otras estrategias (como formas de actualización de la política educativa), implica una propuesta de articulación entre dos ejes de análisis uno político y otro psicosocial, sobre la base de una *lógica discursiva*, en los términos antes expuestos.

---

<sup>3</sup> Hoy en día existe una importante discusión en relación con las posibilidades analíticas de la noción de hegemonía, particularmente del enfoque propuesto por Laclau; con respecto a dicha perspectiva destaca el trabajo de Benjamín Arditi, el cual propone la idea de “post-hegemonía” para abordar otras formas de la política que trascienden el formato hegemónico (Arditi, 2007); en otro tenor, aunque con similar preocupación al final del documento tocaré algunos aspectos al respecto, desde mis propias elaboraciones.

Sendos ejes de análisis se vinculan a través de la noción de funcionamiento ideológico (Fuentes, 2008), la cual he concebido a partir de la noción de ideología de Žižek (1992) como andamiaje intermedio para engarzar ambos planos de lectura:

**Articulación de dos ejes analíticos:  
político y psicosocial**

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Lo político</b></li><li>• Análisis político de discurso.</li><li>• El eje de interés reside en el juego de inclusión/exclusión a través del cual se instituye una determinada definición del ser del sujeto-actor educativo, es ésta, pues, una mirada ontológico-política (Laclau).</li><li>• Sujeto de la decisión.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Lo psicosocial</b></li><li>• Análisis institucional.</li><li>• El foco de interés apunta a situar las formas en que el mundo interno del sujeto-actor educativo encuentra en la institución educativa un lugar de sostén identificadorio (Käes); se trata de una mirada psico-social.</li><li>• Sujeto del deseo.</li></ul> |
|--|--|



En el trabajo de Žižek, particularmente en su elaboración de la categoría de ideología, encontré la posibilidad de hacer jugar la presencia de la negatividad en la estructuración de lo social, tanto en un ámbito colectivo como para pensar procesos grupales y singulares; lo anterior en una doble vertiente que alumbraba tanto procesos vinculados al ejercicio del poder como los relativos al vínculo psicosocial que los sujetos educativos elaboran en su estar institucional.

En esa tesitura, el *funcionamiento ideológico* en el terreno de lo político involucra el desarrollo e institucionalización de un determinado *discurso* (en el que se sedimentan diversos referentes simbólico-imaginarios provenientes de diversos ámbitos discursivos); asimismo, éste lleva consigo procesos de inclusión/exclusión (por ejemplo la inclusión de la noción de competencias asociada a cali-



dad y excluir la de praxis, entre otras); así la “naturalización” de una determinada significación, simbolizada en un significante como “competencias”, constituye una plataforma simbólica e imaginaria que opera con estrategias de legitimación diversas (organizacionales, burocráticas, massmediáticas), desde las cuales se convoca a los sujetos educativos a ser de determinada manera, lo que presenta efectos de clausura simbólica e imaginaria como lugares de plenitud en este caso social y educativa.

En el plano de lo psicosocial, el *funcionamiento ideológico* se centra en pensar a la *institución educativa* como un *discurso* que opera como sostén identificatorio de los sujetos-actores educativos, en el juego entre un plano manifiesto-explicito-consciente y otro latente-implícito-inconsciente (Schvarstein, 2001), que tiene que ver con las formas particulares en que los sujetos educativos elaboran su “existir institucional” (Enríquez, 1989). En ese marco, también se produce un efecto de clausura simbólica e imaginaria, pero ésta es conceptualizada en el ámbito de los sujetos grupales y singulares, pues encuentra su lugar de condensación en la elaboración de *horizontes de plenitud*, en los que el sujeto educativo produce imaginariamente espacios posibles para alcanzar una plenitud que atraviese sus posibles polos de identificación en un momento dado de su historia grupal y singular.

¿Cómo se apropian y resignifican los sujetos y actores educativos los mandatos institucionales? ¿Qué formas de vínculo institucional han generado para soportar las tensiones que las últimas disposiciones y programas de política educativa en México (e.g. Programa Escuelas de Calidad, Alianza por la Calidad de la Educación) han generado en su ser y estar institucionales? ¿Acaso la simulación no impacta en las prácticas y en las formas de significar el quehacer y la identidad docente? ¿Cuáles son las cuotas de sufrimiento y gratificación generadas en el marco de las decisiones que atraviesan la participación directa, parcial indirecta, etcétera, en el PEC y en la ACE?

Me parece que esa serie de interrogantes permiten vislumbrar apenas algunas de las rutas de indagación que esta mirada político-psicosocial posibilita. No obstante, la posible diversidad de problemas a construir, considero que es posible apuntar una estrategia general que habrá que adecuar en función de los objetos de estudio particulares, pero que señala senderos base o matrices conceptuales orientadoras: *a*) la recuperación de categorías generales (e. g. *discurso, hegemonía, institución de existencia, proyecto utópico*), que operen como directrices de cada uno de los ejes analíticos, al situar las lógicas básicas de lo político y lo psicosocial; *b*) la definición de una serie de categorías intermedias que apuntan a desagregar y mostrar una forma de operación particular de las categorías generales en articulación con el referente empírico (e.g. *hegemonías regionales, currículum explícito, currículum real, institución cruzada*); y *c*) el establecimiento de un conjunto de conceptos que pretenden focalizar los ejes político y psicosocial en el terreno de los sujetos sociales en un plano grupal y singular (e.g. *polos de identificación, sujeto de la decisión, trayectorias, imágenes, pantalla institucional*), en ese nivel operan como categorías de engarce las de horizonte de plenitud y sujeto mítico.

Asimismo, he incorporado tres categorías bourdianas: *campo, trayectoria y habitus*, que operan de forma complementaria a las lógicas planteadas, en la perspectiva de organizar parcialmente el abordaje histórico del objeto de estudio (ver esquema en p. 25).

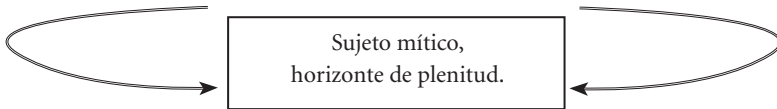
### CONFIGURACIÓN DISCURSIVA: JUEGOS DE IDENTIFICACIONES

La identidad involucra un alto nivel de complejidad, el cual supone juegos de identificaciones a manera de configuraciones discursivas integradas por diversos polos de identificación (e.g. padre, madre, docente, esposo(a), estudiante de posgrado, normalista, integrante de una comunidad) con carácter inestable, incompleto y abierto.

En tales ordenaciones, aun cuando la negatividad inscriba su presencia a manera de fisuras y quiebres, encontramos los rastros del que-hacer hegemónico estructurado a partir de determinados discursos.

**Categorías:  
generales, intermedias, engarce, foco**

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lo político (APD)</b></li> <li>• Generales: articulación, discurso, hegemonía, antagonismo.</li> <li>• Intermedias: hegemonías regionales (campo), políticas educativas, modelos de identificación.</li> <li>• Foco: sujeto de la decisión, posiciones de sujeto, polos de identificación, configuración identitaria (trayectorias, habitus), superficie de inscripción.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lo psíquico (AI)</b></li> <li>• Generales: institución de existencia, proyecto utópico, establecimiento educativo.</li> <li>• Intermedias: institución cruzada, currículum explícito, real, puesto en acto, organización-sujeto.</li> <li>• Foco: sujeto del deseo, sujeto institucional, identificación imaginaria y simbólica, imágenes, pantalla institucional, mirada.</li> </ul> |
|---|---|



Hoy en día, en el contexto de casi 30 años de políticas neoliberales, como elementos estructurantes del sistema educativo mexicano, como bien lo señalan algunos de los estudiosos del tema (Flores-Crespo, 2009; BID, 2006; Coll Lebedeff, 2009), pueden situarse algunos indicios de los impactos de este periodo en la conformación subjetiva de los sujetos y actores educativos y en las resoluciones identitarias en que ésta se actualiza; por ejemplo, Street señala algunos rasgos identificados en varias investigaciones:

[...] nuevas figuras docentes (protagonistas del cambio; lectores de textos de expertos, gestores de buenas imágenes de la escuela, intérpretes), sin

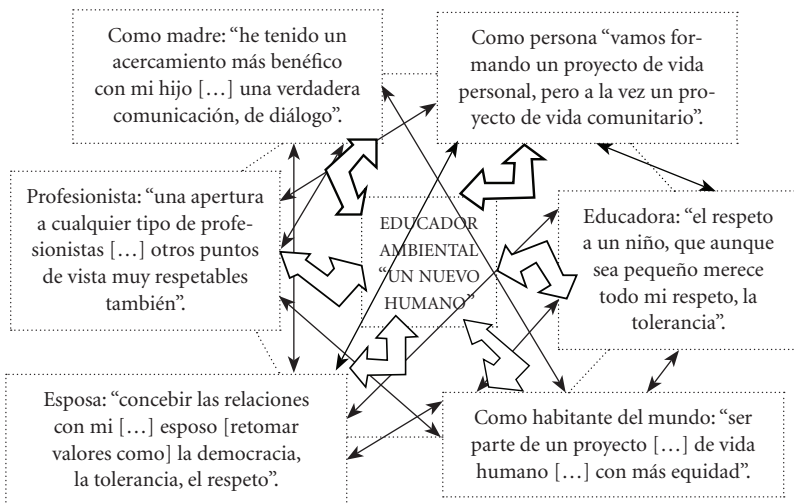
embargo lo que prevalece o permanece es la transmisora o instructora, el aprendizaje es visto [...] en términos de una re-autorización de la profesión docente y de una búsqueda por legitimar el oficio de profesor y su relevancia social y profesional (Street, 2003, p. 600).

Desde mi perspectiva, la posibilidad de ubicar los movimientos identificatorios que han producido los anteriores rasgos (evidentemente en tanto un acercamiento entre otros posibles) a partir de una *lógica discursiva*, me lleva a plantear que el desarrollo de la dinámica identitaria supone una forma *sobredeterminada*.

Dicha consideración apunta a sostener un abordaje complejo que abra un sendero viable para alumbrar el constante reenvío simbólico que en múltiples direcciones se produce entre los diversos polos identificatorios, que sea posible reconstruir en cada contexto socio-cultural e institucional específico.

Para aproximar al lector al enfoque analítico que propongo, presento el siguiente esquema:

**Identidad como configuración discursiva  
que articula juegos de identificaciones  
(Fuentes, 2008, p. 382)**



Concebida la identidad como un emplazamiento discursivo particular, no es posible establecer una clausura o estabilización plena de las significaciones producidas; aunque sí hay definiciones precisas, éstas siempre conllevan un remanente de ambigüedad, el cual no es posible erradicar, sino tan sólo situar.

Lo anterior implica la ubicación de las coordenadas históricas e institucionales particulares, desde las cuales los referentes identificatorios (provenientes tanto de los dictados emanados de las políticas educativas como de una multiplicidad de otros ámbitos como la investigación, las comunidades culturales de adscripción, entre otros), se imbrican con determinadas sedimentaciones de las trayectorias profesionales, académicas y personales de los sujetos y actores educativos.

En el esquema precedente, cada *polo de identificación*: madre, persona, profesionista, esposa, educadora, habitante del mundo; reviste una apertura simbólico-imaginaria, de tal suerte que los límites entre cada emplazamiento identitario son porosos, lo que establece un reenvío simbólico constante entre los diversos significantes incluidos en el conjunto de la configuración *discursiva*.

Ahora bien, la posibilidad de tal juego significativa y su fijación en determinada dirección fue establecida por la condición *hegemonica* del *polo de identificación* educador ambiental en el contexto *político* y *psicosocial* construido históricamente en el ámbito discursivo e institucional de un programa de formación particular: el Programa de Educación Ambiental de Mexicali.

De acuerdo con lo anterior, defino como un segundo punto de amarre el énfasis en la apertura de las definiciones identitarias, aun cuando éstas puedan presentarse como plenamente constituidas; por una parte, encontramos siempre una especie de laberinto significativa por la remisión de unos elementos a otros; y por la otra, las posibilidades de reposicionar los significantes que operen como puntos nodales o significantes amos.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Las categorías de “punto nodal” y “significante amo” dan cuenta de la función articuladora que un significativo puede asumir en un determinado contexto dis-

Para cerrar este tercer apartado, me parece importante insistir en que la lectura político-psicosocial del proceso identificadorio, como un plano en que se actualizan los mandatos emanados de las políticas educativas (de 30 años hacia acá de corte neoliberal); la he concebido en un horizonte onto-epistémico que, por una parte, renuncia a las certezas totales y por tanto a las categorizaciones absolutas y, por la otra, se demarca de una perspectiva meramente funcional del establecimiento educativo y en cambio la concibe, además, como espacio de vida y lugar de identificaciones.

## EPÍLOGO: POSIBILIDADES Y LÍMITES

### PROCESO IDENTIFICATORIO Y POLÍTICA EDUCATIVA DESDE UNA *LÓGICA DISCURSIVA*

Como lo señalé previamente, desde una *lógica discursiva*, lo social es concebido como un permanente flujo de significaciones, cuya ordenación se produce como resultado de luchas de poder a través de las cuales se estructura un determinado orden. Este último puede definirse a partir de una *articulación hegemónica* o no; lo relevante es que el tipo de organización significativa producida supone una estabilización de sentido de carácter abierto, temporal y precario, de tal manera que será susceptible de ser objeto de futuras reestructuraciones. En esa medida, una determinada organización de lo social involucra un intento siempre fallido por estabilizarla y, en ese sentido, asegura la permanencia de lo político, pues el conflicto y el antagonismo sólo se resuelven parcial y temporalmente, de tal suerte que nunca suponen definiciones permanentes.

---

cursivo; en ese sentido dicho significativo cuenta con la potencia para resignificar un determinado conjunto de significantes, de tal manera que demarca ámbitos de inclusión/exclusión (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1993).

En función de dicha mirada, el abordaje de las políticas educativas lleva consigo las siguientes consideraciones:

- Las políticas educativas son pensadas como sistemas de significación (*discursos*) producidos en contextos históricos específicos.
- Toda política educativa en tanto discurso particular es el resultado de una *articulación* que puede ser hegemónica o no.
- Para que se produzca una *práctica hegemónica* se requiere el establecimiento de fronteras políticas; esto es, de la existencia de proyectos opuestos, en lucha.
- La *hegemonía* supone la capacidad de *articulación*; es decir, de ordenar un determinado espacio de lo social.
- De acuerdo con lo anterior, una política educativa que involucre una práctica hegemónica presupone la existencia de al menos dos proyectos opuestos y que uno de ellos consiga organizar un determinado espacio público.

En cuanto a la relación entre políticas educativas y constitución de identidades:

- La puesta en acto de una determinada política educativa implica la resignificación de determinadas *orientaciones identitarias* prescritas a través de documentos normativos, planes de estudio, programas de desarrollo escolar, materiales educativos, etcétera.
- Tales *orientaciones identitarias* transitan desde su definición normativa a la elaboración que de ellas hacen los sujetos y actores educativos en contextos micropolíticos y psicosociales específicos.
- Las identidades previas a la nueva oferta identificatoria ofrecida por la implementación en cierto espacio educativo de una política educativa, pueden ser desestructuradas relativamente o no por esta última.
- Una lectura de la capacidad de *interpelación* de una determinada política educativa requiere de la ubicación de su contexto his-

tórico de producción y operación, en el plano de un complejo conjunto de mediaciones que atraviesan el establecimiento educativo.

- Las posibilidades de constitución de una nueva identidad educativa (que modifique el *punto nodal* de esa configuración discursiva), suponen la conformación o no de un *discurso hegemónico* y de una dinámica *institucional*; que, respectivamente, naturalice como *verdadero* un determinado *ser* educativo y, opere como espacio de sostén identificatorio de los sujetos educativos en formación.

### ¿HEGEMONÍAS REGIONALES O DISEMINADAS E IDENTIFICACIONES DÉBILES?

Como lo señalé en el apartado I de este trabajo, tal pareciera que el impacto que han tenido 30 años de política neoliberal, si bien ha sido relativamente visible en las formas organizacionales, operativas y de gestión (por cierto esta noción es parte de los “aportes” de las últimas reformas) que han atravesado los establecimientos escolares, no lo ha sido en cuanto a una clara conformación de nuevas identidades educativas de acuerdo con las nuevas pautas establecidas (entre las cuales destacan la centralidad atribuida a discursos como el de la calidad y sus significantes asociados: competitividad, evaluación, rendición de cuentas, competencias, entre otros); en ese tópico, más bien se habla de “cambiar para no cambiar”, de estrategias de “simulación”, de “efectos perversos”, de “malestares”, etcétera; el punto es que podemos especular que sí ha habido transformaciones en los procesos subjetivos e identitarios (por ejemplo, en las definiciones del ser profesional, donde destaca la sustitución-coexistencia del ser director al ser directivo); sin embargo, poco sabemos acerca de la manera en que han sido elaboradas tales transformaciones desde los sujetos implicados: ¿cómo se entretejen viejos o sedimentados referentes de identificación junto con otros más recientes?; ¿qué elaboraciones simbólicas e imaginarias



elaboran los sujetos docentes para resignificar y asumir las nuevas formas de su quehacer?; ¿qué espacios son poblados por la indiferencia y la apatía como formas de resistencia desmovilizadora?<sup>5</sup>

El desafío que representa adentrarse a ese conjunto de interrogantes se complica adicionalmente si consideramos las modificaciones de la tríada representada por la política, las políticas y lo político (Schmitt) en los escenarios contemporáneos en general y en particular en el nacional.

En ese contexto cabe preguntarse, ¿qué recaudos habría que establecer para reorientar la noción de hegemonía, aún si la hemos pensado desde una *lógica discursiva*? De acuerdo con el pensamiento de Laclau, hegemonía es conceptualizada de la siguiente forma:

En lo que concierne a la idea de hegemonía [un primer sentido de hegemonía]: como articulación de “significantes flotantes [...] Hegemonizar un contenido equivaldría, por consiguiente, a fijar su significación en torno de un punto nodal [A esa conceptualización se agregaría que] El carácter incompleto y contingente de la totalidad no procedería solamente de que ningún sistema hegemónico logra imponerse plenamente, sino también de las ambigüedades inherentes al propio proyecto hegemónico [...] Un tercer nivel de radicalización de la dimensión de contingencia propia de la articulación hegemónica se logra cuando la ambigüedad y el carácter incompleto de la estructura son concebidos, no como el resultado de una imposibilidad empírica de alcanzar su coherencia específica, sino como algo que “trabaja” desde el comienzo en el interior de la estructura [de acuerdo a lo anteriormente planteado, puede concluirse que:] el acto hegemónico no será la realización de una racionalidad estructural que lo precede sino un acto de construcción radical (Laclau, 1993, pp. 44, 45, 47).

Como puede advertirse en el texto previo, Laclau establece distintos planos de operación de la noción de *hegemonía*, para alumbrarla

<sup>5</sup> Algunas investigaciones han aportado insumos para aproximarse a ese conjunto de cuestionamientos (Follari, 2007; Ávalos, 2002; Castro, 2002).

como lógica hegemónica en la que la *necesidad-contingencia* se va desplegando en forma paralela; si bien el autor insiste en la presencia de la negatividad, al mismo tiempo no nos permite abordar lo que podríamos llamar distintos niveles de operación hegemónica.

Por lo anterior, con el interés de plantear escenarios en que las estructuraciones que resultan del acto hegemónico son más bien débiles y dispersas, en otro momento (Fuentes, 2006) he expuesto una forma específica de la hegemonía, en la que, sin abandonar la lógica general de ésta, sí considero relevante elaborarla en una resolución que dé cuenta en mayor medida de procesos en los que prevalece la dispersión significativa y la diseminación de sentidos.

Un escenario tal lo he calificado como ordenado por *hegemonías regionales* o diseminadas; quiero cerrar este apartado al sugerir dicha categorización como una posibilidad para repensar el plano de lo político en escenarios educativos, donde la capacidad hegemónica de los discursos educativos oficiales parece tener una débil convocatoria en las formas en que los sujetos resignifican su quehacer y sus definiciones identitarias.

## A MANERA DE CIERRE

La mirada analítica propuesta está atravesada por un eje de lo político desde la propia definición de un campo ontológico; dicho emplazamiento atraviesa los diversos niveles de elaboración de la perspectiva. En ese sentido, el interés por situar lo que Laclau llama “las huellas del poder”, constituye una línea de lectura eje del enfoque en desarrollo.

Ahora bien, uno de los elementos distintivos de esta perspectiva es la propuesta de problematizar el terreno de los sujetos y las identidades educativas como juego de identificaciones que se detonan en el marco de programas de política educativa, los cuales instalan nuevas demandas a los sujetos que en el marco de la institución educativa ya han conformado dinámicas identitarias, políticas y culturales que las

más de las veces entran en tensión cuando no en franco antagonismo con las nuevas o diferentes *orientaciones identitarias* que a manera de prescripción les son presentadas normativamente a los sujetos institucionales (noción que me interesa utilizar al remitirnos a la cultura, historia y prácticas que constituyen los sujetos educativos en su calidad de “habitantes” de las instituciones educativas).

Desde ese marco de intelección, pensar las llamadas políticas educativas supone una aproximación al terreno instituido a partir de un encuadre institucional de la política, desde la cual se dirimen determinados ámbitos de conflicto y demandas diversas que han transitado a la agenda gubernamental.

Sin embargo, es claro que si bien dicha conceptualización permite avanzar en la problematización de nuestro interés; las coordinadas societales contemporáneas han mostrado con claridad el desborde de los ámbitos institucionales tanto por los niveles de deslegitimación de éstos como por la emergencia de problemas inéditos (e.g. ambientalismo, eutanasia, enfermos de SIDA) que demandan nuevas estrategias de abordaje político y, por supuesto, de interpretación.

De esta forma, la búsqueda de nuevas ópticas de lectura tiene que considerar la pluralidad de posibles referentes identitarios que desbordan las pautas de subjetivación institucionalizadas y detonan otros horizontes que vía el constante ejercicio reflexivo son delimitados en mayor o menor medida de manera personalizada (Dubet, 2006) por los sujetos y actores educativos.

En ese tenor, pensar en una analítica de las políticas educativas hace necesario situar como ámbito problemático de primer orden a los sujetos y sus procesos identitarios, puesto que un denso tejido se despliega desde la prescripción a la puesta en acto de cualquier disposición gubernamental. En el enfoque que propongo privilegio dos rutas de acceso a dicha trama: una política y otra psicosocial, en las que reconozco que la identidad no puede pensarse sino como complejo juego de identificaciones en el marco del cual el sujeto educativo instala resoluciones cada vez más lábiles.

Para concluir, de acuerdo con lo arriba señalado, me interesa subrayar que esta analítica de las políticas educativas en desarrollo pasa por descentrar el foco de interés, al moverlo hacia el abordaje de procesos de subjetivación y de constitución identitaria como terrenos en los que es puesta en acto, vía diversas mediaciones, determinadas metas o finalidades que un programa específico de políticas educativas traza como ruta necesaria, la cual, sin embargo, siempre es redefinida por aquéllos a quienes va destinada.

## REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2000). Estudio Introductorio. En Aguilar, L. (ed.) (2000). *Problemas públicos y agenda de gobierno*, (pp. 15-72). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Arditi, B. (2007). Post-hegemonía: la política fuera del paradigma postmarxista usual. Versión en español de Benjamín Arditi. Post-hegemony: politics outside the usual post-Marxist paradigm. *Contemporary Politics*, 13 (3), 205-226. [http://sites.google.com/site/arditi/fil/Arditi\\_Posthegemonia\\_ESP\\_2008.pdf?attredirects=0&d=1](http://sites.google.com/site/arditi/fil/Arditi_Posthegemonia_ESP_2008.pdf?attredirects=0&d=1)
- Ávalos, D. (2002). Identidad normalista en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997). En Ruiz, M. M. (coord.) (2002). *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos* (pp. 65-95). Cuadernos de de-construcción conceptual en educación, Cuaderno 5. México: SADE-Plaza y Valdés.
- Castro, M. (2002). La resignificación de políticas de reformas educativas en el caso de docentes de México y Argentina. En Ruiz, M. M. (coord.) (2002). *Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos* (pp. 97-108). Cuadernos de de-construcción conceptual en educación, cuaderno 5. México: SADE-Plaza y Valdés.
- Coll, T. (2009). Una Alianza por la Calidad, o el reiterado fracaso y fraude de la evaluación. *El Cotidiano*, 24 (154), marzo-abril 39-52.
- Departamento Regional de Operaciones (2006). *Un sexenio de oportunidad educativa. México 2007-2012*. Banco Interamericano de Desarrollo, septiembre de 2006.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesionales, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Enríquez, E. (1989). El trabajo de muerte en las instituciones. En Käes, R. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. España: Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Flores-Crespo, P. (2009). Investigación y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva. *Sinéctica* 33, julio-diciembre, Revista Electrónica ITESO, [www.sinectica.iteso.mx](http://www.sinectica.iteso.mx), consultado el 31 de agosto de 2010.
- Follari, R. (2007). ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela? *Perfiles Educativos*, XXIX (115), 7-20. México: UNAM.
- Fuentes, S. (2008). *Sujetos de la educación. Identidad, ideología y medio ambiente*. México: UPN.
- Fuentes, S. (2006). Hacia la construcción de una categoría intermedia: hegemonías regionales (pp. 229-248). En Jiménez, M. A. (coord.) (2006). *Los usos de la teoría en la investigación*. México: SADE-Plaza y Valdés.
- Fuentes, S. (1999). *Identificación y constitución de sujetos: el discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de Sociología de la ENEP Aragón, generación, 1979-1983*. Serie TESIS DIE 31. México: DIE-Cinvestav.
- Käes, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En Käes, R. (1989). *La institución y las instituciones* (pp. 15-67). Estudios psicoanalíticos. España, Paidós.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Laclau E. y Ch. Mouffe (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6. (2). Consultado el 31 de agosto de 2010 en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- Martínez, A. (2004). Reorientación del discurso educativo: neoliberalismo y globalización, en *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Miranda, F. (2001). *La universidad como organización del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: Colmex-UPN.
- Remedi, E. (1997). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. Tesis de doctorado, México: DIE-Cinvestav.
- Schvarstein, L. (2001). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Argentina: Paidós.
- Schmitt, C. (2002). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza Editorial.
- Street, S. (2003). Trabajo docente y subjetividad magisterial: viejos debates en nuevos contextos. Investigación temática. Presentación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), septiembre-diciembre, 599-602.
- Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.



**CONSTITUCIÓN IDENTITARIA  
Y PROCESOS DE GESTIÓN**





---

## LA INTERPELACIÓN DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA CONSTITUCIÓN IDENTITARIA DEL PEDAGOGO\*

*Zaira Navarrete Cazales\*\**

### PRESENTACIÓN

Este texto tiene como objetivo dar cuenta de cómo algunos elementos de la reforma educativa del sexenio de Luis Echeverría Álvarez interpelaron a los sujetos que diseñaron el plan de estudios de la carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (UV) y definieron, de alguna manera, las directrices de formación profesional. He estructurado este escrito en cuatro apartados: en el primero, describo algunos elementos constitutivos de la reforma integral (1970-1976), los principales enfoques teóricos prevalecientes en la carrera de pedagogía (década de los setenta) y el despliegue de la noción de

---

\* Este escrito surge de uno de los apartados del capítulo II de la investigación: “El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”.

\*\* Maestra y doctorante en Ciencias con especialidad en investigación educativa del DIE-Cinvestav-IPN. [znavarrete@gmail.com](mailto:znavarrete@gmail.com)

identificación; en el segundo, abordo el caso particular de la interrelación que ejerció dicha reforma en los sujetos que elaboraron el plan de estudios 1976 de la Licenciatura en Pedagogía de la UV, Región Xalapa; en el tercero, doy voz a los pedagogos formados en el plan de estudios de 1976 donde estaba presente el enfoque conductista con la microenseñanza y menciono algunos de sus rasgos identitarios; y, por último, presento algunas reflexiones.

## **LA EDUCACIÓN EN LOS AÑOS SETENTA.**

### **BREVE CARACTERIZACIÓN**

#### **CONDICIONES EN QUE SE PRODUCE LA REFORMA INTEGRAL**

En los años setenta, durante la presencia de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y la gestión de Víctor Bravo Ahuja, como secretario de Educación Pública se modernizó la administración de la SEP. Se crearon cuatro subsecretarías: educación primaria y normal; educación media, técnica y superior; cultura popular y educación extraescolar; y planeación y coordinación educativa. En 1973, se inició un proceso de descentralización y se instalaron nueve unidades en otras tantas regiones en que quedó dividido el país y 37 subunidades en las ciudades más importantes de México. De esta manera, los órganos centrales, al liberarse de muchas funciones rutinarias, quedaron en condiciones de evaluar, asesorar y coordinar integralmente el sistema educativo (González, A. 1982, p. 415).

En 1973, la nueva Ley Federal de Educación establece que la educación es un servicio público y cumple una función social que ejerce plenamente el Estado, que también podrá participar la iniciativa privada bajo las condiciones que señale éste, y que es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad. Por otra parte, la nueva reforma educativa se fundamentó en dos ordenamientos jurídicos: la Ley Federal de Educación de 1973 y la Ley Nacional de Educación para

Adultos de 1975. Sus principios fueron: formación de una conciencia crítica; popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades; flexibilización y actualización permanentes del sistema educativo.

Durante este sexenio, se dieron una serie de reformas en todos los niveles educativos, por ejemplo, se reforman los programas de primaria en siete áreas de formación: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica. También se reforman los libros de texto gratuito, con el objetivo de contribuir a la unidad nacional al propiciar que todo mexicano tuviera un nivel básico de cultura y lograr que todos los estratos socioeconómicos tuvieran acceso a los libros de texto adecuados. Aunado a lo anterior, se estableció que la educación secundaria sería parte de un proceso indivisible, formaría un todo con la primaria, y sería la educación mínima a que debía aspirar el mexicano. En 1976, la Ley Nacional de Educación para Adultos pasó a formar parte del sistema educativo nacional y estaba destinado a los mayores de 15 años que no hubieran concluido sus estudios de primaria o secundaria (González, A. 1982, p. 419).

Esta reforma integral del sistema educativo mexicano trajo como consecuencia que a finales de los años setenta, principalmente, se diera una acelerada expansión conocida como masificación educativa. Dicha “masificación” posibilitó el requerimiento de profesores y la necesidad de profesionalización de la docencia, ante lo cual la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) ofreció un curso de especialización en tecnología educativa a 20 profesores de diferentes estados de la República mexicana para que una vez finalizado el curso regresaran a sus localidades para formar profesores desde esta corriente teórica.

## PRINCIPALES ENFOQUES TEÓRICOS PREVALECIENTES EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA (AÑOS SETENTA)

En el terreno de la educación superior, en los años setenta, fueron por lo menos dos los enfoques teóricos que cobraron presencia en el área humanística de las universidades públicas mexicanas, ya fuese a través de los planes de estudio o por medio del ambiente social-cultural-estudiantil que se generaba en las universidades. Por una parte, estaba la teoría del capital humano y por otra el marxismo (Martínez, P. 2001, p. 32).

La teoría del capital humano veía en la educación un proceso de inversión que a corto plazo reeditaría en el crecimiento del aparato productivo y en la independencia científico-tecnológica del país. Este enfoque coexistió con el auge de la tecnología educativa<sup>1</sup> de corte conductista en las instituciones de educación superior del país. Cabe decir que la tecnología educativa es ante todo una corriente pedagógica importada de Estados Unidos a México a principios de esa década. Su emergencia estuvo desde luego vinculada al proceso de industrialización y desarrollo económico acelerado de la sociedad estadounidense, con lo que cobra fuerza la educación tecnocrática en el resto del mundo y cuyo impacto se vio reflejado de manera particular en la educación de América Latina de esos años. Un rasgo característico de esta corriente fue la programación por objetivos conductuales, mientras que en el campo de la formación de profesores (del nivel medio superior) y pedagogos fue la microenseñanza (Serrano y Vázquez, 1997), la cual resultó una tentativa de sistematización y metodología para capacitar instructores.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Pansza, M. (2003, p. 55), la tecnología educativa debe ser entendida “no sólo por el uso de las máquinas de enseñanza, o la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino como una corriente nueva en educación, que si bien se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, aséptico, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial, etcétera”.

El marxismo, como corriente teórica, planteaba el ideal de cambio social hacia formas de distribución de la riqueza y de relaciones más “equitativas y justas” que, nos dice Martínez, P. (2001, p. 32), paradójicamente consideraban a la educación un fenómeno claramente superestructural, como un instrumento que propiciaría dicho cambio. La procedencia del marxismo como ideología y enfoque teórico se da en los países socialistas de Europa Oriental y cobró una fuerte presencia en Cuba y Chile. Marx no desarrolla el aspecto educativo a profundidad y sólo lo coloca como una superestructura social encargada de la ideología de la clase dominante. En los años setenta, los marxistas estructuralistas estudiaron la educación como reproductora cultural o económica de las relaciones de producción dominantes (Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron y Althusser, entre otros), a partir de una sociedad dividida en clases sociales irreconciliables y en eterno conflicto desmascararon la principal función de la educación como mecanismo de control social que imparte la ideología dominante, reproduce las relaciones de producción y aliena al individuo al considerarlo elemento exclusivo de su fracaso. El cambio social es producto del conflicto interno entre el modo de producción y las relaciones de producción.

Estos dos enfoques disputaban el poder hegemónico en el terreno de la educación superior; por ejemplo, en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tenía mayor presencia el marxismo (fuerte carga de teoría social en el plan de estudios y un ambiente escolar sumamente politizado) y en el de la UV, la teoría del capital humano (en versión de tecnología educativa, oficializada en el plan de estudios). La reforma integral interpeló exitosamente a la Facultad de Pedagogía de la UV al grado que cambió su plan de estudios por uno acorde con las necesidades requeridas en la sociedad, planteadas a partir de los cambios generados por dicha reforma.

## HACIA UN DESPLIEGUE DE LA NOCIÓN DE INTERPELACIÓN

La noción de interpelación es el llamado, la invitación que se le hace al sujeto para constituirse en sujeto de un discurso (educativo, político, pedagógico, *inter alia*) y formar parte de él. Son los individuos los que deciden o no responder y aceptar a estas interpelaciones o llamados. La interpelación es un concepto que propone Althusser (1986) con el cual sostiene que la ideología interpela/constituye al individuo en sujeto y produce sobre él un doble efecto: reconocimiento/desconocimiento. La noción de interpelación remite al efecto de que la ideología, en cuanto “llamado”, induce sobre el sujeto (al que sitúa en cuanto responsable de sus acciones) ese doble efecto. Interpelado el individuo se constituye en sujeto y como tal se asume imaginariamente como responsable de sus acciones, como única fuente de las mismas, asume una identidad “una”, ahora bien, esa identidad “una”, coherente, sin resquebrajaduras es, dirá Althusser, imaginaria. Si la ideología interpela al individuo constituyéndolo en sujeto, en el mismo acto sujeta el sujeto al *sujeto*, posibilitando de este modo la reproducción del orden establecido. La ideología funciona, por el efecto reconocimiento/desconocimiento, haciendo que el sujeto se reconozca imaginariamente como libre, a la vez le procura un efecto autojustificadorio. La ideología cumple respecto de los sujetos colectivos la misma función que el *yo* respecto de los sujetos individuales: les proporciona una unidad imaginaria, una consistencia que le permite reconocerse como el mismo a través del tiempo. Para De Ipola (2002), el momento de la interpelación se sitúa en el punto de la emisión de un discurso, es un instante único e irrepetible. El momento de la constitución de un sujeto es diferente, remite al momento de la recepción de un discurso y a los efectos que ese discurso tenga sobre los sujetos que lo reciben.

Si bien es cierto que la ideología interpela, esa interpelación propuesta puede ser claramente diseñada o circunstancial. En esta tesitura puedo decir que la reforma integral fue expresamente diseñada a nivel nacional, sus mandatos se hicieron presentes en todos

los niveles del sistema educativo mexicano y marcaron una nueva etapa educativa, lo que abrió nuevos escenarios y marcó nuevos requerimientos. En el terreno educativo, Buenfil (1993) expone que la interpelación es una práctica a partir de la cual un agente activo puede incorporar algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etcétera, que modifique su práctica cotidiana en términos de una modificación o de reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone. Por ejemplo, en el mandato de la reforma integral en el nivel de la educación superior, se hizo presente la necesidad de formar un nuevo tipo de profesionista, y ante esta necesidad es que la ANUIES ofreció un curso para formar profesores, de distintas universidades públicas del país, con el enfoque teórico de la tecnología educativa. Los dos profesores de la UV que asistieron a dicho curso regresaron a la Universidad e hicieron presente la necesidad de cambio en el enfoque del plan de estudios de la Facultad de Pedagogía, por ejemplo. Es decir, la reforma integral hizo el llamado a constituirse como sujetos del discurso que se enunciaba en ella (formación de tecnólogos educativos), los profesores a través de la ANUIES acudieron a ella, y aceptaron por convencimiento la pertinencia de la formación de profesionales en la tecnología educativa, o sea, fueron interpelados exitosamente. De esta manera estaba asegurada ya la reproducción ideológica de dicho planteamiento.

En el momento mismo en que el sujeto (individual o colectivo) decide responder a la invitación, al llamado de una política, de una institución, de una organización (interpelación) que convoca a inscribirse en un programa educativo, es ya un momento de significación, en el que el individuo imagina un nuevo horizonte de posibilidad, es decir, vislumbra un ideal de plenitud. En esta tesitura, Marco Antonio Rodríguez Revoredo (director de la facultad de 1978 a 1980), coordinó a un grupo de académicos a cargo de

comisiones por módulos para la elaboración del nuevo plan de estudios de la Facultad de Pedagogía: Graciela Miguel Aco, Themis Ortega Santos, Eileen Stryker, Noel Toral, Dolores Martínez Amilpa y Armando Octavio Domínguez; también se contó con la participación de los miembros de la junta académica.<sup>2</sup> El plan de estudios de 1976, denominado también de la tecnología educativa, duró hasta 1990, cuando implementaron un nuevo plan de estudios en el que vislumbraban ya un nuevo horizonte de posibilidad, de formación, para el pedagogo universitario.

### **INTERPELACIÓN EJERCIDA DE LA RI EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1976 DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UV**

En 1976, la Facultad de Pedagogía de la UV-región Xalapa, cambió su plan de estudios anterior (1967), por uno que respondiera a los principios de la tecnología educativa y primordialmente a las necesidades pedagógicas del momento (necesidad de formar-capacitar profesores), que a su vez respondía a los cambios suscitados que, en materia educativa, había propuesto la reforma integral. En el sistema educativo nacional cobraba fuerte presencia la teoría del capital humano y la formación profesional en el país tomó nuevos derroteros. El nuevo plan de estudios de pedagogía se inspiró en la idea de las estructuras modulares que al momento venían funcionando en algunas universidades en México,<sup>3</sup> por tanto, fue diseñado bajo el sistema modular. Los objetivos generales que se propuso alcanzar el plan de estudios de la carrera de Pedagogía, eran que el egresado fuera capaz de: a) aplicar los principios teóricos de la ciencia de la educación;

---

<sup>2</sup> Agradezco esta información a la maestra Elvia Dolores Castillo (Facultad de Pedagogía UV-Xalapa).

<sup>3</sup> Principalmente en los planes de estudio de la, en ese entonces, recién creada Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Cf. Sobre planeación modular en México Remedi y Landesmann, 1990; Remedi, 1979; Pansza, 1981, 2003; Glazman y De Ibarrola, 1987; Arnaz, 2000, *inter alia*.



b) fundamentar teóricamente el lugar que ocupa la pedagogía en el campo de las ciencias; c) explicar el desarrollo teórico de la ciencia de la educación; d) *aplicar la tecnología básica existente en el campo educativo*; e) adoptar una postura crítica respecto a la pedagogía y el papel del pedagogo en un contexto social determinado; f) actuar como sujeto de cambio social, lo cual contribuiría con eficacia en la solución de los problemas que plantea la situación económica, política y social del país; y g) realizar investigaciones científicas en el campo educativo.

El objetivo central que se propuso alcanzar dicha carrera en 1976, fue el de preparar *pedagogos generales* o *técnicos en educación*, fundamentalmente para ejercer en escuelas de enseñanza media y superior (Pérez, A., 1986). Una vez ponderados los contenidos teórico-prácticos de la carrera y el campo de trabajo de los egresados de la Facultad, se advirtió la posibilidad de agrupar dichos contenidos en cuatro módulos de estudio, más un tronco de materias generales. Para fines analíticos, he ubicado las materias del plan de estudios 1976 dentro de los módulos que comprendió dicho plan, como se muestra en el siguiente cuadro (ver p. 48).

La preparación del profesional en pedagogía dio un giro formativo respecto al plan anterior, se *desespecializó*. En este plan es posible visualizar a un pedagogo genérico, es decir, a un pedagogo “unificado” formativamente en el sentido de que cursaba obligatoriamente cuatro áreas como parte de su formación profesional y ya no decidía por una u otra área como en el plan anterior. Este nuevo plan de estudios quedó conformado por un total de 44 materias (de las cuales cuatro eran prácticas y dos optativas), donde permanecieron 19 materias del plan anterior, y no fueron incluidas cinco correspondientes al área de Administración, y por lo menos tres de Orientación y cuatro del Tronco común, es decir, desaparecieron 12 materias del plan 1967. Fueron agregadas 10 materias, cinco correspondientes al módulo de Didáctica (Dinámica de grupos, Técnicas didácticas I y II, Taller de microenseñanza, *inter alia*); una al tronco común (Taller de redacción); tres al módulo de

**Cuadro I.  
Estructura del plan de estudios de 1976-UV**

		Materias por módulo	Total
Tronco de materias generales		Pedagogía general Historia general de la pedagogía Psicología general Taller de redacción Taller de traducción de inglés I Taller de traducción de inglés II Sociología de la educación Filosofía de la educación	8
Módulos	Didáctica	Didáctica general Dinámica de grupos Psicología del aprendizaje Psicología del desarrollo I y II (compartida con el módulo de Orientación) Planeamiento didáctico I Técnicas didácticas I Evaluación pedagógica (compartida con el módulo de Investigación) Planeamiento didáctico II Técnicas didácticas II Taller de material didáctico Observación y práctica I Taller de microenseñanza Técnica de enseñanza correctiva	13
	Organización y administración escolares	Organización y administración I Organización y administración II Planeación educativa Supervisión escolar Problemas políticos, sociales y económicos de México. Análisis de la educación en México Práctica II Práctica III	8
	Orientación educativa y vocacional	Psicología del desarrollo I y II (compartida con el módulo de Didáctica) Psicometría (compartida con el módulo de Investigación) Análisis y modificación de la conducta Teoría y evaluación de la personalidad Teoría de la orientación Técnicas de enseñanza correctiva Técnicas de encauzamiento personal y vocacional Práctica IV Práctica V	9
	Investigación	Estadística I (compartida con el módulo de Didáctica) Estadística II (compartida con el módulo de Administración) Metodología de la investigación en las ciencias sociales I Metodología de la investigación en las ciencias sociales II	4
Optativas	En el plan de estudios no se mencionan los nombres.	2	
<b>Total</b>			<b>44</b>

Fuente: Archivo histórico de la UV.

Administración (Problemas políticos, sociales y económicos de México y Supervisión escolar y Prácticas I y II); y una al módulo de Orientación (Técnicas de enseñanza correctivas). La formación del pedagogo en la UV se permeó de la tecnología educativa y la microenseñanza (uno de los dos enfoques teóricos presentes en México en la década de los setenta); el área de didáctica cobró fuerte presencia; se les enseñaba a los estudiantes la planeación por objetivos de aprendizaje, técnicas didácticas y procedimientos de evaluación del aprendizaje. Todo esto con fundamento en la psicología conductista.

Las áreas formativas que perdieron peso respecto al plan anterior fueron la administración y la orientación educativas. A su vez, la investigación empezó a cobrar mayor fuerza como herramienta en la formación y labor del pedagogo. Cabe señalar que al término de cada semestre se le entregaba a los alumnos un documento en el que se especificaba por escrito las habilidades logradas (lo que sabía hacer) y se les certificaba esa aptitud. De acuerdo con Miguel, G. (1994), esos documentos deberían ser canjeados al concluir los estudios por la carta de pasante, el propósito que tenía era que si el estudiante no terminaba sus estudios tendría un comprobante que le permitiría solicitar un trabajo en el ámbito educativo.

#### VOCES DE LOS SUJETOS DE FORMACIÓN<sup>4</sup>

A continuación presento algunos puntos de vista sobre cómo vivieron su formación profesional y, por ende, cómo se constituyeron algunos pedagogos egresados en los años setenta. Por ejemplo,

---

<sup>4</sup> Cabe mencionar que, junto con la exploración de las políticas educativas, del campo disciplinario y de los planes de estudio del periodo, realicé entrevistas a pedagogos de la UV formados institucionalmente en ese tiempo histórico, para dar cuenta de cómo fue el proceso de interpelación y apropiación de los planteamientos que rigieron su formación profesional y, finalmente, cómo fueron construyendo ellos su *identidad profesional* (Navarrete, 2007).

respecto al plan de estudios en que fueron formados consideran que:

[...] cubría todo lo que era la pedagogía, desde mi perspectiva entonces. Posteriormente, para mí fue lo mejor, porque creo que me brindó la oportunidad de desarrollarme en habilidades, práctica, en habilidades y técnicas, y también en conocimientos [...]. Hoy pienso que fue un buen plan para esa época, que fue un muy buen plan para esa época. E-UV-70A. P. 4.

[...] Yo siento que el plan de estudios en ese momento respondía a las necesidades, que era muy interesante porque yo llevé un plan de estudios estructurado a través de los objetivos conductuales, entonces eso respondía a muchas inquietudes, [...] estaba pensado para cubrir necesidades, a los cambios que se iban a dar a ese proceso de masificación de la enseñanza que se da entre los 70 y 80. E-UV-70B. P. 2.

Los pedagogos entrevistados consideran que fue un buen plan y pertinente para la época en que les tocó formarse. En este último testimonio queda muy claro que, desde la institución, formar un pedagogo general significaba responder a las necesidades socioeducativas emergentes, por medio de una multiplicidad de funciones en el terrero educativo. Las ideas y concepciones de los pedagogos formados en la década de los setenta en la UV sobre lo que es la pedagogía y el pedagogo, no estaban muy alejadas de la propuesta institucional; sin embargo, la propuesta institucional concretada en el plan de estudios rebasaba sus preconcepciones (Navarrete, 2007).

Los pedagogos egresados de la Universidad Veracruzana en los años setenta decidieron estudiar esta carrera por cierta inclinación hacia la docencia, por ejemplo: antes de ingresar a estudiar la carrera de pedagogía, conocieron el plan de estudios, el cual funcionó como modelo de identificación interpelante porque les daría la posibilidad de “completar” su falta (lo cual sabemos que es imposible, pero no por ello deja de ser vivido así), su carencia en aspectos laborales, epistémicos, metodológicos, entre otros, así el plan de

estudios operó como un ideal de plenitud, de realización no sólo profesional, sino también en el plano personal.

[...] decido por conveniencia, por estrategia, se parecía, tenía mucho de docencia, aun cuando entendía que no era ser docente, tenía Administración, ¿no lo puedes creer?, lo tenía ahí, ¿no?, además tenía algo que me estaba gustando, que era la Orientación, entonces dije: “bueno, pues esta...”, y otra cosa más tenía, tenía un horario doble, vespertino y matutino, eso significaba para mí una opción de trabajo satisfactoria porque yo podía trabajar en la mañana y con eso sostener la carrera de la tarde, entonces, ¿qué más perfección podía querer? E-UV-70A. P. 2.

A mí me llamó mucho la atención el área de docencia, [...] me gustaba más el área de docencia, porque yo siempre me preguntaba ¿por qué yo aprendo diferente a mi compañero?, ¿por qué aquel compañero tiene una cierta habilidad, lo que decíamos, de aprender cosas y a mí se me dificulta, a mí se me facilita tal conocimiento y a otro no?, y entonces ahí me empecé a interrogar ¿quién estudia esto?, y entonces desde ahí me empecé a..., o sea, a través de cómo que para resolver el problema o mis interrogantes, me meto más a estudiar pedagogía, pero no como una proyección profesional para un mejoramiento de estatus, sino para resolver unas dudas que yo tenía en relación al saber, al aprendizaje. E-UV-70B. P. 2.

Estudiar pedagogía para los entrevistados de los años setenta en la UV significó, al inicio de la carrera, “ser algo más” que ser docente, este *ser algo más* equivalía a lo instaurado desde el plan de estudios, el cual proponía, entre otras cosas, la formación de pedagogos generales, pero especializados en microenseñanza. Así, los pedagogos de esta época hicieron una fusión muy particular de sus ideas previas al ingreso a la carrera con lo ofrecido institucionalmente y con sus posibilidades de ejercicio profesiolaboral; y digo muy particular porque cada uno de los entrevistados (de la UV) ejerce la pedagogía y tiene intereses académicos muy diversos (la investigación, la pedagogía social, la administración educativa, la formación de pro-

fesores, *inter alia*), a pesar de que se formaron en la misma institución, en los mismos años y además de haber sido compañeros de generación.

## RASGOS IDENTITARIOS DE LOS PEDAGOGOS FORMADOS EN LA UV EN 1970

- *Visión técnico-científica de la educación.* Si bien en esta época estaba en boga en México la corriente de la tecnología educativa, empieza a abrirse paso un pensamiento crítico de la educación, que sería conocido como pedagogía crítica.
- *La pedagogía estaba marcada por la idea de intervención (escolar).* El pedagogo en tanto interventor tiene como tarea solucionar problemas de orden práctico o conceptuales relacionados con la educación, con distintos niveles de complejidad abstracta o instrumental.
- En esta década, la noción de intervención parece jugar un papel importante en la formación de profesionistas y, en particular, de los pedagogos. Si bien el fin de toda profesión, a través de quien la ejerce, es la intervención profesional en la atención-solución de los problemas y mejora de la sociedad, el término intervención empieza a ser más común en el lenguaje de las profesiones en ciencias sociales y humanidades. En los años setenta, en pedagogía es cuando empieza a tener mayor presencia la noción de intervención como tal (realidad-concientización-intervención).
- La formación del pedagogo de los años setenta y ochenta. Al pedagogo de este periodo lo distingue una *formación y preocupación por el uso de la tecnología educativa.*
- Ser docente para ellos no estaba entre sus intereses o preferencias profesionales (a diferencia de los pedagogos de los cincuenta). Aquí *se desliga un poco más la pedagogía de la docencia como opción principal de ejercicio profesional*, aunque aparece la figura del pedagogo como formador de formadores, encargado de la

preparación pedagógica de docentes de nivel medio superior como universitario. La pedagogía ya no tenía que ver necesariamente con el ser docente, ofrecía otras opciones de ejercicio que coincidían con los intereses o preocupaciones iniciales de estos pedagogos, ya sea interés por la administración, preocupación sobre por qué el aprendizaje entre los alumnos es diferencial, sobre la educación familiar o la educación popular (Navarrete, 2008).

### ALGUNAS REFLEXIONES

En la década de los setenta en la UV, se da un crecimiento exponencial en la población estudiantil de la carrera de pedagogía en comparación con la matrícula de los años cincuenta y sesenta; y se consolida su propia idea de entender al pedagogo y a la pedagogía; por ejemplo, se pensó en un pedagogo formado desde la corriente de la tecnología educativa, que en esos años estaba siendo introducida en el país, por ello, el plan de estudios (1976-UV) tenía una fuerte carga formativa técnico-instrumental, particularmente en didáctica y microenseñanza, lo que proyectaba un pedagogo como formador de formadores. Para entonces, la formación del pedagogo de la UV, de los años cincuenta (como profesor de educación secundaria) ya había quedado muy atrás. En los setenta ya no se enfatizaba tanto en la diferenciación entre pedagogos y normalistas como en los años cincuenta; el pedagogo ya había definido, de cierta forma, sus espacios de acción profesional. En el plan de estudios de 1976, las áreas de formación del pedagogo dirigidas al ejercicio profesional en la UV tuvieron que ver, principalmente, con el trabajo docente y sus didácticas en los distintos niveles escolares, y en menor medida con la administración y la orientación educativas.

Los cambios suscitados en materia educativa (incremento exponencial de la matrícula, apertura de programas de educación indígena, educación para adultos, *inter alia*) propiciados por la reforma

integral, marcan una nueva fase del sistema educativo mexicano y marcan nuevas necesidades como la formación de tecnólogos de la educación, dicho requerimiento, interpeló exitosamente a la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, región Xalapa, y esa interpelación hegemónica posibilitó pensar en nuevos objetivos de formación profesional para el pedagogo y en un cambio curricular urgente. De esta manera, la política educativa de Luis Echeverría se entretejió con los avances logrados hasta ese momento en el campo de conocimiento pedagógico y la UV establece un plan de estudios denominado “el plan de la tecnología educativa”, el cual estuvo vigente hasta 1990.

## REFERENCIAS

- Althusser L. (1986). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. México: Siglo XXI.
- Althusser L. (1967). Contradicción y sobredeterminación. En *La revolución teórica de Marx*, (pp. 96-106). México: Siglo XXI.
- Arnaz, J. (2000). *La planeación curricular*. México: Editorial Trillas.
- Buenfil, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. En Documentos DIE, (26), México: DIE-Cinvestav.
- González, A. (1982). Los años recientes. 1964-1976. En Solana, Cardiel y Bolaños (coords.). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP.
- Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1987). *Planes de estudio: propuestas institucionales y realidad curricular*. México.
- Ipola, E. de (2002). *Ideología y discurso populista*. Argentina: Alianza editorial.
- Martínez, A. Ma. P. (2001). La enseñanza de la pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Paedagogium*, 2 (7), septiembre-octubre.
- Miguel, G. (1994). *Trayectoria de la Facultad de Pedagogía desde sus protagonistas. Los planes de estudio en su cotidianeidad*. Conferencia dictada, en el marco de los festejos del 40 aniversario de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver, México. Mayo-94. Documento interno.
- Navarrete, Z. (2007). El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. México: Tesis de maestría. DIE-Cinvestav.



- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. XIII (36) enero-marzo, 143-171.
- Panza, M. (1981). Enseñanza modular. *Perfiles educativos*, (11). México: CISE/UNAM.
- Panza, M. (2003). *Pedagogía y currículo*. (8ª. ed.). México: ediciones Gernika.
- Pérez, A. (1986). *Historia de la Facultad de Pedagogía*. Xalapa, Ver. México: UV (Documento interno).
- Remedi, E. (1979). Currículo y accionar docente. En *Encuentro sobre diseño curricular: Memoria*. México: ENEP Aragón/UNAM. pp. 59-70.
- Remedi, E. y Landesmann, M. (1990). Curso superior en currículo y formación de profesores. *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. Cuaderno de trabajo*. México: UNAM/SEP/ANUIES CISE/DGICSA/CGAD, pp. 12-28.
- Serrano A. y Vázquez M. (1997). *Formación Docente con microenseñanza*. México: Lupus Magister.
- Universidad Veracruzana (1976). *Plan de estudios 1976 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana*. México: UV.



---

## EL DIRECTOR ESCOLAR: RUPTURA Y CONSTITUCIÓN IDENTITARIA EN EL MARCO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Jorge Sigfrido Ponce de León Martínez\*

### INTRODUCCIÓN

La presente exposición tiene el propósito de explicar el proceso de tránsito que describe los efectos en la figura directiva escolar, derivados de la oscilación entre un liderazgo autoritario, clientelar, sustentado en el modelo tradicional corporativo (en crisis), a otro denominado liderazgo transformacional, basado en un emergente modelo de competencia institucional (Miranda, 2005). Esta dinámica pretende un distanciamiento con el pasado en la idea de constituir un nuevo liderazgo *ad-hoc*, subsumido en el ámbito de la gestión educativa. No obstante, la adscripción a un modelo de liderazgo propuesto por el nuevo régimen (Oszlak, 1980, p. 23) de la política educativa (v. gr. el *Programa Escuelas de Calidad* o el *Programa Nacional de Actualización Permanente*) pasa por un conjunto de cálculos políticos y criterios de legitimación adecuados, más que por criterios de desempeño o logro profesional, lo que trae aparejado una diversi-

---

\* Maestro en Desarrollo Educativo. Profesor de asignatura de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN

dad de grados de articulación funcional entre la política educativa, la institución educativa y los sujetos que posiblemente incorporen a sus comportamientos los componentes de los programas o, en su caso, manifiestan una conducta de resistencia pasiva o abierta.

Se presentan diversos argumentos en relación con el clivaje que se ha producido en la identidad del director de educación primaria para adecuarse a las nuevas dinámicas de diferenciación (complejización institucional) e integración de las instituciones educativas de nivel básico. La diferenciación supone una creciente especialización funcional y creación de marcos escolares de actividad relativamente autónomos. Se concluye que este momento de tensión en el que está sometido el director escolar tiene como efecto la constitución de una identidad oscilatoria que responde al nivel de incertidumbre que han introducido las nuevas políticas educativas en un esquema de funcionalidad/disfuncionalidad.

### **EL DIRECTOR ESCOLAR: SUJETADO EN UN PROCESO DE TENSIÓN**

Ya desde el Plan Nacional de Educación 2001-2006<sup>1</sup> (PNE), se hacía el señalamiento de que la figura directiva se encontraba en un nivel de tensión ya que existe la necesidad del ejercicio de un liderazgo efectivo:

[...] para asegurar el cumplimiento de la misión de la escuela. El director se encargará de promover la colaboración profesional de los profesores; de fomentar la participación, activa y responsable, de los padres y madres

---

<sup>1</sup> La planeación gubernamental evidencia el posicionamiento político del Estado sobre los problemas educativos, las instituciones, los procesos y los sujetos (posicionamiento expuesto en los planes sectoriales educativos). La planeación, como parte de la política educativa, contempla planteamientos formales de los gobiernos en sus diferentes niveles (federal, local o municipal), los discursos oficiales y programas educativos, entre otros.

de familia; de propiciar el diálogo con la comunidad sobre los propósitos de la educación y sobre las formas de mejorar el funcionamiento de la escuela y los resultados de la educación; de estimular el buen desempeño de los maestros y su interés en que se alcancen las metas que se ha trazado la escuela [...] (SEP, 2001, p. 124).

No obstante el mismo documento establece que hay presencia de obstáculos que impiden o retrasan el cumplimiento de las anteriores aspiraciones por parte de la figura directiva:

[...] Estas figuras concentran su actividad en atender las múltiples tareas administrativas de las dependencias superiores, muchas veces desconocen las estrategias de trabajo y las prioridades establecidas en las normas, así como los materiales educativos y, en la mayor parte de los casos, carecen de la formación necesaria para evaluar y dar seguimiento al trabajo docente y al funcionamiento de la escuela en su conjunto [...] (SEP, 2001-2006, p. 113).

En ese orden de ideas, procesos más amplios como la transición política mexicana, el corporativismo sindical, la desigualdad económica y social, etcétera, entran en contradicción en un contexto de globalización que empuja a las naciones, gobiernos, instituciones e individuos, hacia dinámicas de tránsito que están encaminadas a lograr cambios en diversos sectores, como el educativo mexicano. Francisco Miranda (2005) habla de que la propuesta del gobierno foxista en educación en un marco de competencia institucional, que busca garantizar calidad y equidad frente a la desigualdad, se enfrenta a una estructura corporativa tradicional que ha sido el centro de las decisiones en materia de recursos, representación, organización, procedimientos, culturas y prácticas institucionales.

La competencia institucional (Miranda, 2005, p. 19) cuyas expresiones objetivas están dadas por programas oficiales del sector educativo como el Programa Escuelas de Calidad (PEC) o el Programa Nacional de Becas, estructura sus perspectivas en conceptos

e ideas como equidad educativa, gestión escolar, calidad en los servicios, participación social, colegialidad en la toma de decisiones, etcétera.

Este concepto de competencia institucional sugiere que la gestión escolar se sustente en la articulación de varios elementos impulsados desde el sistema educativo como: superación profesional de los profesores, una cultura de la evaluación, mayor autonomía del establecimiento, un liderazgo efectivo que contribuya a la mejora escolar, normalidad mínima que permita una continuidad en los proyectos escolares, estímulos económicos diferenciados (*fondos concursables*), entre otros.

Frente a esta propuesta, está presente el corporativismo como un campo de fuerzas (Miranda, 2005, p. 24) que puede caracterizarse, en el caso de la educación pública en México, bajo los siguientes rasgos: su carácter jerárquico y poco competitivo; la verticalidad en los procesos de agregación y representación de diversos grupos de interés; su poca diversificación interna y el carácter restringido del debate público de los problemas; la superioridad de las lógicas de lealtades como fórmula de gobernabilidad; el predominio de sistemas patrimoniales y clientelistas en las carreras educativas, políticas y burocráticas; la impermeabilidad a la supervisión social y a la rendición de cuentas en la prestación de los servicios educativos, administrativos y de gestión y, por último, la poca absorción endógena del conocimiento públicamente relevante para convertirlo en políticamente pertinente respecto de las transformaciones que se quieren instituir.

Como puede verse, las lógicas de la competencia institucional se confrontan con el esquema tradicional corporativo en diversos ámbitos del sistema educativo hasta llegar a su “célula”: la escuela oficial pública. La cuestión sería preguntarse cómo resuelve el director de la escuela esta disyuntiva que lo impele a iniciar un tránsito hacia un modelo de competencia y deslindarse de un esquema tradicional.

## EFFECTOS Y ADSCRIPCIONES IDENTITARIAS

Si consideramos los programas educativos como manifestaciones discursivas de las entidades públicas, entonces comparto con Rosa N. Buenfil (1993) la idea de que los sujetos significan los discursos de manera particular cuando se apropian de ellos. Para esta autora,<sup>2</sup> el discurso es constitutivo de lo social, asimismo es el espacio de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales.

En el mismo sentido se pronuncia Benjamín Arditi cuando expresa que se pueden estudiar los fenómenos sociales como sistemas de significación, esto es, como sistemas de diferencias. Para estas tradiciones constructivistas y profundamente anti-esencialistas, el valor de un término discursivo no es intrínseco sino puramente relacional y, por ende, extrínseco: surge como resultado contingente de prácticas articularias,<sup>3</sup> lo cual quiere decir que el valor de un término puede ser modificado a través de otros modos de articulación (Arditi, 2000, pp. 7-14).

Silvia Fuentes (1999, p. 143) cuestiona: ¿cómo se constituyen los sujetos?, ¿a partir de qué procesos o instancias particulares? La respuesta es que con base en procesos discursivos se va constituyendo el sujeto. Toda construcción social constituye un acto discursivo

---

<sup>2</sup> Para Buenfil el discurso se entiende como significación inherente a toda organización social, para lo cual argumenta que la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de la organización social. La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto. Según la autora, cuando se habla de discurso no solamente se vincula al discurso hablado o escrito necesariamente, sino a cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación

<sup>3</sup> *Articulación* debe entenderse como una práctica que establece relaciones entre elementos de tal manera que la identidad de los mismos es modificada como resultado de la práctica articularia. La articulación de elementos dentro de un discurso hegemónico tiene lugar en el conflictivo terreno del poder y la contingencia, e incluirá siempre momentos de fuerza y represión (Orozco, 2000).

que se inscribe dentro de sistemas de significación más amplios. Este proceso conlleva los siguientes aspectos:

El carácter discursivo de la objetividad social propone al sujeto determinadas formas de identificación, es decir, ciertas formas de constituir su ser. Por ejemplo, en la lógica corporativa, que estructura el campo educativo con base en reglas no escritas que favorecen las redes clientelares de intereses particulares con efectos de afianzamiento de lealtades, los directores acceden al puesto con base en arreglos con representantes sindicales que implican favores políticos,<sup>4</sup> como la cooptación de maestros para el desarrollo de procesos electorales. Ello implica la identificación con un marco discursivo (el corporativismo) para el ejercicio directivo. De acuerdo con Fuentes (1999):

- La identidad del sujeto es entendida como una configuración discursiva en sí misma, en la que su ser, si bien articulado, no es un todo homogéneo, sino que está constituido por múltiples polos de identidad que se configuran y reconfiguran histórica y políticamente.
- Reconocido el carácter histórico de la conformación de la identidad del sujeto, conlleva a pensar su identidad como abierta, fijada temporal y precariamente a través de los momentos de identificación, los cuales tienen un carácter político. Esa situación abierta y precaria de la identidad del sujeto directivo favorece el carácter oscilatorio de los tipos de liderazgo que están en condición de posibilidad de surgir dependiendo de las circunstancias, o sea, un sujeto directivo no se asume plenamente como un líder democrático o autoritario, transformacional o revolucionario, rutinario o transaccional. Su actuación lideril dependerá del contexto.

---

<sup>4</sup> Es ilustrativo lo narrado por Ana Cecilia Valencia Aguirre: “[...] La finalidad de estas acciones, concretamente la de dar mochada, tiene que ver con alianzas políticas que se confirman a través de rituales escolares: las comidas de bienvenida al supervisor escolar, el recibimiento festivo a la autoridad sindical, los reconocimientos, la comida para celebrar los cumpleaños del personal, etcétera [...]” (Valencia, 2007, p. 9).



- El momento histórico del sujeto es el de la decisión, lo que implica el momento de la identificación, ese indecible lugar entre la objetividad establecida y la heterotopía (dislocación). El sujeto es cuando niega la espacialidad establecida, y se afirma negándose, cuando es reabsorbido por la estructura social como resultado de su decisión. Esta decisión muestra la capacidad instituyente del sujeto, que sin embargo se contradice con su decisión de ser según los dictados de un determinado ordenamiento simbólico. La decisión de ser director pasa por una serie de procesos que tienen múltiples vertientes: personales, familiares, las propias personas, entre otras. Pero la decisión de ser líder conlleva confrontar imaginarios sociales sobre el ejercicio de la influencia en un cierto número de personas.
- Como el sujeto se produce en el espacio de lo indecible, entonces sus posiciones son resultado de sus decisiones.<sup>5</sup> La aparente asunción del rol de líder y de un tipo particular de líder, dependiendo del contexto, es la decisión del sujeto que lo posiciona en un ámbito de relaciones específico.

Para el discurso gubernamental en educación básica, el director o directora es una figura clave a interpelar, para ilustrar este efecto tomaré el caso del PEC (Programa de Escuelas de Calidad: Reglas de Operación e indicadores de Gestión y Evaluación, 2001). La participación de las escuelas en esta política es voluntaria. El directivo, que desea y decide que su escuela compita, da a conocer la convocatoria para participar en dicho programa, reúne al colectivo docente, acude a los cursos de sensibilización y capacitación para recibir información relacionada con los requerimientos administrativos para incorporarse al programa. Actúa como “correa de transmisión”, es decir, media toda la información hacia los otros agentes de la co-

---

<sup>5</sup> “Lo indecible, en esta idea de que no hay una esencia o fundamento que defina o decida que ordena una estructura, o cómo se toma una decisión” (Fuentes, 1999, pp. 144-145).

munidad escolar (maestros, padres de familia, alumnos, autoridades, etcétera).

Parece ser que la decisión y el deseo de participar por parte del directivo conllevan un proceso de identificación con un conjunto de elementos simbólicos: ejercicio del poder, rituales de consagración dirigidos a su persona, figuras asociadas con la autoridad; elementos que son propios de una propuesta o programa educacional que contiene una serie de discursos articulados en torno a la gestión, que lo motivan, mueven e impulsan a cambiar aquellos aspectos de su personalidad y actuación que no se adecuen a las nuevas exigencias.

No obstante, Margarita Zorrilla (2006) enuncia que en algunos directores estas demandas hacia un cambio en su desempeño y su interacción con la comunidad escolar generaron sentimientos de frustración, principalmente en aquéllos con más experiencia, pues en su trayectoria han experimentado exigencias que son radicalmente diferentes, en las que primero se les había fomentado un liderazgo autoritario, y ahora se les pide un liderazgo académico y un liderazgo transformacional. Esta dislocación (Ávalos, 2002, pp. 67-70) de sus referentes previos, influye en la constitución identitaria del directivo, ya que instaura la idea de una falta en la formación, lo contrapone con los diferentes órdenes vigentes y los que buscan instituirse.

Planteadas así la situación, tenemos que el director puede estar en una condición ambivalente y paradójica, es decir, al iniciar un proceso de identificación en el esquema de la competencia institucional, propio de un programa educativo como el PEC, que le exige un rol diametralmente diferente del pasado, lo que podría tener como efecto una serie de actuaciones de simulación,<sup>6</sup> semejantes a las del marco tradicional corporativo.

---

<sup>6</sup> “[...] una de las prácticas más fuertemente enraizadas en el sector educativo mexicano ha sido la *simulación*. Por este término se entiende el hecho de fingir que se está haciendo algo, aprender el discurso del momento, manipular los indicadores y lograr un avance personal en la burocracia del sector educativo, sin importar los resultados sustantivos en términos de educación. Es un viejo juego en casi todos los sistemas organizacionales y su presencia en la educación pública mexicana está sumamente extendida [...]” (Álvarez, 2000, p. 283).

## TENSIONES EN EL TRÁNSITO DE CONSTITUCIÓN IDENTITARIA DIRECTIVA

Me parece que el directivo, como sujeto receptor y participante de una política educativa, genera toda una gama de significaciones en torno a un programa educativo del que, seguramente, en el devenir de su implementación, emergerán contradicciones que lo ubicarán, sorprendentemente, en un esquema y en otro.

Es por ello que considero que el director o directora en su actuación busca mecanismos de adaptación que lo constituyan de manera continua y siempre en constante cambio, aunque a diversos ritmos según las circunstancias. Raúl Anzaldúa (2005, p. 15) nos dice que para Kaës el sujeto se define por el lugar que ocupa en la estructura y la representación que se hace de ese lugar y, por supuesto, de la relación que guarda con la estructura y el lugar. Estos dos componentes expresan el carácter objetivo (lugar en la estructura) e interpretativo o subjetivo (representación del lugar y de la relación) del sujeto.

Ante la tensión de transitar de un esquema de política educativa tradicional corporativa hacia uno de competencia institucional, el directivo puede buscar ubicarse en los límites: no rompe con el pasado, pero no renuncia al nuevo esquema en el que ha decidido jugar nuevos roles. El marco de indecibilidad lo ubica en esta condición oscilatoria.

O sea, su decisión a participar en el nuevo programa obedeció tal vez a significaciones dadas por el mismo director, muy distintas a las expresadas en los documentos oficiales. Esta decisión pasó posiblemente por un cálculo y criterios de legitimación adecuados a las circunstancias del contexto, más que por criterios de desempeño, eficiencia, eficacia y logro, lo que trae aparejado una diversidad de grados de articulación más o menos funcional entre la política educativa, la institución educativa y los deseos de los sujetos-directivos que incorporan a sus comportamientos los componentes de los programas, como lo son la transformación curricular y pedagógica, además de la gestión escolar.

Desde la óptica de Fuentes (1999), una vez que el sujeto se inscribe en un determinado ordenamiento simbólico por medio de la palabra, o sea, el momento de la fijación de un significante, (un programa educativo, un tipo de liderazgo, *i. e.*), se encuentra en el momento simbólico. Pero esta fijación no es total ni permanente, como tampoco lo es la idea de una plenitud total. Y es ahí donde lo real hace su aparición, cuando nos revela la falta que nos constituye como sujetos. Más adelante, la autora habla de que esta imposibilidad de llenar el deseo del *Otro* (la SEP), de la incapacidad existencial para asumir plenamente el mandato simbólico (liderazgo efectivo, gestión escolar democrática, etcétera), tiene que ver con la identidad fantasmática, hay algo que no le es posible simbolizar al sujeto y que produce angustia, es el espacio del fantasma.

Ante esta falta y angustia el individuo tiene diversas soluciones y respuestas. Ludolfio Paramio (1989, p. 14) expresa que en tiempos de crisis social las identidades entran en bancarrota y los sujetos se mueven en una situación creciente de incertidumbre. Agrega que las personas no saben lo que pueden esperar, pues sus formas tradicionales de actuación ya no les garantizan los resultados esperados. Se producen, por tanto, oscilaciones, tanteos, inseguridad. Los proyectos a largo plazo se ven desplazados por cálculos sobre el interés inmediato. Para Óscar Oszlak (1980, p. 15), esta situación orilla a los actores a asumir posturas conservadoras o tradicionales respecto de la implantación de un proyecto gubernamental que pretende el cambio.

A mi parecer, una solución a esta tensión que produce ambivalencias y paradojas en la posición del director es la conformación de una identidad oscilatoria, que lo que pretende es responder a las nuevas exigencias o simular que se responde a las expectativas de los diseñadores del programa. Este juego de dinámicas oscilatorias acarrea funcionalidad y asegura la permanencia en el sistema. Así mismo, produce nuevos referentes que le permiten al sujeto comprender los nuevos códigos que le exige este marco de competencia institucional.

Esta identidad oscilatoria, como una estrategia de mediación, le permite al directivo un juego de ida y vuelta entre un esquema y otro.

Es un acto discursivo que responde al momento histórico de transición de un régimen autoritario a uno que aspira a la democracia.

## REFERENCIAS

- Arditi, B. (2000). Introducción. En Arditi, Benjamín. *El reverso de la diferencia* (pp. 7-14).
- Álvarez, L. M. (2000). La implementación de una reforma educativa en el estado de Aguascalientes. En *Gestión y política pública IX*, 257-301.
- Anzaldúa, R. y Grajeda B. R. (2005). *Subjetividad y relación educativa*, (2ª ed.). México: Psicoanálisis y Formación Profesional-UAM-Azcapotzalco.
- Ávalos, M. (2002). Identidad normalista en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997). En Ruiz Muñoz, M. (coord.) (2002). *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, (pp. 67-70). México: SADE-Plaza y Valdés.
- Buenfil, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Documento DIE 26. México: DIE-Cinvestav.
- Fuentes, S. (1999). *Identificación y constitución de sujeto: el discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP-Aragón, generación 79-83*. Tesis DIE 31. México: DIE-Cinvestav, pp.142-167.
- Miranda, F. (2005). *La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa*. Sitio <http://www.secver.gob.mx/micrositios/dgece/docs>. Consultado 15/abril/2005.
- Orozco, B. (2000). Gratuidad: punto de movilización y dislocación de la identidad universitaria. *Colección Pedagógica Universitaria* (34), julio-diciembre. En [http://www.uv.mx/cpue/colped/N\\_34/Gratuidad.htm](http://www.uv.mx/cpue/colped/N_34/Gratuidad.htm). Consultado el 02/04/2008.
- Oszlak, O. (1980). Políticas públicas y regímenes políticos. Argentina: CEDES.
- Paramio, L. (1989). España: identidades cambiantes. *Cuaderno de NEXOS*, (14), 14-15 agosto.
- SEP (2001). Plan Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.
- Valencia, A. C. (2007). *Directores de escuelas: rituales e imaginarios. México*. Ponencia presentada en el IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa, en Mérida, Yucatán, Área temática 16, Sujetos de la Educación.
- Zorrilla, M. y Pérez, G. (2006). *Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4e).



---

LA POLÍTICA DE PROFESIONALIZACIÓN  
PERMANENTE EN EL DISCURSO DEL SNTE

*Octavio César Juárez Némer\**

El presente artículo está orientado hacia el análisis de la significación de la política de profesionalización/actualización<sup>1</sup> del magisterio en servicio, para lo cual se toma como referente el discurso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El objetivo de este capítulo es analizar cómo se construye desde la organización magisterial el objeto profesionalización/actualización de maestros de educación básica en servicio, para tal propósito se consideran sus condiciones de emergencia, su significación (sentidos y relaciones) y las estrategias para su implementación. Todo esto a fin de detectar la relación (centralidad/marginalidad) que guardan las racionalidades que constituyen el sistema de significación que alumbraba y que dispone las reglas para enunciar la profesionalización/actualización.

---

\* Maestro y doctor en Ciencias con especialidad en investigación educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Candidato a doctor por la misma institución.

<sup>1</sup> Se ha escrito profesionalización y actualización unidas por una diagonal para significar dos cosas: primero, que la actualización es un término equivalente a profesionalización –toda actualización es un instrumento de profesionalización–; segundo, que la actualización no es igual a profesionalización porque la actualización no es el único vehículo para lograr este estatus.

En este estudio el discurso de la organización magisterial aparece delimitado con base en dos criterios: primero, se ha considerado como objeto de análisis todo tipo de enunciación oficialmente emitida cuya referencia sea la política de profesionalización/actualización. Segundo, que la enunciación se haya producido en el contexto de cambio de modelo de formación docente y en el transcurso de su implementación (entre 1992 y 2008). Las técnicas para la recopilación de la información han sido el análisis documental y la entrevista episódica. Nuestro corpus se ha conformado con las enunciaciones emitidas por la representación del SNTE a nivel nacional y las secciones 36 y 9 del Valle de México y el Distrito Federal, respectivamente.

### **SIGNIFICANTES Y RACIONALIDADES QUE ORDENAN EL SENTIDO DEL CAMBIO**

En este apartado se analizan los dispositivos que hacen posible la configuración del modelo de formación permanente para maestros en servicio: lo que es (ha sido) y lo que está siendo (su tendencia). Para avanzar hacia nuestro objetivo desagregaremos las líneas de luz que posibilitan mirar y nombrar el objeto de la política de profesionalización/actualización. El análisis de cada una de las líneas abrirá paso hacia la identificación de los procesos de construcción de lo público, presente y actual (lo que está siendo) en materia de formación. Las líneas de luz del dispositivo nos permitirán distinguir –en la representación magisterial– lo “adecuado de lo inadecuado” en la configuración de la política, así como los discursos legítimamente reconocidos para incidir en la significación del objeto (sus relaciones) y las estrategias para su operación.

En este estudio, el análisis de los dispositivos por los cuales se significa la política de profesionalización/actualización, incluido en ello la configuración de su sentido y la definición de las rutas de implementación, atravesará por tres niveles:



1. Líneas de observación. Se identifica por el tejido racional que ordena el sistema de significación de las necesidades de formación del magisterio (matriz de razón desde la cual produce el objeto [nivel de epistemología social]).
2. Líneas de enunciación. Reglas y medios para la producción de cursos de acción en materia de profesionalización (dispositivos explícitamente reconocidos –en el discurso de la organización– como necesarios para la producción de acciones apropiadas).
3. Líneas de fuerza. Condiciones históricas que pueden rectificar las líneas de observación y enunciación. Las líneas de fuerza unen el registro de percepción de la realidad con el de simbolización, con lo que se altera la relación entre el lugar de observación y forma necesaria de racionalización del objeto. Esta operación otorga legitimidad y estatus de “verdad” a la identificación y ordenamiento del objeto (profesionalización permanente).



El análisis de nuestro objeto (la política de profesionalización/actualización): significación y diseño, no se producirá a partir de la separación de las líneas del dispositivo, ya que éstas no se expresan de ese modo en el referente empírico. Por el contrario, el acceso al

sistema de razón por el cual se percibe el objeto, se lleva a cabo a través del análisis de las reglas e instrumentos que simbolizan el curso de acción de la profesionalización/actualización. Por este motivo, el análisis estará orientado a la identificación de los significantes, valores y estrategias (reglas e instrumentos) –articulados al discurso de la organización magisterial–, desde los cuales se significa y ordena en campo en cuestión. Esta ruta de análisis nos llevará a comprender el sistema de significación, las reglas de enunciación y los mecanismos de inclusión/exclusión en la configuración de la política.

### **TEJIDO RACIONAL QUE PRODUCE LA OBSERVACIÓN DEL OBJETO**

El tejido racional constituye el sistema de significación a partir del cual se identifican los riesgos y oportunidades, y se definen los cursos de acción necesarios. Bajo esta lógica, la emergencia de los objetos queda directamente vinculada con el lugar que ocupa cada una de las racionalidades dentro del sistema de significación. Por esta razón, el análisis discursivo no sólo apuntará a la identificación de los significantes privilegiados y los valores vinculados al mismo, sino también a la racionalidad/racionalidades que quedan en el centro de su estructuración.

### **CALIDAD VACÍA Y SUTURANTE**

En el discurso sindical, el elemento estratégico para operar la reforma del sistema educativo mexicano es elevar la calidad de la educación. Es decir, la calidad es la condición *sine qua non* para la producción del cambio. Discursivamente, la calidad aparece como el significante por el cual se nombran los cambios “necesarios” para producir la modernización de la educación. Por este motivo, el significante *calidad* ha

ocupado un lugar privilegiado en el discurso del SNTE; aunque dicho significante no ha quedado ligado a un significado concreto, por el contrario, ha irrumpido como un significante tendencialmente vacío, fértil, condición por la cual ha sido ligado a múltiples y diversos valores.

La importancia de fijar el escurridizo sentido de la calidad, radica en que esta operación no sólo hace posible ordenar temporalmente este objeto, sino que a su vez hace visibles los lugares y entidades que inciden en su constitución. Por ejemplo, al nombrar la calidad, el valor que queda temporalmente ligado a este objeto determina, en buena medida, qué o quién queda legítimamente reconocido para participar en la configuración del proceso o ruta para acceder al orden esperado. En otros términos, la ruta para acceder a la calidad no es la misma cuando el significante se vincula a un valor económico que cuando se asocia a un valor político –como se verá mas adelante–. La asignación de sentido al significante dispone las reglas para producir el curso de acción y alumbrar, a su vez, los lugares que tendrán más peso en su definición. Por otro lado, la significación del objeto opera, también, como referente para la identificación del sí mismo (subjectividad) de quien la significa.

Así las cosas, en el discurso sindical (que incluye la representatividad del SNTE a nivel nacional y las secciones 36 y 9 del Valle de México y el Distrito Federal, respectivamente) la *calidad* emerge como significante privilegiado, no sólo porque aparece como referente para significar la necesidad “urgente” del sistema educativo mexicano, sino, además, porque desde una lógica política este significante opera como límite que permite distinguir las racionalidades y actores a favor y en contra del cambio institucional en el sector. En otras palabras, la calidad articula a las entidades discursivas que impulsan o que niegan los nuevos valores y relaciones (lógica social) para la producción del cambio organizacional en el sector educativo.

El SNTE (2006) ha fijado su postura en favor de la calidad al establecer que no se opone a la misma porque ésta es un imperativo

de la conciencia mundial. Con esta afirmación, el sindicato actualiza los componentes de una racionalidad cosmopolita que lo articula al discurso reformista mundial en torno a la calidad educativa. Sin embargo, el sentido de la *calidad* no es el mismo desde esta entidad discursiva, ya que se produce dentro de un sistema de significación localmente articulado (elementos y relaciones) por distintas racionalidades: política, económica, técnico/pedagógica y administrativa. Es decir, lo local impide –en sus distintos niveles– la puesta en acto total de los fragmentos de sentido globalmente vinculados a la calidad, ya que en cada componente del sistema de razón, el nombrar la calidad produce una diferencia de su sentido.

Para fines estrictamente analíticos, a continuación, desagregaremos el tejido racional que aparece en el SNTE como sistema de significación, a fin de comprender cómo se produce el objeto *calidad* en el marco de cada una de las racionalidades que lo integran, y en qué forma cada una de ellas dispone las reglas de enunciación –inclusión/exclusión– para la asignación del sentido de la *calidad*.

## CALIDAD DEMOCRÁTICA

Desde 1992, en el discurso del SNTE la democracia ha aparecido como componente central para significar la calidad educativa. La democracia, como signo de calidad, aparece vinculada a una serie de valores que pueden ser agrupados en dos sectores: valores sociales y valores políticos. Por ejemplo, en 1993, la líder magisterial señaló que en los dos congresos extraordinarios del SNTE se había refrendado un compromiso por el mejoramiento de la calidad de la educación, lo cual quedaba significado como “arraigo a la identidad nacional, a la promoción del bienestar social, al fortalecimiento de la democracia [...] y a la protección de derechos humanos” [...] (Gordillo, 1993, p. 89). Para 1998, en los resolutivos del Segundo Congreso Nacional Educativo organizado por el sindicato de maestros, se concluyó:

El proceso de federalización debe guiarse por los principios de mejorar la calidad de la educación pública, asegurando la equidad de los servicios en todas las entidades, municipios y localidades del país, y respetar y mejorar las condiciones (económicas) de los trabajadores; debe conformarse como un proceso plenamente democrático, que incluya la amplia participación de los trabajadores de la educación (SNTE, 1998, p. 3).

Con base en lo establecido por la organización sindical, la calidad democrática aparece ligada a los siguientes valores:

- |                                      |   |                   |
|--------------------------------------|---|-------------------|
| • Identidad nacional                 | } | Valores sociales  |
| • Bienestar social                   |   |                   |
| • Fortalecimiento de la democracia   |   |                   |
| • Promoción de derechos humanos      | } | Valores políticos |
| • Mejoramiento económico del maestro |   |                   |
| • Equidad de servicios educativos    |   |                   |
| • Participación de los trabajadores  |   |                   |

En los años subsecuentes, la representación sindical fijó como regla para producir el cambio en las relaciones y en las entidades que conforman el sistema educativo, enfocar la atención en los asuntos magisteriales:

De manera urgente es necesario trabajar en tres frentes: el primero, encontrando una más pertinente organización entre la planta docente y la carga académicamente más útil (*sic*); el segundo, buscando mejorar significativamente el ingreso salarial del magisterio hasta alcanzar niveles internacionalmente equiparables y, el tercero, diseñando mecanismos para la mejor actualización y desarrollo del maestro en servicio (Gordillo, 2006, p. 5).

En este sentido, para el sindicato la estrategia que permitiría conseguir la calidad democrática –reducida a sus valores políticos–, tendría que enfocarse en los siguientes aspectos:

- Ordenar la relación planta-docente carga académica.
- Atender el Ingreso salarial.
- Mejorar la actualización y desarrollo de los maestros en servicio.

Pensar la *calidad* educativa como efecto del cambio de las reglas que ordenan las relaciones y condiciones del magisterio, permite detectar que la simbolización del acceso a la calidad tiene como telón de fondo un sistema de significación en el que la racionalidad política ocupa el lugar de privilegio para la observación del objeto. En el marco de esta racionalidad, el sindicato como representante legítimo (reconocido por el Estado) del sector, aprovecha para situarse en un lugar central para la producción de ordenamientos jurídicos tendientes a modificar las condiciones existentes de los maestros, así como para definir los cursos de acción que modularán los actos de los docentes, todo lo cual le redituará a la organización un aumento de su poder político.<sup>2</sup>

Por otra parte –teniendo como telón de fondo la racionalidad política del sindicato– la cadena de valores sociales ligados a la *calidad democrática* (bienestar, democracia y derechos humanos) aparecerán tácticamente como elementos que permitirán al sindicato representar las luchas de otros sectores de la población.<sup>3</sup> En suma, la centralidad de la racionalidad política, en la producción de valores ligados a la calidad democrática, opera como instrumento que hace visible y audible al SNTE en la producción de los problemas educativos y sociales.

---

<sup>2</sup> De acuerdo con Norberto Bobbio (2006), el poder político se identifica con el ejercicio de la fuerza (*la ley, la norma jurídica* para conseguir los efectos deseados).

<sup>3</sup> Los valores articulados a la significación de la calidad en el discurso del sindicato, trascienden las necesidades del espacio de representación (SNTE-Maestros), la proliferación de significados le permite al SNTE romper reglas de representación necesarias y lo coloca en condiciones de posibilidad de producir una operación hegemónica en un campo más amplio. Esto puede ayudar a explicar la emergencia de un partido político, operado desde la organización magisterial. Este es el caso del Partido Nueva Alianza (Panal).

## CALIDAD PRODUCTIVA

En 1993, en el marco de la modernización educativa, el SNTE presentó un diagnóstico del sistema educativo a través del cual sostuvo que la educación había evolucionado en correspondencia con el contexto económico, político y cultural de México. Con base en ello, la organización sindical sentenció que el deterioro educativo había sido resultado de distintos factores, entre los que destaca la crisis económica de las décadas de los años setenta y ochenta, lo cual había impactado negativamente la inversión en materia educativa. Para el SNTE (1993), “la crisis económica de las décadas de los setenta y ochenta [...] impactó negativamente la inversión pública en materia educativa, así como el nivel de vida de los maestros y la revisión de los modelos para la enseñanza y para la formación de maestros (*sic*)” (SNTE, 1993, p. 91). Es decir, el deterioro económico de México —que había puesto en serios problemas el desarrollo nacional— había afectado negativamente la calidad de los servicios educativos. Por otra parte, este mismo diagnóstico llevó a la representación magisterial a establecer que el futuro económico del país se mantenía en riesgo mientras que no se impartiera una educación de calidad tendiente a elevar la productividad del país.

Hoy la preocupación fundamental en materia educativa se centra en la elevación de la calidad de la educación, prioridad nacional y requisito indispensable para estar en condiciones de dar respuesta a los retos de competitividad, productividad e innovación tecnológica que imponen las nuevas condiciones internacionales y nacionales (SNTE, 1993, p. 93).

Con base en lo establecido, en el discurso del sindicato, la *calidad* aparece como un objeto que se constituye, principalmente, como efecto y causa del desarrollo económico. Este supuesto alerta la centralidad de una racionalidad económica en la matriz de razón que dispone la emergencia y la significación de la *calidad*. Dicha racionalidad instaló un flujo de luz que alumbró ciertos valores y estrategias desde los

cuales se intentó objetivar la calidad y deificarla,<sup>4</sup> es decir, naturalizar su significación al intentar colocarla *ex post* de la actividad humana. Esta operación, políticamente, tiende a cerrar la posibilidad de que otras entidades se reconocieran en posibilidad de incidir en la significación de la calidad.

La racionalidad económica presente en el sistema de significación del sindicato, generó una perspectiva de observación a partir de la cual la reforma educativa quedó ordenada a través de dos significantes privilegiados: productividad y calidad educativa. La calidad educativa emergió como causa de la reestructuración del aparato productivo, y, elevado a través de ella, la productividad; esta última se asumió como regla de producción para lograr la competitividad y el desarrollo económico. En este sentido, al situar el SNTE (1993a) a la *calidad* como elemento estratégico para mejorar la productividad, o al ser referida por esta organización (1993b) como detonador de la competitividad en el marco de la globalización comercial, la *calidad* quedó identificada como condición *sine qua non* del desarrollo económico. Este orden lógico quedó desplegado claramente en los resolutivos del Primer Congreso Nacional Educativo, identificados por la representatividad sindical como base para la implementación de la reforma educativa 1993: “Para que la sociedad mexicana pueda hacer frente, con éxito, a la competencia económica internacional y a los desafíos de la apertura tanto comercial como de la reestructuración productiva [...] será preciso elevar la calidad de la educación” (SNTE, 1994, p. 106). Este principio ordenador ha permanecido en el discurso sindical hasta los años recientes, por ejemplo, en los resolutivos del IV Congreso Nacional Educativo (2006) se subrayaron los fines económicos que promovió el ANMEB en 1992, en los que se establece que “en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Edu-

---

<sup>4</sup> Para Berger y Luckmann (2001), la reificación es un paso extremo en el proceso de objetivación por el que el mundo objetivo pierde su comprensibilidad como empresa humana y queda fijado como factibilidad inerte no humana y no humanizable.



cación Básica se señala que la sociedad tiene la responsabilidad de impulsar la educación para la productividad (SNTE, 2006, p. 1)”.

La racionalidad económica estructurante del discurso sindical, produjo una observación del mundo en el que calidad educativa, productividad, mercado y desarrollo económico sostienen vínculos suficientes y necesarios que son incuestionables, “no entender el trinomio educación, economía y mercado [...] es ignorar sus profundos y estrechos vínculos” (Gordillo, 2006, p. 26). Esta lógica sindical enraizó la calidad en la productividad económica, por lo que emprendió la ocupación temporal del universal calidad. La *calidad productiva*, entonces, fijó provisionalmente su sentido y operó como referente de identificación de actores a favor o en contra del mismo. La *calidad productiva*, en este contexto, emerge como una categoría central para la observación y problematización del cambio educativo. Su posición trajo consigo efectos de marginalidad a racionalidades y actores que ordenarían el cambio a través de instrumentos de intelección distintos. Los discursos al margen, por consecuencia, perderían sonoridad y visibilidad en el proceso de significación de los problemas públicos y la consecuente incorporación de sus expectativas e imágenes particulares en la simbolización de los cursos de acción.

La centralidad de la *calidad productiva* como herramienta para la problematización del cambio, es decir, como instrumento para la significación de la necesidad, la definición de estrategias y el establecimiento de cursos de acción, le han permitido al SNTE articularse a los discursos económicos mundiales y nacionales (en su arribo a que *calidad-mercado global* es la fórmula para obtener el fortalecimiento de los estados). Esta articulación táctica de la organización sindical ha sido empleada como condición de posibilidad para identificarse como vehículo de cambio y no como obstáculo para el desarrollo del país.

Existe una clara conciencia en el mundo sobre el imperativo de mejorar la calidad de los sistemas educativos [...]. Tanto en la Declaración Mundial sobre

Educación para Todos (1990), como en el marco de acción de Dakar (2000), de la ONU, se afirma que “la calidad constituye el eje central de la educación” [...]. El SNTE, ni se ha opuesto ni se opondrá a nada que tenga como propósito la calidad de la educación nacional (Gordillo, 2005, pp. 1-2).

En resumen, la racionalidad económica presente en el discurso del sindicato, se acompaña del supuesto de que el fin de la reforma educativa ha sido sintonizar al sistema educativo mexicano con los cambios estructurales de la economía mundial y nacional. Dicha sintonía –según la organización sindical– sólo sería posible a través de una educación de calidad significada como condición *sine qua non* para elevar la productividad y, por consecuencia, la competitividad en el mercado mundial.

La *calidad productiva* emerge como una categoría de mercado que instala en el discurso del sindicato fragmentos de significación que le dan la posibilidad de identificarse con las mega-tendencias económicas, lo cual da sonoridad (legitimidad, desde un punto de vista racional) a su voz para que pueda ser escuchada en la formulación de problemas públicos (educativos) y en la agenda del gobierno. Habrá que destacar que dicha categoría articula, también, fragmentos de significación provenientes de las condiciones histórico-políticas que ordenan las acciones cotidianas de la representación sindical.

En el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación hemos expresado en diferentes momentos que es de vital importancia renovar concepciones, actitudes, estrategias y métodos para encarar la nueva realidad, pero que hay que hacerlo preservando lo fundamental: los principios y la defensa de los derechos e intereses de los trabajadores, de los sectores populares y la soberanía de la nación. Si no hacemos lo primero, seremos desbordados por los cambios; si no reivindicamos lo segundo, perderemos el rumbo y podremos ser arrastrados por visiones e intereses contradictorios y aun antagónicos con aquello que da identidad y sentido a nuestra acción cotidiana (SNTE, 1993, p. 101).

Por otra parte, en el discurso de la organización magisterial se anticipa que sólo será posible acceder a calidad productiva si se reformula el modelo pedagógico que ordena el proceso de aprendizaje. Este supuesto admite, en el discurso del SNTE, la emergencia de una racionalidad técnico/pedagógica que también formará parte del sistema de significación, desde el cual la organización nombra la calidad y los valores ligados a la misma.

### **CALIDAD PEDAGÓGICA**

En 1993, el SNTE precisó –en el marco del Congreso del Trabajo: Retos y Oportunidades– que era evidente un nuevo contexto internacional identificado por la apertura de mercado y por la innovación en el proceso de generación y socialización de conocimiento. La emergencia del conocimiento como elemento estratégico en el nuevo orden mundial, respondía a la necesidad de lograr la eficacia y productividad necesarias para elevar el nivel de competitividad económica. Sobre este punto, en los resolutivos del Primer Congreso Nacional Educativo, el sindicato (1994) subrayó que uno de los problemas más importantes de nuestra época era la dificultad de incorporar a toda la población al trabajo productivo, para lo cual, el conocimiento –en los últimos 20 años– había llegado a tener un papel fundamental.

La posición del sindicato con respecto a la centralidad del conocimiento permite situar en su discurso dos supuestos: primero, que la calidad de los servicios educativos es condición fundamental para elevar la productividad; segundo, que la productividad está estrechamente ligada a la generación de conocimientos, debido a que éstos hacen más eficientes los procesos productivos. Luego entonces, se puede concluir que los indicadores de la calidad educativa quedan identificados en aquellos factores que potencializan el desarrollo de capacidades cognitivas ligadas a la producción, así como a la socialización eficaz de conocimiento.

Las premisas previamente establecidas conducen a proponer un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje y promotor, de acuerdo con lo establecido por el SNTE (2006), de actitudes y valores inherentes a la competitividad. Por otra parte, dicho modelo reconoce el proceso de aprendizaje como un acto individual sostenido fundamentalmente en la tecnología, como herramienta para la producción y socialización de conocimiento. La puesta en práctica de valores, reglas y relaciones del nuevo modelo pedagógico, implica a su vez la implementación de esquemas de formación docente para hacerlos competentes en los objetos y relaciones que configuran el nuevo modelo que ordenará el proceso de aprendizaje.

Para el SNTE (1993), la calidad tendría sus bases en el desarrollo técnico-pedagógico y la competencia profesional de los docentes. Es decir, el discurso del sindicato queda articulado en torno a la categoría de *calidad pedagógica*, la cual aparece como condición elemental para la problematización del cambio. La *calidad pedagógica*, como categoría analítica, permite alumbrar dos operaciones: por un lado, reformar valores (instituciones), enfoques, métodos y relaciones (organización) alrededor del proceso de aprendizaje. La segunda operación apunta a la profesionalización de maestros y directivos en las nuevas reglas y valores para ordenar la práctica educativa (control de la apropiación de un nuevo rol). Sobre este último punto, el SNTE (1998) aseguraría que la calidad dependería de que tanto docentes como directivos sean debidamente capacitados para adecuarse al avance científico<sup>5</sup> y tecnológico.

La racionalidad a partir de la cual emerge *la calidad pedagógica* como analizador de las necesidades del sistema educativo, produce como efecto una distinción que agrupa las voces y racionalidades autorizadas para nombrar los problemas, así como las rutas para la atención de los mismos. La *calidad pedagógica*, eje discursivo en la or-

---

<sup>5</sup> La referencia al avance científico no sólo debe ser vinculada al contenido sobre las disciplinas que se trabajan, sino también a las metodologías que están directamente relacionadas con los nuevos objetos producidos por la ciencia, incluido en ello las ciencias de la educación.

ganización sindical, coloca al SNTE como instancia legítima no sólo para registrar requerimientos laborales de sus agremiados, sino también necesidades educativas. Aunque para ello la propia organización delegue esta responsabilidad al sistema de expertos<sup>6</sup> integrado por entidades nacionales e internacionales que ponen en primer plano a una racionalidad técnico-pedagógica como registro de la “realidad”.

Para abordar el tema educativo con la integralidad necesaria, se pedirá a expertos en materia educativa, tanto nacionales como extranjeros, que nos ayuden a pensar acerca de la educación nacional [...] Siendo un tema tan relevante, del cual dependerá la sustentabilidad del país para los tiempos por venir, requerimos analizar correctamente cuáles retos tenemos ya y cuáles nos esperan en el camino (*sic*), y eso sólo podremos hacerlo si empleamos toda la inteligencia posible (Gordillo, 2006b, p. 3).

De manera explícita, la presidencia del SNTE (2006) ha señalado que las instancias legítimas para definir retos y rutas de acción en el cambio de modelo educativo son, primero, los expertos nacionales y extranjeros; segundo, las organizaciones internacionales comprometidas con las tareas educativas y, tercero, los maestros por medio del conocimiento generado partir de su experiencia.

En suma, *calidad pedagógica* mantiene una estrecha relación con la *calidad productiva* en la tarea de dilucidar el cambio de modelo educativo, en razón de que la primera problematiza los procesos de generación de conocimiento y su vinculación con en el desarrollo tecnológico como elementos estratégicos para mejorar los niveles de productividad.

Particularmente, la *calidad pedagógica* implica vincular al proceso educativo la promoción de valores y actitudes exigidas por el mercado, a través de nuevos contenidos, enfoques y metodologías

---

<sup>6</sup> El SNTE señala que cuenta con dos instituciones cuyo registro de la realidad se produce desde una estricta racionalidad técnico-pedagógica: la Fundación SNTE y el Instituto de Investigaciones Educativas de los Trabajadores de la Educación.

tendientes a transformar las formas de organizar la práctica educativa. La *calidad pedagógica* tiene como piedra angular la incorporación de nuevas reglas y valores a la práctica docente, lo cual exige atender –necesariamente– los procesos de actualización y capacitación del magisterio (profesionalización).

## **CALIDAD DE GESTIÓN**

Para la dirigencia del SNTE (2006), el sistema educativo mexicano ha presentado en las décadas recientes rigidez, verticalismo, formalismo, desvinculación y desfasamiento. Por esta razón, para la organización sindical la calidad de la educación tendrá que significarse como eficiencia de sistema, principalmente, a través de la focalización de la gestión.

## **EFICIENCIA DEL SISTEMA**

La racionalidad administrativa que atraviesa el discurso sindical, identifica la necesidad de cambio (reforma) del sistema educativo por su falta de coherencia con los permanentes ajustes sociales. El problema referido, a decir de la organización sindical, se origina porque el sistema en cuestión no tiene capacidad de revisarse a sí mismo (auto-observación) y, por consecuencia, de plantearse oportunamente los ajustes que exige la dinámica social.

En esta perspectiva, la calidad educativa fue significada como eficiencia del sistema, a partir de la capacidad del mismo para observar el funcionamiento de los mecanismos de gestión de los problemas educativos. Sin embargo, el sindicato ha exhibido una ambigüedad en la identificación de los indicadores que simbolizan dicha eficiencia. Por ejemplo, en el Primer Congreso Nacional Educativo (1994), el SNTE anticipó que la calidad de la educación exigía: “dar prioridad a las políticas redistributivas y compensatorias para

garantizar la cobertura universal de la educación básica con equidad y calidad [incluyendo en ello] programas de asistencia y desarrollo social” (SNTE, 1994, p. 10). En este caso, la eficiencia del sistema se observa a través de la capacidad de gestionar la desigualdad de condiciones para acceder a una educación de calidad. Es decir, la *calidad de gestión* emerge como una categoría que permite evaluar el desempeño del sistema educativo en términos de operación externa, debido a que enfoca su análisis de las acciones que el sistema ejecuta sobre el objeto (desigualdad) y no sobre la capacidad de auto-observación del mismo. Lo anterior cambia en el Congreso Nacional Educativo de 2006, donde la eficiencia del sistema fue referida como la capacidad de auto-observación de los procesos de gestión del hecho educativo y su consecuente impacto en la generación de los perfiles humanos esperados (evaluación interna).

Básicamente, con el nuevo modelo educativo, la *calidad de gestión* se ha venido apartando de las tareas de asignación y distribución de recursos, para concentrarse en la evaluación de procesos, impactos y reajustes institucionales. Sobre este punto, la presidencia del SNTE (2006), en oposición a sus señalamientos de 1994, estableció: “las vías que privilegamos (refiriendo al sistema educativo) para corregir la desigualdad social son más compensatorias que estructurales y, frecuentemente, se ven desvirtuadas con la intención de justificar el uso de los recursos públicos por sobre la evaluación de los impactos humanos que se pretenden generar” (Gordillo, 2006b, p. 2). En estos términos la eficiencia implica una *calidad de gestión* referida como la capacidad de auto-observación del sistema y su consecuente posibilidad de generar cambios institucionales a partir de la información emitida por el entorno.

## FOCALIZACIÓN DE GESTIÓN

Una vez admitida la necesidad de auto-observación del sistema como condición para acceder a la calidad de gestión, el paso siguiente es

identificar las entidades y los procedimientos a través de los cuales se registrará la coherencia interna del sistema, así como su inserción en contextos externos. La primera entidad que reconoce el sindicato como referente de observación interna y como sensor de las necesidades externas del sistema –ambas indispensables para generar *calidad de gestión*– es la organización escolar. La escuela emerge, en el discurso sindical, como elemento neurálgico del sistema educativo, por lo que se exige para ella autonomía en su tarea de identificación de necesidades y en la definición de cursos de acción.

Si la escuela es el centro neurálgico del sistema educativo, es necesario reconocer que así como está no podrá sobrevivir la era del conocimiento, entendiéndose que una sociedad de ciudadanos es más proclive a entregar autonomías que a preservar centralismos y que la escuela puede y debe ser una de las destinatarias de esta potestad (*sic*) (Gordillo, 2006a, p. 4).

Pensar la escuela como centro neurálgico del sistema implica situarla como instancia privilegiada para la percepción y simbolización de las necesidades del propio sistema. Esta nueva condición de la gestión no sólo se justifica técnicamente por su posibilidad de producir una observación de la realidad más acorde con las circunstancias históricas e institucionales que enmarcan las prácticas educativas, sino que al mismo tiempo, políticamente, pone al sindicato en posibilidad de incidir más abiertamente en la definición de los problemas nacionales. Habrá que recordar que las instancias encargadas de la gestión educativa local (directores, supervisores, jefes de sector y jefes de enseñanza) acceden a sus cargos por filiación sindical y no por competencia técnico-pedagógica.

Por lo que respecta a la habilitación de los centros escolares como instancias de gestión, el SNTE (2006) exige promover que los jefes de sector, supervisores y jefes de enseñanza de educación básica, directores y maestros, conozcan las necesidades de los planteles pero, además, demanda generar las condiciones para que la información de que dispongan sea la fuente de una nueva gestión escolar. De este



modo, la habilitación de un nuevo esquema de gestión no implica sólo reformar las reglas que delimitan los espacios y jurisdicciones (operaciones) para producir la auto-observación del sistema, sino que además requiere la habilitación técnica de las instancias que operarán como censores. Es decir, *la calidad de gestión* implica un proceso paralelo de formación y capacitación para maestros y directivos, sobre una función que hasta ahora no han ejecutado: producción de formación y conocimiento local. Es decir, se otorgaría legitimidad para que el conocimiento no especializado, cotidiano, interviniera –como lo establece Berger y Luckmann (2001)– en la producción del mundo simbólico que sostiene a la institución.

A lo largo de este apartado, hemos podido constatar que el significativo calidad opera como referente a partir del cual se articula el discurso sobre la reforma (en el sindicato); sin embargo, no es posible acceder al sentido último de la calidad y del cambio, puesto que en el discurso sindical la producción de la calidad se realiza a través de categorías que alumbran objetos distintos: calidad democrática, calidad productiva, calidad pedagógica, calidad de gestión (y posiblemente otras). Este principio de vaciamiento de la calidad, no por ausencia sino por exceso, nos permite sostener que la calidad es la condición de posibilidad e imposibilidad del discurso sobre el cambio y de la naturaleza política de su producción. Es decir, el sentido de la calidad depende de cómo queden situadas (centro/margen) las racionalidades que alumbran al objeto y de las reglas que ocuparán el espacio de la enunciación del mismo.

Sin embargo, si bien el sentido de la calidad corre en distintas direcciones y se liga a diferentes valores, uno de los significantes que cobra centralidad para la significación de las mismas es la profesionalización/actualización del magisterio en servicio. En cada una de las categorías (arriba citadas) que producen el objeto calidad, es posible distinguir a la profesionalización/actualización como un elemento que describe la calidad o la operación que posibilita el acceso a la misma.

## REFERENCIAS

- Berguer L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. México: Siglo XXI.
- Bobbio, N. (2006). *Estado, gobierno y sociedad*. México: FCE.
- Bourdieu, P. (1995). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Buckley, W. (1993). *La sociología y la teoría moderna de los sistemas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Buenfil, R. N. (coord.) (1998). *Debates políticos contemporáneos*. México: Plaza y Valdés.
- Buenfil, Rosa Nidia (1994). *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable (encrucijadas del laberinto VI)*. México: FCE.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1997). *World in Fragments*. California: Stanford.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad*. Buenos Aires: FCE.
- Castoriadis, C. (2006). *Lo que hace a Grecia*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1997). *Power: Essential Works of Foucault 1954-1984*. Nueva York: The New Press.
- Foucault, M. (2003). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Goodin, E. R. (comp.) (2003). *Teoría del diseño institucional*. Barcelona: Gedisa.
- Gordillo Morales, E. (1993). *La construcción de un nuevo proyecto sindical*. México: recuperado de [www.snte.mx](http://www.snte.mx)
- Gordillo Morales, E. (2005). *En II Congreso Nacional de Educación* (Discurso Inaugural). México.
- Gordillo, M. E. (2006). *En IV Congreso Nacional de Educación*. México: Recuperado de [www.snte.org.mx](http://www.snte.org.mx).
- Gordillo, M. E. (2006a). *En IV Congreso Nacional de Educación*. México: Recuperado de [www.snte.org.mx](http://www.snte.org.mx).
- Gordillo, M. E. (2006). *En IV Congreso Nacional de Educación*. México. Recuperado de [www.snte.org.mx](http://www.snte.org.mx).
- Harmon, M. y Mayer R. T. (2001). *Teoría de la organización para la administración pública*. México: FCE.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

- SNTE (1992). *Por qué el SNTE suscribe el ANMEB*. México. Recuperado de [www.snte.org.mx](http://www.snte.org.mx)
- SNTE (1993). *El congreso del trabajo, retos y oportunidades*. México. Recuperado de [www.snte.org.mx](http://www.snte.org.mx)
- SNTE (1993a). *El congreso del trabajo, retos y oportunidades*. México: Recuperado de [www.snte.org.mx](http://www.snte.org.mx)
- SNTE (1993b). *En el congreso del trabajo, retos y oportunidades*. Recuperado de [www.snte.org.mx](http://www.snte.org.mx).
- SNTE 1994). *Diez propuestas para mejorar la calidad de la educación*. México. SNTE
- SNTE (1998). *Educación en la democracia y la diversidad*. México. Recuperado de [www.snte.org.mx](http://www.snte.org.mx)
- SNTE (2002). *Por una educación nacional integral de calidad*. México. Recuperado de [www.snte.org.mx](http://www.snte.org.mx)
- SEP-SNTE (2002). *Compromiso social por la calidad de la educación*. México: SNTE-Gobierno Federal
- SNTE (2006). *IV Congreso Nacional de educación México*. México. Recuperado de [www.snte.org.mx](http://www.snte.org.mx)



**MIRADAS ANALÍTICAS  
Y ENTRAMADOS DISCURSIVOS**



---

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS. UNA MIRADA  
DESDE LA TRADUCCIÓN

*Ofelia Piedad Cruz Pineda\**

**PRESENTACIÓN**

El tema de las políticas resulta ser un ámbito interesante, sobre todo, a partir de los dispositivos establecidos por la reforma educativa de los años noventa. No obstante, una característica común en el sistema educativo que resulta difícil de negar es la instalación, de una u otra manera, de una especie de “ideología de mercado” y al decir de Stephen Ball, una moral gerencial o “managerialista”, que está reemplazando los relatos pedagógicos del nominado Estado educador (Narodowski, 2005, pp. 44-45).

Algunos de los estudios sobre las políticas se encuentran vinculados a la gestión y a la administración, por ejemplo, los trabajos elaborados por dependencias oficiales. También circulan otros

---

\* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional-Puebla.

escritos que estudian las políticas públicas,<sup>1</sup> los cuales constituyen importantes contribuciones a la producción académica. Un tópico por explorar, que puede resultar productivo y exige rigurosidad, es la traducción<sup>2</sup> como proceso inherente en materia de políticas. La revisión y análisis sobre esta temática cobra un notable interés.

Cabe destacar que este artículo no aborda la puesta en práctica de ciertas decisiones convertidas en *x* o *y* programas de acción. Por el contrario, el propósito es aportar al campo de la investigación y del estudio de la política educativa la discusión de una dimensión o proceso que subyace tanto en la elaboración como en la puesta en práctica de las políticas. La discusión que presento tiene un énfasis en el nivel teórico, sin descuidar ciertos referentes contextuales. Primero, esbozo la importancia que ha cobrado averiguar sobre políticas; segundo, examino la dimensión conceptual de la traducción como tópico nodal en la indagación de las políticas; enseguida, apunto un comentario final.

## EL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.

### CUESTIONES INICIALES

La reforma educativa en la década de los años noventa del siglo pasado ha constituido un tema de revisión y de análisis, sobre todo, para quienes estamos interesados en la educación en general y de forma específica por la formación del profesorado. Las

---

<sup>1</sup> Una colección importante por destacar es la colección de *Estudios de Políticas Públicas* coordinada por Luis F. Aguilar.

<sup>2</sup> Otro tópico por explorar es la resignificación, el cual está estrechamente vinculado con la traducción. En este momento no desarrollo este tema. No obstante, apunto lo siguiente: la resignificación permite comprender diferentes niveles de conceptualización de la realidad educativa por parte de los actores o sujetos educativos involucrados, por ejemplo, las autoridades, profesores, alumnos, padres, evaluadores, etcétera. Reconocer que los significados de las políticas son desplazados, apropiados y resignificados por parte de los actores involucrados, es una cuestión conveniente de atender en la constitución de las identidades de los sujetos sociales.



transformaciones educativas enunciadas, en el Programa para la Modernización Educativa (1989); en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992); en el programa de Carrera Magisterial (1998); en la Ley General de Educación (1993); en el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000); en el Programa Nacional de Educación (2000-2006); en el Compromiso Social por la Educación (2002); Hacia una Política Integral para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica (2003); en la Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica (2004), entre otros documentos,<sup>3</sup> establecieron varias intenciones, por ejemplo: lograr una educación de *calidad*; obtener una escuela *eficiente y eficaz*; alcanzar procesos de *gestión adecuados*; contar con docentes *innovadores*; desburocratizar la educación a través de los procesos de *federalización-descentralización* (más administrativa que académica); *evaluar* a los sujetos y a los procesos educativos; usar *tecnologías* “sofisticadas” en la enseñanza (Encliclomedia); etcétera. Sin duda, el alcance de estos objetivos sigue siendo materia de indagación.<sup>4</sup>

Un posible acceso a la revisión y al análisis de las políticas educativas es mostrar que en los diferentes programas de acción, iniciados y legitimados de diferente manera por los actores involucrados en la reforma educativa, subyacen supuestos y significados no del todo evidentes. En otras palabras, las políticas traducidas en programas educativos concretos ofrecen pautas de comportamiento, formas de conducta que interpelan<sup>5</sup> y seducen a los sujetos educati-

<sup>3</sup> Sobre el uso de los documentos como fuentes de información o referentes empíricos, revisar el apartado de las conclusiones de mi tesis doctoral *Los documentos como textos. Aproximaciones analíticas*. También consultar Cruz Pineda (2007).

<sup>4</sup> Acción que a corto y mediano plazo permitirá apreciar los límites y los beneficios si es que los hay, y de ser posible reorientar los rumbos propuestos tanto por los diseñadores como por quienes realizan investigación sobre el campo educativo.

<sup>5</sup> Aludo a interpelación a partir de conceptualizarla como la acción de convocar a los individuos a asumir ciertas pautas de comportamiento. Asimismo, la interpelación es un movimiento doble, el primero alude al momento de la enunciación y

vos, quienes, la mayor parte de las veces, de manera natural, normal y universal, los asumen en su vida común. Estos sentidos sociales conllevan sistemas de razón como los conceptualiza Popkewitz (1998). Estos sistemas o “nuevas” lógicas discursivas o de razonamiento asumidas por parte de los actores o sujetos, dan lugar a una “nueva” administración social. Reconocer y colocar en la discusión de la investigación de las políticas educativas los sistemas de razón que forman las identidades sociales, por ejemplo, de los profesores, resulta un conocimiento productivo, puesto que permite estudiar y discutir las condiciones políticas, económicas, sociales, culturales e históricas que permiten la incorporación de diferentes pautas sociales.

En este marco, es posible argüir que las políticas educativas pueden entenderse metafóricamente como tejidos que entrecruzan ciertos rumbos u ordenanzas, construyen significados y conceptos. Por ejemplo, las políticas educativas convertidas en programas puestos en práctica encontramos conceptos como *calidad*, *innovación*, *eficacia*, *eficiencia*, *evaluación*, los cuales se vuelven significantes nodales que circulan, se desplazan y configuran el escenario educativo.<sup>6</sup> Estos conceptos y otros confeccionan y dan textura a las políticas educativas, las cuales tapizan el terreno escolar. Este tapiz involucra valores y prácticas que contribuyen a la legitimación de la centralidad del mercado,<sup>7</sup> a promover el egoísmo,

---

el segundo a la resignificación (atribución de significados distintos) por parte de los individuos.

<sup>6</sup> El escenario entendido como un concepto histórico que permite pensar el viraje de posiciones sociales y de poder en la educación (Popkewitz, 1998, nota 2).

<sup>7</sup> No obstante, la discusión sobre la importación al contexto educativo de ciertos términos, y, por lo tanto, de concepciones y prácticas, como monopolio, oferta y demanda, satisfacción del cliente, competencia, fuerza del mercado, entre otros, encontramos autores como James Tooley quien cuestiona el modelo de monopolio de financiamiento estatal y sugiere revisar con detalle la introducción de mecanismos de mercado en el sector educativo (Tooley, 2002, pp. 307-333). Por otra parte, Mariano Narodowski destaca que el caso inglés marca el límite de la influencia del mercado en la “gubernamentalidad” de la educación escolar en el declive del poder de los Estados nacionales y demuestra que la mayoría de los paí-

el individualismo, la competitividad, la desigualdad y la invalidez del Estado como promotor de la distribución más equitativa de la riqueza y del conocimiento.<sup>8</sup> No obstante que los Estados nacionales han disminuido su producción legitimadora y financiadora de las acciones escolares, paradójicamente, los sistemas educativos continúan financiando la oferta escolar por medio de decisiones burocráticas tomadas de manera central y no a través de leyes de la oferta y la demanda, y el Estado sigue controlando el currículo, la formación docente y la evaluación, etcétera (Narodowski, 2005, p. 45).

En suma, las políticas educativas apuntan a pautas y comportamientos que se manifiestan y se viven de cierta manera como “naturales”, esta situación da lugar a una forma de conceptualizar y vivir la realidad escolar y social por parte de los sujetos, por ejemplo, los profesores. Es decir, se apuesta a una “nueva” epistemología social —a nuevas formas de conocimiento escolar— como destaca Popkewitz (1998; 2000). Las nuevas políticas se legitiman

---

ses del mundo no han adoptado masivamente las reformas de mercado. Además, refiere que Inglaterra y Gales pertenecen a un selecto grupo de países en los que la educación escolar no está regulada por mercados, aunque sí por los denominados *cuasi* mercados: coordinaciones que permiten la competencia entre escuelas, pero conservan financiamiento y formulación estatales de algunos contenidos y evaluaciones educativas. A este esquema pertenecen Chile, Suecia, Nueva Zelanda y Holanda (Narodowski, 2005, p. 43).

<sup>8</sup> La reivindicación de la educación como una mercancía viene acompañada de un diagnóstico de la crisis de la educación (Imen, 2006, pp. 21-26). Actualmente uno de los ejes centrales de nuevas tendencias en políticas educativas es el concepto anglosajón de *school choice* (elección educativa o elección de escuelas), el cual se basa en un propósito intrínseco de expansión de la educación pública. Sin embargo, algunos de los impulsores de estas alternativas abogan por algo más radical, es decir, el reemplazo de la educación pública tal y como se la conoce hoy por estos nuevos sistemas de provisión de educación que, de cualquier manera, no dejaría de ser pública. Entre las características de este tipo de programas se encuentran: la separación de la tradicional función estatal de provisión y financiamiento de la educación (financiamiento público del servicio como provisión no estatal del mismo) y un fuerte énfasis en la satisfacción de la demanda, es decir, de los padres. En otras palabras se trata de introducir incentivos y competencia en el sector público (Narodowski, Nores y Andrada, 2002, p. 11).

y se alimentan de la crítica y de la destrucción de las políticas que le precedieron. Así, parte de la atracción de las nuevas políticas se basa en la identificación específica del “culpable” (Ball, 2002, p. 117), por ejemplo, los profesores, se les atribuye la falta de calidad, la falta de innovación, la falta de eficiencia, carencia asignada a la ausencia de profesionalización docente, es decir, se subraya una condicionante individual más que estructural.

En el campo de la investigación educativa particularmente en el estudio de las políticas educativas el reconocimiento de la traducción como dimensión o proceso teórico resulta ser significativo para el estudio de las políticas. Al respecto arguyo la necesidad de pensar cómo traducir<sup>9</sup> los aportes de la investigación al terreno de las políticas educativas,<sup>10</sup> acción que implica no sólo un trabajo intelectual, teórico y práctico, sino también ético, político y estético.<sup>11</sup>

A continuación expongo un posible acceso al estudio de las políticas educativas a partir de una mirada conceptual: la traducción, dimensión o proceso de análisis que puede usarse como herramienta teórica. Arguyo que al abordar el tema de traducción como uno de los componentes para la indagación de las políticas educativas aludo también a la cuestión de lo ético, lo político y lo estético.

---

<sup>9</sup> En este trabajo sólo refiero el nivel de la traducción del campo de la investigación al campo de las políticas educativas. No obstante también hay otro nivel, sin duda importante de estudiar, el cual se refiere a los mecanismos o sistemas por los que transitan las políticas educativas y los actores involucrados.

<sup>10</sup> Junto con los dispositivos de la política educativa de los noventa, se debe agregar los nuevos comportamientos del Estado sobre el campo del saber y hacer referencia al papel de los intelectuales. Pablo Imen destaca como punto novedoso que intelectuales de izquierda educativa se convirtieron en el sustento tecnocrático de la reforma educativa (Imen, 2006, p. 69).

<sup>11</sup> Lo estético en la idea no sólo es cuestión de gusto, sino pensar cómo la subjetividad de cada uno de nosotros se pone en riesgo.

## SOBRE TRADUCCIÓN. UN PROCESO POR REVISAR

Al estudiar las políticas educativas se plantean ciertas interrogantes, por ejemplo, ¿por qué se traduce tal o cual asunto al confeccionar las políticas educativas? ¿Qué plano ético, político y estético está presente al llevar a cabo una *x* o *y* traducción? ¿Quién tiene autorización para traducir? ¿Quién traduce? Estos y, sin duda, otros cuestionamientos pueden señalarse. Apoyándome en uno de los aportes de Ricoeur sobre el tema de la traducción, arguyo que abordar el fenómeno de la traducción es un desafío difícil, a veces imposible de realizar. La traducción no sólo plantea, dice Ricoeur, un trabajo intelectual, teórico y práctico, sino un problema o proyecto ético (Ricoeur, 2005, pp. 18, 50) también político.<sup>12</sup>

Antes de exponer la implicación ética-política que conlleva la traducción, advierto que esta última también refleja una “violencia epistémica”, la cual se representa a través de diferentes niveles que van desde la apropiación, la anulación de la voz, hasta la enmienda y alteración de la experiencia del “otro”. En este momento parto de reconocer, a reserva de profundizar esta cuestión a la violencia epistémica como el relato, evento o narración mediado –o alterado para que pueda ser oído– sea o no reconocible para la población o sujeto representado.<sup>13</sup> Siguiendo estas reflexiones, puede pensarse que las políticas educativas también tienen cierto plano de “alteraciones”

<sup>12</sup> Cabe distinguir una cuestión, por política entiendo la arena de negociación, de conflicto, de tensión; por políticas concibo los programas y estrategias de acción puestos en práctica producto de los ámbitos de discusión; por político localizo una dimensión ontológica, es un momento asociado al ser y a su constitución, por ejemplo, es la coyuntura de la decisión y la emergencia del sujeto.

<sup>13</sup> El concepto de violencia epistémica es retomado por Marisa Belausteguigoitia, quien a su vez cita a Gayatri Spivak sobre el uso que éste le asigna en su artículo *Can the subaltern speak?*, de 1988. Belausteguigoitia utiliza el término para analizar la participación de las mujeres zapatistas. Asimismo, destaca que las formas de violencia epistémica –ninguneo, alteración de una experiencia o ausencia de la mediación– traen como consecuencia silencios; éstos son un producto, una presencia, un testimonio de una abyección o borradura. El silencio es un efecto que contiene un sentido y no una nada (Belausteguigoitia, 2001, pp. 237-238).

para que puedan ser “oidas”; puesto que se adhieren, muchas veces, a las consignas o las experiencias establecidas en otros niveles, principalmente, internacionales. Esta adhesión, a veces, es realizada por un lado, sin reconocer los conocimientos o los saberes locales y nacionales que se construyen en los espacios escolares y, por otro, sin advertir las preocupaciones de los actores o sujetos educativos. El sentido social de las políticas educativas parece guiado más por la búsqueda de una armonía que garantice acuerdos sociales que por las condiciones en las que se desarrolla el quehacer educativo. Sin embargo, cabe destacar, por ejemplo, que los profesores tienen *cosas* que decir, el problema es quién puede escucharlos, traducirlos y poner en práctica demandas y satisfacer necesidades.<sup>14</sup>

En este sentido, mi interés se centra en ubicar y discutir que en el momento de la traducción esta presenta una cuestión ética.<sup>15</sup>

En otras palabras, en la confección de las políticas educativas –vía la traducción como acción que autoriza o desautoriza la voz, hasta la rectificación del conocimiento del otro– subyace una superficie ética. Hay implicaciones éticas en la enunciación, en la resignificación y en la toma de decisiones inherentes a las políticas educativas. Reconocer la superficie ética puede orientar los análisis, las críticas y los significados de la veta instrumentalista que considera a la educación como un medio más que un fin.

---

<sup>14</sup> Uno de los retos de los formadores de docentes es poner en marcha conceptos que nos permitan prestar y prestarse a la mediación, situación que, sin duda, es un reto y configura una imaginación permanente.

<sup>15</sup> Para comprender el término ética recurro, revisar por el momento a dos autores: Alan Badiou y Slavoj Žižek. A partir de mis primeras acercamientos a estos autores puedo señalar que Badiou, quien a su vez retoma a Levinas, destaca que hacer de la ética un principio de lo pensable y del actuar es de esencia religiosa. Por ello, hace énfasis en que la ética se relaciona con *situaciones* no con categorías abstractas como el *hombre*, el *derecho*, el *otro*. Sostiene que no puede haber ética general, sino una ética de *verdades* singulares, una ética relativa a una situación. Una situación no puede pensarse solamente como un múltiple. Es preciso tener en cuenta relaciones que se tramen, y cuyo resorte es la manera en la cual un múltiple *aparece* en la situación. Sólo hay ética de *las* verdades, de los procesos de verdad, de la labor que hace advenir en este mundo *algunas* verdades (Badiou, 2004, pp. 18, 25-26, 55; Žižek, 2005).

En nuestros días la visión instrumental dirige, cada día de forma más persistente, las transformaciones recientes de los sistemas educativos, por ejemplo, la descentralización, que consiste en transferir la responsabilidad del Estado nacional del financiamiento, la gestión y el control de las instituciones educativas a los estados; la autonomía de las escuelas entendida más como prácticas de competitividad entre las mismas; la actualización de contenidos donde prevalece la acumulación de información y poco la construcción del conocimiento (vale más información, aunque no se conozca; vale más operar con las “informaciones” aunque no se sepa desde dónde, para qué y por qué), son evidencias de la retirada de lo ético y lo político del campo educativo, con lo cual se cede el paso a la eficiencia y a la eficacia. Un sistema educativo reformado en estas direcciones puede prescindir, señala Cullen (2004, pp. 71-75), de una discusión de políticas educativas en las que subyace lo político y lo ético. Cullen destaca, por ejemplo, que el deslizamiento más notable en el ámbito educativo reside en pasar de la discusión de políticas educativas, racionales y razonables, a una discusión de sistemas educativos, eficientes y eficaces, así como el paso de una preocupación por la equidad a una por la competitividad.<sup>16</sup>

En líneas anteriores destaque que en las políticas educativas –como proceso de traducción en diferentes niveles: diseñadores, ejecutores, evaluadores, profesores, etcétera– se encuentra inherente una cuestión ética. Ahora bien, si partimos de esta idea, es posible sugerir que el momento de la traducción, es decir, en la acción de traducir un conjunto o conglomerado de términos de una disciplina, por ejemplo, mercado, cliente, competencia, monopolio, etcétera, o de ciertas necesidades específicas de un particular contexto a otras disciplinas y a otros contextos, resulta ser un proyecto ético a la vez que político.

---

<sup>16</sup> Por ello, las políticas educativas deben ser reconocidas necesariamente como políticas públicas. El asunto de lo público y lo privado es punto nodal cuando revisamos las políticas educativas y en ocasiones parece reiterado adjetivar a las políticas como públicas (Cullen, 2004, p. 70). El tema de políticas públicas lo discutí en Cruz (2007).

En este sentido, cuando estudiamos a las políticas educativas –en el diseño, en la implementación y en la evaluación– es necesario tener presente que al traducirlas en programas de acción, se adhiere una concepción ética-política. Es decir, en la acción de traducir, está presente una dimensión ética y política. Estos elementos –traducción-ético-político– son tejidos de forma simultánea. Al respecto puedo argumentar tres cuestiones que intentan justificar la revisión del concepto de traducción al estudio de las políticas educativas.

Primero, en la traducción –como acción de experiencia de traducir habita– la experiencia del otro, se siente placer de recibir en la propia casa la palabra y experiencias de los otros, es decir, la relación de lo propio con lo extranjero, con lo diferente puede resultar gratificante (Ricoeur, 2005, pp. 28, 32). En esta gratificación subyace un deseo, el deseo de traducir que va más allá de la imposición y la utilidad. La traducción es una tarea, no en el sentido de una obligación restrictiva, sino en el de lo que hay que hacer para que la acción humana pueda simplemente continuar, como afirma Hannah Arendt (citada por Ricoeur, 2005, p. 44). Así, traducir es servir a dos amos, al extranjero en su extranjería, al lector en su deseo de apropiación,<sup>17</sup> este doble plano, sin duda, tiene implicaciones éticas. Por ejemplo, quien diseña políticas educativas resignifica contextos; quien recibe las políticas también otorga otros sentidos. Las consideraciones y reflexiones extraídas de mi acercamiento al leer a Ricoeur, me permiten argüir que la traducción, específicamente, la acción de traducir, consiste en habitar las experiencias del otro.<sup>18</sup> Eludir la palabra ética es una tarea desafiante y rigurosa, no obstante recorro a ésta para fundamentar mi segunda argumentación sobre la relación: entre la traducción, la ética y lo político.

---

<sup>17</sup> Esta idea de Ricoeur me permite señalar que, como lo destacué al inicio de este escrito, la traducción y la resignificación, esta última como la atribución de diversos sentidos que le dan los sujetos a un texto, una práctica, son dimensiones o procesos simultáneos (Ricoeur, 2005, p. 48).

<sup>18</sup> Esta cuestión ha sido muy debatida por algunas feministas. Si traducir es habitar al otro, ¿cuál es el compromiso ético-político de esa ocupación?



Segundo, la ética exige creación, invención en el pensamiento y mantiene distancia de cualquier “discurso” total y homogéneo.<sup>19</sup> La ética está relacionada con *situaciones*, no con categorías. Una situación no alude a una circunstancia múltiple, sino que una situación cobra significado ante relaciones que se urden, que se tejen, a partir de un significante. Sólo hay ética de la labor que hace advenir en este mundo *algunas* verdades.<sup>20</sup> Si tomamos este plano teórico, es posible plantear, por ejemplo, las siguientes cuestiones: ¿qué *situaciones* son identificadas en la confección de las políticas educativas? ¿Qué elemento juega un papel central en tal confección de políticas? Quizá no exista una respuesta única, sin embargo una posible aclaración está en reconocer la actuación que tiene razonar tal o cual decisión en las políticas. La decisión<sup>21</sup> es una acción que implica discernir, no ceder y no dirigirse a los extremos de los “discursos” homogeneizantes, cerrados y suturados que pretenden encapsular al campo educativo. La decisión supone reflexionar principios, fines, medios y *situaciones*. Situación siempre comprometida con el otro, como la responsabilidad expuesta que el Otro me impone (Almendoz, 2005, p. 58 citando a Levinas). En este sentido, la ética implica continuar, preservar “aun cuando se haya perdido la pista; cuando no se sienta más atravesado por el proceso; cuando el acontecimiento mismo se haya oscurecido; cuando se haya extraviado

---

<sup>19</sup> Badiou señala que la ética exige los derechos de la creación, de la invención en el pensamiento, de la política de la emancipación, del arte de vanguardia. Ética que se mantiene a una buena distancia de cualquier humanismo tonto (Badiou, 2004, p. 12).

<sup>20</sup> Badiou alude a verdad (una verdad) al proceso real de una fidelidad a un acontecimiento. Aquello que esta fidelidad *produce* en la situación. La verdad es el trazo material, en la situación. Es una ruptura inmanente, es inmanente porque una verdad procede en la situación y en ninguna otra parte; ruptura porque lo que hace posible el proceso de verdad –el acontecimiento– no estaba en los usos de la situación, ni se dejaba pensar por los saberes establecidos (Badiou, 2004, p. 72).

<sup>21</sup> El tema de la decisión y el sujeto es otra mirada desde la cual pensar las políticas educativas. Un avance de esta discusión lo abordé en *Políticas educativas recientes en la formación del profesorado. Algunos elementos conceptuales para su análisis* (en prensa).

su nombre, o cuando uno se pregunte si no nombraba un error, incluso un simulacro” (Badiou, 2004, p. 113). La ética juega un papel y va de acompañamiento con la política, cuestión que me permite razonar la tercera argumentación de la relación en cuestión (la traducción, la ética y lo político).

Tercero, el énfasis por lo ético y lo político hoy en día resulta ser una cuestión necesaria, no obstante, como señala Almandoz (2005, p. 53) plantear esta perspectiva en un contexto en el cual el imaginario teórico-práctico vincula a la política con el engaño resulta ser un ámbito complejo. Sin embargo, como recupera Almandoz citando a Weber (2005, p. 54), el quehacer político no es neutro, se articula por intenciones y son los fines los que imponen la naturaleza ética de la política.

Antes de abordar mi tercer argumento procedo a explicar un par de cuestiones sobre la política y lo político. Primero, cuando me refiero a la política aludo a un espacio de tensión, de conflicto; que apunta a la pretendida búsqueda por el orden. La política intenta organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas, puesto que están atravesadas por lo político. En este sentido, lo político está ligado a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe en las relaciones humanas (Mouffe, 1999, p. 14). Para Badiou: “la política no es la realización de lo posible sino que la política es la creación de nuestras posibilidades” (Badiou, 1998, citado por Tudanca, 2006, p. 69).

Las citas anteriormente recuperadas de Mouffe y de Badiou, me permiten argüir la segunda cuestión, por un lado, si la política pretende domesticar las hostilidades sociales, lo político estará presente como el antagónico que evita la domesticación; por otro, si la política es al mismo tiempo un espacio para la imaginación de un mundo de posibilidades, lo posible hace su arribo a través de lo político, porque lo político es contingencia, es “el momento de apertura, de indecibilidad en el que se cuestiona el principio estructurante de la sociedad” (Žižek, 1998, pp. 253-257, citado por Tudanca, 2006, p. 74). Así, lo político muestra la imposibilidad del todo social, es decir, la impo-

sibilidad de un orden educativo definitivo y pleno. Lo político como acción-actividad permite configurar y producir realidades educativas de manera permanente.

Ahora bien, después de intentar explicar sucintamente el sentido y la implicación que tiene la noción de lo político, es posible retornar a esta noción para cerrar mi tercer argumento. Reconocer lo político como el antagonico permite pensarlo en el plano analítico como aquello que impide la realización total de una política última y definitiva que ordene de manera plena y concluyente, a través del advenimiento de un conjunto de políticas (programas, estrategias), una realidad educativa, por ejemplo, una política integral o nacional para la formación de profesores.

Los tres puntos de partida expuestos en los párrafos anteriores me permiten reconocer la importancia que tiene en el estudio de las políticas educativas y la investigación tres asuntos nodales vinculados entre sí: la traducción, la ética y lo político. En suma, estos tres planteamientos son:

*Primero*, reconocer que al traducir se condensan y se desplazan los usos y estilos del otro, el traducir tiene alcances y complicidades éticas, es decir, se abre la posibilidad de reconocer distintas significaciones;

*Segundo*, la ética está ligada a *situaciones*. En otras palabras, la ética referida al reconocimiento del otro. En la referencia al otro subyace el acto político;

*Tercero*, lo político impide la realización total de una política concluyente capaz de ordenar y reformar de una vez el sistema educativo.

## CONSIDERACIONES FINALES

En la actualidad, las políticas educativas se encuentran implicadas por la visión tecnocrática instrumentalista, lo que hace difícil reflexionarlas y discutir las en otros planos, por ejemplo, los conceptuales. Sin duda, la investigación y las políticas educativas, muchas de las veces, se orientan a necesidades coyunturales, sean éstas para la toma de decisiones, de planificación o de financiamiento.

No obstante, una veta al interior de la academia consiste en consolidar un espacio de reflexión teórico que permita fortalecer el debate público sobre las políticas educativas. A la vez que estas reflexiones posibiliten otros imaginarios que permitan pensar de qué manera y cómo recuperar las expectativas de los actores o sujetos educativos y plasmarlas en políticas educativas.

Sin duda, el asunto de las políticas educativas desde la operación conceptual de la traducción es un reto intelectual; puesto que tanto la reflexión teórica como la acción de la traducción son desafíos mutuamente complementarios. Ricoeur (2005, p. 10 citando a Berman) señala que la reflexión sobre la traducción no puede prescindir de la experiencia de traducir.

## REFERENCIAS

- Almandoz M. R. (2005). Las lógicas de las decisiones políticas en educación. En Frigerio, G. y Diker G. (comps.). *Educación: ese acto político* (pp. 53-61). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Badiou, A. (2004). *La ética*. México: Herder.
- Ball, S. J. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, M. Nores, M. y Andradá, M. *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 103-128). Buenos Aires: Granica.
- Belausteguigoitia, M. (2001). Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación. En *Debate feminista*, 24, 237-238, octubre.
- Cruz, O. P. (2007). Políticas educativas recientes en la formación del profesorado. Algunos elementos conceptuales para su análisis (pp. 39-67). En Padierna,

- P. y Mariñez, R. (coords.). *Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político de discurso*. México: PAPDI-Juan Pablos.
- Cruz, O. P. (2008). Los documentos como textos. Los textos como referentes. Aproximaciones analíticas (pp. 128-139). En Cruz Pineda O. y Echevarría Canto, L. (coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. México: PADPI-Juan Pablos.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Imen P. (2006). Cosmovisión neoliberal. Categorías básicas. En *La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa* (pp. 21, 26). Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- Narodowski, M. (2005). Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educar: ese acto político* (pp. 44-45). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Narodowski, M., Nores, M. y Andrada, M., (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 9-27). Buenos Aires, Granica.
- Popkewitz, T. (1998). El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. En Pereyra, M. A. et al. (comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada* (pp. 119-168). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T. y Brennam M. (comps.). (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Ricoeur, P. (2005). Sobre la traducción. Buenos Aires: Paidós.
- Tooley, J. (2002). Justificación de las soluciones de mercado en educación. En Narodowski, M., Nores, M. y Andrada, M. *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 307- 333). Buenos Aires: Granica.
- Tudanca, L. (2006). *De lo político a lo impolítico*. Una lectura del síntoma social. Buenos Aires: Grama.
- Žižek, S. (2005). *La suspensión política de la ética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



---

DEL DIRECTIVO ESCOLAR “TRADICIONAL”  
AL “MODERNO” EN EL ENTRAMADO DISCURSIVO  
DEL ESCALAFÓN MAGISTERIAL

Marco Iván Vallejo Martínez\*

En el marco del *discurso* de *profesionalización*<sup>1</sup> de directivos escolares de educación básica en México, he establecido como argumento central de mi investigación actual la coexistencia de distintos y contradictorios *modelos de directivo profesional*<sup>2</sup> que

---

\* Director de la Escuela Secundaria Técnica núm. 164, Cocula, Jalisco; Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Guadalajara; y Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

<sup>1</sup> Discurso como: entramado imaginario y simbólico constitutivo y constituyente de los sujetos y lo social, como articulación de lo lingüístico y lo extralingüístico en un todo significativo (Wittgenstein, 1988); relacional, incompleto, inestable y abierto (Laclau, 2004; Buenfil, 1993); y profesionalización, en lo general: “Conjunto de prácticas sociales orientadas hacia la constitución de una identidad profesional” (Fuentes, 2005, p. 144). En el caso particular: acciones que ejerce el aparato burocrático del Estado (Street, 1992, p. 39) para tratar de interpelar a ciertos sujetos, para que adquieran ciertas características (perfil, funciones, aprendizajes, habilidades, competencias, etcétera), en síntesis, un modelo de identificación conforme esquemas preestablecidos.

<sup>2</sup> Como *modelos de identificación*: condensaciones de significados que aluden a una imagen ideal y que interpelan parcialmente a un sujeto como parte de los factores sociales que podrían influir en su identidad (condiciones de posibilidad), el éxito de la interpelación depende de que el sujeto asuma o se “identifique” con el modelo propuesto (Buenfil, 1994, pp. 20-21).

tratan de interpelar a los sujetos-directivos escolares, sin que se haya logrado la *hegemonía*<sup>3</sup> de uno de estos modelos; en cambio se manifiesta un *desplazamiento y dispersión significativa*<sup>4</sup> que ha generado varias *tensiones* en un *plano ontológico-político*.<sup>5</sup> Éstas, en un *plano socio-histórico*, se han desarrollado en varios *regímenes de verdad* estrechamente vinculados<sup>6</sup>: derecho laboral, administración educativa y pedagogía, *regímenes de gubernamentalidad*:<sup>7</sup> estado de bienestar y neoliberalismo, y *significantes nodales*.<sup>8</sup> esca-

<sup>3</sup> Síntesis temporal de una voluntad colectiva. Toda práctica hegemónica al tiempo que articula también excluye. Ello es condición de su posibilidad pero también de su precariedad y de su estar siempre amenazada por aquello que excluyó y demarcó como su exterior constitutivo (Laclau, 2004).

<sup>4</sup> *Desplazamiento*: en términos estrictos alude al re- envío de una carga de energía de un objeto a otro y en el campo del análisis del discurso, de manera semejante, alude al tránsito, circulación, remisión, transferencia, paso, de una carga significativa de un significante a otro, y en el caso de la teoría política alude a la circulación de significados de una fuerza política a otra (Buenfil, 1994, p. 32). *Dispersión significativa*: la posibilidad de distintos y hasta contradictorios significados para un mismo significante como consecuencia de la incorporación de múltiples discursos con niveles de sedimentación débiles (Fuentes, 2005, p. 149).

<sup>5</sup> Tensión: “la imposibilidad de fijación absoluta, la necesidad de la contingencia de la necesidad” (Buenfil, 1994, p. 16). Plano ontológico-político: horizonte de inteligibilidad que tiende al anti-esencialismo, donde lo político adquiere un estatuto ontológico, pues las identidades al no estar definidas esencialmente (identidades débiles o quasi-identidades), se estructuran en el marco de luchas por instituir las que resultan de la capacidad de articular el flujo de significaciones representado por lo social (Laclau, 1993; Fuentes, 2005).

<sup>6</sup> *Regímenes de verdad*: “En lo que Foucault llama ‘sociedad disciplinaria moderna’, el régimen de verdad incluye discursos de las ciencias humanas –educación, psicología, medicina– que se aceptan y hacen funcionar como verdaderos. El medio primario por el que se sancionan estos discursos es la razón científica” (Gore, 1997, p. 267).

<sup>7</sup> “Un régimen de gubernamentalidad es el modo en que se ejercen en concreto las relaciones de poder. Refiere en términos generales un conjunto de relaciones de poder enlazadas por objeto, objetivos y técnicas de gobierno, repartidas en instituciones particulares, que resultan de problematizaciones históricas, en las que se forman determinados modos de saber y tipos de subjetivación” (González, 2004, p. 58).

<sup>8</sup> Los significantes o puntos nodales no son las palabras más ricas y que poseen la capacidad de condensar toda la riqueza del campo que acolcha. Tampoco pretende fijar un solo significado, al contrario sólo unifica un campo determinado y constituye su identidad (Žižek, 1992, p. 136).



lafón, carrera magisterial, SEP-SNTE, organización escolar y funciones directivas.

En el análisis hasta ahora desarrollado, he logrado percibir los siguientes modelos y tensiones: 1) *directivo-agente de control político-oficial* ↔ *directivo-agente de control político-sindical*; 2) del *directivo-administrativo* (↔) *directivo-académico*; 3) al interior del *directivo-académico: modelos de gestión escolar directiva o gerencial* ↔ *gestión pedagógica institucional o no directiva*); y 4) del *profesor en funciones directivas con credenciales y antigüedad docentes* ↔ *directivo examinado, actualizado, estandarizado y competente*.

En el presente trabajo y como continuación de un trabajo antecedente (Vallejo, 2006), mi disertación se limita a la cuarta tensión señalada, cuyo entramado significativo considero se expresa más claramente en los *dispositivos*<sup>9</sup> *escalafonarios*, es por ello que tomo como referente empírico los *textos*<sup>10</sup> que norman en un plano formal estos dispositivos (*máquinas para hacer ver y actuar*) y, en forma particular, los fragmentos discursivos que interpelan a los directivos escolares en los modelos referidos, lo cuales conviven actualmente a pesar de haberse generado en momentos históricos distintos, y responden a *regímenes de verdad y racionalidades gubernamentales*,<sup>11</sup> también distintas.

<sup>9</sup> “Eso es un dispositivo: unas estrategias de relaciones de fuerza soportando unos tipos de saber y soportado por ellas” que modalizan la experiencia (Foucault, 1991, p. 128). Máquina para hacer hablar y ver, constituido por tres dimensiones: saber, poder y subjetivación, su articulación genera una visión del mundo (Deleuze, 1999).

<sup>10</sup> “Los textos son discursivos y contribuyen a los discursos. Son actos de habla, y cuando proyectamos textos y discursos hacia el mundo que nos rodea, no hacemos sino actuar” (Cherryholmes, 1999, p. 24). Los textos en cuestión son referidos a lo largo del documento presente.

<sup>11</sup> *Racionalidades gubernamentales* “El gobierno es una actividad racional e intelectual: [...] El gobierno tiene un carácter programático. Los programas son intentos de regular, formar, organizar y mejorar lo que ocurre al interior de regímenes de prácticas en el nombre de un conjunto de fines articulados en diferentes grados de explicitación y coherencia” (González, 2005, p. 67).

## EL DOCENTE-DIRECTIVO EN EL ESCALAFÓN VERTICAL DE 1973

En el artículo 100 del Reglamento de Escalafón vigente<sup>12</sup> (SEP, 1973), se establecen los factores y subfactores que se deberían calificar, tabular y considerar en un concurso para definir a qué trabajador de la educación corresponde una promoción (cambio a una categoría superior) o una permuta:<sup>13</sup>

I. Conocimientos: 45%

a) Preparación 20%

b) Mejoramiento profesional y cultural 25%

II. Aptitud 25%

a) Eficiencia (contenida en el crédito escalafonario anual) 20%

b) Otras actividades (obras publicadas, artículos periodísticos, etcétera) 05%

III. Antigüedad: 20%

IV. Disciplina y puntualidad: 10%

Total 100%

Mediante el esquema anterior, se *interpela* al magisterio mexicano en lo general: a *todos* los docentes que *desean* cambios de adscripción laboral, doble plaza, incremento de horas, ascender a puestos directivos e incremento salarial; en el análisis histórico del *escalafón*, he

---

<sup>12</sup> Aun cuando el reglamento en cuestión se limita al magisterio federal, en la mayoría de los casos los gobiernos y secciones sindicales estatales se limitaron a traspoler los criterios federales; a partir del proceso de descentralización que inicia con la firma del ANMEB en 1992, algunas entidades realizaron ajustes particulares, pero sin derogar el reglamento nacional.

<sup>13</sup> “Se entiende por permuta, en plazas escalafonarias, el cambio de empleos que tengan categoría similar, equivalencia escalafonaria y condiciones análogas de promoción, concertada de común acuerdo entre los trabajadores, sin perjuicio de terceros y con anuencia de la secretaría y del sindicato” (SEP, 1973, art. 102).

encontrado que en este dispositivo se *condensan*<sup>14</sup> los *deseos de superación profesional*, propios del *imaginario*<sup>15</sup> del magisterio mexicano: una escuela mejor, *ser* director, mejor salario, reconocimiento profesional y social, entre los más relevantes,<sup>16</sup> esta capacidad de condensación es una condición de posibilidad de su *poder-conducción*.<sup>17</sup> Lo anterior a pesar de que históricamente han operado alternativa, paralela o complementariamente otros mecanismos para obtener estos beneficios, incluido el ejercicio del cargo directivo u obtener la clave presupuestaria correspondiente, situación que se reconoce en recientes estudios nacionales y locales (Aguilar y Schmelkes, 2001; Calvo, 2002; Ledesma, 2003; Vite, 2004); sin embargo el sistema de escalafón vertical es la vía normativa.

Como se puede observar, en este plano regulatorio del dispositivo en cuestión, el factor con mayor valor porcentual son los “conocimientos”, los que se acreditan mediante “documentos debidamente legalizados” (SEP, 1973, art. 91) “expedidos por instituciones educativas oficiales o reconocidas oficialmente” (SEP-SNTE, 1974, p. 42); así, en la calificación del subfactor “preparación”, la mayor puntua-

<sup>14</sup> Condensación: se conceptualiza como el punto que representa múltiples significados; implica el reenvío simbólico y la pluralidad en la que la especificidad de sus elementos no se elimina en la fusión (poseen su propia coherencia) (Buenfil, 1994, p. 32).

<sup>15</sup> “Lo imaginario es un orden estructurante cuyo grado de sedimentación es menor que el orden simbólico. El imaginario dota de orientación específica a todo sistema institucional, sobredetermina la elección y las conexiones de las redes simbólicas, delimita los periodos históricos, sus formas peculiares de percibir, significar, de vivir y conducir su propia existencia” (Buenfil, 1994, pp. 25-26).

<sup>16</sup> “Mejorarse es ascender a director técnico, cambiarse a una escuela mejor, más cercana, o dejar el grupo” Viñeta de entrevista a un maestro citada por Etelvina Sandoval (1997, p. 21).

<sup>17</sup> “Lo específico de la relación de poder, en esta nueva definición de Foucault, es que las acciones no se producen necesariamente sobre los cuerpos de los individuos, sino sobre las acciones posibles de grupos o personas. El poder es un conjunto de acciones que estructuran un campo posible de acciones. Posibilidades de acción, no imposición de conductas, menos aún aceptación de conductas, sino campo de acciones posibles en las que la elección, la resistencia, la negativa, el apoyo, el consenso, son todos posibles resultados, más aún, contemplados en los objetivos del poder” (González, 2004, p. 15).

ción posible se obtiene mediante el “título de maestro normalista”, mientras que en el subfactor de “mejoramiento profesional y cultural” es mediante el “título de doctorado docente”, al tiempo que se concede un menor valor a los estudios universitarios o tecnológicos, denominados: carrera profesional, maestría o doctorado “no específico” (SEP, 1973, art. 92) o “no docente” (SEP-SNTE, 1974, pp. 49-50); además, como una alternativa a la obtención de grados académicos, se posibilita el obtener el máximo valor del factor correspondiente mediante “otros cursos de mejoramiento”, los cuales “no se limitan a 100 puntos, pueden llegar al valor máximo que se concede al factor conocimientos: 1,080 puntos” (SEP-SNTE, 1974, p. 43). En síntesis, el dispositivo escalafonario favorece las *credenciales normalistas-docentes* (certificados, títulos, cursos, diplomas) y las constituye indispensables en el caso de la educación primaria y preescolar, esto en detrimento de la valoración de los otros factores en juego<sup>18</sup> y de otros posibles, como el reconocimiento y valoración de alumnos, padres de familia y pares docentes.

En cuanto a la evaluación de los factores “aptitud” y “disciplina y puntualidad”, en 1974, la Comisión Nacional Mixta de Escalafón emitió el instructivo para la expedición del Crédito Escalafonario Anual (SEP-SNTE, 1974), con el cual se intentó regular la calificación de los factores y subfactores involucrados mediante escalas estimativas y tabuladores, en el marco de una racionalidad positivista, aun cuando se reconocen dificultades técnicas y se ven obligados a aludir al empleo de recursos como: “tiempo necesario”, “sentido de responsabilidad profesional”, “elementos idóneos”, etcétera.

Un fenómeno paradójico en la lógica del crédito escalafonario y su racionalidad técnica, es que generalmente se anula como instrumento de evaluación o diferenciación de la cantidad y calidad del

---

<sup>18</sup> Recordemos que en comparación con el esquema establecido en el reglamento de escalafón anterior (1947), el valor porcentual de la “preparación y mejoramiento profesional” aumentó de 30% a 45%, mientras que disminuyó la “eficiencia”, de 70% a 20% y los “meritos relevantes” de 15% a 5%; y se reestableció la “antigüedad” como factor escalafonario altamente valorado (20 por ciento).

trabajo docente y directivo, mediante la extendida práctica de directores y supervisores escolares de otorgar la máxima puntuación a la mayoría de los maestros.

Como una consecuencia del fenómeno anterior, las credenciales docentes y la antigüedad se constituyen en los únicos y determinantes factores escalafonarios. Es a través de la articulación de los elementos anteriores que se constituye un modelo de directivo con muchas y elevadas credenciales docentes y muchos años de servicio.

### **EL DIRECTIVO ESCOLAR EN LOS LINEAMIENTOS DE CARRERA MAGISTERIAL DE 1993**

Con el programa de “carrera magisterial” se plantean “tres modalidades de participación: profesores frente a grupo, docentes en funciones directivas, de supervisión y comisionados, así como docentes en actividades técnico-pedagógicas” (SEP-SNTE, 1993a, p. 4); la distinción de estas “modalidades de participación” constituye un cambio importante en el devenir histórico del discurso de profesionalización magisterial en México, porque con ello se configuran tres tipos de carrera en el ámbito de la educación básica: frente a grupo, directiva y técnico-pedagógica, funciones que no se distinguen en los factores de evaluación del escalafón vertical.

En los lineamientos de 1993, la distinción de estas tres carreras se realiza en primera instancia por el tipo de nombramiento o clave presupuestal escalafonaria, pero en el caso de directivos y asesores técnico-pedagógicos se re-instituye la condición de “comisionados”<sup>19</sup> y para los “comisionados en funciones directivas” se convierte en una alternativa para obtener la clave escalafonaria correspondiente, al margen del sistema de escalafón vertical:

---

<sup>19</sup> Una figura ya considerada en la primera Ley de Escalafón Magisterial (SEP, 1930, p. 5).

1.1. Los maestros que mediante oficio estén comisionados por la autoridad educativa en funciones directivas podrán optar por participar en la carrera magisterial en la vertiente directiva y de supervisión, cumpliendo con los requisitos establecidos. De ser incorporados a la carrera magisterial, se regularizarán escalafonariamente en sus plazas directivas, mediante el otorgamiento del dictamen correspondiente (SEP-SNTE, 1993b, p. 5).

En el programa de carrera magisterial se emplean para nominar los factores de evaluación a considerar, significantes similares o equivalentes a los establecidos en el escalafón vertical, pero con significados distintos a partir de su valor o puntaje, pero sobre todo de su uso como *técnicas o tecnologías de poder*.<sup>20</sup>

Conforme lo anterior, el significante “conocimientos ≈ preparación profesional” en el escalafón vertical significa: credenciales docentes altamente valoradas (hasta 45%);<sup>21</sup> mientras en carrera magisterial estas credenciales son devaluadas o minimizadas directa e indirectamente. En forma directa al asignarles un bajo valor porcentual (15% máximo) y en forma indirecta mediante dos técnicas: a) *examen de conocimientos* y b) *equiparación*.<sup>22</sup>

Primero se establece un examen de conocimientos, 10% más valioso que la credencial docente más alta (doctorado) (SEP-SNTE, 1993a, p. 27); pero mucho más importante y trascendental, es el nuevo uso de una vieja técnica, pruebas objetivas: “Todas las preguntas que constituirán los exámenes deberán permitir una calificación imparcial y rápida” (SEP-SNTE, 1993a, pp. 8-9). Así una de las viejas armas, en el arsenal de violencia simbólica de los docentes contra los alumnos, es utilizada ahora contra ellos. De esta forma se inicia la configuración simbólica del docente-directivo *examinado*.

---

<sup>20</sup> *Juegos de verdad*: “que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto” (Foucault, 1990, p. 48).

<sup>21</sup> Como argumentamos previamente, mucho más valoradas en la práctica que lo expresado por su valor porcentual normativo.

<sup>22</sup> Categoría que no es empleada en la normatividad de carrera magisterial, sino propuesta por el autor.

Por su parte, como técnicas de *equiparación*, distingo dos estrategias: *a)* de credenciales entre sí y *b)* entre credenciales y años de servicio. En la primera, como un artificio para erosionar las credenciales docentes se constituyen equiparables: cédula, título, acta de examen y certificados de estudio del mismo grado académico; esta equiparación de credenciales profesionales contrasta con el estratificado tabulador del escalafón vertical que asigna una puntuación diferenciada entre certificado y título de cada grado profesional (licenciatura, maestría y doctorado), con lo que se establece una diferencia de 13.33 puntos porcentuales entre el certificado de licenciatura y el título de doctorado, en tanto esta diferencia en el esquema de carrera magisterial es de apenas 5 puntos porcentuales.

La estrategia de equiparación entre credenciales y años de servicio se restringe al caso de profesores de secundaria, quienes pueden cubrir el requisito mínimo de “preparación profesional” con 75% del plan de estudios y ciertos años de servicio (SEP-SNTE, 1993a, pp. 8, 22-26). Este tipo de equiparación: conocimientos≈credenciales≈experiencia≈años de servicio, no es nueva, en los “transitorios” de la primera Ley de Escalafón (SEP, 1930a, p. 5) se establece que la falta de título puede ser compensada con por lo menos “cinco años de buenos servicios”; en la Ley de Escalafón de 1933, se retoma y afina la técnica, se establecen dos “categorías especiales” para maestros no titulados o titulados normalistas, con más de cinco y 10 años de servicio y dos “categorías provisionales” para maestros en la misma situación, pero con menos de cinco y 10 años de trabajo; se exige a estos últimos obtener su título en un plazo de cinco y tres años respectivamente (arts. transitorios de 2º al 5º). En el reglamento de 1947, la dispensa se restringe al personal administrativo (transitorios, art. 3) y en el reglamento de 1973, desaparece.

La devaluación de las credenciales docentes puede parecer sutil, pero es contundente; el atentado no es sólo contra las credenciales, las cuales son también técnicas de poder-saber-subjetivación, sino contra los sujetos-docentes y contra quienes otorgan esas credenciales: normales, universidades y otras instituciones de capacitación, actua-

lización y superación profesional; se erosiona la autonomía y exclusividad de las instituciones profesionalizantes tradicionales, resulta evidente en la creación de nuevas instituciones para el desarrollo de estas acciones: el Pronap y múltiples instituciones de posgrado.

Por una parte se devalúan los grados académicos, pero por otra se reevalúa la acreditación de cursos de actualización y se replantea su uso como estrategia de subjetivación. Primero, estos cursos se constituyen como un factor independiente de los “conocimientos≈preparación profesional” y se les asigna un valor equivalente al factor “grado académico” (15%), estas estrategias de minimización de las credenciales docentes fueron más efectivas si consideramos que en las primeras fases del programa, se otorgó en el subfactor de “cursos federales”, la máxima puntuación a todos los participantes, esto justificado por la falta de oferta.

Una efectiva estrategia del programa de carrera magisterial como dispositivo saber, poder y subjetivación, es la articulación del examen de conocimientos, el discurso político-educativo de la reforma y el diseño de cursos de actualización: “con esa información (*resultados del examen de conocimientos*) habrá de diseñarse cursos para atender los contenidos que sean necesarios para mejorar el desempeño de los docentes” (SEP-SNTE, 1993a, p. 8), por supuesto, en congruencia con los lineamientos curriculares de la reforma, por ejemplo: “En educación secundaria se pretende reforzar el programa por asignaturas a través de algunos cambios en los contenidos del aprendizaje, así como español, matemáticas, historia, geografía, biología y civismo” (SEP-SNTE, 1993a, p. 9).

Mediante la articulación estratégica del estímulo salarial estratificado que implica el programa, el examen y cursos, se avanza en la construcción de un docente-directivo estandarizadamente actualizado, *ad hoc* a los lineamientos político-curriculares de la reforma,<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Aun cuando se consideran todos los niveles y modalidades de educación, se obliga a docentes y directivos a cursar básicamente los mismos currículos (actualización estándar) con fundamento en los lineamientos políticos y pedagógicos de la reforma modernizadora.



pero diferenciado en cuanto al dominio de estos lineamientos (factor “preparación profesional”), su sueldo y como veremos enseguida su “desempeño profesional”.

En el discurso escalafonario siempre se ha propuesto la evaluación objetiva, eficaz y eficiente del *desempeño profesional* de los maestros, pero se observan constantes *evasiones*<sup>24</sup> a dicha evaluación; carrera magisterial retoma el propósito y propone una estrategia más elaborada, en este mecanismo la facultad de evaluar a los docentes ya no es exclusiva del director y del representante sindical con el visto bueno del supervisor,<sup>25</sup> sin embargo, el primero conserva una posición privilegiada: “La evaluación de este subfactor se llevará a cabo por el Órgano Escolar de Evaluar (OEE), el cual estará constituido por todos los maestros miembros del consejo técnico escolar y un representante del SNTE”. Se pretende entonces un ejercicio de evaluación más colectivo, pero conserva desequilibrios, pues mientras el juicio del director sigue siendo determinante en la evaluación del desempeño de los docentes, el juicio de los docentes no es tomado en cuenta para la evaluación del desempeño del director; por otra parte, en ambas evaluaciones, se excluye el juicio de valor de alumnos y padres de familia, a pesar de que el significativo “participación social”, es nodal en el discurso modernizador.

Por último, el factor experiencia≈antigüedad≈años de servicio docente, es tomado en cuenta en el programa de carrera magisterial, pero claramente minimizado, esto al ser constituido como el factor de menor valía en su esquema de evaluación (10% máximo), en tanto en la práctica del escalafón vertical es, junto con las credenciales docentes, uno de los factores más relevantes.

A partir de lo anterior podemos adelantar que mediante la devaluación, erosión y resignificación de los factores escalafonarios tradicionales, se configuran estratégicamente nuevos modelos de

<sup>24</sup> *Evasiones* en un sentido metafórico del uso del término en el ámbito militar: estrategias para evitar el conflicto; en este caso, el conflicto político.

<sup>25</sup> Como está establecido en la calificación del Crédito Escalafonario Anual del Escalafón Vertical (SEP-SNTE, 1974).

identificación magisterial: docente, directiva y técnico-pedagógica, ahora *examinados, actualizados-estandarizados y diferenciados* por sus “conocimientos”, “desempeño” e ingresos salariales.

## EL DIRECTIVO ESCOLAR EN LOS LINEAMIENTOS DE CARRERA MAGISTERIAL DE 1998

A cinco años de su inauguración operativa y a partir de la experiencia, se revisan y ajustan los lineamientos del programa (se afina la máquina) (SEP-SNTE, 1998, pp. 4-5). Para las cuestiones de mi objeto de estudio, lo más relevante en estos ajustes es el intento de establecer interpelaciones más estructuradas en torno a los tres modelos de identificación magisterial, planteados en 1993 como “carreras” diferenciadas, ahora se les denomina “vertientes” de participación: *primera*, docentes frente a grupo; *segunda*, personal directivo y de supervisión; *tercera*, personal docente que realiza actividades técnico-pedagógicas (SEP-SNTE, 1998, pp. 21-23). Me centro en la segunda:

### 5.2. Segunda vertiente: Personal Directivo y de Supervisión.

5.2.1. Es aquel que tiene a su cargo la conducción y dirección del servicio educativo y que se encuentra incluido en las estructuras escalafonarias autorizadas.

5.2.2. Las categorías directivas y de supervisión que están en posibilidad de incorporarse o promoverse al programa en esta vertiente se especifican en el catálogo autorizado para el programa.

5.2.3. Para incorporarse o promoverse en la vertiente directiva y de supervisión es indispensable que la categoría corresponda a la función que se desempeña.

5.2.4. El personal con categoría de docente frente a grupo que se encuentre en funciones directivas o de supervisión, podrá incorporarse o promoverse en la segunda vertiente, siempre y cuando cuente con el documento de comisión oficial. (SEP-SNTE, 1998, p. 21)

En el fragmento discursivo anterior hay evidentemente una tensión o contradicción en torno a la definición de la “vertiente”, del objeto gobernable; por una parte se dedican tres numerales o párrafos para restringirla con referencia a estructuras y categorías escalafonarias para, en el último momento, re-instituir la “comisión oficial”, una técnica de vieja data en el discurso magisterial para otorgar funciones directivas a ciertos profesores, al margen del sistema de escalafón vertical, muchas veces como estrategia previa a la asignación directa de la clave presupuestal correspondiente, como vimos, incluso instituida en los lineamientos de carrera magisterial anteriores; de hecho, la eliminación de esta posibilidad es el único cambio importante en esta parte de la mecánica del dispositivo.

En el “sistema de evaluación” se agrega sólo un factor: “El sistema de Evaluación considera seis Factores para cada Vertiente” (SEP-SNTE, 1998, p. 25), y se redistribuyen los valores porcentuales (ver cuadro 1).

**Cuadro 1. Factores y puntajes máximos del sistema de evaluación de carrera magisterial (1998)**

Puntajes máximos			
Factores	1ª Vertiente	2ª Vertiente	3ª Vertiente
Antigüedad	10	10	10
Grado académico	15	15	15
Preparación profesional	28	28	28
Cursos de actualización y superación profesional	17	17	17

Desempeño profesional	10	10	10
Aprovechamiento escolar	20	---	---
Desempeño escolar	---	20	---
Apoyo educativo	---	---	20
Total	100	100	100

Los ajustes pueden parecer mínimos, pero tienen implicaciones y significados importantes; primero, en realidad son tres factores o significantes los que se incorporan: “aprovechamiento escolar”, “desempeño escolar” y “apoyo educativo”, equiparados en valor porcentual, pero con diferente significado para cada vertiente; incluso más relevantes que el intento previo de definir dichas “vertientes”, en el sentido de instituirse como estrategias o técnicas de constitución y diferenciación del *ser profesional* en tres modalidades de *carrera magisterial* (carreras), a través de lo que se evalúa o valora. Así en el caso del personal directivo y de supervisión, se define de la siguiente forma:

6.2.7. Desempeño escolar (segunda vertiente).

6.2.7.1. Son todas aquellas acciones que inciden en el aprovechamiento de los alumnos y en la preparación profesional de los docentes.

6.2.7.2. A este factor le corresponden hasta 20 puntos de la evaluación global.

6.2.7.3. El desempeño escolar se considerará para el personal que participe en la segunda vertiente y contará con dos subfactores:

A. Subfactor aprovechamiento escolar. Será el promedio del puntaje obtenido por los docentes, directivos o personal de supervisión a su cargo.

Por ejemplo, para el caso de los directivos, la puntuación será el promedio de los puntajes obtenidos en el factor aprovechamiento escolar por los docentes de su escuela; para los supervisores, el promedio de los puntajes obtenidos en este subfactor por los directivos de su área. En el caso de las demás figuras de supervisión se procederá de forma similar al segundo ejemplo.

B. Subfactor desarrollo del personal. Será el promedio del puntaje obtenido en el factor preparación profesional por los docentes, directivos o personal de supervisión a su cargo. Por ejemplo, para el caso de los directivos, su puntuación será el promedio de los puntajes que obtengan los docentes de su escuela; para los supervisores, el promedio de la puntuación obtenida por los directivos de su área. En el caso de las demás figuras de supervisión se procederá de forma similar al segundo ejemplo.

6.2.7.4. Cada uno de estos subfactores tendrán un valor de hasta 10 puntos del total del factor desempeño escolar (SEP-SNTE, 1998, p. 33).

Al establecer el “desempeño escolar” como variable dependiente del “aprovechamiento escolar” y de la “preparación profesional=conocimientos”, se construye una eficaz articulación entre las técnicas del dispositivo, como los engranes de una poderosa y afinada máquina.

Para la evaluación o calificación de ambos subfactores, se emplea como estrategia operativa fundamental la aplicación de un “instrumento de evaluación” (examen), cuyos “reactivos y características” pretenden una calificación “objetiva y expedita” (SEP-SNTE, 1998, p. 28); si a esto agregamos que la acreditación del subfactor “cursos nacionales” también se evalúan mediante la puntuación obtenida en un instrumento similar,<sup>26</sup> 60% de la evaluación dependen de pruebas objetivas, mientras que en el esquema anterior del progra-

<sup>26</sup> Esto a partir del ciclo escolar 1998-1999 (la octava etapa del programa), pues en las etapas previas se otorgaba la máxima puntuación de este subfactor a todos los participantes.

ma (1993) sólo era 25% (lo correspondiente a “preparación profesional”) y en el escalafón de 1973 no se empleaba esta técnica; así, progresivamente se consolida la constitución de un modelo de docente-directivo *examinado*.

En los ajustes del uso de cursos de actualización, como técnicas de poder y subjetivación en torno al saber del discurso educativo modernizador (*régimen de verdad*), encontramos, además de un ligero incremento en su valor porcentual, la constitución de nuevas instituciones: la instancia nacional y estatales del Pronap, encargados del diseño, materiales y operación de centros de maestros, bibliotecas, talleres y cursos estandarizados, hasta convertirse en la institución de profesionalización de docentes más influyente o por lo menos con el mayor número de usuarios, lo que ha viabilizado la constitución de modelos de docente-directivo *actualizado-estandarizado*. Esta estandarización es más obvia en el caso de los directivos escolares, basta revisar los diseños curriculares de los cursos nacionales para directivos de primaria y secundaria (SEP, 2000a y SEP, 2000b) para constatar que son muy similares, o el curso “La organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica” (SEP, 2004c) que está dirigido a todos los directivos escolares del país, de todos los niveles y modalidades educativas.

Otra consecuencia relevante de la articulación estratégica de los factores: “desempeño escolar”, “aprovechamiento escolar” y “preparación profesional”; radica en que para tener éxito en la carrera magisterial (obtener el puntaje de promoción), el directivo escolar debe aceptar la interpelación de las instancias de gobierno y asumir la consigna de trabajar en función de que los lineamientos políticos y curriculares establecidos mediante la reforma modernizadora sean aceptados y operados por los docentes a su cargo y se reflejen en los “aprendizajes” de los alumnos, con lo que se constituyen todos, directivo y docentes, en *agentes* del gobierno federal.

Por último, otro cambio significativo en la lógica del dispositivo es el contundente debilitamiento del Órgano Escolar de Evaluación, es decir, de la influencia de docentes y directivos, esto al disminuir el valor porcentual del único factor de evaluación que depende de su jui-

cio: “desempeño profesional”, de ser el más alto en puntos porcentuales posibles (35%) pasa al más bajo (10%); así se conforma una relación de poder aún más desequilibrada entre las instituciones de gobierno (comisiones mixtas SEP-SNTE) y los maestros; en este mecanismo la participación de alumnos y padres de familia no es considerada.

## EL DIRECTIVO ESCOLAR EN LA INICIATIVA DE POLÍTICA NACIONAL DE 2004, UN DISPOSITIVO LATENTE

Como se refirió en la problematización inicial, la SEP difundió a mediados de 2004, como texto de trabajo,<sup>27</sup> un “documento rector” (SEP, 2004a), en él se da cuenta del proceso de construcción de la política referida; los avances, logros y retos diagnosticados; los propósitos y enfoque de la política; las líneas generales de acción; y los mecanismos de coordinación del sistema nacional de formación inicial y continua para maestros de educación básica.

Un significativo nodal en el discurso de la política en cuestión es *carrera docente*: “un proceso integral de fases interrelacionadas: admisión a la carrera, formación inicial, ingreso al servicio, iniciación en la docencia, permanencia en la misma y promoción a diferentes responsabilidades” (SEP, 2004a, p. 12). Con base en este concepto, se plantean nueve líneas de acción, efectivamente interrelacionadas, pero para las cuestiones del presente trabajo recupero sólo la quinta:

Línea 5. Mejorar los criterios y mecanismos de ingreso al servicio, la permanencia y promoción mediante procedimientos de evaluación y parámetros de calidad en cada una de las fases de la carrera docente.

- Definir los perfiles profesionales y los estándares de desempeño para docentes y directivos escolares y demás personal vinculado con los servicios educativos.

---

<sup>27</sup> No se publicó formalmente en el *Diario Oficial de la Federación*.

- Instaurar el examen de ingreso como requisito para la incorporación de maestros al servicio.
- Instituir el concurso de oposición como vía para la promoción de profesores a puestos directivos.
- Establecer criterios y lineamientos para que la permanencia en puestos docentes, directivos, de supervisión y de asesoría técnica, se regule con base en méritos de desempeño (SEP, 2004a, p. 16).

Conforme a lo establecido en esta línea de acción, se puede afirmar una tendencia en el discurso educativo modernizador a interpelear a los docentes y directivos en torno a un modelo *estandarizado* y *examinado*, se agrega *con permanencia regulada o condicionada*. Este último elemento es quizás el más polémico debido a sus implicaciones laborales y normativas, y sin embargo poco claro en el planteamiento de la SEP, ya que no se aclara cómo se evaluarían los “méritos de desempeño” y ¿qué significa regular la permanencia en un puesto?, ¿acaso que la contratación o comisión en una función sea revocable?

En el contexto del programa de la OCDE y de la política en construcción, la SEP integró un “reporte sobre la situación en México” (SEP, 2004b), en él se refieren “iniciativas de política para la promoción a cargos de dirección y supervisión mediante concurso de oposición”; en síntesis, se plantea la selección al cargo mediante un proceso de evaluación, integrado por componentes e instrumentos que toman en cuenta los elementos del escalafón vertical establecido e incorpora nuevos criterios a través de la aplicación de ejercicios de evaluación a los aspirantes (ver cuadro 2); entre éstos un *examen de oposición*, a través de los cuales se tendría que demostrar además de conocimientos, la posesión de habilidades, valores y actitudes necesarios para desempeñar la función directiva, con lo que se plantea un elemento adicional al modelo de directivo examinado-estandarizado: *competente*.

Este nuevo esquema implicaría cambios sustanciales, ya que de un “examen de conocimientos” y un “ejercicio práctico de gestión



educativa” (nueva técnica) depende el 60% del resultado de la evaluación; mientras los “años de servicio” equivalen a 5%, los “grados académicos” a 3% y las “actividades de actualización, capacitación y superación profesional” a 5% (devaluación de la antigüedad y las credenciales docentes como estrategia). Estos últimos, los factores que mayor privilegia el escalafón actual y sobre los cuales se dinamiza una *economía de puntos escalafonarios*; esta economía se explica a través de la articulación de credenciales docentes, puntos escalafonarios e incremento salarial, un fenómeno recurrente en el devenir histórico de las políticas de profesionalización magisterial en México (ver cuadro 2, pág. 128).<sup>28</sup>

En el marco de la iniciativa de política en cuestión, el gobierno federal 2000-2006, reconoce este fenómeno y lo constituye como problema (objeto de gobierno):

[...] los criterios de promoción de los reglamentos de escalafón y de los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial han desvirtuado su propósito inicial y han favorecido la mayor asistencia a los programas de formación continua principalmente como un medio para la acumulación de puntos (SEP, 2004, p. 11);

en consecuencia propone el nuevo esquema de promoción a cargos directivos referido, un cambio de reglas (un ajuste a la máquina).

<sup>28</sup> En el devenir histórico de este sistema económico, se han vivido momentos inflacionarios de las credenciales profesionales al vincularlas con incrementos salariales y mayores puntuaciones escalafonarias y periodos devaluatorios de las mismas mediante procesos masivos de “nivelación” magisterial; en este último sentido, se puede referir el papel del IFCM desde mediados de los años cuarenta hasta el inicio de los años setenta; las licenciaturas de verano de las normales y las licenciaturas semi-escolarizadas y a distancia de la UPN, desde mediados de los setenta hasta principios de este siglo; la proliferación de maestrías a principios de los noventa auspiciadas por los gobiernos de los estados y el SNTE (Maya, 2005, p. 169); en años recientes la proliferación de doctorados como continuación de las maestrías, titulación “intensiva” en las normales y durante el año en curso, titulaciones masivas de educadoras, mediante tres años de servicio y el pago de una evaluación al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior AC (Ceneval).

**Cuadro 2. Factores, subfactores y su ponderación en la promoción a cargos directivos y de supervisión**

Factor	Subfactores	%
Perfil profesional	Examen de conocimientos	40
	Ejercicio práctico de gestión directiva	20
Desempeño profesional	Aprovechamiento escolar	6
	Actividades técnico-pedagógicas	6
	Actividades de mejoramiento de la organización y funcionamiento de la escuela o zona	6
Preparación y mejoramiento profesional y cultural	Grados académicos y estudios realizados	3
	Actividades de actualización, capacitación y superación profesional	5
	Obras académicas publicadas	2
Antigüedad	Años de servicio	5
Disciplina y puntualidad	(sin subfactores definidos)	2
	<b>Total</b>	<b>100</b>

Fuente: SEP, 2004b

Obviamente este cambio de reglas beneficiaría a algunos y perjudicaría a otros;<sup>29</sup> beneficiaría a maestros más jóvenes, con una preparación profesional específica para el desempeño de puestos directivos,<sup>30</sup> en tanto perjudicaría a maestros con mayor antigüe-

<sup>29</sup> Las reglas que no están en absoluto destinadas a dulcificar sino, al contrario, a satisfacer la violencia. Es justamente la regla la que permite que se haga violencia a la violencia, y que otra dominación pueda plegarse a aquellos mismos que dominan. Las reglas están vacías, violentas, no finalizadas; están hechas para servir a esto o aquello; pueden ser empleadas a voluntad de éste o de aquél (Foucault, 1978, p. 145).

<sup>30</sup> Se puede deducir que esta preparación específica se orientará bajo los enfoques establecidos por el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO (IIPÉ-UNESCO) y otros organismos internacionales, como hasta ahora ha ocurrido en los currículos ofrecidos a los directivos escolares en el marco del discurso modernizador, pero los “conocimientos”, la “práctica de la gestión educativa” y el “mejoramiento de la organización y funcionamiento de la escuela o zona” no están aún claramente definidos en la propuesta de la SEP.

dad, que han pugnado por la credencialización. Para la viabilidad de estos cambios, se debe considerar que los posibles perjudicados necesariamente ejercen mayor influencia política en el sistema educativo.

Una cuestión que habría que discutir en el esquema escalafonario propuesto por la SEP es el mínimo valor que se otorga a la producción intelectual y/o académica (2%), una valoración aún más baja que el pobre porcentaje que se le otorga en el Escalafón Vertical vigente: 5% (SEP-SNTE, 1973) y en el esquema de Carrera Magisterial, sólo es considerada como factor de evaluación para los asesores técnico pedagógicos.<sup>31</sup>

En el documento entregado por la SEP a la OCDE, se afirma que esta iniciativa fue aprobada por autoridades educativas federales y estatales (2004b, p. 53), sin embargo no se operó, por lo que se le podría considerar *fallida*, pero ante la continuidad del Partido Acción Nacional en el poder ejecutivo del gobierno federal, se le puede considerar *latente*.

## RACIONALIDAD GUBERNAMENTAL DE LOS DISPOSITIVOS ESCALAFONARIOS MAGISTERIALES

En el presente apartado, planteo una revisión de la *tensión* estudiada a través de un esquema en torno a los principales elementos que configuran la *racionalidad gubernamental* (objetos, objetivos, estrategias y consecuencias) de los dispositivos escalafonarios vigentes y coexistentes: escalafón vertical (1973) y carrera magisterial (1998) (ver cuadro 3).

<sup>31</sup> Factor: apoyo educativo, “son las acciones de investigación, actualización y elaboración de materiales que contribuyen al mejoramiento de los procesos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje” (SEP-SNTE, 1998, p. 34).

**Cuadro 3. Regímenes de gubernamentalidad de dispositivos escalafonarios magisteriales**

Régimen de gubernamentalidad	Estado de bienestar	Neoliberalismo
Líneas de política	Unidad nacional	Modernización educativa
Dispositivo	Escalafón vertical	Carrera magisterial
Objetos de gobierno	Trabajadores de la educación	Docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos
Finalidades y objetivos	Reconocer, evaluar los méritos; proteger los derechos y estimular los afanes y avances académicos de los trabajadores de la educación.	<i>Finalidad:</i> calidad educativa. <i>Objetivo intermedio o estratégico:</i> constituir en agentes competentes a los docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos para la operación de la reforma educativa como recursos del Estado
Estrategias o técnicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reglamento, boletines, concursos, dictámenes.</li> <li>– Catálogos, tabulador, crédito escalafonario anual, factores y puntuaciones</li> <li>– Antigüedad y credencialización normalista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Convocatoria “abierta”.</li> <li>– Estímulo salarial condicionado.</li> <li>– Currículos profesionalizantes.</li> <li>– Exámenes.</li> </ul>
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Modelo de trabajador de la educación burócrata, sindicalizado y corporativista.</li> <li>– Modelo de profesor en funciones directivas con credenciales y antigüedad docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desigualdad salarial.</li> <li>– Modelo de docente, directivo y asesor técnico-pedagógico “moderno”: examinado, actualizado, estandarizado y competente.</li> <li>– Muchos datos y poca información.</li> </ul>

En el esquema en cuestión, parto del argumento de que los dispositivos escalafonarios en cuestión responden a regímenes gubernamentales distintos, el escalafón vertical a un *régimen corporativista* como una sedimentación del discurso político-económico keynesiano (estado de bienestar), configurado en los años treinta como una reacción a la crisis mundial de 1929 y años posteriores; discurso consolidado en México (temporalmente hegemónico) durante los años cuarenta bajo el modelo denominado “unidad nacional”. Por su parte carrera magisterial es un dispositivo diseñado bajo un *régimen neoliberal*, discurso que se desarrolla a partir de los años ochenta, esta vez, como una reorientación de la política económica en respuesta a la crisis internacional de 1973 (Aboites, 2004), ambos regímenes *necesarios y contingentes* en su respectivo devenir histórico.<sup>32</sup> Al señalar estos regímenes, no pretendo establecer periodos marcados por un inicio y un fin, sino diferenciar dos *lógicas discursivas*, que además de coexistir, han logrado sobreponerse sin subvertir su orden interno, precisamente lo que provoca la tensión ontológico-política entre distintos modelos de docentes y directivos escolares.

De esta manera, bajo una lógica de poder-conducción, encontramos que el *objeto de gobierno* del escalafón vertical son los “trabajadores de la educación” y más que distinguir niveles educativos, funciones o vertientes de carreras docentes, se establecen territorios o espacios de influencia de la SEP y el SNTE: “Estados y Territorios de la República” (grupos I y III: escuelas primarias y posprimarias federales) para el SNTE y Distrito Federal (grupo II: jardines de niños y primarias)<sup>33</sup> para la SEP (SEP-SNTE, 1973, p. 14-15). Como lo eviden-

---

<sup>32</sup> La historia como objeto/proceso, no como el autodesenvolvimiento de una esencia, con etapas necesarias y un fin predeterminado. “La historia como objeto/proceso se mueve entre las condiciones regulares, cuya forma está precaria y relativamente fijada (establecida, institucionalizada) y la contingencia, la irrupción de lo externo (el *otro*) que permite construir el orden establecido (las relaciones sociales) como negatividad que tiende a ser superada vía la subversión de dicho orden” (Buenfil, 1994, pp. 33-37).

<sup>33</sup> Sólo el grupo IV para empleados administrativos y no docentes abarca ambos territorios.

cia Alberto Arnaut, este fenómeno es una sedimentación de los años cuarenta: “Esta distribución de los grupos entre delegados escalafonarios de la SEP y del SNTE en cierto grado era una distribución de los ámbitos de influencia escalafonaria de ambos organismos. Con muy pocas variaciones, es el mismo esquema que se mantiene hasta nuestros días” (Arnaud, 1998, p. 101).

El *objetivo normativo* del escalafón vertical es: otorgar, automáticamente, los ascensos por el reconocimiento y evaluación de los méritos, como un sistema de protección de los justos derechos de los trabajadores de la educación y como estímulo a sus afanes y avances académicos, que elevará la calidad de sus servicios, servicios de calidad que requiere la Nueva Educación” (SEP-SNTE, 1974, pp. 3-4); sin embargo como lo hemos referido con anterioridad se manifiestan objetivos, estrategias y técnicas no normativas, pero que en articulación con el “Reglamento, Tabulador y Crédito Escalafonario Anual”, como *estrategias de gobierno* explican el funcionamiento corporativista del régimen y como *consecuencias* se observa en un plano general la configuración de un modelo de “trabajador de la educación”, burócrata y sindicalizado, en ambos sentidos corporativizado; y en el caso particular de los pocos docentes que logran ascender a puestos directivos,<sup>34</sup> un modelo de profesor normalista en funciones directivas con “muchas” credenciales docentes y “muchos” años de servicio, fenómeno analizado previamente.

Por su parte, el programa de carrera magisterial establece como sus objetivos generales:

- Coadyuvar a elevar la calidad de la Educación Nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio.
- Estimular a los profesores de Educación Básica que obtienen mejores logros en su desempeño.

---

<sup>34</sup> Sólo 9.24% de los profesores de educación básica en México ocupa un puesto directivo (SEP, 2006).

- Mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes de Educación Básica (SEP-SNTE, 1998, p. 6)

Se establece entonces, como *finalidad*: “elevar la calidad de la educación” y como *objetivos estratégicos*: profesionalización, estimular a los profesores y mejorar sus condiciones de vida. Conforme la operación del programa en lo particular y la lógica estructurada por la SEP en sus políticas correspondientes, la *profesionalización* se plantea como una acción o acciones ejercidas sobre los sujetos docentes o directivos para dotarlos de competencias que de antemano se asume no poseen.

Por otra parte, bajo un claro sistema de “arco reflejo” (estímulo-respuesta), se “estimula” a los docentes, asesores y directivos, como *objetos de gobierno-conducción*, mediante un posible incremento salarial y con ello “mejorar sus condiciones de vida”; como lo ha demostrado la operación y resultados del programa, esta mejora en las condiciones de vida no es para todos los profesores convocados, sino sólo para los que “obtienen mejores logros en su desempeño”, sólo los más aptos; las respuestas esperadas a este estímulo son que los sujetos interpelados asuman los lineamientos políticos y pedagógicos de la reforma modernizadora y el modelo de identificación propuesto: agentes del gobierno. En este sentido, en la racionalidad gubernamental de la reforma educativa, los docentes y directivos, no son el objetivo, sino uno de los medios, parte de la estrategia, un recurso del Estado.

En el funcionamiento del programa≈dispositivo, las principales *técnicas* son: convocatoria “abierta”, estímulo salarial condicionado, profesionalización y exámenes. Las consecuencias son: un magisterio salarialmente estratificado; a partir de miles de exámenes aplicados a miles de maestros durante 15 años, una acumulación inmensa de datos y posible fuente de información, a pesar de las limitaciones epistemológicas de la metodología e instrumentos empleados; y como *modelo de identificación* un docente, directivo y asesor técnico-pedagógico “moderno”: examinado, actualizado, estandarizado y competente.

## TENDENCIAS EN LA LÓGICA DISCURSIVA DE LOS DISPOSITIVOS ESCALAFONARIOS MAGISTERIALES Y SER DIRECTOR PROFESIONAL

A manera de cierre, propongo una revisión sucinta de la *tensión* estudiada en el hilo discursivo “valoración magisterial≈escalafón” del discurso de profesionalización docente y de directivos escolares, a través de tres cuestiones: ¿qué se valora? (factores escalafonarios como significantes), ¿qué ha cambiado en su valoración o significados?, y ¿qué consecuencias han tenido estos cambios?, principalmente con respecto a *ser director escolar profesional*.

Para lo anterior, planteo un esquema comparativo (ver cuadro 4).

**Cuadro 4. Valor porcentual de los factores escalafonarios magisteriales**

Dispositivos Factores (%)	Escalafón 1973	Carrera magisterial 1993	Carrera magisterial 98	Iniciativa promoción directivos 2004
Antigüedad	20	10	10	5
Preparación≈ grado académico	20	15	15	3
Mejoramiento profesional ≈ actualización, capacitación y superación≈ currículos	25	15	17 (Curso nacional ≈ examen = 12%)	5
Examen≈ competencias	----	25	28	60
Eficiencia≈ des- empeño profesio- nal≈ disciplina y puntualidad	30	35	30 (Desempeño profesional ≈ aprove- chamiento escolar ≈ examen = 20%)	20
Obras publicadas y actividades acadé- micas, culturales y artísticas	5	----	----	2



Se observa la devaluación de la antigüedad, grados académicos y cursos de actualización (certificaciones docentes), los valores tradicionales de la profesionalización magisterial, en consecuencia se erosiona el correspondiente modelo de *ser maestro* y el *status quo* de las instituciones formadoras de maestros.

En el caso de los currículos de actualización (mejoramiento profesional), una tradicional estrategia tiene ahora un nuevo uso: especialización y diferenciación de tres carreras magisteriales: frente a grupo, directiva y técnico-pedagógica, las tres con un sentido pragmático u operativo, en este contexto una carrera científica tiene posibilidades muy limitadas, situación que se refleja en la mínima o nula valoración de las “obras publicadas”.

Aquí es pertinente aclarar que “obras publicadas”, no es necesariamente *producción* de conocimiento científico, de hecho, tanto en el escalafón vertical como en carrera magisterial, este factor se refiere a un *uso tecnológico* del conocimiento pedagógico (libros, artículos, materiales, estrategias pedagógicas, cursos) y no a su generación (SEP-SNTE, 1974, pp. 46-47; 1998, p. 34).

Por su parte el examen “objetivo”, es una técnica relativamente reciente en los dispositivos escalafonarios (inicia con el programa de carrera magisterial hace 13 años), pero estratégicamente determinante debido a su uso ya consolidado, y cada vez más diversificado: ingreso a la carrera y al servicio docente, aprovechamiento (alumnos), competencias profesionales (docentes y directivos) y desempeño escolar (instituciones); y como lo vimos, la SEP ya lo propuso como “vía para la promoción a puestos directivos” (SEP, 2004b).

Del uso masivo de exámenes por más de una década, enfatizo la conformación de un magisterio muy estratificado, donde con base a cursos de actualización y resultados en exámenes se otorgan *nuevas credenciales magisteriales* (constancias de cursos estatales de actualización, acreditaciones y certificaciones de cursos nacionales

del Pronap y niveles de carrera magisterial), como condiciones de salarios altamente diferenciados.<sup>35</sup>

Aun cuando estos dispositivos escalafonarios pueden aparentar una intención de evaluación “integral”, quedan fuera factores muy importantes en la configuración de una *profesión*,<sup>36</sup> destaca la valoración de los usuarios: alumnos y padres de familia.

Además, según lo señalamos en su momento, el juicio de los pares (otros profesionales) es muy limitado, y en el caso de la evaluación de los directivos por parte de los docentes, nula.

Lo anterior contrasta con la retórica de la “revaloración social” del magisterio, en lo general, y de la intención de constituir a los directivos escolares en líderes de sus comunidades, en lo particular.

Conforme la discusión desarrollada, me permito afirmar que como una consecuencia del programa carrera magisterial (dispositivo escalafonario modernizador), se ha avanzado en la configuración de un modelo de directivo escolar “moderno”: examinado-actualizado-estandarizado-competente; en antagonismo del modelo “tradicional”: profesor en funciones directivas con credenciales y antigüedad docentes (configurado en el escalafón vertical); sin embargo, debido a la coexistencia y desarticulación de los dispositivos involucrados, se imposibilita la hegemonía de uno de los modelos en antagonismo y se mantiene la tensión.

---

<sup>35</sup> Por ejemplo en el caso de los trabajadores activos de la educación federalizados de Jalisco (44,661). 40,023 trabajadores (90%) tienen un sueldo mensual de \$14,601.00 pesos M.N. o menos; 4,502 trabajadores (10%), de \$14,601.01 a \$30,000.00 pesos M.N.; y sólo 136 trabajadores (0.3%), \$30,000.00 o más (SNTE, 2006).

<sup>36</sup> Conforme el estudio que he realizado de la noción de *profesión*, está vinculada con tres grandes elementos o factores: conocimiento especializado, autonomía y valoración social. En cuanto al *conocimiento especializado*, en un sentido estricto un profesional no sólo debe dominar su uso (*tecnología*), sino además producirlo (*investigación científica*). La *autonomía* se constituye con respecto a tres subfactores: a) la *formación y certificación* de los profesionales, b) en el ejercicio de su *práctica* y c) en la relación económica-contractual con sus usuarios o clientes: directa (honorarios) o indirecta (como empleados de una empresa privada o pública). La valoración social se define en dos categorías: *prestigio* o reconocimiento social y *nivel socio-económico*.

## REFERENCIAS

- Aboites, L. (2004). El último tramo, 1929-2000. En *Nueva historia mínima de México*. México: SEP, El Colegio de México.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Buenfil, R. N. (1993). Análisis del discurso y educación. En *Documentos DIE* (26), DIE-Cinvestav-IPN, México.
- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Deleuze, G. (1999). *¿Qué es un dispositivo?* En Balbier, E. *Michel Foucault, filósofo*. España: Gedisa.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.
- Fuentes, S. (2005). *El programa de educación ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación profesional: funcionamiento ideológico y proceso identificador en el marco de una política pública incipiente*. Tesis doctoral. DIE-Cinvestav-IPN, México.
- González, R. (2004). *Arqueología de la gubernamentalidad. Presentación y estudio preliminar*. Compugrama. Doctorado en Educación, UPN. México.
- González, R. (2005). *Un frío monstruo racional. El populismo en tiempos de Echeverría*. Tomo I. México: UPN.
- Gore, J. (1997). Los regímenes de verdad. En *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* (2a ed.). Buenos Aires: FCE.
- SEP (1973). Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*. México.
- SEP (2000a). Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Programa Nacional de Actualización Permanente. *Guía de estudio y Lecturas*. México.
- SEP (2000b). Primer curso nacional para directivos de educación secundaria. Programa Nacional de Actualización Permanente. Programa y *guía de estudio y lecturas*. México.
- SEP (2004a). *Política integral de formación y desarrollo profesional del magisterio. Documento rector* (de trabajo), México.

- SEP (2004b). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Reporte sobre la situación en México*. OCDE. <http://www.oecd.org>, consultado en línea en mayo de 2005.
- SEP-SNTE (1974). *Reglamento, Tabulador, Crédito Escalonario Anual*. Comisión Nacional Mixta de Escalafón. DF, México.
- SEP-SNTE (1993). *Carrera magisterial. Lineamientos*. México.
- SEP-SNTE (1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*, México.
- SNTE (2006). *Jubicom16. Jubilación complementaria. Una propuesta de solución a un gran problema de actualidad*. Sección 16. México.
- Vallejo, M. (2006). Políticas oficiales para la selección de directivos escolares de educación básica en México. Una mirada al devenir histórico del escalafón magisterial (1930-2004). En: Foro Estatal de Gestión Educativa. UPN. Guadalajara, México.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Alianza IIF-UNAM.
- Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

**POLÍTICAS INTERNACIONALES  
Y CONFIGURACIONES LOCALES**



---

PODER SOBERANO Y PODER DISCIPLINARIO:  
ORGANISMOS FINANCIEROS INTERNACIONALES  
Y POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

*Laura Echavarría Canto\**

**INTRODUCCIÓN**

Este trabajo tiene como objetivo presentar un análisis de la manera en que se han implementado nacionalmente las propuestas de los organismos financieros internacionales,<sup>1</sup> en particular del Banco Mundial y la OCDE en algunas políticas centrales para la educación superior en México durante el periodo 1995-2005. Se utilizará como

---

\* Auxiliar de Investigación “K” del área de Análisis Político de Discurso e Investigación en el DIE-Cinvestav. Maestra en Pedagogía (UNAM), Licenciada en Economía (UNAM), especialización en Análisis de Políticas Educativas (UIA) y especialización en Economía Laboral (UNAM).

<sup>1</sup> Maldonado (2003, p. 367) plantea que “al referirse a organismos internacionales se estarán considerando fundamentalmente a las organizaciones intergubernamentales puesto que son éstas las que tienen un impacto principal en el ámbito educativo”. Esta autora concibe a estos organismos como actores de los procesos educativos sobre todo a la luz de la globalización, donde es cada vez más visible el rol que desempeñan.

marco de análisis las categorías foucaultianas poder soberano y poder disciplinario (Foucault, 1992)<sup>2</sup> para dar cuenta de cómo las propuestas de dichos organismos se pueden comprender de manera más compleja si son estudiadas a partir de relaciones de poder que no sólo son unívocas e impuestas directamente, sino también son consensuadas a nivel nacional. Aunque también es evidente el ejercicio del poder soberano a través del otorgamiento de los créditos en función de la evaluación de dicho organismo, como se puede observar en el siguiente planteamiento del Banco Mundial (2000, p. 64):

El otorgamiento, por parte de estos organismos, de préstamos de largo plazo y de préstamos en condiciones favorables para la educación superior puede contribuir a que los gobiernos inviertan en ella de manera más sostenida y sistemática; también cabe la *posibilidad de negociar con ellos algún modo de aliviar la carga de la deuda a cambio de una reforma sistémica de la educación superior.*

En este contexto, el interés de este trabajo es exponer la manera como se despliegan las políticas educativas para el nivel superior,

---

<sup>2</sup> Es en su *Microfísica del poder*, donde Foucault (1992, p. 136) establece dos niveles en relación con el poder, el primero que alude al poder como tensión entre represión y enfrentamiento cobra su principal figura en el poder ejercido por el rey, quien de acuerdo con Foucault (1992, p. 141) “decir que la soberanía es el problema central del derecho en las sociedades occidentales, quiere decir, en el fondo, que el discurso y la técnica han tenido esencialmente la función de disolver en el interior del poder el hecho de la dominación para hacer aparecer en su lugar dos cosas: por una parte, los derechos legítimos de la soberanía y, por otra, la obligación legal de la obediencia”. Sin embargo, Foucault (1992, p. 139) considera que el poder actúa mucho más allá del ámbito represivo al señalar que “[...] las relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen al cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, un funcionamiento del discurso [esto es] los múltiples sometimientos, las múltiples sujeciones, las múltiples obligaciones que tienen lugar y funcionan dentro del cuerpo social”. Este segundo poder que se entrecruza con el poder soberano y alude al sometimiento como factor constitutivo de los sujetos, en nuestro caso, a la subordinación de sujetos institucionales es conceptualizado por Foucault como el poder disciplinario.



a partir del entretrejimiento de las dos articulaciones de la noción de poder, la primera (el poder soberano) se refiere a un poder ejercido por dichas agencias internacionales que es seguido casi linealmente por las políticas públicas y la segunda (el poder disciplinario), reflexiona en torno a la manera en la que los responsables del ejercicio de estas políticas públicas han llevado a cabo estas propuestas en el país. Ambas nociones han sustentado una visión de la educación que alude a un dispositivo de corte eficientista y productivista. Popkewitz (2000, p. 6) señala

[...] el poder se ejercita cada vez menos mediante la fuerza bruta y reviste formas en las que el saber (las reglas de la razón) construye los 'objetos' por medio de los cuales organizamos y actuamos sobre los acontecimientos, los problemas y las prácticas de la vida cotidiana.

A partir de lo anterior pretendo esbozar el modo en que el poder estructura el campo de acción de las políticas educativas y bajo esta perspectiva considero que el ejercicio del poder involucra a ambas nociones, las que a través de su entretrejimiento organizan el espacio educativo.

## **PODER SOBERANO: EL BANCO MUNDIAL**

Es en el documento *La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas* donde se puede encontrar el cambio de paradigma del Banco Mundial para la educación superior,<sup>3</sup> cambio que se inscribe en el marco de la globalización dado que ésta se ha visto acompañada del proceso de la intelectualización de la producción. Así, el Banco Mundial plantea:

---

<sup>3</sup> Como se recordará, durante la década de los ochenta, el Banco Mundial propone como política central asignar mayores recursos a la educación básica en detrimento de la educación superior en función de los resultados de las investigaciones realizadas por G. Psacharopoulos en torno a las tasas de retorno.

[...] el grupo especial cree que el razonamiento económico tradicional aplicado no tiene en cuenta, en toda su envergadura, el aporte de la educación superior. *El análisis de rentabilidad estima valiosa la educación sólo en cuanto genera mayores ingresos personales o mayores impuestos. Sin embargo, es evidente que esos no son los únicos beneficios que pueden ofrecer a la sociedad quienes han alcanzado un mayor nivel educativo [...]* (2000, p. 43).

De acuerdo con este nuevo paradigma, el Banco Mundial modifica su postura a partir de una revaloración de la educación superior. En diversas partes de su documento señala “el grupo especial cree que la inversión en educación asegura una muy elevada rentabilidad social, que excede por amplio margen –mucho más amplio de lo que antaño se pensaba– la rentabilidad privada” (2000, p. 23). Desde esta perspectiva, el Banco Mundial parte de la idea de que “el capital humano de alta calidad se desarrolla en sistemas de educación muy bien calificados, en que la *educación terciaria suministra las destrezas avanzadas más apetecidas actualmente en el campo laboral*” (2000, p. 17).

En este contexto, el Banco Mundial sostiene un enfoque *de la expansión de los sistemas de educación superior caracterizado por una tendencia a la baja de la calidad educativa*, frente a lo que proponen “definir estrategias para la reforma a la educación superior y *entregar orientaciones y principios generales para evaluar el funcionamiento de los sistemas e instituciones de educación terciaria*” (2000, p. 105).

Asimismo, podemos observar la continuidad de sus políticas en los siguientes ámbitos: *a) los gobiernos necesitan desarrollar un nuevo rol como supervisores, más que como conductores de la educación superior; b) un modelo de financiamiento mixto para maximizar los ingresos provenientes del sector privado, de instituciones filantrópicas y de estudiantes (a los cuales se les concederían becas)*<sup>4</sup> y *c) el desarrollo del currículo en dos áreas contrastantes, ciencia y tecnología y educación en general. Así, su concepción se*

---

<sup>4</sup> Destaca por su importancia el que su concepción de becas sea la propuesta por M. Friedman en las becas crédito de su modelo neoliberal.

refiere a una perspectiva de la educación en términos de acceso al mercado laboral y competitividad como las tendencias dominantes que deberían guiar las políticas educativas en el país. En palabras de Popkewitz tal concepción implica que “Al poner nuestra esperanza en que la acción racional puede provocar el progreso, perdemos de vista que la auténtica idea de progreso lleva consigo un conjunto de supuestos acerca del intelecto y el poder” (Popkewitz, 2000, p. 46). Un ejemplo de las consecuencias de las propuestas del Banco Mundial, sustentada en su análisis de la educación superior como nivel con tendencias a la baja calidad educativa, puede mostrarse en la clara segmentación institucional entre universidades públicas y privadas junto a una creciente marginación y exclusión laboral de los egresados de las universidades públicas. De lo anterior han dado cuenta diversas investigaciones, Muñoz Izquierdo (2000) en una investigación empírica realizada para conocer los requisitos educativos que los egresados de cinco instituciones de enseñanza superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México (tres universidades públicas: UNAM, UAM y UAEM y dos privadas: ITESM, campus Estado de México y UIA) han tenido que satisfacer para poder acceder a las ocupaciones de las diferentes categorías que existen en los mercados de trabajo, detectó que el nivel de ingresos y la posición jerárquica de la ocupación desempeñada por los sujetos –en conjunción con las IES de procedencia– influye en forma estadísticamente significativa en los ingresos de los entrevistados. Los egresados de las IES públicas perciben remuneraciones inferiores a las de quienes proceden de las instituciones privadas. En relación con el desempleo, destaca el hecho de que los egresados de la UAM y de la UAEM que han perdido sus empleos, lo deban a la crisis económica; en cambio, los exalumnos del ITESM y de la UIA que han abandonado su trabajo, lo hicieron por razones personales. Este autor señala:

Además se detectó una tendencia que también favorece a las ocupaciones de los egresados más jóvenes, que proceden de instituciones privadas. El

nivel ocupacional promedio de los sujetos localizados a través del seguimiento que trabajan en el sector público es estadísticamente inferior al de los que laboran en las empresas privadas y los entrevistados muestran mayor probabilidad de percibir ingresos más altos, cuando cursaron sus carreras en el ITESM y en la UIA (Muñoz, 2000).

Esta misma situación es documentada ampliamente en un estado del conocimiento realizado por Reynaga donde se señala:

[...] es de sorprender que cada uno [de los autores], por separado, haya obtenido resultados muy semejantes, tales *como las tendencias preferenciales que muestran los empleadores por la formación profesional que reciben los egresados de las instituciones privadas, en contraste con los profesionistas que estudiaron en las universidades públicas y el peso que los empleadores le otorgan al capital cultural y social que posee el aspirante al empleo, por encima de la posesión de conocimientos y habilidades profesionales*, en tanto son factores ampliamente valorados en la asignación de un puesto (Reynaga, 2003, p. 212).

En este ámbito, destaca el hecho de que la perspectiva de la universidad pública como institución de baja calidad con la consecuente segregación de sus egresados del mercado laboral y en coyunturas políticas de oposición por parte de los estudiantes a un financiamiento compartido en este nivel educativo (la huelga de fin de siglo de la UNAM), ha llevado a la progresiva segmentación del sistema educativo, lo que conlleva una construcción social de estigmatizaciones (una visión de las universidades públicas como instituciones de baja calidad educativa, huelguistas, etcétera), que resultan de la articulación del conjunto de políticas económicas, culturales y educativas, instrumentadas a partir de las propuestas de los organismos financieros internacionales por el Estado mexicano en el marco de la globalización. De esta manera, la evaluación que inicialmente se refiere a una política universal funciona, en los hechos, como mecanismo de exclusión.

En términos de Bourdieu, podríamos hablar de que esta segmentación de las universidades enmascara una función social,

[...] la consagración de los detentores estatutarios de la competencia social, del derecho a dirigir, tenemos pues, una nobleza escolar hereditaria de dirigentes y esta nobleza de escuela comprende una parte importante de herederos de la antigua nobleza de sangre que han reconvertido sus títulos nobiliarios en títulos escolares (Bourdieu, 1997, p. 118)

### PODER SOBERANO: LA OCDE

En el mismo tenor que el Banco Mundial, la OCDE<sup>5</sup> en palabras de su director de educación, Barry Mc Graw (2005, p. 43) concibe a “las evaluaciones [como] una herramienta para analizar los resultados del sistema, y la forma como los países preparan a sus estudiantes para enfrentar retos futuros [que] son fundamentales”.<sup>6</sup> De esta manera podemos advertir el hecho de que el poder soberano (Banco Mundial, OCDE) plantea a la calidad y junto con ella a la evaluación como las políticas públicas deseables que deben regir la trayectoria de la educación superior, de tal suerte que las instituciones de educación superior deben subordinarse a lógicas mercantiles como las que aluden al

<sup>5</sup> Maldonado (2003, p. 369) considera que la OCDE reviste un impacto de tanque de pensamiento (*think tank*) en la medida en que es una institución que suministra investigación sobre política pública, análisis y recomendaciones y en la medida en que se trata de un instituto de política que se maneja alrededor de los márgenes del gobierno pero no dentro de él.

<sup>6</sup> Importantes investigaciones (Candela, 2005; Martinic, 2004; Valenzuela, 2002) han dado cuenta de la existencia de factores de exclusión en cuanto a la incidencia de las evaluaciones estandarizadas en diversos países de América Latina y en poblaciones chicanas en Estados Unidos. En México, los resultados del INEE para las evaluaciones realizadas para el ciclo 2002-2003, reportan una clara diferenciación tanto institucional como de origen socio-económico, lo anterior puede tener repercusiones de exclusión, sobre todo en las escuelas públicas rurales y en la población escolar indígena. Lo que en palabras de Valenzuela (2002) puede resumirse en “un trato igual a desiguales es desigualdad”.

buen desempeño económico y a los criterios de eficiencia y eficacia dictados por dicho poder.

Los criterios de evaluación rigen primordialmente dos ámbitos: la asignación diferenciada de recursos económicos en función a los resultados de la evaluación de cada institución y la evaluación permanente del trabajo académico de los investigadores.

En este último aspecto, diversas investigaciones han identificado modelos diferentes de evaluación de académicos tanto en México como en otros países, pero han coincidido al analizar los criterios en que estos se aplican generalizadamente. Por ejemplo, Didou (2005) ha estudiado la evaluación y la acreditación de la educación superior en México y destacan su papel como instrumento de gestión, particularmente en materia de asignación financiera y de redistribución de prestigios institucionales o personales. Esta autora considera que:

[...] la evaluación funge más como instrumento de administración que como herramienta de producción de conocimientos y los organismos que la realizan representan organismos *brokers* que ejercen una fuerte influencia sobre el sistema educativo superior desde una posición de exterioridad y de un *ethos* de neutralidad operando bajo dos lógicas, una articulada sobre la investigación y el conocimiento y la otra sobre la planificación mediante la presentación de indicadores (Didou, 2005, p. 35).

Este proceso de evaluación constante y de asignación financiera de acuerdo con sus resultados, ha generado que tanto el trabajo académico como la investigación estén sometidos a criterios cuantitativos (muy acordes con la visión de mercado del neoliberalismo), con lo que se deja de lado los criterios cualitativos que son los que deberían ser el eje prioritario en este tipo de trabajo.

Remedi conceptúa a este modelo como *managinario*, término en el que hace un juego de palabras entre *manager* e imaginario y plantea:

[...] construido de acuerdo con los requerimientos de una lógica centrada en criterios de mercado, lo que signa a las instituciones educativas bajo el signo del modelo de las empresas como centros generadores de identidades asociadas a la excelencia. Los nuevos modelos de institución manager en constante búsqueda del éxito, generan nuevos sujetos institucionales, los que se ven conducidos a desarrollar y perseguir una imagen de sí mismos confirmada en su currículo explícito como espejo de conformidad con los estándares externos de excelencia y triunfo en detrimento de su personalidad real (Remedi, 2006, p. 77).

En suma, este modelo involucra un dispositivo disciplinario marcado por un enfoque cuantitativo de la calidad, en tanto los investigadores se ven compelidos a una producción permanente, a través de la participación en eventos académicos y publicación de resultados, que estarían demostrando su alta productividad, lo que se traduce en parámetros identitarios en los que el individualismo y la competitividad se conforman como ejes estructurantes y se desplazan los ideales del trabajo académico y de investigación que refieren más a una labor cualitativa que a lógicas gerenciales.

De esta manera, el proceso de individualización es definido por Bauman como aquello que “[...] consiste en transformar la identidad humana en algo ‘dado’ en una ‘tarea’ y en hacer responsables a los actores de la realización de esta tarea y de las consecuencias (así como de los efectos colaterales) de su desempeño” (Bauman, 2006, p. 36), en suma, en la primacía de la responsabilidad personal por encima de la vida pública institucional, lo que tiene dos implicaciones: primero, aun si las condiciones institucionales son adversas, el investigador deberá cumplir con los requisitos de excelencia que se le demandan; y segundo, un proceso de competitividad que erosiona el trabajo académico colectivo que es una de las principales bases de la investigación.

El segundo punto nodal que se rastrea en las recomendaciones de la OCDE, se centra en la educación basada en competencias (EBC), propuesta desarrollada por el grupo Definición y Selección de Com-

petencias, bajo el mando de Suiza y apoyado por Estados Unidos y Canadá (conclusiones del periodo 1998-2002). Uno de los propósitos de este grupo es: “Ofrecer un marco teórico y conceptual para definir y seleccionar las competencias clave que deban tomarse en consideración en las reformas y organización de los currículos de enseñanza”.

La propuesta de la EBC tiene su origen en requerimientos de los mercados laborales y refiere a un modelo educativo fundamentado en normas subordinadas a las demandas de los mercados laborales, de tal manera que estaríamos hablando más de capacitación que de educación.

En la genealogía de la EBC, y de acuerdo con Guzmán (1999, pp. 12-13), existen tres modelos: el británico (años ochenta), cuyo énfasis radica en los aspectos evaluativos de las competencias que se definen en función de las normas necesarias en el medio laboral conocidas como NVQ (National Competent Vocational Qualification) que tiene cinco niveles; el Australiano, cuyo énfasis está en la interrelación de los atributos, lo que da un gran peso al juicio profesional; y el Español (1993), que gira en torno al saber hacer y a los procedimientos.

De esta manera, en la EBC podemos observar un proceso de desplazamiento de las lógicas laborales a las políticas educativas, bajo la consideración de mayor posibilidad de acceso al mercado laboral en virtud de que la EBC está diseñada tanto para cubrir los requisitos de éste (al desarrollar un tipo de destrezas que además constriñen a los trabajadores a su puesto de trabajo) como por una visión del sujeto educativo, que inculca a los estudiantes un conjunto de valores y normas acordes con los retos de la competitividad generada por la visión productivista del neoliberalismo.

En cuanto a la implementación del modelo, ésta se ha llevado a cabo desde diversas instancias, Rojas (2000) documenta: políticas gubernamentales (Inglaterra, Australia y México); regulaciones del mercado de trabajo (Estados Unidos) y con el impulso de empresarios y sindicatos (Francia, Alemania, Italia, Canadá y Japón). Aun-



que en general se han creado estrategias en diferentes países para integrar diversos subsistemas interactivos, en el interés creciente por planes educativos modulares y en procesos de acreditación.

Desde el mundo educativo, diversos investigadores (Barrón, 2000 y Barnett, 2001) han criticado este modelo educativo economicista al señalar que:

La universidad pública no debe ceñirse a una educación de corte pragmático, que inculque a los estudiantes un conjunto de valores y normas acordes con los retos de la competitividad, en donde el ideal del hombre es el analista simbólico, sometido a procesos de capacitación y reciclaje continuo” (Barrón, 2000, p. 6). Las competencias no pueden servir como guía para un currículo de educación superior, ésta debe desarrollar capacidades críticas (Barnett, 2001, p. 115).

De tal forma, podemos plantear que este modelo se fundamenta en una educación que se asemeja a la capacitación específica de los teóricos del capital humano, lo que genera procesos de reutilización continuo tanto de alumnos como de trabajadores, lo cual trastoca la parte pedagógica, la que además no está suficientemente desarrollada porque las competencias no pueden servir como guía para un currículo sobre todo en educación superior, que debería considerar a los contenidos académicos como elemento central.

Así, el dominio de la perspectiva empresarial en educación está generando una falta de crítica académica y de reflexión orientada hacia la mejor comprensión de las diversas realidades nacionales, en tanto este modelo pragmático deja de lado visiones holísticas y críticas de nuestras realidades.

En síntesis podemos rastrear como puntos nodales que guían el ejercicio del poder soberano (Banco Mundial, OCDE) a la calidad, la evaluación y la educación basada en competencias como las políticas públicas deseables que deben regir la trayectoria de los sistemas educativos. Estas políticas que se presentan como universales *a priori* no sólo imponen formas de administración y regulación

social de los sistemas educativos y de los sujetos educandos, sino además dejan de lado las diversas y diferenciadas trayectorias históricas y culturales del país.

### **PODER DISCIPLINARIO: PROGRAMA NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN 2001-2006**

Es en el Programa Nacional para la Educación. 2001-2006 donde podemos observar cómo opera el poder disciplinario, en tanto éste a nivel de la microfísica se despliega en figuras institucionales, en nuestro caso, en las propuestas de la Secretaría de Educación Pública. En este trabajo únicamente abordaremos el problema de la calidad porque en este punto nodal podemos observar la manera en que las propuestas del Banco Mundial y de la OCDE se han desplegado en la realidad nacional. Ambos organismos han propuesto la noción de calidad como eje de sus políticas, calidad que tiene que ser medida a partir del control, la evaluación y la comparación internacional de logros escolares, a partir de lo cual se han desarrollado las agencias internacionales de evaluación de resultados escolares y, junto a ello, la clasificación y exclusión de los países.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 encontramos importantes huellas de estos dictados como podemos ver a continuación:

Para mejorar la calidad de los programas educativos es necesario continuar con el proceso de superación académica de los profesores que los imparten, actualizar los contenidos y desarrollar enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje que desarrollen en los estudiantes habilidades para aprender a lo largo de la vida. Para ello se fortalecerán los programas de formación y actualización de profesores, se apoyará la actualización de los planes y programas de estudio, la capacitación de los profesores en los nuevos enfoques y el desarrollo en las instituciones de ambientes de aprendizaje que faciliten el acceso al conocimiento (SEP, 2001, p. 184).

Esta política se ha plasmado en diversos programas de apoyo al fortalecimiento del nivel educativo superior (Programa de Mejoramiento del Profesorado, Programa de Superación del Personal Académico, el Promep-SIT-Cosnet, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior, el Fondo de Infraestructura, el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario y recientemente los programas integrales de fortalecimiento institucional), programas que se refieren tanto a la dotación de equipamiento como a la profesionalización de la planta académica bajo la búsqueda de incrementar la calidad.<sup>7</sup> Estos programas otorgan recursos adicionales a las universidades de manera diferenciada y de acuerdo con sus logros, lo que conlleva políticas institucionales inequitativas y se corre el riesgo no sólo de la subordinación política sino también de un trato desigual en la medida en que se promueve darle más al que más tiene. Asimismo, el Programa Nacional para la Educación plantea:

Las evaluaciones externas practicadas a casi dos mil programas educativos, principalmente en las universidades públicas, por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en la década pasada, han contribuido significativamente a mejorar la calidad de los programas. En los últimos años se han realizado actividades de acreditación a cargo de organismos especializados que han contribuido a construir un sistema de acreditación y a garantizar la buena calidad de los programas educativos (SEP, 2001, p. 194).

De esta manera, se observa la subordinación de la educación superior a una creciente intervención por parte tanto del Estado como de organismos internacionales, lo que ha contribuido a que los pa-

---

<sup>7</sup> Un dato importante al respecto es la exigencia del grado de doctor como requisito de incorporación de nuevos profesores a la planta académica; requisito que si bien es deseable *per se*, también involucra una política de exclusión en la medida en que de acuerdo con los datos del Programa Nacional para la Educación (2001, p. 187) “la matrícula de posgrado se distribuye de la siguiente manera: 21.9% en especialidad, 71.1% en maestría y 7% en doctorado”.

rámetros de evaluación del trabajo académico, de la creación científica, del ejercicio institucional, se hayan sometido crecientemente a los referentes internacionales y a las lógicas de estandarización o de comparabilidad de productos en este nivel educativo. Por lo anterior, podemos acordar con Lyotard quien plantea: “Las normas de organización del trabajo que prevalecen en las empresas penetran en los laboratorios de estudios: jerarquía, decisión del trabajo, formación de equipos, estimulación de los rendimientos individuales y colectivos, elaboración de programas vendibles, búsqueda del cliente, etcétera.” Lyotard (1989, p. 85).

En suma, las políticas anteriormente estudiadas privilegian el valor de cambio de la educación, por un lado, como vía de acceso y permanencia en los mercados laborales de acuerdo con parámetros de eficiencia y eficacia; por otro, al incrementar la rentabilidad de las instituciones y someter al sujeto a una competencia constante entre la innovación tecnológica y su capacidad adaptativa, en una actualización constante, de tal suerte que los saberes se convierten en excluyentes y exclusivos, productos que sólo algunos podrán tanto producir como adquirir para competir en los mercados educativos y laborales.

## SABERES SOMETIDOS

Por último, es necesario destacar el hecho de que existe un número creciente de investigadores latinoamericanos y mexicanos que han desedimentado y criticado los dictados tanto del poder soberano como del poder disciplinario a través de numerosas investigaciones, lo que nos lleva a considerar un escenario conceptualizado como saberes sometidos, noción introducida por Foucault en su *Microfísica del poder* y que alude a “los saberse sometidos son estos bloques de saberes históricos que están presentes y soterrados en el interior de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica ha hecho reaparecer, evidentemente a través del instrumento de la erudición” (Foucault, 1992, p. 128).

Estos saberes sometidos se expresan en las propuestas críticas de un sector de estos expertos que emergen como un saber que intenta modificar las políticas educativas a través de proyectos distintos a los derivadas de las lógicas neoliberales, en este sentido, estos saberes sometidos refieren a la conformación de un sujeto no sujetado. Esas posturas antagónicas son claramente palpables tanto en el análisis como en las propuestas de estos expertos. Destacan en este ámbito dos resignificaciones de las propuestas de los OFI:

### TASAS DE RETORNO

Como se sabe, durante la década de los ochenta, el Banco Mundial propuso privilegiar a la educación básica en detrimento de la superior a partir de que consideran que el gasto público debía asignarse directamente a educación básica, puesto que las tasas de rendimiento social de la educación superior son inferiores a las que se obtienen en el nivel básico, por lo que las inversiones en este nivel tendrían un mayor impacto para abatir la pobreza y reducir las desigualdades, estas orientaciones fueron fielmente seguidas por las políticas públicas nacionales como se puede observar en el siguiente cuadro:

**Cuadro I. Gasto Público ejercido por nivel educativo 1982-2004  
(millones de pesos a precios corrientes)**

Años	Gasto público <sup>1</sup>	Básica	%	Media superior	%	Superior	% <sup>2</sup>
1982-1988	10, 138.2	4, 785.8	47.2	1, 443.8	14.2	2, 365.8	23.3
1988-1994	59, 329.1	33, 747.0	56.9	5, 764.5	9.7	9, 304.5	15.9
1994-1998	172, 135.8	94, 113.8	54.7	17, 051.2	9.9	18, 528.0	10.8

<sup>1</sup> Se refiere al gasto público en el sistema escolarizado y no al gasto nacional en educación, el que incorpora el gasto público (federal, estatal y municipal), y el gasto privado.

<sup>2</sup> Los porcentajes no igualan al 100% porque no se incluye el gasto público estatal y municipal.

Fuente: Poder Ejecutivo Federal, 1999, p. 215.

El marco teórico del que partió el proyecto del Banco Mundial en sus iniciativas de política educativa para el país, se fundamenta en la teoría del capital humano, postulada por Gary Becker en la década de los sesenta, la cual se sustenta en la teoría económica neoclásica, y parte de establecer que los trabajadores acuden al mercado de trabajo con niveles diferentes de cualificaciones que responden no sólo a las diferencias existentes entre sus capacidades innatas, sino también, y sobre todo, a que han dedicado cantidades diferentes de tiempo a adquirir tales capacidades, es decir, a invertir en capital humano.

El principal teórico del Banco Mundial que concretizó esta teoría es George Psacharopoulos (1992), quien analiza las tendencias en los estudios sobre la tasa de rendimiento y presenta una recopilación de tasas de rendimiento en la que promedia los grupos de cada país y encuentra los siguientes patrones:

1. Los rendimientos en la educación primaria, ya sean privados o sociales, son los más altos entre los niveles educativos;
2. los réditos privados exceden al rédito social, especialmente en el nivel universitario;
3. todas las tasas de rendimiento de la inversión en educación están bastante por encima del 10%, la tasa común de costos de beneficio del capital;
4. los rendimientos de la educación en los países en desarrollo son relativamente más altos que los correspondientes a países más avanzados.

Sin embargo, los investigadores mexicanos refutaron estos resultados y a partir de los mismos parámetros teóricos plantearon que no hubo evidencia de que existieran tasas de retorno educativo extraordinariamente dispares entre la primaria y el nivel superior: Bracho y Zamudio (1989) reportan 10.09% y 13.33% respectivamente; Bracho y Padúa (1991) encuentran 14.54% y 14.86% respectivamente; y Rojas, Angulo y Velázquez (2000) reportan 5.97% y 6.32% respectivamente (estos autores toman en cuenta el costo de oportunidad, es decir, el salario que el alumno deja de percibir por estudiar). Lo anterior puede verse en el siguiente cuadro:

**Cuadro 2. Tasas de retorno de la educación,  
por nivel educativo y por autor**

Nivel educativo	Psacharopoulos 1963 <sup>1</sup>	Psacharopoulos 1985 <sup>2</sup>	Bracho y Padúa 1991 <sup>3</sup>	Bracho y Zamudio 1989 <sup>4</sup>	Rojas, Angulo y Velásquez 2000 <sup>5</sup>
Primaria	27	26	14.54	10.09	5.97
Secundaria	17	18	-3.07	10.41	4.35
Media Superior	NE	NE	12.42	11.14	6.91
Superior	13	16	14.86	13.33	6.32

<sup>1</sup> Pacharopoulos, G. 1992, pp. 119-153. <sup>2</sup> Pacharopoulos, G. 1985, pp. 1-38. La información se refiere a los países de América Latina. <sup>3</sup> Bracho, T. y J. Padúa, 1995, pp. 9-42. <sup>4</sup> Bracho, T. y A. Zamudio, 1994, pp. 345-377. <sup>5</sup> Rojas, M.; H. Angulo e I. Velásquez, 2000, pp. 113-142.

En síntesis, podemos observar una crítica a los resultados de Psacharopoulos, lo que da cuenta de cómo desde la misma teoría los investigadores mexicanos refutaron los análisis del Banco Mundial. Esto nos permite observar cómo lo universal en tanto particular que hegemoniza un campo (en este caso, las políticas implementadas a partir de los señalamientos del Banco Mundial en los ochenta, en torno al aumento en el financiamiento a la educación básica en detrimento de la educación superior), se despliega en diversas particularidades histórico-sociales de manera precaria y conflictiva, así este tránsito enfrenta realidades sociales e históricas que pueden resemantizar al universal como es el caso del trastocamiento de la teoría de las tasas de retorno que los investigadores mexicanos presentan.

## **PROPUESTA ALTERNA A LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

Por iniciativa del proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), coordinado en Argentina por la doctora Puiggrós y en México por la maestra Gómez Sollaño, quienes a partir de una crítica al modelo de educación basada en competencias por la exclusión y fragmentación de los sujetos que genera al no estar sustentado en la subjetividad sino en función de un desglose de actividades para cumplir con tareas específicas (en suma, referida a la eficiencia de la tarea que se desempeña y no al sujeto que la realiza), han propuesto como alternativa a este modelo los llamados saberes socialmente productivos. Rodríguez (2007) los define como aquellos saberes que “son significativos para el sujeto, son biográficos y sociales y no sólo se transmiten en la escuela sino en múltiples espacios de vida”.

Estos saberes socialmente productivos se constituyen a partir de un entramado de saberes colectivos que construyen identidades en la medida en que resitúan al sujeto, al generar sujetos sociales creativos, y son una muestra del campo agonal en el que se juega el modelo hegemónico de la educación basada en competencias.

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

En lo anteriormente expuesto hemos podido observar cómo el poder soberano sugiere políticas públicas que no son siempre las mejores (el criterio de las tasas de retorno en la década pasada) ni las más deseables (financiamiento diferenciado de acuerdo a evaluaciones y acreditaciones que poco tienen que ver con la calidad educativa), que son seguidas de manera casi lineal por las instituciones nacionales y en esa medida refieren al poder disciplinario que se entrecruza con el poder soberano y alude al sometimiento como factor constitutivo de los sujetos, en nuestro caso, en la subordinación de



los sujetos institucionales. Así, el poder es tanto una construcción social como un montaje institucional e individual que se despliega en los espacios sociales, pero no por ello deja de estar permanentemente erosionado por la emergencia de figuras que antagonizan con su ejercicio (en nuestro caso, los saberes sometidos).

## REFERENCIAS

- Banco Mundial Grupo Especial (2000). *La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas*. Santiago de Chile: The World Bank.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barrón Tirado, M. C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de la globalización (pp. 23-31). En: Valle, M. A. (coord.). *Formación de competencias y certificación profesional*. México: CESU-UNAM.
- Bracho, T. y Padúa, J. (1995). Características y valor económico de la educación y la formación especializada en el empleo en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXV (1), 9-42. México: Centro de Estudios Educativos.
- Bracho, T. y Zamudio, A. (1994). Los rendimientos económicos de la escolaridad en México. 1989, (pp.345-377). En *Economía mexicana*, III (2). México: CIDE.
- Bauman, Z. (2006). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bourdieu, P. (1997) El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de la nobleza de Estado (pp. 108-124). En: *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Candela, A. (2005). Efectos de las evaluaciones estandarizadas en los sistemas educativos. *Avance y perspectiva*, 24, 45-54. México: Cinvestav-IPN.
- Didou, S. (2003). ¿Medir para conocer o para regular?: Evaluación y acreditación de la educación superior en México. *Avance y perspectiva* (pp. 31-35). México: Cinvestav-IPN.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Guzmán, J. (1999). El qué, por qué y para qué de la educación basada en competencias (EBC) (pp. 11-14, 32-41). En *Modelos curriculares de la educación basada en competencias*. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Liotard, J. F. (1989). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Mc Graw, B. (2005). Equidad y calidad en la educación (pp. 43-45). En *Este País*. México: Fundación Este País.

- Maldonado, A. (2003). Organismos Internacionales a partir de 1990 en México. En Ducoing, P. (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 363-411). México: COMIE.
- Martinic, S. Las representaciones de la desigualdad en la cultura escolar. Santiago de Chile (Mimeo).
- Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: Sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles educativos* (89-90), 5-33.
- Psacharopoulos, G. (1992). Los rendimientos de la educación: un estudio comparativo internacional actualizado. En Latapí, P. (coord.). *Problemas de política educativa* (pp. 119-153). México: SEP-Nueva Imagen, tomo III.
- Remedi, E. (2006). Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia. En Landesmann, M. (coord.). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades* (pp. 61-68). México: Casa Juan Pablos.
- Rojas Moreno, I. (2000). Precisiones sobre la noción de competencias (pp. 41-51). En: Valle, M. A. (coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*, México: CESU-UNAM.
- Rojas, M., Angulo, H. y Velázquez, I. (2000). Rentabilidad de la inversión en capital humano en México, en *Economía mexicana*. IX (2), 113-142. México: CIDE.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional para la Educación. 2001-2006*. México: SEP.
- Valenzuela, A. (2002). High-Stakes Testing and U.S.-mexican youth in Texas: the case for multiple compensatory criteria in assessment. In: *Harvard Journal of Hispanic Policy*, 14, 97-116.

---

## LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA DESDE LOS SUJETOS

*Ernesto Treviño Ronzón\**

### PRESENTACIÓN

Durante las últimas dos décadas, el campo de la investigación educativa en México ha visto emerger un amplio número de estudios avocados a explorar lo que de manera general podemos denominar las relaciones entre *institución* y *sujeto*. Las investigaciones en este campo se han desarrollado a partir de una pluralidad de puntos de mira: desde el ángulo de los mecanismos de *institucionalización* (Ducoing, 2003), los roles de la *política educativa*, la *lógica del poder* o desde la perspectiva de la *gubernamentalidad de las organizaciones* (Ibarra Colado, 2001). Se han hecho al focalizar el análisis sobre los procesos de *constitución identitaria*, de *normalización*, *inclusión* y *exclusión* de valores y objetivos, o al poner atención a las *tramas* que se tejen y dan lugar a la emergencia de espacios de *soporte mutuo*,

---

\* Doctor en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas en el DIE-Cinvestav.

de lucha por el reconocimiento (Remedi, 1997 y; 2007), entre otros registros de análisis.

Algunas de las preguntas de trabajo común en este territorio son: ¿qué ejes o elementos articulan o regulan la vida de las instituciones y qué rol juega la *subjetividad* en ellos? ¿Qué tipo de lazos establecen los sujetos con las organizaciones en que se desempeñan? ¿Cómo se constituye la identidad de las instituciones y de sus actores a lo largo del tiempo? ¿Qué ocurre con los sujetos ante la instrumentación de una política institucional? ¿Qué ocurre con ellos cuando en su espacio se experimentan procesos de cambio? La riqueza de trabajos producto de este tipo de interrogantes ha contribuido a una mayor *problematización* de la complejidad implicada en toda idea de relación entre los *sujetos* y las *organizaciones* en que participan. Es precisamente en este horizonte de reflexión donde se inscribe esta exposición.

El propósito de este documento es presentar un ejercicio de análisis sobre las relaciones entre *sujetos* e *institución* tomando como referencia parte de los resultados de un estudio realizado sobre los procesos de transformación institucional de la Universidad Veracruzana. En dicha investigación, una de las dimensiones de análisis central se construyó, precisamente, en torno a los *intercambios* que se dan entre *institución* y *sujetos* en un entorno de *transformación* mirados desde la *significación* de los cambios por parte de los segundos. Uno de los principales hallazgos de la investigación mencionada fue que la *transformación* en tanto *proyecto político* que intenta ordenar el espacio social-institucional, mientras se decanta por la estructura universitaria, se ve así misma transformada, con lo adquiere el estatus de un *proyecto imposible* en el sentido de lograr en plenitud sus objetivos últimos.

En este marco, la tesis que interesa desplegar aquí es que uno de los factores centrales que abonan en tal proceso emerge de las formas en que la transformación es *significada* por los *actores universitarios*, quienes muestran modos de relacionarse con las iniciativas de cambio que varían por grado académico, condición laboral,

expectativas y proyectos individuales, lo que da cuenta de un crisol de posturas que trastoca de lado a lado el *proyecto* de cambio. Colocadas frente a frente, las *políticas de transformación* y los *actores* permiten el despliegue de un ejercicio de *espejeo*, de *reenvío de significación* que permite *leer* cómo, mientras se encuentran en diferentes momentos de la estructura institucional, ambos se transforman recursivamente.<sup>1</sup>

## RASGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como lo señalé antes, esta presentación toma como base los resultados de una investigación académica cuyo objeto de estudio fue el *proceso de transformación institucional* de la Universidad Veracruzana (UV)<sup>2</sup> en el corte temporal 1998-2003. Dicho objeto fue organizado en dos dimensiones de análisis: 1) la dimensión de *política de transformación*, que aquí llamaré también *matriz de voluntad racional* o *de racionalización*, alude al conjunto de iniciativas y estrategias técnicas, políticas, académicas y administrativas desplegadas por la institución con el fin de orientar su proyecto de cambio; 2) la dimensión de los *sujetos institucionales*, que llamaré *matriz de subjetivación*, y que alude a los procesos de *recepción y resignificación* de las iniciativas de transformación en el nivel de los actores universitarios.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> En el texto emplearé los términos *sujeto* y *actor* como sinónimos a fin de aligerar el tono de la exposición. No desconozco los debates que en el campo de la teoría sociológica y política hacen marcadas diferencias entre: sujeto, actor, individuo y persona. Esta precisión, sin embargo, no es crucial para el propósito y alcance de la exposición.

<sup>2</sup> La UV, Universidad Pública Estatal de Veracruz, cuenta con alrededor de 45 mil estudiantes, y se organiza en cinco campi distribuidos por todo el estado. En 1997, la UV inició con su proceso de transformación institucional, razón por la cual, entre 1998 y 2002, fue la Universidad con mayor incremento en su presupuesto de origen federal.

<sup>3</sup> El nombre de ambas matrices alude a un juego de *binarios opuestos* desde donde se construye la realidad bajo estudio. En términos más estrictos, diríamos que en

El *corpus* de la investigación se construyó a partir de la lectura de documentos de política educativa de nivel internacional, nacional y local-institucional, y de entrevistas con estudiantes, académicos y autoridades universitarias de la zona Xalapa de la UV, casi todos de nivel licenciatura, si bien se recuperaron opiniones de nivel posgrado y del ámbito de investigación.

En el estudio se buscaba: 1) analizar los rasgos constitutivos de la propuesta de transformación universitaria, 2) establecer su relación con el panorama nacional y mundial-global en materia de políticas de la transformación de la educación superior, y 3) analizar cómo los sujetos estaban resignificando este proceso desde su *lugar* en el *discurso institucional*, entre otros objetivos. La mirada analítica del estudio se construyó de acuerdo con la perspectiva de Análisis Político de Discurso (APD) en la propuesta de Laclau y Mouffe (1987) y Buenfil (1993), desde donde se integraron los registros epistemológico, conceptual temático y metodológico del estudio. Desde aquí, en interacción con el *corpus*, se construyó analíticamente a la UV como una *región social* o *campo de discursividad*, y al proyecto que se propone transformarla como un *discurso* que en este campo intenta ser *hegemónico*.

Aquí, vale la pena hacer dos puntualizaciones. Primero, *discurso* es una noción central en la propuesta teórica de Laclau y Mouffe, y es el marco teórico general de la noción de *hegemonía*. Dado que en un documento como este es imposible elaborar dicha noción en toda la especificidad que se requiere, diré en breve que con *discurso* se alude a una *configuración significativa* caracterizada por ser inestable, incompleta y abierta. Todo elemento, término, objeto, evento, que participa de una relación de significado es entendible como *dis-*

---

ambas partes de la realidad estudiada habría dimensiones de *racionalización* en el sentido de *ordenación*, y *subjetivación* en el sentido de *significación/decisión/posicionamiento* de un sujeto frente a un *otro*. La decisión de llamarlas así obedece al propósito explicativo de acentuar el rol que, los elementos que describen, juegan como: *transformadores del espacio* desde una perspectiva de *voluntad institucional*, en el caso de la primera; y de *significación/subjetivación*, en el caso de la segunda.

*curso*. En todo discurso se implican distintos tipos de prácticas, entre ellas las *hegemónicas*. *Hegemonía* es una práctica discursiva en la que se articulan posicionalidades diferenciales, con lo que se enfatizan y construyen equivalencias entre elementos diferenciales, y se propugnan por subvertir un orden social y reemplazarlo por otro (Buenfil, 1994, pp. 16-17).

Con este marco de fondo, la lógica de investigación consistió en un proceso de *lectura* —en el sentido de Derrida (1998)—<sup>4</sup> de las políticas de transformación presentadas por las autoridades institucionales de la UV en 1997, en las cuales se propuso cambios en los ámbitos estructurales-organizacionales, administrativos y académicos (docencia, investigación, vinculación). Esta *lectura* sirvió para caracterizar el *proyecto de transformación* y para ubicar en él *huellas*<sup>5</sup> de políticas de nivel nacional e internacional. Después de esto, se procedió al trabajo de entrevista con los actores universitarios seleccionados, en el que se trató de mirar, sobre todo, la forma en que *significaban* el proyecto de cambio y de postular algunas explicaciones en términos de su identificación o no identificación, con las iniciativas de cambio.

## PROYECTO DE TRANSFORMACIÓN: MATRIZ DE RACIONALIZACIÓN MODELO INTERPELATORIO

Tomando como referencia los resultados de la investigación, y a la luz del marco analítico que proporciona el *APD*, en la dimensión de

<sup>4</sup> *Leer*, para Derrida (1981), implica deconstruir, historizar, establecer relaciones asimétricas con los textos; preguntarse por los vínculos que se establecen entre sus elementos, no vistos ellos como determinaciones históricas. Una lectura *condensa lo diseminado*. Es hasta cierto punto interpretar, pero no sólo eso, *leer*, relacionarse con una escritura es perforar el horizonte, el velo hermenéutico.

<sup>5</sup> Una *huella* en el pensamiento de Derrida (1998), es como el rastro o la traza de identidades o discursos que por aquí han pasado, sin quedarse en totalidad, sin ser plenos en términos de presencia, de los que tal vez quedan sólo como trayectorias, que se borran a sí mismas. Esto es, que en su institucionalización parecieran no tener pasado y haber siempre estado ahí, naturalizadas.

*políticas educativas* el *proyecto de transformación* universitaria es entendible como un *discurso que intenta ser hegemónico* en el campo de discursividad o *región social* que es la UV. La posibilidad de llamarlo así emerge del hecho mismo de que, si bien la transformación es entendible como una *medida técnico-administrativa* producto de una política institucional, también es posible mirarla como un modelo que busca que los actores universitarios se *articulen y se identifiquen* con los valores que propone; es una *matriz de racionalización* de las metas, los valores, la voluntad y la acción, y es un *modelo interpelatorio* que despliega diferentes mandatos a los actores institucionales.

Como se sabe, las universidades públicas son *gobernadas* por marcos legales reflejados en leyes, reglamentos y estructuras formalizadas. Estos incluyen, entre otras cosas, los mecanismos que posibilitan la toma de decisiones, que aseguren la vida de dichas organizaciones a través del logro de sus objetivos, y esto a su vez se canaliza vía decisiones políticas, técnicas y administrativas. Sin embargo, las instituciones también son gobernadas por las tradiciones, las reglas no escritas, el prestigio, los canales no institucionalizados de comunicación y organización; espacios por donde circula el poder y desde donde se ordenan diferentes aspectos de la vida universitaria.

Entre estos elementos, uno que es particularmente útil como ejemplo en esta discusión es, sin duda, la idea básica de *autonomía académica*. Esta *autonomía* es un *reservorio simbólico* desde el cual los actores universitarios pueden enfrentar, adaptar, diferir casi toda “iniciativa institucional”; es un registro que reta el “éxito” de toda iniciativa de cambio de alcances como la que aquí se aborda, puesto que la obliga a ir más allá de la *determinación de cursos de acción* en el sentido técnico –con metas, objetivos, procedimientos, etapas–, y la obliga a constituirse como un auténtico modelo interpelatorio/identificadorio,<sup>6</sup> una superficie en donde el actor

---

<sup>6</sup> La interpelación se inscribe en el terreno general de los procesos identificatorios. Se parte del supuesto de que eso que llamamos *identidades* no son unidades cerra-



institucional pueda *leerse*, encontrar asideros significantes que le permitan construir lazos relativamente *estables y efectivos*.

Como lo dije antes, en el pensamiento de Laclau y Mouffe, *hegemonía* alude a la práctica discursiva mediante la cual se *articulan* posicionalidades sociales en torno a un proyecto específico de índole política-ética, con lo que se adquiere así una fijación parcial, temporal y siempre susceptible de ser desarticulada. De este modo, en la lógica de esta investigación el *proyecto de transformación* intenta hegemonizar otros proyectos en el campo discursivo de la universidad, y esto incluye los proyectos académicos colectivos de espacios como facultades o centros de investigación, así como los colectivos individuales detentados por cada sujeto universitario.

En términos de operaciones específicas, en su constitución, el *proyecto de transformación* en tanto sistema de racionalización, vía diferentes estrategias, parte de *nombrar* las denominadas *problemáticas históricas de la institución*, como: anquilosamiento de las prácticas pedagógicas, problemas de financiamiento, de organización, administración y gestión, entre muchos otros, y las relaciona con las “urgentes” condiciones del entorno nacional e internacional, como la globalización económica y política, el desarrollo de las llamadas *sociedades de información y conocimiento*, la creciente competitividad o lucha de puestos en todos los campos profesionales, los cambios en la relación educación-universidad-sociedad, entre otros (UV, 1997 y 1998).

Desde este acto de *nombrar* se construyen *cadena de equivalencias* en distintos órdenes, en uno de ellos, las cadenas sirven para oponerles *estados ideales*; es decir, se usan para construir discursi-

---

das o fijas de una vez para siempre, sino que son abiertas, en permanente cambio, sujetas a la irrupción de la *dislocación* en términos de Laclau (1993), o lo *real* en términos del psicoanálisis de corriente lacaniana (Žižek, 1992). Resumiendo enormemente, dada esa condición de *apertura fundante*, la *interpelación* comprende, primero, la oferta o mandato que desde algún modelo identificatorio se hace al sujeto para que incorpore en su ordenamiento subjetivante algunos de los elementos de dicho modelo. Comprende, después, la respuesta que el sujeto hace a ese mandato, articulándose o no a sus ofrecimientos.

vamente un *antes* y un *después* de la *transformación*. Así, los valores promulgados por el proyecto tales como *flexibilidad*, *modernidad* o *competitividad* se constituyen como ideales frente a bajos *niveles académicos*, *prácticas pedagógicas anquilosadas*, *administración poco eficiente* (UV, 1998).<sup>7</sup> De manera específica, significantes como *flexibilización* permiten tender puentes entre el *proyecto* de cambio y otros espacios discursivos. Así, en él es posible leer *huellas* de discursos como los producidos a durantes los años noventa en espacios como Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el ámbito nacional; y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), en el plano internacional. Estos significantes son producidos en un entorno de discusiones políticas globales y locales orientadas a promover procesos de cambio en las universidades frente a las tendencias de globalización creciente (BM, 1994) –y son recuperados, y en buena medida *resignificados* o *hibridizados*, a la luz de las *necesidades institucionales*, en lo que podríamos llamar una *negociación discursiva entre lo global y lo local*.<sup>8</sup>

Vía esta operación de inclusión y exclusión, el *proyecto* de cambio se muestra como un recurso que conecta a la institución con el mun-

<sup>7</sup> En la *lógica hegemónica* la *negatividad* tiene un rol central, pues lo *otro diferente* crea las fronteras que a su vez delimitan el lugar del *enemigo*, *de lo no deseado* y es “condición de posibilidad de construir las cadenas de equivalencia (práctica articuladora) que permiten la emergencia de toda práctica hegemónica” (Buenfil, 1994, p. 17).

<sup>8</sup> Esto se puede observar en el uso que en el proyecto institucional se hace de nociones como *flexibilidad académica*, *formación en habilidades y competencias laborales* (UV, 1998a), *competitividad* y *transformación* hacia la *eficiencia* y la *competitividad*, apertura institucional al sector productivo (UV, 1997), entre otros principios. El ejercicio de *lectura* permite cartografiar la circulación de estos significantes desde el espacio internacional hasta el espacio nacional y local a través de su presencia en documentos de política educativa, como los dos últimos planes sectoriales de educación (SEP, 1995 y 2000), y en otras propuestas para el sector de educación superior generadas en espacios como la ANUIES (2000).

do, y se arma de elementos y estrategias discursivas con los que se intenta articular otros proyectos de diferentes magnitudes que también circulan en la UV, como los desarrollados por algunos cuerpos académicos, facultades, sindicato, que temporalmente hacen suyos principios o valores como flexibilidad, competitividad y calidad. El *proyecto* se muestra así mismo como un *plan de acción* pensado en etapas, metas y objetivos, que, en 1998, permitió afirmar a sus autoridades que en un periodo de 10 años, la UV se habría *transformado* (UV, 1998). Así, mostró el horizonte, el *ideal de plenitud* que condensaba todo lo que la Universidad podría llegar a ser.

Según mi lectura, la *transformación institucional* se organiza en torno a cuatro grandes ejes que ordenan los ideales institucionales y en los que se pueden leer las *huellas* de esos otros discursos extra-universitarios:<sup>9</sup> 1) transformación académica: basada en flexibilidad, movilidad, competitividad, comercialización de servicios, virtualización de la educación; 2) reorganización administrativa, estructural y organizativa: basada en una visión de administración estratégica; 3) apertura e internacionalización de la institución, y 4) uso intensivo de tecnologías de información y comunicación (TIC) para todos los aspectos implicados en la vida institucional.<sup>10</sup> Con base en estos rasgos, y, otra vez, a la luz de la mirada analítica, fue posible caracterizar el *proyecto de transformación* como un *sistema discursivo de racionalización* que vehicula o encausa la *voluntad institucional* del cambio. En breve, los mecanismos de encausamiento presuponen el despliegue de sistemas de razón –en el sentido de Popkewitz (2000)–

<sup>9</sup> La *transformación* de la educación superior fue promovida por la UNESCO durante los noventa (UNESCO, 1998). A esta iniciativa se fueron sumando a lo largo de toda la década otros organismos, los cuales desde sus ámbitos de interés pusieron acento en que las instituciones de educación superior se vincularan más con el sector productivo, flexibilizaran sus estructuras, incrementaran el uso de TIC en todos sus procesos, evaluaran de forma sistemática y mercantilizaran parte de sus servicios (OCDE, 1996), entre otras iniciativas.

<sup>10</sup> Estos son ejes analíticos que se construyeron a partir de mi revisión de los documentos de política institucional señalados arriba. Cada eje implica políticas específicas que a su vez se traducen en planes de acción, programas y proyectos puntuales.

sustentados en formas específicas de saber, el uso de las capacidades estratégicas y el despliegue de estrategias de operación, elementos que sustentan el corazón del proceso de cambio institucional pero que son imposibles de ser decantados en este documento.

Ahora bien, en el momento en que el *sistema de racionalización* enfrenta la exigencia de volverse una *herramienta eficaz*, el proyecto de transformación es entendible también en términos de un *sistema de interpelación*. Tal sistema *nombra a sus sujetos, ofrece llenar faltas y propone estados ideales*: universidad moderna de primer mundo, insertada en la globalización, formación flexible para sus estudiantes, todos sus académicos con grados de doctor, uso activo de TIC para la enseñanza y la investigación, comercialización de servicios, imagen de vanguardia, estudiantes que egresan sabiendo hablar inglés y usar TIC. En la búsqueda de sus objetivos, este sistema despliega diferentes estrategias: cambio en la imagen institucional, presencia mediática, construcción de nuevas instalaciones, uso de un discurso político institucional basado en términos como *modernidad e innovación*, que promete a sus estudiantes la posibilidad de concluir sus carreras hasta en tres años, más becas, la posibilidad de trabajar mientras se estudia, movilidad e intercambio con universidades en el extranjero.

A los académicos ofrece más tiempo para el estudio y la superación profesional, posibilidad de mejores condiciones laborales, entre otras. Para *interpelar* a los actores académicos, el discurso echa mano de recursos como: retórica audiovisual vía carteles, música, eventos, también del peso de la estructura: presupuesto, reglamento, entre otras estrategias imposibles de profundizar aquí, pero que suponen procesos de *interrupción* entre discursos y que nos invitan a mirar desde la *lógica de la constitución discursiva de sujetos*.

## UNA MIRADA A LA MATRIZ DE SUBJETIVACIÓN

Ahora bien, en cuanto a la segunda dimensión de análisis o de *subjetivación de la transformación*, según anuncié desde el inicio, el estudio mostró que la *transformación como modelo interpelatorio* no es plena o exitosa en cuanto a producir *sentidos unificados*, o *articular* a todos los actores alrededor de sus propuestas de cambio. Los actores universitarios significan de muy diversas maneras la transformación, y éstas varían, en el caso de los estudiantes, en función de su etapa en la carrera, de su perspectiva profesional, de la disciplina en que estudian, de su vínculo particular con la Universidad, de su condición de género. En el caso de los académicos, en función de su antigüedad, de su condición laboral, de su forma de entender su profesión, también de su condición de género y sus aspiraciones dentro y fuera de la Universidad. En ambos casos, las significaciones tienen que ver con su *lugar*, con su *posicionalidad* en la institución, con sus propios proyectos, con qué tanto saben de la transformación, de lo que han escuchado o experimentado de ella.

A este conjunto de elementos en que emerge la especificidad de su postura frente a la transformación institucional es a lo que llamaremos *matriz de subjetivación*. Un *anudamiento expansivo* en el que se entrecruzan la trama del sujeto en su particularidad —que es por supuesto abierta y móvil, pero también relativamente estable gracias a ciertos *puntos de estructuración*— con la *trama institucional en relación con la transformación*. Es un enlace que desde un punto de vista analítico podemos calificar como *cronotópico* en el sentido de Bakhtin (1981), comprende elementos de lo que en el pensamiento griego se conocía como *ethos*, *pathos*, *hodos*, y los procesos de *engarce del sujeto frente al significante* a partir los elementos que se han sedimentado en él a través de su historia —lenguaje, valores, creencias, saberes—, y con su dinámica de variación y movilidad a la luz de sus intereses, aspiraciones y de sus *faltas/deseos* en el sentido psicoanalítico.

Dado que es imposible hacer un abordaje profundo de la pluralidad de posturas que permite la matriz de subjetivación en un texto

como este, me conformaré con aportar algunos referentes generales sobre el tipo de significaciones encontradas en la investigación.<sup>11</sup> En breve, podríamos decir que los *estudiantes* muestran posturas a favor de los cambios, aunque es importante señalar que pocos los han experimentado de forma directa puesto que las acciones de cambio no han llegado a todas las facultades con la misma intensidad, con lo que la transformación emerge como una *posibilidad*.

En algunos casos, entonces, tanto estudiantes como académicos ven en la transformación una *posibilidad* de mejora institucional, de elevar el nivel académico, de obtener una mejor formación, hay quienes la refieren como “*necesaria*” (E1PS), “*viable*” (E3A), “*positiva*” (A2NI). Otros, la entienden como una medida “política”, e incluso como “*innecesaria*” (A4PS), “*inviable*” (A5A), “*cara*” (A6S), “*poco realista*” (A7NI), “*sin sentido*” (A8PG). Las opiniones que miran escépticamente los cambios son más frecuentes en el lado de los académicos con mayor antigüedad en la institución, aunque no solamente en ellos. Así, hay quienes ven en las iniciativas institucionales cosas *positivas*, positivas y negativas, *sólo negativas*, hay quienes incluso declaran no saber que en la Universidad opera una *transformación* (A9PD; A10A; E11S).

Ahora bien, en esta pluralidad de posturas, un elemento que parece funcionar como punto de encuentro entre *sujeto e institución*, es la idea base de que “[...] *el mundo está cambiando y por ello todos debemos cambiar, más la Universidad*” (A5A, A9PD, A2P, E1PS), según la expresión de varios académicos y estudiantes entrevistados –incluso de aquellos que no están de acuerdo con las iniciativas–, y que es equivalente con parte de las argumentaciones empleadas desde el discurso institucional para sostener sus iniciativas de cambio. Aquí, se puede observar que, si bien lo que se oferta en el proyecto de cambio no

<sup>11</sup> De manera económica, para recuperar algunas expresiones de los entrevistados referiremos a los *estudiantes* con la letra E y a las *académicos* con la letra A. Después de esta letra inicial se agrega un número progresivo y una segunda letra que alude a su carrera de procedencia: Psicología (PS), Agricultura (A), Pedagogía (PD), Sociología (S), Negocios Internacionales (NI), Centro de Idiomas (CI), Enfermería (EF), Publicidad (PU).

parece interpelar exitosamente a todos los actores, pues, por ejemplo, parece haber un rechazo casi generalizado a la propuesta de *currículo flexible* en la versión impulsada por la institución, también hay más de un punto en el que ambos dominios se empalman. Así, una cierta idea de promover un cambio en la Universidad emerge como lugar de intercambio, de espejeo simbólico entre *institución* y *sujeto*.

Así pues, situados aquí, en el *proyecto de transformación* hay elementos que parecen interpelar exitosamente a los sujetos mientras otros son motivo de rechazo o conflicto. Esto tiene que ver con la forma en que los sujetos reciben el mensaje, la forma en que los condiciona o influencia en términos de su trabajo cotidiano, y de sus expectativas en el mediano plazo como trabajador o estudiante universitario. A los estudiantes les “gustan” los nuevos edificios y la tecnología informática que se ha venido instalando, cosa que es rechazada por varios académicos. Ambos actores parecen concurrir en que los ajustes académicos experimentados parecerían apuntar a algo interesante, pero se han caracterizado por una cierta *falta de claridad* “¿qué es lo que se pretende?” (A4PS; A7NI) se preguntan algunos mientras dan sus respuestas tentativas sobre el estado que guarda para ellos la transformación universitaria.

En una lógica similar todos parecen *significar* positivamente la *apertura internacional* de la Universidad. Reconocerían así la necesidad de *conectarse con la globalización* a través de, por ejemplo, intercambios académicos, donde estudiantes y académicos tendrían mayores oportunidades para tomar cursos o trabajar en instituciones del extranjero, o recibir a docentes y estudiantes de otras latitudes. Pero frente a esto, rechazan que los esfuerzos institucionales pospongan cosas como la mejora en condiciones laborales, según opinan algunos académicos (A7NI), o que se obligue a todos los estudiantes de nuevo ingreso a estudiar inglés, aun a costa de avanzar en otras áreas curriculares de sus respectivas carreras (E3A).<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Esto en alusión directa a la decisión institucional de que todos los estudiantes de nuevo ingreso cursen obligatoriamente dos semestres de inglés como parte de su

El asunto de lo internacional es particularmente interesante para efectos de esta discusión porque el proyecto institucional tiende a construir discursivamente a la UV y sus actores, no en relación con Xalapa o Veracruz, sino en relación con *el mundo*. Lo internacional emerge como un horizonte de plenitud para el *ser de una nueva Universidad Veracruzana*, y la *institución* mantiene esto al frente de sus argumentaciones al publicitar regularmente la firma de convenios y la oferta de programas académicos impartidos de manera conjunta con instituciones de diferentes partes del mundo. Los *sujetos* reconocen en ello cierta virtud que les atrae, pero no parecen mostrar un engarce pleno frente a esta oferta simbólica. Este es pues otro espacio de espejo entre las dos *matrices*, un terreno de negociación simbólica.

La *transformación* o partes de ella han funcionado para algunos sujetos como el llenado de una falta, una posibilidad de construir un proyecto individual concreto, para algunos académicos proporcionó un *significante al cual engancharse* (Žižek, 1992) y sostener “*esto es lo que hacía falta*, nos ha dado la oportunidad de participar” (A9PD), según la opinión de una docente que durante largo tiempo había aparecido desligada de *actividades de colaboración académica* en su espacio de trabajo. “Es excelente que podemos trabajar desde antes de salir de la Universidad” (E2PS), según la opinión de un estudiante que tuvo la oportunidad de iniciarse en actividades laborales a partir del cuarto semestre de la carrera. Para otros, ha sido un no saber qué esperar “qué es lo que quiere la institución de mí” (A4PS); para otros, la estrategia es *diferir*: “resolver cosas ahorita y esperar a ver qué trae el futuro según se vaya presentando” (A1CI).

En otro plano, el *proyecto de transformación* se presenta a sí mismo como incluyente y abierto, como representativo de la *voluntad de*

---

área de formación básica, en el nuevo modelo curricular de organización flexible. Esto los obligaría a posponer el avance en otras áreas de su carrera debido a los límites en la carga de créditos académicos por semestre.



la *comunidad universitaria*,<sup>13</sup> sin embargo, hay indicios de cómo la institución despliega formas particulares de influencia para articular –o en su caso someter– a los actores a sus iniciativas: incorporarse a los cursos de inglés o cubrir los créditos bajo el esquema de “recomendación institucional” –por más que el esquema sea de flexibilidad–, incorporarse como carrera o facultad al Modelo Educativo Integral y Flexible, mudarse a esquemas de planeaciones y evaluaciones bimestrales en el caso de la organización de las dependencias; impartir tutorías y obtener otros grados en el caso de los académicos; actualizar permanentemente los programas a fin de recibir apoyos o certificaciones en el caso de las academias, consejos técnicos y directivos, por mencionar sólo algunos rubros. En estos ámbitos hay un auténtico despliegue de fuerza desde la institución.

Vía el *proyecto de transformación* también se generan presiones en estudiantes y profesores, las reglas autonombradas *flexibles* causan estrés y desconfianza según el decir de los entrevistados, y esto cruza por el ámbito administrativo, laboral, sindical, por el sistema de interacción pedagógico. Algunos actores señalan que han incluso *resistido* (A4PS) o cuando menos han buscado las maneras de *no involucrarse demasiado* en los cambios que se desarrollan en sus dependencias (A3EF). Otros han declarado resistencias más abiertamente, al punto que algunas facultades han pospuesto una y otra vez su incorporación a procesos como la adopción del modelo curricular flexible (es el caso las carreras de Medicina y Derecho al momento de cerrar el estudio). Aquí, la *autonomía académica* emerge como espacio de resistencia.

Pese a los retos que los actores señalan, la transformación parece “avanzar”, según lo sostienen las autoridades institucionales –rec-

<sup>13</sup> Las autoridades universitarias señalan que en la etapa del diseño del proyecto de transformación, la institución aplicó 2,500 encuestas entre la comunidad universitaria, y que las respuestas fueron recuperadas en su formulación. Por cierto, en este sentido, una de las conclusiones de la investigación es que la noción comunidad universitaria no tiene mayor validez como criterio de referencia ni como categoría de análisis. Su pertinencia es más bien retórica.

tor, secretarios académicos— en todos los foros posibles. ¿Cómo es esto viable? Al parecer, los *hiatos* que se generan entre el discurso institucional y hacer cotidiano cuentan a favor de la institución: desde un punto de vista estratégico, donde no hay *resistencia* es lugar ocupado para la institución y que se reporta a favor de la política de transformación. Esto permite que se construyan distintos *tipos de transformaciones*: la del discurso institucional, la que experimentan estudiantes y académicos.

Aunque el *proyecto de transformación institucional* de la UV tiene una tendencia hegemónica, la *transformación* es imposible en el sentido de llegar a ser *plena* por cuanto parece imposible lograr todos los objetivos que el proyecto planteaba. En este orden Laclau y Mouffe (1987) proporcionan un supuesto ontológico útil: *la sociedad es imposible, en el sentido de ser una construcción plena y cerrada en sí misma, pero la seguimos buscando como aspiración*. Esto resulta sugerente: el *proyecto de transformación es imposible* porque no ha logrado configurarse como un modelo interpelatorio totalmente hegemónico; porque frente a él hay más de miles de proyectos distintos que se construyen como su negatividad, como su límite, y muchos de ellos retan su consistencia; pero pese esto, la idea de cambio no se desecha del todo. Cada estudiante, docente, autoridad tiene su propio y distinto proyecto, frente al cual el proyecto de cambio puede constituirse como obstáculo o apoyo. Los *distintos proyectos que conviven en la UV*, los elementos que los integran se articulan en algunos casos, pero se bloquean en otros.

La forma en que un estudiante universitario de la carrera de Agricultura subjetiva las ofertas del proyecto o algunos de sus elementos, es distinta que como las subjetiva un estudiante de Publicidad, lógica que podemos extender a los académicos o incluso a las figuras de autoridad. Porque, para completar el cuadro de argumentación, recuperando una perspectiva *lacaniana* sobre la constitución de la subjetividad, en el caso de la Universidad como *institución* y como *pluralidad de actores*, no hablamos de identidades plenas sino de identidades en falta.

Al hablar de sus proyectos individuales frente al de la Universidad, durante el proceso de entrevista algunos estudiantes y académicos saben o creen saber lo que quieren, otros declaran no tener proyecto, otros tienen aspiraciones pero no planes. Algunos no ven o no quieren ver más allá del fin de la carrera o del semestre. Al profundizar en sus argumentos, buena parte de los entrevistados se mostraron preocupados por su *aquí-ahora*, y es desde ese *aquí-ahora* —como *estudiantes de tiempo completo*, o como *estudiantes que trabajan*, como *profesores por hora* o como *académicos con puesto de autoridad*—, desde el que experimentan su vida universitaria, que construyen su idea de futuro y su relación con la *transformación*, es una tensión irresoluble entre ellos y la institución, que es puerta de acceso para analizar posibles relaciones de *articulación*, de *antagonismo*; prácticas dilatorias, resistencias y negociaciones.

## A MANERA DE CIERRE

Cuando propongo estudiar la transformación universitaria en términos del despliegue de un *proyecto* —un tipo de discurso— que intenta hegemonizar un espacio discursivo, suscribo un tipo de *lectura* que pone en el centro de mira el encuentro de *diferentes* maneras de *producir el espacio social*. En este documento decidí mostrar esta lectura apostando al juego del *binomio opuesto*, o de la construcción y contraposición artificial de dos tipos de *estructuras de producción*. A una de ellas la llamé *matriz de racionalización* y a la otra *matriz de subjetivación*.

La *primera* alude a la forma en que la institución *mira, escucha, imagina* el presente y futuro de la UV, y a cómo esto se ha objetivado en la formulación de planes, cursos de acción, formas de encauzamiento o políticas de cambio. Pero alude, además, a su constitución como un modelo interpelatorio a través del despliegue de un conjunto de valores —flexibilidad, modernidad, internacionalización— y estrategias que se proponen articular a los actores en torno de sus

propuestas. La *segunda* alude al lugar de recepción y significación de los sujetos institucionales frente a este *modelo*, donde se juntan expectativas, conocimiento de las propuestas, proyectos individuales y colectivos, formas de vivir y pensar la Universidad.

Lo que me ha interesado es cartografiar los procesos de cambio para después saber cómo los sujetos experimentan la transformación, y a partir de esto, cómo producen y se relacionan con la institución. Como resultado, se puede afirmar que la transformación ha puesto en juego, con mayor algidez que en otros tiempos en la historia de la UV, la *hibridación* de propuestas a partir de la articulación de elementos provenientes de espacios globales –discusiones políticas sobre la transformación de las universidades en el contexto de la globalización llevadas a cabo en espacios como UNESCO, OCDE, Banco Mundial– con otros elementos de espacios locales –iniciativas político sexenales por modernizar las instituciones–.

Esto ha venido cambiando las formas de relación entre los actores universitarios y la institución, lo que ha propiciado la generación de terrenos en buena medida inéditos hasta hace algún tiempo. En consecuencia, se puede afirmar que la *transformación* es entendible también como una matriz de transformación por la cual circula el poder, un *poder que produce* (Foucault, 1992); crea y recrea procesos de subjetivación dinámicos y asimétricos, que varían en función de quién experimenta los cambios, de cómo son producidos, emitidos, recibidos, de cómo son resignificados. En parte, por ello, las *políticas* no han logrado alcanzar todos sus objetivos de reordenación institucional,<sup>14</sup> ni han logrado articular simbólicamente a los sujetos, quienes desde su significación no muestran una adscripción unificada general frente a las iniciativas institucionales.

---

<sup>14</sup> A la vuelta de siete años, los resultados no *parecen ser los esperados*. Por ejemplo, para el año 2003 se esperaba que 80% de los programas de licenciatura estuvieran incorporados al modelo académico flexible. Pero para ese año no se contaban más que con 51% de los programas (UV, 2003). Para el año 2007 se esperaba contar con la totalidad de los programas integrados. En mi última revisión encontré que este año 2007 no se ha alcanzado 60 por ciento.

Así, el *proyecto de transformación* se puede caracterizar como abierto y sujeto a la modificación. Pero dicho proyecto tampoco ha sido del todo rechazado. Hay cosas que se reciben con cierto agrado. El resultado de este encuentro, del *espejeo* entre ambas matrices, es una pluralidad de formas de significar la transformación por parte de los actores que es más compleja y rica que la simple aceptación o rechazo de la propuesta: las matrices –los proyectos– se articulan en algunos puntos, se bloquean en otros. En el contexto de la *transformación, institución y sujetos se transforman recíproca y asimétricamente*.

## REFERENCIAS

- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior, México.
- Bakhtin, M. M. (1981). *Forms of Time and the Chronotope in the Novel. The Dialogic Imagination*. Austin: Ed. Michael Holquist, - U of Texas.
- BM (1994). *Higher education lessons*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Buenfil, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav/IPN.
- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav/IPN.
- Derrida, J. (1981). *Los estilos de Nietzsche*. Valencia: Pretextos.
- Derrida, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Ducoing, P. (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: Comie-Ideograma
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UAM, ANUIES, UNAM.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Siglo XXI.
- OCDE (1996). *Measuring What People Know: Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

- Popkewitz, T. (2000). *Partnerships. The Social Pact and Changing Systems of Reason in a Comparative Perspective*. Artículo presentado en la Educational Organizations in the Neoliberal Society, patrocinado por The Interuniversity Congress of Organization of Educational Institutions, Granada, España. 18 de diciembre, 2000. Se trabaja con una versión facilitada directamente por el autor en 2007.
- Remedi, E. (1997). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. Tesis de doctorado, México: DIE-Cinvestav.
- Remedi, E. (2007). *Novela familiar/novela institucional: tramas que se entretajan*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional: Giros teóricos. Diálogos y debates. México: Facultad de Filosofía y Letras.
- SEP (1995). *Plan Nacional de Educación, 1995-2000*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO.
- UV (1997). *Plan general de desarrollo*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- UV (1998a). *Consolidación y proyección hacia el siglo XXI, 1998-2001*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- UV (1998b). *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana, propuesta para licenciatura*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- UV (1999). *Segundo informe de gobierno*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- UV (2003). *Segundo informe de labores, 2do. periodo*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

---

## APROXIMACIÓN A LA GENEALOGÍA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A NIVEL INTERNACIONAL

*María Joaquina Sánchez Carrasco\**

### INTRODUCCIÓN

En este documento se realiza un análisis de la noción de educación ambiental a través de un rastreo genealógico de cinco documentos, elaborados a nivel internacional,<sup>1</sup> que permite ir develando la forma en que la educación ambiental se establece y se difumina en el contexto internacional.

En la investigación de la noción de educación ambiental se parte de un horizonte de inteligibilidad interpretativo-hermenéutico. A través del análisis genealógico se pretende analizar el modo en que ha surgido el concepto de educación ambiental, cómo se han establecido sus objetivos, sus metas y la forma en que se ha transformado en las últimas décadas. También se analiza la forma en que el discurso de sustentabilidad se ha establecido y ha ido permeando

---

\* Maestra en Ciencias Sociales.

<sup>1</sup> Los documentos analizados son los siguientes: Conferencia de Estocolmo sobre el Desarrollo Humano (1972), Seminario Internacional de Educación Ambiental (1975), I Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental (1977), Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (1992), Cumbre sobre el Desarrollo Sostenible (2002).

en la educación ambiental. Para concluir, cierro este documento con algunas reflexiones.

## GENEALOGÍA

La genealogía se inscribe en la tradición nietzscheana que articula las luchas con la memoria, describe las fuerzas históricas que en su enfrentamiento hicieron posible las culturas y las formas de vida (Foucault, 1997). En este caso interesa problematizar el discurso de la educación ambiental, el cual se desarrolla en medio de la voz que alerta sobre los problemas que se viven a nivel de la naturaleza, sobre todo a partir de la década de los setenta.

La genealogía se ocupa de las meticulosidades y en los azares de los comienzos. A su vez se interesa por la *procedencia* (*Herkunft*), es decir, por percibir todas las marcas sutiles, los comienzos in-nombrables.

Seguir la procedencia es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas –o al contrario los retornos completos–, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos [...] es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de los que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente (Foucault, 1992, p. 13).

Se trata de percibir errores, accidentes, desviaciones, fallas de apreciación que han producido aquello que existe y que es válido para la “sociedad”.

Así a partir de la *procedencia* propuesta por Foucault, se pretende analizar la forma en que se ha ido construyendo el discurso de la educación ambiental en el ámbito internacional, para conocer su procedencia, las modificaciones y mutaciones que ha sufrido en el proceso de surgimiento y de desarrollo.

Las conferencias y documentos de carácter internacional que se han elaborado en las tres últimas décadas en torno a la educación ambiental, se han presentado como la *verdad*, que debe instituirse



para regular las prácticas escolares, en función de parámetros que no cuestionan la inviabilidad del modelo económico actual.

Otro objeto de la genealogía es la emergencia (*Entstehung*), es decir, el punto de surgimiento, el cual se produce en un determinado estado de fuerzas; la emergencia debe mostrar cómo luchan unas con otras, y designar a su vez un lugar de enfrentamiento (Foucault, 1992). En este sentido la construcción del discurso de la EA no ha sido lineal, puesto que ha sido objeto de análisis y cuestionamiento, tanto por quienes pretenden utilizarlo para justificar la racionalidad instrumental del modelo económico capitalista como por quienes se manifiestan en contra de éste y, por tanto, cuestionan el carácter limitado y homogeneizante del discurso ambiental internacional.

Para realizar la genealogía de una cosa, un concepto, una noción, Foucault confronta a dos tipos de historia: a la historia global con la historia general. Agrupa los fenómenos en torno a un centro único, principio de significación, espíritu, visión de mundo, forma de conjunto o totalidad. En la historia global las diferencias de una sociedad son reducidas a una forma única, a la organización de una visión de mundo, al establecimiento de un sistema de valores, a un tipo coherente de civilización (Foucault, 1995).

La historia general o historia nueva se interesa por el desplazamiento de lo discontinuo, por el espacio de la dispersión. El análisis histórico de esta nueva historia ocupa las categorías de la discontinuidad y de la diferencia, las nociones de umbral, de ruptura, de transformación, de disrupción de las series y los límites que impone la historia tradicional (Foucault, 1995, p. 22).

Generalmente los textos elaborados en torno a la “evolución” de la educación ambiental hacen alusión a una historia tradicional de la educación ambiental, se limitan a señalar fechas, lugar donde han ocurrido reuniones internacionales, sus resultados, lo cual es importante porque es orientador; sin embargo, no permite cuestionar los fines a los que sirven, ni sus efectos, ni los antagonismos que se han desplegado en su desarrollo. De ahí el interés de este trabajo, por escudriñar las

discontinuidades, las diferencias y las rupturas en los discursos enunciados en las reuniones internacionales.

Debido a la importancia de la educación y a la complejización de la sociedad del conocimiento, la primera también se ha diversificado en función de las necesidades del contexto. Por ejemplo, se habla de la educación tecnológica por la importancia que tiene formar profesionistas que dominen ciertas técnicas que demanda el actual modelo económico; de educación a distancia que emerge gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); de la educación ambiental que surgió inicialmente debido al deterioro del ámbito natural. Esta última se desarrolla a partir de la necesidad de instrumentar acciones educativas que permitan reducir o eliminar los daños al ambiente, los cuales han sido reportados y validados ampliamente por diversas investigaciones.

En este texto se considera que “la educación de cada época y aún de cada región socioeconómica está supeditada a una serie de factores, entre los que destacan como principales las exigencias de producción, distribución y consumo, los ideales sociopolíticos y el conocimiento del ser humano” (Nérici, 1990, p. 1), que se impone en cada época como una “verdad” determinante, y que, por tanto, influye en la diversidad de las prácticas escolares.

La educación ambiental se ha convertido en un discurso fundamental en el ámbito internacional debido a la necesidad de incrementar conocimientos, y mejorar o modificar actitudes y conductas con respecto al ambiente social y natural. La educación ambiental es un concepto surgido en sociedades de Occidente, el cual posteriormente se ha adoptado en los países del Sur, no tanto como una moda, sino como una forma de pensar y actuar para “evitar” que continúe el deterioro que se observa en ambos tipos de ambiente, y como forma de lucha que permite cuestionar el “modelo civilizatorio” actual.

Se considera que en 1948 ya hay un antecedente de la educación ambiental, en virtud de que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) comenzó a realizar estudios sobre el medio ambiente escolar; en ese año también

destaca la creación de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) (Pardo, 1999). Será hasta la década de los setenta cuando se comenzará a señalar con fuerza la importancia de la educación en aspectos ambientales.

### CONFERENCIA DE ESTOCOLMO SOBRE EL DESARROLLO HUMANO (1972)

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Humano, celebrada en 1972 en Estocolmo, incluye el primer pronunciamiento solemne sobre la necesidad de la educación “vinculada a lo ambiental” y se indica que la destrucción del planeta representa un fuerte obstáculo para el desarrollo. En dicha reunión destaca el principio 19 que establece:

Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y propiciar una conducta de los individuos, de las empresas y las colectividades, inspirada en el sentido de responsabilidad en cuanto a la *protección y mejora* del medio en toda su dimensión humana (ONU, Declaración de Estocolmo; 1972).<sup>2</sup>

Como se observa, se destaca la educación en “cuestiones ambientales”, por tanto, aún no se aplicaba la noción de *educación ambiental* en cuanto tal. Se indica que este tipo de educación se debe desarrollar para informar y propiciar conductas ambientales en individuos, empresas y colectividades, como mecanismo para preservar el “medio”. Es conveniente destacar la alusión directa a las empresas, las cuales no aparecen enunciadas explícitamente en los siguientes pronunciamientos internacionales. También es relevante la idea de fomentar la información de la opinión pública; destaca la adopción de conductas

---

<sup>2</sup> Cursivas mías.

responsables de los diferentes actores, pero sólo para “proteger y mejorar el medio”, y no para transformarlo. Con ello no se cuestiona el origen del problema, ni se hace énfasis en acciones preventivas. Considerar el “medio en toda su dimensión humana”, estaría englobando el ambiente natural y el creado por el ser humano.

Aunque no aparece explícitamente la noción de educación ambiental (EA), se considera que a partir de la Conferencia de Estocolmo la educación en “cuestiones ambientales” se convierte en una recomendación imprescindible. Posteriormente, en 1972, se crea el Plan de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), entre cuyas tareas destacan: la información, la capacitación y la educación. La UNESCO, a su vez, promovió en 1971 el Programa sobre el Ser Humano y la Biosfera (MAB), con el fin de proveer los conocimientos científicos y el personal cualificado para un manejo racional de los recursos.

Destaca el hecho de que son dos elementos, los conocimientos y el personal con cierto nivel de calificación, los que pueden propiciar un “manejo racional” de los recursos. En este sentido opera un nivel de exclusión, hacia aquellos conocimientos considerados “no científicos”, tal como los saberes populares, campesinos, indígenas, los cuales quedan fuera de esta lógica de explicación, y también opera la exclusión de quienes no cuenten con la capacitación considerada cualificada, ya que no tendrían capacidad “racional” para el manejo de los recursos (no se especifica qué tipo de recursos). Lo cierto es que varios de los saberes excluidos pueden ser considerados más proambientales que los denominados científicos. Basta recordar los efectos negativos de la “revolución verde”, que hasta ahora todavía se resienten.

En general, en el documento predomina el enfoque conservacionista, ya que se alude a la preservación de los recursos naturales, en “beneficio de las generaciones presentes y futuras”. También se observa un enfoque económico cuando se alude que “al planificar el desarrollo económico debe atribuirse importancia a la conservación de la naturaleza”; no se descarta que el “desarrollo económico y social es indispensable para asegurar al hombre un ambiente de vida y trabajo favorable”, a pesar de que este desarrollo es el que

nos ha llevado a la catástrofe ambiental. También se indica que las “deficiencias del medio originadas por las condiciones del subdesarrollo y los desastres naturales plantean graves problemas, y la mejor manera de subsanarlas es el desarrollo acelerado mediante la transferencia de cantidades considerables de asistencia financiera y tecnológica”. En este párrafo se indica que una causa de las “deficiencias del medio” son provocadas por el “subdesarrollo” que presentan algunos países y sus poblaciones, y a la vez los desastres naturales son parte de la deficiencia. La solución estriba en promover el desarrollo acelerado, contradictoriamente, la causa del deterioro ecosocial se convierte en el antídoto para contrarrestar la problemática ambiental.

Se estipula que para contribuir “al desarrollo económico y social, se debe utilizar la ciencia y la tecnología”, con ello se refrendan algunos de los principios de la modernidad, es decir, se vende la idea de que el “desarrollo” sólo es factible a través de la aplicación de la ciencia, con ello se erige el discurso científico como la verdad última que permitirá al ser humano superar las limitaciones que le han impuesto la naturaleza o la ignorancia (Charabati, 1995).

#### **PROGRAMA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (PIEA) Y SEMINARIO DE BELGRADO (1975)**

El interés de la UNESCO y el PNUMA por extender la formación y educación ambientales a toda la población, les llevó a la creación conjunta, en 1975, de un Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), que organizó en el mismo año el Seminario Internacional de Belgrado. Es relevante el hecho de que por primera vez se incluía en un programa de nivel internacional la noción de educación ambiental.

En dicho evento se establecieron los siguientes objetivos de la educación ambiental:

1. **Conciencia:** ayudar a los individuos y grupos sociales a adquirir conciencia de la sensibilidad hacia el medio ambiente total y sus problemas asociados. No se alude a tomar conciencia de las causas que han originado el problema ambiental. Destaca que la “opinión pública” es sustituida por individuos y grupos sociales.
2. **Conocimiento:** ayudar a los individuos y grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente total, de sus problemas asociados y de la presencia y papel críticamente responsable de la humanidad en relación con él. Al hacer referencia a un “medio ambiente total”, se estaría incluyendo ambiente natural y al creado por el ser humano, y se destaca la responsabilidad de éste en la problemática ambiental.
3. **Actitudes:** ayudar a los individuos y los grupos sociales a adquirir valores sociales, sentimientos profundos de preocupación por el medio ambiente y motivación para participar activamente en su protección y mejoramiento.  
Al fomentar la protección y el mejoramiento se excluye la prevención, que es una actitud con visión de futuro. Actualmente no sólo se hace énfasis en el desarrollo, sino también de valores ambientales.
4. **Habilidades:** ayudar a los individuos y grupos sociales a adquirir las habilidades para resolver problemas ambientales. No sólo deben ser adquiridas para resolver, sino también para prevenirlos.
5. **Capacidad de evaluación:** ayudar a los individuos y grupos sociales a evaluar las medidas ambientales y los programas de educación en términos de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educacionales.  
También es fundamental capacitar para evaluar los impactos ambientales.
6. **Participación:** ayudar a los individuos y grupos sociales a desarrollar un sentido de responsabilidad y urgencia respec-

to a los problemas ambientales para asegurar acciones apropiadas para resolverlos.

La participación para resolver problemas ambientales se queda a nivel reactivo, con ello no se promueve la participación para la prevención. Falta indicar que las empresas son las entidades que deberían desarrollar su sentido de responsabilidad en cuanto a las externalidades que generan hacia la naturaleza.

En este documento se consideran los principales elementos que por lo general se recuperan en algunas de las definiciones de educación ambiental, es decir, la conciencia, el conocimiento, las actitudes, habilidades, capacidad de evaluación y participación.

Otro aporte en torno a la EA radica en el desarrollo una ética ambiental que se base en el equilibrio ecológico, la calidad de vida del “hombre” y las necesidades de generaciones futuras (Carta de Belgrado, citada por Young y McElhone, 1999).

## CONFERENCIA DE TBILISI, GEORGIA

Posteriormente, en 1977, se organizó la Conferencia de Tbilisi, Georgia, que viene a ser la continuación del Seminario de Belgrado. En ella destaca el enfoque holístico adoptado sobre el “medio ambiente”, ya que “se entiende como una totalidad que abarca a la vez los aspectos naturales y los dimanantes de las actividades humanas” (Pardo, 1999, p. 60).

De este evento destacan las *finalidades* de la educación ambiental, las cuales fueron establecidas en el marco de dicha conferencia (Tbilisi, 1977):

- “Debe permitir a hombres y mujeres comprender la estructura compleja del medio ambiente, la cual resulta de la interacción de los aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales”.

Es importante porque se alude al aspecto de género y a la complejidad del ambiente, aunque se soslayan los factores políticos que son muy relevantes.

- “Toma de conciencia de la importancia de la conservación del medio ambiente en los esfuerzos de desarrollo”.

Aquí es claro el principio de conservar para desarrollar, es obvio que sólo para algunos países, pues la mayor parte de las naciones están excluidas de sus beneficios. La conciencia se limita a la conservación y no al análisis de las causas estructurales de la problemática.

- “Adquirir conciencia de las interdependencias económicas, políticas y ecológicas del mundo moderno, desarrollando un espíritu de responsabilidad y solidaridad entre países y regiones”. En el caso de las interdependencias falta considerar a las de tipo social, ya que al analizarlas se daría importancia a la justicia y equidad social. La responsabilidad entre países y regiones no se ha consolidado, ya que la mayor parte del consumo, desechos, contaminación y dilapidación de recursos naturales se genera en los países desarrollados, mientras buena parte de la población de los países en desarrollo se encuentra en constante lucha por la sobrevivencia.
- “Desarrollo de todas las personas miembros de la colectividad de una amplia gama de destrezas científicas y técnicas para interpretar racionalmente el medio ambiente”.

Se observa el énfasis en la racionalidad instrumental, donde sólo la ciencia y la técnica, como discursos de verdad y de poder (Charabati, 1995), permiten la interpretación “racional” del medio ambiente.

- “Necesidad de análisis crítico de los problemas del medio ambiente”. Sin aludir a la causalidad de los mismos.

En las finalidades se observa la concepción de género, es decir, involucra a hombres y mujeres, lo cual hoy en día es pertinente dado que no se puede seguir dejando la responsabilidad de tomar decisiones o realizar acciones proambientales, en un solo sexo, como hasta ahora ha



sido; en ese sentido se requiere de aceptar y fortalecer una responsabilidad compartida. También destaca una visión holística que induce a entender al ambiente, en toda su complejidad, pues no sólo abarca procesos físicos, químicos y biológicos, que se desarrollan a nivel de los ecosistemas de las regiones naturales, sino también implica a los procesos, políticos, sociales y culturales, e influyen en nuestra forma de interactuar con el mundo y la naturaleza. Sin embargo, cabe aclarar que no basta con fomentar la conciencia del deterioro ambiental, sino también es fundamental desarrollar en las finalidades de la EA la disposición a la acción. Ya que se enuncia en planes y programas el establecimiento de la educación ambiental, para la “conservación” del medio ambiente; sin embargo, se realizan acciones remediales que hasta ahora poco impacto han tenido debido a que las condiciones ambientales, tanto naturales como sociales, continúan agravándose.

Tampoco es suficiente desarrollar las destrezas técnicas para el cuidado ambiental, dado que en países como México se adolece de planes de largo plazo que incidan en un manejo sustentable del ambiente, además de que muchas veces no se cuenta con tecnología o con capital para adquirirla. Hasta ahora de poco ha servido apelar a la buena voluntad de los países del mundo para que exista mayor cooperación en el ámbito que se solicita.

## **DESARROLLO SUSTENTABLE**

Después del desplazamiento del enfoque del ecodesarrollo (Sauvé, 1999),

El desarrollo sustentable ha aparecido como una alternativa, desde que fue impulsado en 1987, por el reporte de la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo, también llamado informe Brundtland: Nuestro Futuro Común que lo define como el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la disponibilidad de las generaciones para satisfacer las suyas (González, 1999a, p. 24).

La ambigüedad del concepto ha generado que se le interprete, de varias formas, incluso como crecimiento y desarrollo convencionales, sólo que más lentos; por su generalidad, no aporta soluciones al problema del consumo desmedido de los ricos en los llamados países en desarrollo ni en los países industrializados; tampoco cuestiona los propósitos del desarrollo ni al propio modelo económico cuando es éste una de las mayores causas de la destrucción del medio ambiente.

Leff (1998) también critica el concepto de desarrollo sustentable porque conlleva el propósito y la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenible a través de mecanismos del mercado, sin justificar su capacidad de internalizar las condiciones de sustentabilidad ecológica. El desarrollo sustentable se ha transformado en una política que favorece la integración económica global que busca disolver las contradicciones entre ambiente y desarrollo, y entre ambiente y mercado.

El concepto de la sustentabilidad o sostenibilidad se ha constituido en un parteaguas, en cuanto a teorías de desarrollo y educación ambiental se refiere pues, como se verá más adelante, se incorporará al discurso ambiental para fomentar la “educación para la sostenibilidad o la sustentabilidad”.

#### **CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO (RÍO DE JANEIRO, 1992)**

Dicha conferencia supone la adopción de una estrategia global (Programa o Agenda 21), como instrumentación de una política ambiental a nivel mundial. Es importante destacar que tanto esta conferencia como la de Johannesburgo, África (2002), se han llevado a cabo en el Hemisferio Sur, lo cual da la impresión de que se están retomando la visión y necesidades de los países del Sur. Lo cierto es que aunque las conferencias cambien de lugar geográfico,

las pautas y decisiones sobre desarrollo y el ambiente continúan siendo tomados en gobiernos o instituciones ubicados en el Hemisferio Norte del planeta.

La Conferencia de Río tomó como referencia las disparidades del mundo, tal como el agravamiento de la pobreza, el hambre, las enfermedades, el analfabetismo y el continuo empeoramiento de los ecosistemas. “La Conferencia parte de la Declaración y recomendaciones de Tbilisi, sin embargo, destaca una reorientación de la educación ambiental como instrumento al servicio del desarrollo sostenible” ([www.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21spchapter36.htm](http://www.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21spchapter36.htm)).

Lo anterior es fundamental, porque desde ese año comenzó la idea de difuminar el concepto de educación ambiental, lo cual se ha hecho explícito con la Declaración del Decenio sobre la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-2015), estipulada por la ONU.

En esta conferencia son tres grandes áreas de programas que constituyen el nuevo marco institucional de acción o escala mundial: la educación (nótese: sin el adjetivo “ambiental”), la conciencia y capacitación. Desde ese momento se reorienta la *educación* hacia el desarrollo sostenible, para ello se incorpora la educación para el desarrollo como parte fundamental del aprendizaje, así como enfocar la conciencia, valores y comportamientos adquiridos en consonancia con dicho desarrollo.

La segunda de las áreas del programa (aumento de la *conciencia* del público) parte de la situación de la escasa conciencia social acerca de la interrelación entre las actividades humanas y el medio ambiente, siempre desde la perspectiva del desarrollo sostenible. En este rubro destaca como único objetivo el aumento de la conciencia del público, junto a la adecuación de las medidas, a nivel local, con preferencia de lo local, con ello se resta importancia a las soluciones globales.

La tercera (fomento de la *capacitación*), subraya la importancia de la capacitación como uno de los principales instrumentos para desarrollar los recursos humanos y facilitar la transición hacia un mundo más sostenible. Vincula el desarrollo de los programas de capacitación

al aumento de la conciencia del público. Los objetivos son: programas de formación profesional, flexibilidad y adaptabilidad de la fuerza de trabajo, transferencia y asimilación de nuevas tecnologías e integración de los distintos niveles de gestión y administración ([www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21spchapter36.htm](http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21spchapter36.htm)).

Si se comparan las finalidades de la educación ambiental de Tbilisi y los objetivos del Seminario de Belgrado, con la propuesta de la Conferencia de Río, encontramos diferencias relevantes. Ya que mientras en Tbilisi se pugnaba por el enfoque de género (se menciona a hombres y mujeres), el análisis de la estructura compleja del medio ambiente, el fomento de una conciencia hacia la conservación y el entendimiento de la interdependencia económica, política y ecológica, una responsabilidad y solidaridad compartidas, el desarrollo de todos los miembros de la comunidad, en cuanto a destrezas “científicas y técnicas”, así como el análisis “crítico” de los problemas del medio ambiente, en la Conferencia de Río se alude educar para el desarrollo, no para el cuidado o para lograr una mejor interacción entre el ser humano y la naturaleza. Se busca enfocar la conciencia, valores y comportamientos adquiridos en relación con dicho desarrollo, o para el servicio de dicho desarrollo. En realidad el discurso del “desarrollo” ha sido elaborado por Occidente con la finalidad de justificar la rapiña que han realizado con los recursos naturales y humanos de los países del Sur; es un discurso que, como señala Escobar (1999), estigmatiza a la población de los países en vías de desarrollo e influye en la subjetividad de la población de estos países, al actuar y pensar como “subdesarrollados”. Se alude también a la concienciación del “público”, no de la comunidad, de los empresarios o de hombres y mujeres. Adaptando las “medidas a nivel de lo local”, como si un discurso homogeneizante fuera tan sencillo de aplicar, puesto que desconoce las particularidades locales en cuanto a cultura y tradiciones. También se habla de la capacitación, pero no para comprender la complejidad ambiental, ni para que los seres humanos se reconozcan en la naturaleza, sino para estar formados a nivel profesional y participar de manera flexible en el mercado laboral, al

asimilar las tecnologías de punta. Como se observa, se desvirtúan en gran medida las finalidades originales de la educación ambiental; de acuerdo con ello la educación debe ir dirigida hacia las necesidades del capital, que hoy día demanda una fuerza laboral capacitada en el ámbito tecnológico, dispuesta a adaptarse a los múltiples cambios del mundo laboral.

### **CUMBRE MUNDIAL SOBRE EL DESARROLLO SOSTENIBLE (JOHANNESBURGO, 2002)**

En esta cumbre se reconocen los principios de la Agenda 21 y se aprueba la Declaración de Johannesburgo 2002 sobre el Desarrollo Sostenible, en ella, entre otros aspectos, se considera necesario promover y fortalecer, en los planos local, nacional y regional y mundial: el crecimiento económico, el desarrollo social y la protección ambiental como pilares interdependientes y sinérgicos del desarrollo sostenible.

El término sostenible va más acorde con la sostenibilidad en el tiempo del crecimiento económico de las transnacionales y de los países desarrollados. El desarrollo económico se enuncia en primer término, por encima del desarrollo social y la protección ambiental.

En esa misma cumbre se aprobó el plan de Aplicación de las Decisiones de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, el cual en la sección introductoria indica la adhesión a los principios del Programa 21 y la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo.

A su vez en el capítulo X del mismo plan, en el punto 116 se indica que la enseñanza es importante para promover el desarrollo sostenible (DS). En el 117 destaca la disposición para respaldar la infraestructura y programas educativos, en particular los relacionados con la educación sobre medio ambiente y la salud pública. En el 121 se propone integrar el desarrollo sostenible en los sistemas de enseñanza a todos los niveles a fin de promover el papel de la edu-

cación como agente de cambio. En el 124 se pretende apoyar el uso de la educación para promover el desarrollo sostenible mediante la puesta en práctica del programa de trabajo sobre educación para el DS de la Comisión sobre el Desarrollo Sostenible. Así mismo, recomienda a la Asamblea General de Naciones Unidas que considere la posibilidad de proclamar un decenio de la educación para el desarrollo sostenible de 2005.

Considero que en estos documentos hay marcados retrocesos respecto a los avances que se habían refrendado en las conferencias y eventos anteriores. Desafortunadamente no se establecen compromisos puntuales por parte de quienes tienen un papel fundamental en la problemática ambiental enunciada. Se continúa con la idea de conservar pero no para mejorar los niveles de vida de las mayorías, sino para preservar el modelo económico predominante. Puesto que la “sostenibilidad” se hace presente en todos los ámbitos de la vida humana, se establece como signifiante de plenitud, a partir del cual se pretende articular a todos los grupos sociales.

## REFLEXIONES FINALES

Abordar la noción de educación ambiental es fundamental sobre todo por la situación epocal que vivimos actualmente. Ésta se caracteriza por transformaciones y cambios radicales resultado de la revolución científica y tecnológica, que además de impactar directamente en los sistemas de producción ha modificando también las relaciones sociales, la cultura, los valores y el estilo de vida. De tal modo que hoy estamos transitando hacia la sociedad de la información o del conocimiento, la cual se desarrolla en medio de diversas contradicciones, pues mientras hay países y poblaciones llamados “desarrollados” que viven en la opulencia, la mayor parte de la población del mundo gravita en los límites de la sobrevivencia. Aunado a ello la sociedad del conocimiento se desarrolla en medio de una profunda crisis ambiental que expresa los límites de

los ecosistemas, el agotamiento y contaminación de los recursos naturales y, en términos generales, el deterioro de la calidad de vida (Ibarra, 1996).

A partir de una perspectiva interpretativa es factible cuestionar los fundamentos de la modernidad, la cual desde la Ilustración y la Revolución Industrial ha impuesto esquemas de racionalidad para concebir al mundo, la naturaleza y la historia. Básicamente, ha promovido un enfoque reduccionista de lo social y lo natural, con lo que se ha entronizado al discurso científico y tecnológico como el válido para organizar la “evolución” de las sociedades y para controlar la naturaleza.

La historia tradicional de la educación ambiental señalaría que hay avances significativos en este campo, sobre todo porque se ha inscrito la sostenibilidad en el término, y además se ha establecido el Decenio de la Educación para la Sostenibilidad. Sin embargo, a través del enfoque de una “historia nueva”, más bien encontramos contradicciones y retrocesos en la “evolución” de la educación ambiental, ya que más que beneficiar al campo, el discurso de la “sostenibilidad” le imprime un matiz economicista que pretende que las futuras generaciones promuevan la vigencia del modelo económico.

A través del texto se ha podido indagar en buena medida la *procedencia* de la noción educación ambiental. Así, en los documentos elaborados en 1975 y 1977, si bien aparece enunciada la educación ambiental, el enfoque que se le otorgó fue de corte conservacionista y, sobre todo, con el fin de asegurar la continuidad del desarrollo económico. A pesar de que se pretende un enfoque holístico del ambiente para el análisis de los problemas, esta visión no prevalece en cuanto a las propuestas de solución. Pues desde esta perspectiva la educación ambiental se ha limitado a la conservación de los recursos naturales, de la biodiversidad, a través de proyectos limitados al control de desechos o emisiones, todo ello sin poner en riesgo el desarrollo económico, que, como se indicó, beneficia a los países avanzados.

En los documentos de Río y de Johannesburgo, se consolida el

enfoque de la sustentabilidad o sostenibilidad aplicado a todos los ámbitos de la vida. En el primer documento se considera que la “educación es fundamental para adquirir conciencia, valores, actitudes, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sostenible” y se limita el análisis de las causas de los problemas ambientales a un contexto local. En el último documento se hace referencia frecuentemente a “la educación en materia de medio ambiente y desarrollo”. Al aplicarse la “sostenibilidad” a la educación, se consolida el enfoque economicista que se ha intentado imponer a nivel internacional, lo cual quedó de manifiesto a través del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable 2005-2015 promovido por la UNESCO.

Si bien en el ensayo no aparece documentada la “emergencia”, es decir, las luchas y antagonismos que han tenido lugar en la consolidación del campo de la educación ambiental (González, 1999b), si es factible señalar que hay grupos y movimientos, sobre todo en el contexto iberoamericano, que sí han cuestionado a través de eventos, documentos y redes los fundamentos que han pretendido forjar las instituciones internacionales en relación con dicho campo. En este contexto ha habido diversos pronunciamientos que ponen en duda el enfoque de la educación para la sostenibilidad, principalmente, porque no es factible soslayar el trabajo teórico y práctico que durante varias décadas han venido realizando los educadores ambientales de la región.

Actualmente, el campo de la educación ambiental debe fortalecer su papel crítico, al cuestionar los fundamentos de la modernidad, sobre todo porque se intenta imponer con mayor fuerza el enfoque de la sostenibilidad que pretende que la educación promueva los valores “racionalistas” del modelo económico, en toda la población, con el fin de promover la vigencia del mismo.



## REFERENCIAS

- Charabati E. (1995). *Foucault y la historia*. Trabajo para el Seminario Historia y Proyección Social de las Universidades, México: DEP, FFyL, UNAM.
- Escobar, A. (1999). *El final del salvaje*. Colombia: Instituto Colombiano de Antropología, CEREC.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1997). *Genealogía del racismo*. Argentina: Caronte ensayos.
- González Gaudiano, E. (1999a). En busca de la sustentabilidad de la educación ambiental. En Bravo Mercado, Ma. Teresa (coord.). *La educación superior ante los desafíos de la sustentabilidad* (Antología), vol. 2. (pp. 21-42). México: ANUIES, U de G, Cecadesu-Semarnap.
- González Gaudiano, E. (1999b). Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México. En Bravo Mercado, Ma. Teresa (coord.). *La educación superior ante los desafíos de la sustentabilidad* (Antología), vol. 2, (pp. 148-217). México: ANUIES, UdeG Cecadesu-Semarnap.
- Ibarra Rosales, G. (1996). Las universidades ante la problemática ambiental. *Revista perfiles educativos* (78) México: UNAM.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI.
- Nérici, Imídeo G. (1990). *Metodología de la enseñanza*. México: Kaplusz Mexicana.
- Pardo Díaz, A. (1999). La educación ambiental como proyecto institucional. Desde Estocolmo a Río. La evolución conceptual como referencia. En Bravo Mercado, Ma. Teresa (coord.), *La educación superior ante los desafíos de la sustentabilidad* (Antología), vol. 2, (pp. 58-70). México: ANUIES, UdeG Cecadesu-Semarnap.
- Sauvé, L. (1999). En busca de la sustentabilidad de la educación ambiental (pp. 21-42). En Bravo Mercado, Ma. Teresa (coord.). *La educación superior ante los desafíos de la sustentabilidad* (antología), vol. 2, México: ANUIES, U. de G., Cecadesu-Semarnap.
- Young, A. J. y McElhone, M. J. (1999). Lineamientos para el desarrollo de la educación ambiental no formal. En Bravo Mercado, Ma. Teresa (coord.). *La educación superior ante los desafíos de la sustentabilidad* (Antología), vol. 2, (pp.70-86). México: ANUIES, UdeG, Cecadesu-Semarnap.

## REVISTAS

Ibarra Rosales, G. (1997). *Las universidades ante la problemática ambiental*. *Revista perfiles educativos* (78). México: UNAM.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

[www.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21spchapter36.htm](http://www.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21spchapter36.htm)  
ONU-Declaración de Estocolmo (1972). Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, disponible en [www.prodiversitas.bioetica.org/doc89.htm](http://www.prodiversitas.bioetica.org/doc89.htm)







Esta primera edición de *identidades y políticas educativas* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 26 de noviembre de 2010, en los talleres gráficos de Ediciones de Lirio S. A. de C. V., Azucenas núm. 10 Iztapalapa, México, D. F. Tel. 56134257  
El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.