

Lecciones a mí mismo: interpretando la educación 20 años después

Luis Porter

Advertencia

Perdonará el lector el atrevimiento de este escritor, profesor de una universidad pública mexicana, en su decisión de reflexionar en letra pública sobre sí mismo en el contexto que vive la educación superior hoy, febrero de 2009. El propósito responde a un impulso nostálgico-reflexivo propio de la edad y de los aniversarios, en este caso, haber cumplido veinte años de haber recibido mi grado de doctor en educación. Parte de la disculpa debe extenderse a los dictaminadores y coordinadores de este libro cuya actitud peligrosamente postmodernista podría explicar su consentimiento en publicar este texto. Como ustedes bien saben, contar cuentos, hablar en primera persona, asumir un tono informal, coloquial y anecdótico no es la manera de escribir en la academia, a menos que se trate de un libro no-científico, un libro de humor o que contenga simples “reflexiones filosóficas”. Es por ello que dedicaré mi aniversario a hablar, lo menos académicamente posible, de los serios males que sufre la universidad neoliberal de hoy, sus causas, un breve recuento trágico, y quizás también indicar posibles cursos de salvación, nuevos puertos de partida y de llegada. Estas intenciones requieren que no escribamos con una pluma de mango largo que nos aleje del papel, sino de sumirnos en el tintero hasta formar parte de las líneas y entrelíneas, circunloquios y vericuetos, que es la mejor manera de asumir una posición contra esa distancia razonada que separa a la persona de la realidad en la que vive. Escribir en la academia actual obliga a enfrentar la marginación a la que se nos empuja cuando se nos insta a desaparecer de nuestros textos. Hemos sido víctimas de muchos recursos artificiosos, para que nuestros escritos dieran la ilusión de “objetividad” y por tanto de “confiabilidad”. Pero desde hace tiempo ya soplan “aires de liberación en las ciencias humanas”¹ la ciencia misma se está hermeneutizando, la crisis de la teoría positivista y sus derivados ya hace décadas que alcanzaron su punto culminante², vivimos una “crisis paradigmática”³ con la separación de ciencia como modo de conocer y de la ciencia como fenómeno social. Incluso los que aun la sostienen y defienden no pueden ocultar sus achaques. Pero aun así, con ayuda del bastón y desde la silla de ruedas, el positivismo mantiene su poder en las universidades, asumiendo actitudes intimidatorias, imponiendo protocolos, rigiendo métodos didácticos, obsesionado por los números y sus geometrías. Parapetados detrás de los escritorios imitación roble, como parte de la parafernalia de un cuerpo administrativo que vive el síndrome que producen las filarias, profesores y autoridades viven la obsesión e imponen la tiranía del dato, ignorando que hoy podemos teorizar de nuevas formas, pues hacer teoría ha dejado de ser una actividad reducida simplemente a explicar normas y registrar hechos. Hoy podemos conceptualizar o reconstruir, es decir,

¹ Gutiérrez Carlos B (2008) Ensayos Hermenéuticos, Siglo XXI Editores, México.

² En 1962 Tomas Kuhn publicó *La estructura de las revoluciones científicas*, traducida y publicada en México hasta 1971.

³ Suarez Daniel, Capitulo titulado “Teorías en torno a la educación popular y el campo de jóvenes y adultos” en *Movimientos Sociales y Educación, Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* Roberto Elisalde y Marina Ampudia, compiladores, Ediciones Buenoslibros, Argentina, 2008.

interpretar el material de estudio dentro de cierto marco conceptual previamente dado, que es precisamente lo que llamamos una teoría⁴, una teoría que adquiere la forma de un cuento. Por eso también, insistimos en asumir nuestro papel de teóricos narradores del presente, de protagonistas de nuestras propias historias, con sus poderosos componentes interpretativos, señalándonos a nosotros mismos, levantando la mano y emitiendo nuestros juicios y prejuicios, nuestra posición ideológica, desde esa zona de la subjetividad que desconcierta al enemigo invitándolo al debate. En otras palabras, nos negamos a escribir en el vacío de lo intemporal, preferimos dotar de la dimensión tiempo a lo que decimos, y para hacerlo nos inclinamos por el texto que narra, el texto que hila ideas incluyéndonos como protagonistas. De manera tal que al contar nuestra historia, llamando al debate (es decir la contienda), no hacemos otra cosa que imitar al legendario “Brother Blue”⁵ aquel amigo vestido de azul siempre presente en la ancha banqueta de la calle Brattle, por donde caminábamos al regresar de la Escuela de Educación, cuya voz y gestos divertían, mientras educaba a la concurrencia que lo rodeaba en su calidad del mejor “cuentacuentos” del mundo. Su actitud pedagógica hacía que sus historias se convirtieran en verdaderas lecciones que tenían la elocuencia espontánea que muchas veces no encontrábamos en las aulas de aquella suntuosa escuela de educación. Esos cuentos eran un ejemplo de la manera en que es posible ubicarnos dentro de una historia, siguiendo la fórmula homodiegética, desde donde se actúa y juzga, expresando nuestra propia visión de los hechos y de los personajes que aparecen en ellos. Desde el punto de vista del que cuenta, tener conocimiento de algo, implica haberlo experimentado con sus propios sentidos, que incluye el diálogo con esos otros que también nos cuentan sus propias historias. Al hacerlo, al dialogar con los otros, nos acercamos a las mayores aspiraciones de los filósofos contemporáneos que afortunadamente nos acompañan: Edgar Morin con su sueño de una *ciencia unificada* en su complejidad; Charles Taylor, con sus reflexiones sobre la *génesis del yo moderno* capaz de distanciarse de su tradición; Humberto Maturana con su concepto de *autopoiesis* que da cuenta de la organización de los sistemas vivos como redes cerradas de autoproducción de los componentes que las constituyen; Mauricio Beuchot, mexicano fundador de la *hermenéutica analógica*, como estructura que media entre la univocidad positivista y la equivocidad del relativismo y el subjetivismo (que nos emite a Peirce, Rorty, Dussel); con el mismo don Pablo González Casanova cuando habla de *complejidad y contradicción*, todas ellas teorías que forman parte de lo que se discute hoy en los círculos de las personas que disfrutan el hecho de pensar, de sumergirse en la ciencia social interpretativa, alejada de determinismos y estructuras causales universales, articulada a los marcos locales de conocimiento, desde donde ya no es posible separar explicación de evaluación. Es así como, para aquellos que continúan anacrónicamente preocupados por la identidad entre el significado y su aplicación, y centran su foco en el método, decimos que en este escrito nos hemos tomado la libertad de aplicar libremente la *metodología del atrevimiento*, que no es otra que el atrevimiento a decir lo que pensamos. Este atrevimiento no sólo se enfrenta con aquellos que aun obligan a los estudiantes a escribir siguiendo normas técnicas, convenciones, estilos, sino también y especialmente, contra el enemigo que yace dentro nuestro, con sus constantes atisbos de auto-censura empujadas por esa misma

⁴ Óp. cit. p. 20.

⁵ **Dr. Hugh Morgan Hill**, mejor conocido como “**Brother Blue**” nos servía de recreo a los estudiantes de la HGSE, con las historias que contaba en la plaza de a la vuelta de la esquina, día tras día, durante las cuatro estaciones del año. Para más información ver <http://www.brotherblue.com/>.

dominante cultural que alimenta la constante tensión entre liberar a nuestros estudiantes, mientras nos liberamos a nosotros mismos o dejarlos amarrados a un estilo de cita, referencia y redacción que sigue la lógica propia de un corrector de estilo, de un editor, amparado bajo sus sacrosantos manuales como los de la asociación americana de psicología (APA) y estimulado por sus trastornos obsesivos compulsivos (TOC).

Veinte años de historia trágica en la universidad pública mexicana

Partimos de la idea de que la universidad neo-liberal desde la que actuamos y escribimos es un resultado indeseado de la planeación positivista. En México, el proyecto vigente de un país que aspira a ser esencialmente maquilador, cuyo principal talento reconocido es el de poder ofrecer mano de obra barata, ha generado en las últimas décadas una distorsión radical de aquella universidad pública que se fue construyendo en México a partir de 1910. Lo que fue una conquista social avanzada, de fuerte tradición y perfil visionario (pensemos en la Ciudad Universitaria como símbolo de aquella universidad deseada), hoy, casi cien años después, es una imagen nostálgica a la que la sociedad, paradójicamente y promisoriamente, aun le otorga reconocimiento y confianza. Sin embargo, los que hemos dedicado nuestra vida a vivir y estudiar las universidades públicas, documentamos el cambio de su condición compleja de “institución de existencia”, hacia la de una simple “empresa de producción”⁶. Este proceso se agudizó a partir de 1983, cuando el modelo neoliberal fue exacerbado en México siguiendo las políticas de las agencias internacionales, entre las que destacó el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, quienes condicionaron el otorgamiento de préstamos a la aplicación de rígidos programas de recorte a los presupuestos educativos. En 1989, durante la reunión de rectores realizada en Harare, Zimbabwe (Rodesia), George Psacharopoulos⁷, (cuyas conferencias en Harvard estructuradas alrededor de cifras, datos, cuadros y estudios econométricos, eran exactamente lo opuesto a las historias que nos contaba “Brother Blue” a la vuelta de la esquina) recomendó a los países subdesarrollados apoyar más a la educación básica que a la superior, con el argumento de que la primera era más rentable en términos de costo-

⁶ Garay, Lucía (1996) en su artículo “*La cuestión institucional de la educación y las escuelas*”, en Butelman, Ida (compiladora) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós, cita a René Kaës, (1996) de su libro *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*, Buenos Aires, Amorrortu, diciendo que la universidad pública no es una *institución de producción*, sino una *institución de existencia*, de la misma manera que lo puede ser un hospital o un templo. La formación de un individuo en su dimensión más humana no ocurre en instituciones de producción. Las organizaciones cuyo objetivo es producir pueden existir o desaparecer sin que ello tenga una consecuencia notable, mientras que “*las instituciones que tienden a formar y a socializar a los individuos de acuerdo con un patrón específico, desempeñan un papel esencial en la regulación social global. Su finalidad principal es colaborar con el mantenimiento y renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez, crear al mundo a su imagen*” (Kaës Op. Cit.)

⁷ George Psacharopoulos, fue hasta 1995 Jefe de Recursos Humanos, del Departamento Técnico, para la región de América Latina del Banco Mundial. Sus múltiples libros giran alrededor de la teoría del capital humano, sus estudios tuvieron profundas implicaciones en las decisiones de invertir en educación en los países de América Latina. Este experto, que hoy reside en Grecia, ha cuestionado la conveniencia de una enseñanza primaria gratuita así como la utilidad de una alfabetización completa en los países de América Latina, (en “*The Perverse Effects of Public Subsidization of Education*” *Comparative Education Review*, Feb 77, pp69-90). Sin duda un ejemplo de un economista cuya lógica basada en la doctrina del costo-beneficio, que busca los mejores resultados, con la menor inversión.

beneficio que la segunda. Así se consolidó la *era de la modernización* de la educación superior para reordenar el sistema bajo los principios de la burocracia, la profesionalización y el mercado⁸. Como resultado de la expansión no regulada de la educación superior, se multiplicaron las instituciones, crecieron las existentes, surgieron nuevas modalidades educativas, lo que obligó a construir mayores estructuras burocráticas que le dieran orden a este crecimiento acelerado. La matrícula de la educación superior pasó de 50 mil alumnos en 1950 a 2 millones 633 mil alumnos en 2008⁹. Es notable recordar que mientras se construía la Ciudad Universitaria en el inmenso pedregal del sur de la ciudad, México contaba con apenas 16 universidades públicas. Hoy las instituciones de educación superior rebasan el número de los dos mil. Es significativo también que de diez mil profesores en 1970, la planta académica, haya sobrepasado hoy las 250 mil plazas. Para poder seguir el crecimiento ocurrido en las últimas cinco décadas necesitamos basarnos en cifras oficiales, las únicas existentes, que provienen de la Presidencia de la República y de Secretaría de Educación Pública. Es notable que estos reportes hagan caso omiso del crecimiento de los puestos administrativos y de la burocracia en general, cuya expansión ha sido abrumadora. Aunque no podamos leer, si podemos ver y sufrir el crecimiento desmedido del aparato administrativo, e imaginar la negociación de plazas y recursos bajo esquemas corporativos y clientelares entre autoridades y sindicatos. Vivir en la universidad nos permite afirmar que no existe un control eficaz de la institución ni de sus actores principales, la planta académica y el aparato administrativo, por parte de las autoridades formalmente responsables de manejarlo. Los estudiantes, sin tener plena conciencia de ello, son los reales contralores de las conductas institucionales, con todo lo que ello implica, en términos de acuerdos tácitos entre la planta docente y sus grupos. Baste indicar, siguiendo mis conversaciones con mi colega el Dr. Eduardo Ibarra Colado¹⁰, que las instituciones poseen una plantilla de personal administrativo más grande que la de su propia planta académica, a la que se sobrepone el amplio aparato del personal administrativo de confianza, al que se acudió para subsanar las ineficiencias intencionadas de los trabajadores sindicalizados de base. En pocas palabras, y para regresar a nuestra historia, podríamos afirmar que un estudiante de licenciatura o de posgrado se encuentra con más dificultades en sus gestiones frente al aparato administrativo, que en los esfuerzos para cumplir con las demandas de sus profesores. Por otra parte, respecto a la calidad del personal, lo acelerado de este proceso obligó a la improvisada habilitación de elementos de todo tipo, de tal forma que caracteriza a la universidad los abismos entre niveles, perfiles y actitudes, es decir, entre los que acusan graves fallas en su formación inicial, que arrastran lamentablemente a lo largo de una vida, y los que tuvieron la inquietud de actualizarse, desarrollarse y consolidarse como

⁸ Ibarra Colado, (2008) *Exigencias y desafíos de la organización y la gestión de la universidad: pasado político, mercados presentes, (im-)posibles futuros*, (documento parte del proyecto “Memorias, presentes y utopías mexicanas para la recreación de la universidad en el siglo XXI: reconocimiento de su entramado institucional y simbólico”).

⁹ Todos los datos estadísticos que se presentan en este recuento histórico, provienen de la Presidencia de la República, (2007) *Anexo del Primer Informe de Gobierno 2007*, México.

¹⁰ Por ejemplo, en 2004, *Geografía política de las Universidades Públicas Mexicanas: claroscuros de su diversidad*. Ceiiich, UNAM; en 2007: *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, Ceiiich, UNAM; en 2009 (en prensa) *Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*.

profesionales, administradores o pedagogos. Estos contrastes que caracterizan y marcan la atmósfera organizacional de las IES, van de la mano con la discontinua edificación de edificios grises (impuestos en un principio, y durante muchas décadas, por el CAPFCE¹¹) hoy salpicados de intentos de innovación fallida, que corresponden muy bien a las estructuras burocráticas sujetas a los avatares de lo política, que impide continuidad y aprendizaje que garanticen un funcionamiento eficaz y legítimo. Sin embargo, la característica fundamental de la universidad pública mexicana ha sido la ausencia de liderazgos y la consecuente falta de proyecto. La división entre carrera académica y carrera política acentuó esta contradicción: la de los doctores trabajando en la base teniendo como jefes y autoridades a licenciados o políticos sin mayor reflexión o capacidad intelectual. Los términos en que las autoridades se eligen, las condiciones que prevalecen, los ritmos en que se gobierna, han hecho innecesario por inexistente, el surgimiento de líderes académicos con proyecto. Las dinámicas políticas dependen de los relativos equilibrios entre fuerzas que no se caracterizan por sus direcciones y sentidos, sino por sus alianzas y pesos relativos. De esta manera, la universidad duerme entre las elecciones hasta que las campañas de los candidatos la medio despiertan con sus panegíricos delineando misiones y visiones que nunca van más allá de conceptos y frases convencionales, donde se manifiesta con prístina claridad la ausencia de proyecto que corresponde a la no-imaginación prevaleciente.

Mientras los ciclos se cumplen dentro de la universidad, la planeación y las decisiones correspondientes ocurren en otra parte, fuera de la universidad. En la universidad la planeación y el gobierno se reducen a mecanismos técnico-burocráticos que repiten sin cansancio ciclos y rituales que giran alrededor de asuntos mecánicos como la definición del presupuesto, la elaboración de informes y la preocupación por las estadísticas, haciendo a un lado los procesos reales que las preceden, presiden y suceden. Sus productos son, han sido y continuarán siendo documentos brillosos en *papier couche* (primalight, satinado) para el que siempre hay presupuesto. De allí la dependencia estructural de las universidades de las decisiones políticas del Estado, hábil controlador de las estrategias de conducción, que utiliza desvergonzadamente la zanahoria de la asignación presupuestal, y otros medios en corto de coacción para manipular sus conductas. Sumemos a lo anterior la incapacidad de respuesta y de propuesta de las comunidades académicas, cuya heterogénea y arbitraria conformación, reproduce al interior de departamentos y dependencias, la misma carencia de líderes y de proyectos académicos, políticos y éticos que pudieran otorgar direccionalidad a sus parcelas, empujando a la institución hacia alguna parte y no abandonándola a los derroteros siniestros de la conducción externa. Es cierto que es necesario matizar este acercamiento a las comunidades de base reconociendo que existen diferencias

¹¹ Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE). Este Comité ha uniformado la educación en México, diluyendo su identidad y empobreciendo sus espacios físicos, en todo sentido, mismos que se salvan muchas veces gracias a la labor de la Naturaleza. Para ilustrar su marcada incapacidad e ineptitud, basta mencionar su actuación para concluir la Biblioteca México José Vasconcelos, donde impera la opacidad y la corrupción respecto de funcionarios y empresas: a la fecha, suman 11 sancionados por la Secretaría de la Función Pública (SFP), relacionadas con la construcción y fallida operación de la “megabiblioteca”, como se le conoce popularmente, desde un principio un proyecto propio del delirio Foxista, involucrado en todo tipo de arbitrariedades, incumplimientos contractuales, falsedad en información y documentación apócrifa para el registro y contratación, tráfico de influencias y malos manejos presupuestales.

importantes en la conformación y fortaleza de las mismas. Estas varían en función de las disciplinas, los campos profesionales al que se encuentran vinculadas o la institución a la que pertenecen. Un análisis de este tipo requeriría de uno o más capítulos aparte, pero cabe mencionar que hay diferencias entre las tribus reconocidas como hegemónicas, (médicos, abogados e ingenieros), las elites de los afiliados a las llamadas ciencias duras (física, química, biología y matemáticas), o las comunidades de las disciplinas denominadas “mayores” en las ciencias sociales y las humanidades. También existen diferencias entre imágenes y prestigios, (Unam, Cinvestav, Uam), a las que se agregan cuestiones cuantitativas de dimensión y escala en las universidades estatales, algunas de ellas con mejor consolidación y autonomía que otras. Al asomarnos a estas tipologías, vuelve a hacerse evidente la necesidad de un mayor auto-conocimiento de las instituciones, así como de estudios que permitan entender y delinear el perfil de las comunidades académicas y los gremios profesionales en México. El hecho es que ni la SEP conoce a las universidades, basta asomarnos a la tipología de Anuies sobre estas instituciones para evidenciar que tampoco esta asociación tiene un cabal conocimiento de las universidades públicas. A esto podríamos agregar que ¡ni las mismas universidades se conocen a sí mismas! Y para constatarlo basta indagar sobre cuántas tienen instancias dedicadas a su auto-estudio, que no sean las oficinas que diseñan y publican almanaques, catálogos y libros de efemérides para solaz y satisfacción de sus temporales dirigentes. De esta forma se hace difícil, sino imposible, poder identificar el talento, la capacidad y las potencialidades que sin duda están presentes en cada una de ellas, y que influyen, sin duda, en su conducción, grados de consolidación, y trascendencia, producto de la capacidad de grupos de investigación, personalidades y otras fuerzas intelectuales internas (fuerzas que trabajan muchas veces a la defensiva de sus autoridades, por supuesto).

Estas reflexiones rápidas sobre los factores que ayudan a explicar la historia contemporánea de la universidad mexicana, remiten al concepto acuñado por Ibarra Colado, cuando desmitifica el concepto de “*anarquía organizada*” (relacionada con el concepto de “bote de basura”, o “cajón de sastre”, refiriendo a un tipo de conducción basada en lo que es posible encontrar por accidente) formulado a principios de los setenta por las teorías anglosajonas para explicar la laxitud de las universidades estadounidenses¹², que como todo lo que proviene del norte, se aplica a la realidad mexicana como su ello pudiera arrojar alguna luz. Ibarra hace una buena transferencia cuando adapta el concepto al de “*anarquía desorganizada*”. Este término explica mejor la estructura organizacional de nuestras instituciones, que además muestra lo poco que pueden llegar a ayudar ciertas categorías de origen anglosajón que aceptamos en nuestro intento de comprender la conformación histórica y el desarrollo de instituciones que han operado y continúan operando bajo modos de racionalidad y contextos locales muy distintos. Llegamos así a la universidad pública del presente, muy debilitada por el estancamiento de la economía mexicana, y la política económica que se inició justamente cuando yo iniciaba mi doctorado, al término de la gestión del presidente Luis Echeverría y durante la de López Portillo. Hoy veinte años después el modelo neoliberal se ha exacerbado repercutiendo muy negativamente en el conjunto de la sociedad, incrementando los contingentes de migrantes hacia el país vecino y hacia las ciudades mayores de México, en su incierta búsqueda de mejores condiciones de

¹² Cohen, Michael D., James G. March, Johan P. Olsen (1972) *A Garbage Can Model of Organizational Choice* Administrative Science Quarterly, Vol. 17, No. 1. (Mar., 1972), pp. 1-25.[particularly pp.1-3 & 9-13]

vida. El discurso oficial, neutro, distante, desactualizado, y por si fuera poco, muy aburrido, nos ha obligado a familiarizarnos con un vocabulario ajeno a la educación, tomado directamente de la administración de empresas: calidad total, reingeniería, valoración del desempeño, competitividad, estándares internacionales, planeación estratégica, análisis de costos, excelencia, calidad, rendimiento y productividad, entre muchos términos. Es patético constatar como las nuevas generaciones de estudiantes (pensemos en los del campo de la educación) incorporan acríticamente estos términos a su lenguaje y a sus textos, sin darse cuenta que al hacerlo se pliegan irreflexivamente a un modelo que le ha quitado sentido y contenido a la universidad y a la educación en su conjunto. Un recuento fantasioso y autocomplaciente del segmento final de esta etapa, muy ilustrativo de la lógica del gobierno, es el que puede leerse en el libro *“La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance”* cuyo coordinador fue el artífice de la etapa más frenética de imposiciones y arbitrariedades ejercidas violentamente sobre la universidad.¹³ En el referido libro podemos identificar a las universidades que lograron sacar provecho monetario de estas políticas, que fueron aquellas de corte empresarial cuyos equipos contaban con expertos en el llenado de formas y una mayor capacidad política para cumplir con las reglas de la simulación. También se vieron beneficiadas aquellas instituciones más maduras o sólidas que lograron obtener recursos extraordinarios en detrimento de las menos histriónicas, controladas o estables. Al asumir el gobierno la falta de capacidad de proyecto de las universidades, promoviendo una planeación que obliga a inventarlos, pasan a un segundo término aquellos potenciales programas y proyectos emergentes de una conducción participativa, que reflejara inquietudes intelectuales relacionadas con el conocimiento, o favorecieran verdaderamente la atención de necesidades sociales surgidas de la comunidad. Si bien la planeación desde la base había perdido fuerza durante la década de los ochenta, esta intromisión directiva terminó por inhibir la capacidad de originar contrapropuestas, debilidad intrínseca que el gobierno aprovechó y continúa aprovechando para reafirmar el modelo de gobierno central sofisticando los dispositivos de conducción a distancia. Las nuevas etapas han permitido afinar, desde un tipo de racionalidad proveniente de funcionarios formados en las llamadas ciencias duras, es decir, desde el más acendrado positivismo, la movilización con base en la planeación inducida, la evaluación del desempeño y la distribución diferenciada de incentivos. En otras palabras, asesores y funcionarios, en lugar de estudiar y entender las dinámicas y sentidos ya existentes en cada institución, sus potencialidades y capacidades, impuso a todas un mismo paquete burocrático de requisitos a llenar. El modelo se conforma por estrictas e irreales políticas normativas que hacen caso omiso de los ritmos, estilos, particularidades, condiciones concretas e idiosincrasias locales y regionales, propias de la diversidad de las universidades mexicanas. Estas políticas se aplicaron de la misma manera que las sectas religiosas lo hacen a lo largo y ancho de la República, tocando la puerta personalmente, poniendo atención catequizadora, tratando de cooptar su alma para lograr su salvación por medio de un absoluto control administrativo.¹⁴ Cabe anotar que el modelo de planeación aplicado por el gobierno a partir del ex presidente V. Fox, es un modelo normativo que ha demostrado históricamente su incapacidad para traducirse en acciones y hechos, dando lugar a un conjunto de esfuerzos fallidos de escasa aplicabilidad y alto costo. Estas propuestas

¹³ Rubio Oca, Julio (coordinador), (2006) Fondo de Cultura Económica y SEP.

¹⁴ Rubio Oca, Julio (coord.) (2006b) *La mejora de la calidad de las universidades públicas en el período 2001-2006*, México, SEP/PIFI, 167 págs.

ortodoxas han sido aplicadas en las universidades mexicanas desde finales de la década de 1980, una vez más coincidiendo con mis años de posgrado, después de haber formado parte de la Anuiés como asesor, atrapando mi atención y llevándome a escoger el tema de investigación para la tesis doctoral, (escrita entre 1986-1988¹⁵) sobre la forma en que planifican en las universidades públicas. El tema me llevó a entender mejor los procesos seguidos tras la inútil búsqueda de racionalidad en la toma de decisiones y la planeación institucional en las universidades públicas mexicanas. La tesis fue conocida y discutida en septiembre de 1988 en el seno de ANUIES, y llegó a ser leída por uno de sus directores más académicos, el maestro Antonio Gago¹⁶. Cabe agregar que la tesis ha seguido escribiéndose desde entonces, y es por ello que todavía no se publica.

Hoy, veinte años después, prevalece en nuestra cultura política una fe ciega hacia el paradigma del “control mediante los números” con los que se continúa conduciendo, a las instituciones y sus comunidades. La familiaridad con herramientas arcaicas ya dadas por obsoletas en otros países: la administración por objetivos, el presupuesto por programas, la gestión de la calidad, etc. pareciera impedir un cambio radical. Los que prefieren los números a las palabras, saben que nuestra cultura política es afecta a las abstracciones. En un país que mantiene altos grados de analfabetismo y cuyos intentos de democracia fracasan cíclicamente, la prevalencia de una cultura política basada en la ambigüedad las entrelíneas y el autoritarismo, es muchísimo más funcional que la que lleve a imaginar nuevas posibilidades para que las cosas se hagan de una mejor manera. Sin embargo, el planificador profesional y estudioso que llega de universidades extranjeras, conoce las corrientes del pensamiento planificador. No es novedad para ellos, desde la creación misma del Sinappes, que existían alternativas y nuevas formas de concebir el futuro y manejar el presente, diferentes a la planeación racional comprensiva, positivista y normativa. Por ejemplo, pensemos en la planeación estratégica situacional (PES)¹⁷, cuyos primeros postulados fueron publicados en México por el Fondo de Cultura Económica (1980¹⁸), precedido por la Editorial Siglo XXI (1969¹⁹). Se trata de un ejemplo de planeación narrativa capaz de revelar lo que las interpretaciones prevalecientes todavía encubren y han encubierto siempre, si consideramos que la insistencia en un modelo normativo positivista encubre en una

¹⁵ Porter, Luis (1988) *La búsqueda de racionalidad en las universidades públicas mexicanas: cinco estudios de caso*. Harvard University, Cambridge, Ma. Tesis doctoral, sin publicar.

¹⁶ Cabe mencionar que la investigación para la elaboración de esta tesis, fue financiada por ANUIES. Durante el año de 1986 fungí como promotor del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), lo que me permitió visitar y establecer relaciones y hacer entrevistas en más de veinte universidades públicas de México. Para la tesis seleccioné 5 universidades públicas que correspondían a 5 modelos organizacionales: Zacatecas, modelo colegiado; Guerrero, modelo político; Chiapas, modelo anárquico; Guanajuato, modelo burocrático, y Aguascalientes, modelo racional normativo.

¹⁷ Matus, Carlos, abrió hace décadas una escuela de la planeación reconocida en muchos ámbitos del gobierno y de la iniciativa privada, a través de la Fundación Altadir. Sus libros y sus enseñanzas continúan formando parte del trabajo de muchos planificadores.

¹⁸ Matus, Carlos, (1980) *Planificación de Situaciones*, FCE, México.

¹⁹ Matus, Carlos (1969) *Estrategia y Plan*, Siglo XXI, México.

cultura donde la fachada es lo significativo. Esto se aplica dentro y fuera de nuestras universidades, cuyos dirigentes y sus asesores, no han querido avanzar intelectualmente hacia la lógica capaz de describir y evaluar críticamente estos saberes de las ciencias humanas. De esta manera se sigue concibiendo el poder y las decisiones con ojos cuantitativos e instrumentales, ignorando la lógica hermenéutica que busca la verdad como diálogo entre interpretaciones y no como conformidad de enunciados con supuestos de estados homogéneos de las cosas, como aquellos de los que parte el PIFI. La planeación alternativa, que optamos por llamar *situacional*, puesto que hace referencia a un modelo perfectamente desarrollado teórica e instrumentalmente, equivale al círculo hermenéutico en el que la pluralidad de interpretaciones, condición de la democracia, lleva a una lógica aun más rigurosa que la normativa, en la medida en que impediría que se pueda imponer como definitiva una única narración, como la pretendida por el PIFI. Ya hemos sostenido en otras ocasiones que no todo puede explicarse por la elección racional de una u otra teoría, ni tampoco recurriendo a teorías conspiratorias, o ideologías asumidas después de una toma de posición consciente. Creemos que es necesario incorporar también, en una sociedad donde el poder suple al conocimiento, la hipótesis de que muchas decisiones se toman y sólo se explican desde la endeble formación y capacidad política e intelectual de nuestros funcionarios. Pensemos simplemente en aquellos que han asumido los más altos cargos en los últimos dos sexenios, o pensemos simplemente en las fuerzas y los titulares que hoy tienen secuestrada a la Secretaría de Educación Pública de México. No debe sorprender entonces que los precursores del PIFI con su ristra de programas aladaños, muestren ésta anulación de la imaginación, y opten por dirigir la educación hacia la *administrativización* y sus procedimientos, cuyos cambios podemos resumir, para concluir, con los siguientes siete rasgos del gobierno de la educación superior de hoy (Ibarra, Óp. Cit.): 1) El intento fallido de relacionar artificialmente a los académicos por medio de los “cuerpos académicos”; 2) La equivocada forma de suplir la falta de liderazgos por artífices expertos e intermediarios en la transferencia de tecnología; 3) La dificultosa promoción de vínculos para la búsqueda externa de fondos y proyectos, asociada a otras fantasías sobre la producción de patentes, derechos de autor, etc.; 4) La proliferación de manuales, reglamentos y tabuladores, buscando un control más eficaz del trabajo de las instituciones y sus académicos, asociados al otorgamiento de incentivos económicos extraordinarios en función del desempeño; 5) Las intervenciones en el organigrama de la instituciones, departamentalización, dilución de posibles identidades, aplicación de racionalidades cuestionables para que funcione el denso aparato burocrático; 6) La obsesión por la gestión y la estandarización, por encima de todo lo demás: pedagogía, didáctica, atención a los estudiantes, ética, servicios, creatividad, innovación; 7) El papel preeminente del cómputo y sus operadores que se mimetizan con la tecnología, donde la informática se ubica por encima de la comunicación en aras de un fachadismo que sustituye los números por las palabras, para hablar en forma de cuadros, pasteles y estadísticas.

Vemos entonces que han sido las políticas neoliberales impulsadas a partir de la década de los ochenta las que impusieron una determinada racionalidad en el quehacer cotidiano. La educación superior hoy ya se ha incorporado a los mecanismos de regulación basados en el mercado, lo que lleva a la universidad pública a enfrentarse a las nuevas modalidades en la oferta en competencia. Hoy la realidad de la educación superior se debate entre la invasión de universidades apócrifas, instituciones educativas transnacionales, institutos tecnológicos públicos, universidades politécnicas públicas, universidades públicas interculturales, instituciones para la formación de profesionales

de la educación básica, instituciones particulares, centros públicos de investigación y otras instituciones públicas, entre las que sobresalen las universidades tecnológicas que se disponen a multiplicarse. Este abanico de opciones, sin embargo, no representa una mayor riqueza para los estudiantes o la educación, como podría pensarse, pues la inclinación es a deshacerse del lastre que para la Secretaría de Hacienda significan las universidades públicas, y dar prioridad al entrenamiento técnico y las carreras fugaces de aplicación inmediata, la sustitución de tesis y trabajos que obliguen a pensar, por la educación en línea, el desarrollo de competencias que permitan operar, antes que conceptualizar o resolver problemas o confrontar situaciones (cumpliendo con los requerimientos propios de un país maquilador), todo ello y más, por encima de una educación amplia, abarcadora, compleja, profunda y humanista. Esto ha llevado a que la universidad pública haya perdido su hegemonía como institución modelo de la educación superior, hecho que se refleja en la disminución de la atención a la matrícula educativa nacional, que ha bajado del 80% a un poco más del 40%. Hoy es la mano salvaje del mercado la que conduce la mano despótica del Estado.

Llegamos así al final de la primera década del Siglo XXI, en el que la decreciente credibilidad de las instituciones políticas en nuestro país permite afirmar que la capacidad de los gobernantes de responder a sus gobernados, es insuficiente para normar la relación entre las instituciones gubernamentales y los ciudadanos a favor de un estado de derecho democrático. Vivimos un punto de ruptura resultado de las profundas y constantes catástrofes que vive nuestra sociedad. La crisis de la universidad pública mexicana con su extrema parcialización y distanciamiento entre la labor académica y la conducción política, pierde la esperanza de recobrar el sentido y contenido perdidos, consciente de la ausencia de liderazgos y la baja capacidad de proyecto que muestran sus principales actores. Los académicos de hoy ya no se preocupan por sus jefes o directores cada vez menos presentes, mucho menos por sus lejanos rectores, sino que han aprendido a responder y a acordar tácitamente con las nuevas autoridades de facto, que no ocupan oficinas dentro de la universidad, sino que se sitúan en oficinas distantes, con su propia nomenclatura y lenguaje, desde la que se dictan políticas, se validan programas y se otorgan recursos para su realización. Este traslado de la autoridad se ha llevado a cabo sin que fuera necesario eliminar la ley ni los principios de la autonomía universitaria (libertad de cátedra e investigación) pues éstas han dejado de operar: el gobierno universitario se ha trasladado a nuevos centros (Conacyt, Sep, Anuiés, Ceneval, Ciies, etc.) que son los que dirigen desde afuera a la universidad. Por otra parte estos nuevos jefes, cuyos nombres desconocemos, hacen gala de una endeble formación y escasa capacidad política e intelectual que se refleja en el espejo de la simulación, lo que lleva a eludir los problemas reales y vigentes de hoy, transformándolos en mera apariencia. El debate por las ideas, la pasión por la búsqueda de nuevo conocimiento, los problemas de la docencia, se hacen a un lado, para dar lugar al tema central: la gestión administrativa, la construcción de fachadas. La universidad deja de medirse por sus pilares intelectuales de tal manera que los González Casanova, Marcos Moshinsky, Rubén Bonifaz Nuño, Ricardo Pozas, Daniel Cossío Villegas, y muchos otros sobre los que descansa el prestigio intelectual de México, son sustituidos por burócratas expertos en el cumplimiento de indicadores, (número de doctores, perfiles deseables, eficiencia terminal, etc.) Lo notable, aunque esperado, es que no hay ni puede probarse ninguna causalidad entre esta preocupación por cumplir con las estadísticas y la calidad de sus resultados. La política se ha deslindado del ser, para dedicarse al parecer. Se suma a lo anterior la ruptura y contraste de ritmos de trabajo dentro de la universidad. Por una parte las rutinas, usos y costumbres de

siempre, no muestran urgencia alguna, mientras por el otro el despliegue en tiempo y recursos del aparato evaluador y planificador asume un ritmo de híper-planeación sin pausas ni condiciones para la reflexión y maduración. No hay tiempo de estudiar la realidad ni de analizarla, en lugar de valorar, diseñar y canalizar proyectos académicos significativos, se confinan a la reducida, aunque lenta y laboriosa tarea del llenado experto de formularios. Esta furia burocrática, sin embargo, culmina año tras año con una carencia total de resultados en términos de prácticas institucionales transformadas o incremento en la interacción, vínculos y vida académica entre los actores de la universidad, que no se logra. El gobierno no hace referencia a estos malos resultados, que sin duda atribuye a los usos e inercias desgastadas de la planta académica, mientras nosotros los académicos, lo atribuimos a la falta total de gobernabilidad. Nos enfrentamos en estas condiciones a una crisis mundial sin precedentes cercanos, que abre una nueva era histórica en el papel que deberán jugar las Universidades en el caso que quieran retomar su capacidad para volver a ser una de las fuentes esenciales del nuevo recurso estratégico que sin duda seguirá siendo el conocimiento.

Los estudiantes, esos constantes olvidados

Una de las consecuencias de lo anteriormente dicho, pesa hoy sobre la única comunidad que merece nuestro respeto en su totalidad: los estudiantes. Nos referimos a la desproporcionada magnitud en el porcentaje de abandonos y deserciones que en los dos primeros años vacían la institución que paradójicamente aduce carecer de espacios para su atención. Aún cuando sabemos que la población no ha crecido ni crecerá en los próximos años a la velocidad que lo realizó en la última parte del siglo pasado, la demanda de educación superior si lo seguirá haciendo. Estudios recientes²⁰, sitúan las causas de la creciente demanda en el abatimiento de la deserción en la educación secundaria y el incremento en la capacidad de absorción del nivel medio superior. Si la población total para el país en el año 2010 llegara a los 112 millones como se pronostica, la población sufrirá un envejecimiento relativo, con un mayor crecimiento de la población de jóvenes y adultos, y con una disminución de la población de niños. Esto implica aumentar la cobertura de educación superior. En un escenario de ANUIES, donde se calcula un crecimiento de la eficiencia terminal del bachillerato y de la tasa de absorción de licenciatura de 0.5% anual, se llegaría a contar para dicho año, con una matrícula de dos millones, quinientos mil alumnos. Con este crecimiento se atendería 26% del grupo de edad 20-24 años y se tendría un crecimiento de 73.5% a la situación de 1997. Si comparamos este dato con la población existente de 20-24 años para ese entonces, se reporta que se estaría atendiendo apenas el 26% de esa demanda. Si comparamos este porcentaje con la tasa de escolaridad, en este nivel de los países desarrollados, la cual es del 50.5%, concluiremos que aún estaremos lejos para el año 2010 de alcanzar los estándares internacionales de educación superior. Este panorama nos permite entender el privilegio que significa ser admitido en una universidad pública y la paradoja que significa renunciar a ello. El círculo se inicia en las largas filas de los que aspiran a ingresar a la institución y en el número de veces que hacen el intento. La puerta de entrada es ya de por sí demasiado estrecha para el número de jóvenes que se encuentran en edad de ingresar al nivel superior de estudios, pero la puerta de salida es

²⁰ Datos tomados de **RISEU**- Red de Investigadores sobre la educación superior y **OCE** Observatorio Ciudadano de la Educación Ver www.observatorio.org/estadisticas/2005-2.html - Estadísticas, indicadores, bases de datos, encuestas y estudios de la educación - **Actualización 2005-2**

demasiado amplia y pocos son los que llegan a cruzarla. Las salidas laterales no tienen forma de puerta, no implican un diploma o algún reconocimiento oficial, se trata de escotillas o huecos de escape que los alumnos abren en su flujo de abandono vertiginoso y constante. El rezago, el abandono y la deserción estudiantil es uno de los puntos débiles en donde se concreta el drama de nuestras instituciones de educación superior. Para hablar de ello en forma actualizada y correctamente informada utilizaremos la tesis titulada ***Abandono y permanencia escolar en la UAM-A. Una perspectiva integral del riesgo*** (Acosta, 2008) cuyas preguntas centrales son: ¿Cuáles son los factores que inciden en la permanencia o el abandono escolar? y ¿Cuál es la combinación de éstos en la generación del fenómeno? Esta tesis fue presentada por Abril Acosta Ochoa en diciembre de 2008. Abril Acosta es una investigadora educativa joven que ha ido cumpliendo con su proceso de formación en el posgrado con pasos firmes. Este capítulo se basa en sus recientes hallazgos que sintetizan el estado de la cuestión en este relevante tema del destino de los estudiantes universitarios. Su tesis resume una seria indagación sobre el tema y por lo tanto hablar desde el presente, entendiendo que la mayoría de las investigaciones sobre trayectorias escolares tienden a centrarse únicamente en aspectos cuantitativos desde la óptica institucional, es decir, a partir de la medición de la eficiencia estudiantil e institucional. Esto justifica la necesidad de conocer otro tipo de perspectivas, que revelen verdades escondidas, que es justamente lo que Acosta hace y a nosotros nos interesa.

El colega lector estará de acuerdo conmigo cuando afirmo que con motivo de la puesta en marcha del “Programa de Tutorías” (otro de los programas fallidos promovidos en la universidades por Anuiés siguiendo consignas federales) el marco teórico que se presenta en las conferencias y seminarios para la introducción al problema, pone un exagerado énfasis en el “peso” que tienen las condiciones socioeconómicas de los jóvenes, sus hábitos y carencias, en relación con sus resultados académicos. Pocos o nadie se atreve a situar su mirada en otras rutas que permitan ampliar e integrar, en lugar de reducir o disminuir, el número de factores que pueden estar relacionados con el rezago. Esto lo sabe Acosta y por ello decide tomar un camino que parte de una mirada de mayor complejidad en torno a estos fenómenos. Eso nos garantiza la actitud crítica que necesitamos, pues ella se atreve a poner en duda la idea de que es a los individuos a quienes debe imputarse el rezago, lo que podría ser un recurso para dejar fuera otras causas políticamente más sensibles. “Si únicamente se tratara de un problema del individuo –dice Abril Acosta - las instituciones y el sistema educativo estarían imposibilitados para mejorar la eficiencia escolar, pues ello supondría que únicamente por medio de cambios en las condiciones de los sujetos y en la estructura social, es posible disminuir el rezago y el abandono”. Su interés coincide con el nuestro, que es estudiar las condiciones internas que afectan la forma en que los docentes y las autoridades asumen sus responsabilidades, desmitificando el discurso de la equidad, cuyas metas y promesas no se cumplen a cabalidad, imaginando saldos positivos donde no los hay. Son los saldos negativos de la operatividad cotidiana de estas instituciones los que interesa analizar, por eso haremos una síntesis comentada de la investigación sobre el tema de la baja eficiencia escolar y la deserción que Acosta realiza desde una perspectiva sociológica que logra captar la complejidad del fenómeno, dando nueva claridad al tema que no es sólo un problema institucional y ni siquiera estrictamente educativo.

Vivimos en una universidad inscrita en la dependencia neo-colonial latinoamericana, y sujeta a formas de opresión, marginación y exclusión de vastos sectores sociales de los que provienen una mayoría de los estudiantes. La planta académica, en parte cómoda

desde su plaza segura, es testigo de los diferentes reflejos que vive dentro de institución de esa sociedad inequitativa, clasista, racista, que toma la forma de diferentes usos y costumbres, rituales y rutinas que no son otra cosa que formas de opresión interna. Las diferencias y confrontaciones ocurren en el interior de la misma planta académica, con las autoridades, con los administrativos, y lo que es más evidente y grave, entre los docentes y sus estudiantes. Un grupo importante de estudiantes, deambulan por su plan de estudios, trazando un tipo de trayectoria que los expertos consideran como “vulnerable” porque predisponen al alumno al *rezago y el abandono*. El rezago se produce a partir de situaciones diversas, como la reprobación, la repetición, el incremento al tiempo de estancia en la universidad que predispone para el abandono escolar. Se trata de un fenómeno que se ha hecho permanente y adquiere magnitudes importantes: menos del 30% de todos los jóvenes que han ingresado a la educación superior (universidad pública) en todas sus licenciaturas concluyen su programa. Cabe mencionar que también en la UNAM estas cifras son escandalosas, sólo que nada más las conocen los que trabajan en las oficinas que las estudian, cuyos resultados quedan clasificados para su no-divulgación. El estudio de Acosta, nos permite afirmar, junto con ella, que las universidades públicas en México, que como ya vimos, reciben un sector muy pequeño de los jóvenes en edad de estudiar, tienen una situación estructural de *riesgo* para lograr en sus estudiantes trayectorias regulares como las previstas en los planes de estudio. Se trata de una problemática de la mayor trascendencia, si consideramos que existe una infraestructura instalada y recursos que permiten un ingreso ya de por sí magro e insuficiente. Si el lector quiere tener una idea de lo que es la madrugada en una universidad pública, solo tiene que ingresar a alguno de sus planteles alrededor de las 10 de la mañana. Si lo hace en el turno vespertino, se encontrará que las 8 de la noche, puede muy bien corresponder a las 4 de la mañana: el panorama es desolador. Si el lector se preocupa por conocer las estadísticas, verá que los nutridos grupos de los primeros períodos, que tanto abruman a los docentes, se convierten muy pronto en grupúsculos que en el posgrado pueden formarse con un solo estudiante, que usufructúa desconcertado de una infraestructura instalada fuera de toda proporción. Sin embargo las autoridades (en todos los niveles y rangos) no parecen estar dispuestas a enfrentar el problema en el contexto actual, pues “en apariencia no entraña un conflicto o crisis en el desempeño cotidiano de las actividades de la organización universitaria” (Acosta²¹). En suma, nuestras instituciones no están preocupadas por la docencia, es decir, por los estudiantes, sino que se concentran en el cumplimiento de indicadores relacionados con las actividades de investigación, que parecen ser que por sí mismas suficientes para justificar la existencia de la institución. Aunque como ya se señaló, la dedicación a la investigación responde a dos factores principales, uno, el obedecer a las autoridades que desde fuera de la universidad solicitan requisitos de evaluación donde publicar es un asunto primordial. La segunda es el espacio mítico en que se ha convertido dentro del horario laboral, la actividad “investigativa”. Los académicos sabemos que nuestras universidades públicas son ante todo certificadoras, formadoras, de naturaleza docente, y en segundo o último grado, son instituciones de investigación. Podemos afirmar que en algunas áreas o campos del conocimiento la investigación se reduce a ciertos nichos puntuales, o es inexistente. Nuestra experiencia docente, el diálogo con nuestros colegas que se preocupan por su trabajo, y trabajos como el de Acosta, permiten conocer la incidencia de trayectorias de los estudiantes y ver que están caracterizadas por el alto abandono desde el primer año de estudios, la alta reprobación y los rezagos por los que se arrastran los que logran permanecer. Los

²¹ Todas las referencias de Abril Acosta, se tomaron del capítulo “Conclusiones” de su tesis.

estudios nos dicen que el cuidado debe centrarse en el primer año de estudios, ya que “aquellos que reprueban de manera prematura, adquieren un mayor nivel de rezago conforme avanzan en su plan de estudios” (Acosta). A esto se agrega otro hecho crucial: los que se inscriben, en lugar de permanecer, van y vienen de la institución, se retiran temporalmente, amparados por reglamentos mal diseñados que les permiten guardar su sitio (reservación que, por cierto, deja fuera a otros potenciales estudiantes). Esto muestra que los que abandonan sus estudios no son exclusivamente aquellos que se rezagan, lo que hace que un grupo numeroso de los “jóvenes que aún están realizando sus estudios, terminen abandonando la institución” (Acosta). El lector interesado puede obtener en documentos y en archivos de alumnos de su propia institución, las evidencias que permitirán documentar estadísticamente, en su caso particular, los resultados del desempeño escolar y de esa manera corroborar y matizar lo que aquí se afirma, basado en una institución pública ubicada en el Distrito Federal.

Ahora bien, las “condiciones socioeconómicas deprimidas” de las que proviene la mayoría de los estudiantes, señalada como principal razón del fracaso escolar, es negada por las indagaciones, reflexiones y hallazgos de Abril Acosta. Otros estudios anteriores similares o complementarios a su investigación ya muestran que aproximadamente el 70% de los estudiantes con los que convivimos día tras día, han superado la escolaridad alcanzada por su familia, dando un paso que los aleja (o debiera alejar) culturalmente de su entorno social inmediato. “Sin embargo – nos dice Acosta - teniendo en cuenta los resultados escolares que obtiene la mayoría, incluso con independencia de sus condiciones socioeconómicas, es posible observar los rasgos contradictorios de un modelo social que discursivamente supone la justicia social, y el incremento de las oportunidades sociales y educativas, pero que al parecer no puede garantizar que sean del todo efectivas después del ingreso a la universidad”. Es verdad que la experiencia universitaria, es decir, el paso por la misma, aun temporal y frustrado, como afirma Daniel Cazés, “dignifica a la persona, pues implica haber logrado el ingreso a un estadio del proceso cultural cuyo simbolismo le dejarán una huella positiva en la vida”. Es paradójico que en el “imaginario” propio de los procesos de auto-estima estudiantil, tenga menos peso el fracaso de la deserción frente al hecho de haber llegado a la universidad. Pero este manejo del pasado, propio de una cultura de la sobrevivencia, no es consolación ni justificación alguna para los que tengamos alguna responsabilidad en dicho proceso. Al contrario, lo que la sociedad requiere son personas formadas, que completen y cumplan ciclos, que eleven su nivel y contribuyan a su entorno, y no gente frustrada a medias, oscilando entre el agri dulce de ser y no ser, que prefieren consolarse con el cuestionable honor de haber sido aceptados en una institución que no fue capaz de retenerlos. Y este es el punto neurálgico del problema, entender que la verdadera causa de rezago, abandono y por fin, deserción, yace en la estructura académica, “entendiendo por ello –según Acosta - el desempeño de sus profesores, el funcionamiento de los programas de estudio y la gestión académica”. Olvidemos los rasgos socioeconómicos y culturales de los estudiantes, pues es la universidad misma la responsable de esta situación en la medida en que no hace ningún esfuerzo por enfrentar y superar las condiciones vulnerables de los estudiantes durante el primer año de su estancia en la universidad y a lo largo de su trayectoria, incluyendo el posgrado. Si tomamos en cuenta estas apreciaciones, cabe preguntarnos: ¿es la universidad un medio para mejorar las condiciones sociales de los jóvenes que han accedido a ella?, ¿cuál es la responsabilidad que tiene la institución en el rezago, teniendo en cuenta que más de la mitad de los alumnos no sólo no alcanzan los resultados esperados, sino que de hecho se distancian notablemente de las expectativas institucionales? Los resultados de la investigación de Abril Acosta muestran algunos factores que combinados ponen en

riesgo las trayectorias de los alumnos y sin embargo, la institución no los enfrenta directamente. Lo anterior queda evidenciado en las siguientes situaciones corroboradas:

- a) Las encuestas que aplican para conocer la percepción de los alumnos acerca del desempeño de sus profesores, no son adecuadas pues tienden a hablar bien de los docentes, cuando en los diálogos verdaderos (de pasillo) sabemos que su desempeño no es el adecuado, predomina la repetición, bibliografías estancas, autoritarismo, arbitrariedad, etc.
- b) Las condiciones familiares no son el principal elemento que se relaciona con el rezago, si consideramos que comparando las proporciones de los alumnos que tienen condiciones menos favorables con los que tienen mejores situación socioeconómica... ¡son los primeros los que continúan sus estudios en mayor grado!
- c) El rezago no es el único factor asociado al abandono. La irregularidad que permite el reglamento es un rasgo común de las trayectorias seguidas por la mayoría de los alumnos, un tercio de la población registra continuidad en su trayectoria, que puede incluir rezago. La institución no investiga ni atiende ni parece preocuparse por averiguar a fondo que ocurre con la población con trayectorias discontinuas, si abandona sus estudios de manera definitiva o no.

Posiblemente la conclusión más importante del estudio de Abril Acosta, es que debemos alejarnos del argumento que alude a las “condiciones socioeconómicas de los estudiantes” y acercarnos a “analizar el factor organizacional como un elemento de gran importancia en el estudio de las trayectorias”. Es decir, es la organización académica, y sin duda la cultura académica que la sostiene, el sustento donde ocurre el rezago. Basta conversar con las autoridades de la educación superior, para ver que no hay indicios que apunten en lo general al reconocimiento de cómo influyen las condiciones organizacionales, que desde luego involucran a la docencia, que a juzgar por el estancamiento en que se encuentra (planes de estudios obsoletos, nulo intercambio de experiencias, ausencia de reflexión didáctica y pedagógica, etc.) demuestra no ser una prioridad en las actividades de gestión, como base del seguimiento del desempeño institucional.

Amor y odio en la universidad

Estamos hablando de la relación entre filosofía y educación, reconociendo la importancia que tiene para todo académico su formación en las humanidades y su capacidad de poesía. Es un momento de reflexión y retrospección en el que pensamos en las contradicciones que tenemos que vivir aquellos académicos que intentamos no sentirnos muy atrás en los avances del pensamiento. Ello nos obliga a hacer un constante examen de nuestra conciencia universitaria. La forma en que avanzamos en el pensamiento hace evidente las contradicciones que vivimos en la academia mexicana: por un lado nos obligamos y obligamos a nuestros estudiantes a estudiar autores y corrientes que están al frente del debate, pero por el otro los obligamos a someterse a reglas, a formas de conocer y de expresarse que restringe el uso del lenguaje y los pasos a dar en nombre de un razonamiento que presume de “científico”. De esta manera, infinidad de trabajos académicos, capítulos, artículos, libros se quedan en intentos, en borradores o en prolijas entregas que no pasan por el escrutinio, o las reglas de juego que esgrimen los que en lugar de estudiar y escribir dedican todo su esfuerzo a avanzar por los peldaños de la política que los sitúa en el sitio del dictaminador. El mundo del

conocimiento poco o nada tiene que ver con las normas que comisiones editoriales y dictaminadoras imponen y que el estudioso, el académico, el autor de ideas y de propuestas, de ninguna manera llega a considerar porque no forma parte de la libertad académica que encuentra en la biblioteca o en su personal relación con los libros y con la realidad que estudia. Dichas reglas y principios que detienen y frustran su trabajo, en nada tienen que ver con los avances del pensamiento contemporáneo, que surgen de las nuevas reflexiones filosóficas. Si sumamos el vía crucis a los que se obliga a pasar a intelectuales y estudiantes, no importa su nivel reconocimiento o trayectoria, las vicisitudes que provocan las políticas de evaluación, certificación, y todo aquello que se esgrime bajo la ambigüedad de una concepción de lo “científico” en las ciencias sociales (que hace caso omiso del debate centenario entre positivismo y otras escuelas), bien podemos declarar sin titubeos, que la actual universidad pública mexicana que nos ampara y sustenta, se ha convertido en una enemiga del conocimiento. Y si estas palabras suenan demasiado catastrofistas (en estos tiempos de por si catastróficos en un país en caos, en ruinas y en claro proceso de desintegración) digamos claramente que así como nos ha dejado de gustar nuestro país, tampoco la universidad de hoy nos gusta. No es solemne ni exagerado decir que hace tiempo que nos hemos dejado de sentir cómodos en la universidad mexicana y estas afirmaciones no deben leerse como una expresión de ingratitud, ya que si bien es la institución educativa la que nos permite vivir una vida de reflexión, de lectura, docencia y entrega al conocimiento, al hablar con honestidad coincidiremos en pensar que la universidad actual hace tiempo que ha dejado de ser lo que alguna vez fue: una institución de existencia creada para el desarrollo de la mente y del espíritu. Los que no han tenido la suerte de vivir durante un tiempo considerable en alguna universidad donde imperen el respeto y la libertad, carecerá del referente necesario para comparar y entender las causas de esta indignación. Es por ello quizás que hoy haya consenso que en la academia los verdaderos rebeldes sean los viejos, porque los pocos jóvenes que ingresan a ella lo hacen bajo circunstancias que los obligan a adaptarse a unas reglas de juego maquiavélicamente diseñadas para ellos, de tal modo que su principal preocupación es la de afianzar su sitio antes que criticar o enfrentarse a los que constituyen su fuente de trabajo. Una fuente de trabajo cada vez más restringida y acotada. Y para continuar digámosle a ese lector que no puede evitar un gesto de incomodidad, que los que defienden a nuestras instituciones educativas tal como están hoy, habiendo sufrido las intervenciones externas que la han llevado a la mediocridad y a la simulación que hoy imperan, simplemente no saben de qué están hablando.

Mis colegas investigadores de la educación ubicados en uno y otro estado de la República, en una y otra institución, tampoco están a gusto con las manipulaciones a las que han sido objeto. De hecho, reconocen que su institución ya no es la misma institución a la que ingresaron una, dos o tres décadas atrás, prometedora de mejor futuro, entusiasta como oportunidad de cambio. Hoy dudan sobre sus posibilidades de recuperación. No decirlo, no plantearse esta relación de amor y odio que le tenemos a nuestra institución, implica un escepticismo, una irresponsabilidad, y un peligroso acercamiento al cinismo. Es necesario decirlo y reflexionar sobre lo que nos mantiene entusiasmados y activos en esta universidad tan insatisfactoria. Convivimos en dos mundos irreconciliables: el de la cultura letrada y escolar en franco retroceso, desplazado e indiferente a los intereses de una juventud abandonada a su suerte, y el de la cultura administrativa, burocrática, vestida de tecnología, que en el discurso oficial mal disimula el fraude y el escándalo en que viven. Es posible decir que los actores que merecen la mayor atención y un especial cuidado en la universidad de hoy son dos: por una parte todos los estudiantes, incluyendo los jóvenes “punk”, los “emos”, los “dark”

los fascinados por Japón, dedicados al anime, los fascinados por el Internet, dedicados a navegar, los que prefieren el “fút” a los libros, las jóvenes anoréxicas, las prematuramente embarazadas, las que tienen trastornos alimentarios, adicciones, y toda la gama que presenta la juventud que ingresa a la educación superior, es decir, aquellos generalmente criticados y vilipendiados por el profesor/a promedio, como “malos estudiantes”, pues la mayoría de nuestros jóvenes no son buenos estudiantes y es nuestra labor y nuestra responsabilidad abrirles la posibilidad de cambiar y crecer. Por eso, el otro contingente que requiere especial atención, el de los docentes, que también viven sus propias anorexias, adicciones, y otras no menos sutiles patologías, no podemos aceptarlos y se hace necesario discriminar tajantemente, para considerar a aquellos que mantienen una conciencia activa, un hilo de luz en la oscuridad académica en la que hoy sobreviven. Al intentar evidenciar la atmósfera educativa preñada de burocracia administrativa estamos mostrando un medio alterado que configura nuestra identidad, nuestros modos de procesar la cultura, y nuestras estrategias de intervención en lo público y en lo político.

Eduardo Peñafort (2007), en una reflexión de este tipo, cita al famoso, ya fallecido, historiador de la medicina, Pedro Laín Entrelago, quien hablaba de aquel “amor intelectual a las realidades creadas, capacidad de entrega al cumplimiento de una obra intelectual y la inmediatez en la cooperación” como función inherente a aquella universidad que hoy velamos. Esta es la realidad que hemos abandonado, para sustituirla con un exceso de rituales y formalismos que le intentan otorgar una investidura institucional por medio de lo administrativo, que ha llevado a que “nos preocupemos más por el reglamento, que por la vida misma de la institución y la chatura de las tareas rutinarias” (Risieri Frondizi, 1971). Conocimiento y docencia son los dos objetos fundamentales de la institución universitaria, y ambos requieren de amor, pero de aquel amor que se traduce en acción, en servicio, que requiere de una atmósfera cifrada por el espíritu comunitario, como la que se crea en el taller de trabajo, ese “*studium generale*”, red de conversaciones a cargo de los escolares y sus maestros, que es en última instancia lo que significa el término Universitas. La siguiente pregunta que surge es: ¿existe entre nosotros, a modo de hábito social, el amor intelectual a la realidad creada? “Es evidente que no - responde Peñafort - o cuando menos, no en proporción y en forma universitariamente satisfactorias. Todavía hay gente que cree que la filosofía es tarea de ociosos. Y que se ocupa de un lejano mundo supra empírico totalmente desconectado de la realidad. Imagino la sorpresa de tales personas si se les mostrara que su actitud con el prójimo y consigo mismas, sus ideas políticas, sus creencias religiosas, sus gustos artísticos y aun su manera de razonar y su lenguaje, descansan en doctrinas que han surgido como consecuencia de cientos de años de preocupación filosófica”. Esta referencia a la filosofía que hace Peñafort me parece crucial pues coincide plenamente con los sentimientos y emociones de muchos colegas, considerando que son las emociones las que sirven de motor a los cambios de actitud, de los que ya hemos escrito en otras ocasiones, mismos que forman parte de una larga cadena de argumentos e ideas, que ahora resumo en estas “lecciones que nos damos a nosotros mismos”.

Pedro Laín Entrelago (1999), es el que nos habla del “amor intelectual a las realidades creadas, capacidad de entrega al cumplimiento de una obra intelectual y la inmediatez en la cooperación” como función inherente a aquella universidad que hoy velamos. Decíamos que la realidad del amor intelectual es la realidad que hemos abandonado, para sustituirla con un exceso de rituales y formalismos que mal intentan sustituir el compromiso nacido de la emoción de servir, a los rituales y falsas investiduras

institucionales que intentan lograr por medio de lo administrativo. Si existe el amor intelectual sería una omisión dejar de reconocer el sentimiento contrario: el odio intelectual. Se trata de esa emoción oscura que nos provoca esta universidad desgastada a la que acudimos cada día, y en la que muchos de nuestros colegas se han convertido en nuestros enemigos. Enumerar o describir a estos enemigos, es hablar antes que nada de los que prefieren aislarse y trabajar en silencio dentro de sus cubículos virtuales y sus aulas inexpugnables; los que no son solidarios ni con los estudiantes ni con sus colegas, dejando de cumplir la misión social, generosa y altruista, que implica su profesión; los que han dejado atrás toda muestra de amor intelectual de manera que no están apasionados ni entregados a ningún proyecto, tema o debate que no sea el de su propio estatus; los que se refugian en un falso concepto de rigor, aferrados a la aplicación de normas y un celo ante la ortografía que mejor quisiéramos que aplicaran a su interrumpida evolución como personas. Entre ellos destaca el selecto y amplio grupo de los que se han dedicado a la política universitaria (es decir, a la politiquería) logrando posicionarse en los múltiples puestos administrativos que han proliferado dentro de un organigrama sostenido por enjambres de instancias y reglamentos que requieren de más y más personal capacitado en la ardua tarea de poner palomitas y firmar al calce. Puestos cuyos escritorios que imitan al roble y las vitrinas vacías que los flanquean, institucionalizan lo que Carlos Matus (1994) dijo de lo que la parafernalia decorativa nos muestra estar habitadas por personas que no saben que no saben. Estos encomenderos del proyecto transnacional de empresarializar a la universidad, son locutores de palabras vacías, que han sustituido los libros por manuales de procedimientos (a los que llaman legislación universitaria) y sus no-proyectos de docencia o de investigación, por el llenado de formas y la presencia en catálogos y juntas. A estos personajes que juegan al poder, cuyo estatus miden a partir de la parafernalia propia del burócrata (teléfonos celulares, automóviles negros, asistentes leales y guaruras confiables), les siguen otro tipo de seres cobardes: los que desde la posición en que se hayan logrado encaramar, humillan y ofenden a los estudiantes y profesores afectándolos en lo más profundo por medio de la arbitraria administración de calificaciones, de evaluaciones, de dictámenes, que ejecutan desde comités, comisiones y todo tipo de filtro represor, haciendo alarde de su autoritarismo, negando y alejándose de toda actitud valorativa, didáctica o pedagógica que tenga que ver con la ética y los principios morales que posee todo buen maestro. La lista de causas de odio continúa, porque es una gran mayoría la que forma el ejército de los que abandonaron su vocación por el estudio, su amor intelectual por el conocimiento y por la universidad, y son muchas las características que los pintan y definen.

Es a estos enemigos a los que les tenemos un claro *odio intelectual* que debe expresarse con contundencia, contrastando la elocuencia que inspira el amor intelectual, la otra cara de la moneda, misma que nos mantiene en la universidad. El amor intelectual se nutre del entusiasmo y la esperanza que surgen del fortalecimiento de la dimensión poética del alma humana, la subjetividad, la intuición, la metafísica o la ética, que son parte de la experiencia cultural cotidiana por donde transitamos los sujetos, no importa de qué generación, experiencia etaria, o recorrido curricular, provenga. Sin embargo, a pesar de estos avances, en las instituciones de educación superior (las mismas donde trabajamos y recibimos nuestro sueldo), el status quo que prevalece, el pensamiento dominante establecido, mantiene los principios decimonónicos del positivismo y del esencialismo que continúan restringiendo la libertad del estudiante y del docente, ahogando los planes de estudio, constriñendo y confundiendo al posgrado, y despojando la concepción y elaboración de proyectos de investigación de las posibilidades que aporta el pensamiento libre y creativo propio del que recurre a las competencias que los vuelven

eficaces a la hora de adquirir, crear y transmitir conocimientos. En lugar de la búsqueda de la verdad, o el tránsito por la aventura que significa conversar y disfrutar el conocimiento, asumiendo el privilegio que significa formar parte de la universidad, muchos de nuestros colegas han confundido el conocimiento con el manejo de reglas, incurriendo en simplificaciones respecto a la primacía del conocimiento positivo sobre otras formas de expresión. Domina en nuestro medio una forma convencional del uso de la lengua, cuya concepción lineal y predefinida del índice, incluye un sinfín de arbitrariedades, que van desde algo aparentemente inocuo como la manera APA de citar y redactar un texto, hasta la forma de ejercer las reglas ortográficas y de sintaxis. No se toma en cuenta que vivimos en un país multiétnico y multiregional, cuyos jóvenes llegan a las instituciones educativas con diferentes maneras de configurar sus identidades sociales y adquirir y manejar aquello que constituye los modos en que desarrollan su subjetividad, se posicionan en el mundo y construyen lo que deberían ser múltiples miradas sobre él. En su lugar se le ofrece una estrecha y unilateral mirada que proviene de determinadas tradiciones cuyo sentido es discutible y afecta el campo de las discusiones disciplinares, curriculares y didácticas. La importancia de la libertad en el uso de la lengua, nos permite afirmar que entre las muchas maneras de identificar a los enemigos de la universidad, a los enemigos del saber y de los estudiantes, una muy efectiva es la que estudia la manera en que estas personas conciben y utilizan el lenguaje. Se trata, entre otras, de una herramienta lingüística de gran ayuda para fundamentar la mirada crítica que estudia la situación actual de los saberes en la universidad.

¿Qué mueve al académico crítico a escudriñar a sus colegas, señalarlos, denunciarlos y combatirlos como enemigos? Como bien dice Gustavo Ortiz Millán²² en su ensayo “*Los enemigos y los efectos racionales del odio. Variaciones sobre temas de Plutarco*” algunas emociones suelen ser útiles para desarrollar formas racionales de pensamiento y acción. Un paso difícil de dar es el de reconocer que uno no es indiferente a los enemigos, y que la emoción que uno siente hacia ellos no es otra que la del odio. El odio aparece en nuestra cultura como una emoción inconfesable por “políticamente incorrecta”. Sin embargo, según la psicología y el decir de pensadores como Bernard Shaw, lo que deberíamos temer no es el odio, sino la “indiferencia”, ya que según este autor es ella la que “constituye la esencia de la inhumanidad”. El odio a los enemigos, al contrario, puede ayudarnos a desplegar tanto formas epistémicas como prácticas de racionalidad. El odio, según Ortiz Millán, “puede generar modos racionales de formación de creencias al proveer un marco para los parámetros que se tomarán en cuenta en procesos de percepción y atención.” De modo que tanto el odio, como el amor, pueden ser los motores principales que nos llevan a tratar de defendernos mejor de las injusticias y los crímenes contra los derechos humanos de estudiantes y profesores, que se cometen todos los días en la universidad en nombre de las reglas, el método o el rigor. Los ultrajes a la universidad en la persona de los que la habitan, no difieren de los crímenes contra la humanidad o crimen de lesa humanidad (siendo *Leso* agraviado, lastimado, ofendido). Esta categoría ha sido recogida en el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional. Muchos de estos crímenes, así definidos, se cometen tanto en la dimensión física, como en la dimensión espiritual e intelectual de estudiantes y profesores día a día en la Universidad. Se trata de actos inhumanos que causan graves sufrimientos y atentan contra la salud mental y física de quien los sufre. Las políticas educativas actuales, podemos decir que “forman parte de un ataque generalizado o

²² Profesor del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM.

sistemático contra una población civil y con conocimiento de dicho ataque”. Este tipo de delito, tal como el propio Estatuto de Roma lo establece, no sólo lo comete un Estado sino también una "organización" que puede ser política o académica. Esta defensa a los actores principales de la universidad, los estudiantes, todos, y la planta académica, (solo aquella que conserva su alma) requiere de conocimiento, requiere de argumentación, de bases y de claridad, para lo que es necesario hacer caso omiso de ciertas consideraciones prácticas, y dejarnos llevar por las emociones en la medida en que nos ayudan a desplegar nuevas formas estratégicas de racionalidad. En suma, que una parte importante del combustible que alimenta nuestro motor reflexivo, es el encono que llegamos a sentir contra esa atmósfera universitaria envilecida por la mediocridad de sus actores, la limitación de sus funcionarios y la indiferencia de gran parte de su planta docente. Esta indiferencia se hace patente cuando nos adentramos en los temas ejes que nos interesa en este serie, la importancia de la filosofía para una renovada concepción de la planeación y la práctica docente, cuyas puertas se cierran cuando el académico ejerce una de sus conductas más comunes: negarse a hablar, escribir y narrar la forma en que lleva a cabo su trabajo educativo.

Necesidad de la filosofía

Una de las razones de esta ruptura interna entre grupos e individuos, puede atribuirse a que una mayoría de nosotros, los académicos que habitamos a la universidad, no nos hemos formado con profundidad en las humanidades, la historia, y especialmente en la filosofía. Esto contribuye a la típica confusión mental del que cree que el conocimiento es todo lo que se encuentra en su parcela, y que con ello basta. También a la prevalencia de inercias propias del aislamiento entre disciplinas, y los malos entendidos que nos impiden debatir interdisciplinariamente y con ello crecer, ser mejores en nuestra labor docente y en la investigación. El odio intelectual, crece en desmedro del amor intelectual, en función del giro interpretativo que nos permite entender que no existen modelos explicativos únicos. Incluso los trabajos de investigación más estrictos de las ciencias naturales giran en torno a teorías que interpretan la realidad. Por eso se hace necesaria la autobiografía que nos permita reconstruir nuestro derrotero para llegar a dar los pasos postergados, no dados, perdidos. En los años en que realicé mi posgrado (década de los 80's), la filosofía de la educación acababa de pasar durante las dos décadas anteriores por un renacimiento significativo. Los filósofos anglo americanos habían aplicado técnicas de análisis lingüístico en su intento de clarificar las nuevas preguntas que surgían de la práctica educativa profesional. En HGSE (la escuela donde yo estudiaba), impartía cátedra Israel Scheffer, uno de los dos filósofos que más destacaban por su contribución a dicho renacimiento. El otro, Richard Peters, residía en Inglaterra y también compartía el interés por dar un nuevo sesgo a la manera en que se estudiaba la filosofía. Los estudios regulares de filosofía en aquellos tiempos no iban mucho más allá de un recuento histórico a partir de Platón, (cuya epistemología provenía de las matemáticas) y así, hasta John Dewey. Mientras tomaba mis primeros cursos doctorales en la Escuela de Educación, Scheffler en alguna de las oficinas cercanas, se encontraba revisando el libro que había escrito en 1967, titulado “Ciencia y Subjetividad”²³ trabajaba para una nueva edición que comenzó a circular en 1982. En

²³ En Mayo de 1965 Scheffler impartió una serie de cuatro conferencias (serie Mead Swing, en la Universidad Oberlin) bajo el nombre de “Ciencia y objetividad”. Se trataba de su trabajo hecho durante su año sabático en el Centro de Estudios Cognocitivos de la HGSE. Trataba de la naturaleza, recorridos y destino del concepto de objetividad en el cambiante mundo de la ciencia. De la misma manera que nos ocurre a los académicos de hoy (2009) Scheffler daba por hecho que sus lectores continuaban aferrados en la filosofía escolástica del Siglo XIX. Su tesis, planteada en el prefacio comienza así: “*El ideal de la*

este libro Scheffler ponía en tela de juicio el concepto de razón que planteaba el objetivismo científico²⁴. Todo esto (y mucho más) yo ignoraba, de tal manera que mientras yo trabajaba en los cursos obligatorios (la estadística, por ejemplo) estos dos filósofos rompían con la tradición de un pensamiento que se impartía desasociado de las nuevas prácticas que habían emergido durante el siglo XX, (Hirst, 1986²⁵). La filosofía moderna se iba estableciendo en los ochenta como una de las disciplinas académicas críticas que fue evolucionando hasta trascender la tradición analítica angloamericana. Frente al abordaje analítico surgieron nuevas maneras de investigar e identificar prácticas y teorías relacionadas con la naturaleza y los propósitos de la educación, la escolaridad, el diseño curricular, el papel de la investigación y la docencia. Entender sobre filosofía, obligaba y obliga a conocer a Platón, Rousseau, Dewey, sin dejar fuera autores tan diversos como Aristóteles, Kant, Mill, Marx, Wittgenstein, Illich, Neill y MacIntyre. Sin embargo, durante mi doctorado apenas me asomé a unos cursos impartidos por Herbert Gintis, y más tarde los que estaban a cargo de Henry Giroux en BU y Paulo Freire en BC. En la HGSE, el plan de estudios flexible y lleno de opciones de mi posgrado nos inhibía y quitaba mucho tiempo para que nos dedicáramos a disfrutar de las figuras relevantes que allí mismo daban clase. No llegábamos a conocer la amplia oferta de cursos, y seguíamos viviendo el plan de estudios más como ritual de iniciación o de pasaje, que de formación y desarrollo. Eran tiempos en los que, como sigue ocurriendo en México, dominaban los que preferían los datos y los números a las palabras. Hoy en nuestro mundo de culturas, se reconoce con más fuerza que no es posible hacer a un lado el papel angular que juega la filosofía en la formación de un individuo. La nostalgia de los tiempos pasados se combate con la acción en los tiempos presentes, por lo que me digo: nunca es tarde para aprender filosofía, y eso explica estas “lecciones a mí mismo” como proceso autodidacta que comparto con el lector mejor preparado, tratando de escuchar su consejo en lo que ando escaso, equivocado o sobrado. Cada sección del documento, cada borrador vuelto a escribir, es una auto-lección que surge del diálogo con los autores de los libros que tengo a la mano, y que seguramente alguien enlistará al final²⁶ junto con otras referencias, no exclusivamente bibliográficas. La lectura y la interacción con nuestros colegas y maestros en seminarios o en pasillos, sus esfuerzos por que tengamos más conciencia y auto-crítica, nos ayudan a fortalecernos constantemente. Eso lo dice Richard Rorty cuando nos recomienda

objetividad (en la ciencia) está más allá de todo cuestionamiento. La tarea filosófica es valorar e interpretar este ideal”.

²⁴ Una cita de dicho libro es la siguiente: “The cultural storm raised by positivism stemmed from its purported negativism, from its relegation of metaphysics, poetry, religion, and ethics to the limbo of the cognitively meaningless. What went largely unnoticed in the general indignation was the underlying moral impulse of positivism, the conviction that our assertions impose upon us the responsibility to satisfy relevant independent controls. The *unity of science* doctrine, urged by positivists, had, I should suggest, a similar moral motivation: to affirm the responsibilities of assertion no matter what the subject matter, to grant no holidays from such responsibilities for the humanities, politics, or the social sciences in particular, despite their strong capacities for arousing emotion and stimulating partisanship.”

²⁵ Hirst P. H. (1986) *The contributions of Richard Peters*, en *Education Values and Mind*, coordinado por David E. Cooper, International Library of the Philosophy of Education.

²⁶ En esta auto-lección me ha servido mucho el libro *Narrative in Teaching, Learning and Research*, coordinado por Hunter McEwan y Kieran Egan, publicado en 1995 por el Teachers College Press, Columbia University, N.Y. Londres.

liberar nuestras mentes de concepciones ancladas en corrientes tradicionales, modas, y otros lastres, para mejor involucrarnos en procesos de “entendimiento interpersonal”, en lo que Maturana (1988) llama: “lenguajear”. Así, el diálogo en primera persona que sostenemos con nosotros mismos se convierte en una conversación interpretativa, en un diálogo hermenéutico, que al transcribirlo en narrativa, podemos compartir con los demás.

Dice Hunter McEwan que “la mayor parte de los escritos académicos pueden considerarse como esfuerzos para reprimir el impulso de contar un cuento, por lo que consecuentemente, se aplican estándares disciplinarios que favorecen estilos no-narrativos sobre historias que podrían contarse sin tantas vueltas”. Esta afirmación de McEwan la basa en algunos autores, entre los que destaca el artículo titulado “*Choices Made, Worlds Created: The Rhetoric of AERJ*”, de Margaret J. Marshall y Loren S. Barritt. En este artículo publicado en 1990²⁷, se analizan los patrones y las formas usuales en el uso del lenguaje académico, comunes en las revistas especializadas en publicar resultados de investigación en educación (como la que publicó dicha investigación). El punto de partida del artículo sostiene que estas formas de escribir se construyen socialmente y por lo tanto reflejan (e influyen) tanto en la práctica como en el pensamiento educativo. Por esta razón, la Dra. Marshall, quien ya era una especialista en composición, retórica y discurso académico, y el Dr. Barritt, especializado en psicología educativa, veían con mucho interés la conexión existente entre retórica y pensamiento, pues sostenían que si la forma de escribir no es algo que se puede imponer desde afuera, sino que forma un todo integral en la escritura de una investigación, el análisis del uso del lenguaje utilizado para construir un texto académico tendría el potencial de revelar supuestos subyacentes y valores compartidos. McEwan sostiene que hay una tradición filosófica respetable que sostiene que el argumento²⁸ (o argumentación) debe ser considerado no simplemente como un género diferente de la narrativa, sino como una forma construida sobre bases narrativas, como son todas las formas más desarrolladas de escribir. Es la tradición Hegeliana de aplicar la narrativa para entender fenómenos sociales, la que guía el pensamiento de McEwan, quien se dedica a des-cubrir, es decir, develar historias escondidas o implícitas que subyacen en el trabajo sobre la filosofía de la enseñanza así como algunos estudios empíricos sobre el estudio de la enseñanza. En el seno de estas historias surge una pregunta que quisiéramos contestar: ¿cuál es el sentido de la educación, entonces? A estas alturas, habiendo llegado a esta página, el lector habrá reparado que los pasos dados intentan hablar de un estado de las cosas, o de la cuestión (como me dicen que se dice en España). Pero, si leemos a Gutiérrez (2008)²⁹, recordaremos que para Nietzsche hablar del estado de la cuestión “era tan disparatado como hablar de un sentido en sí: un sentido tiene siempre que ser insertado interpretativamente para que pueda haber un estado de cosas en medio del fluir y refluir de la vida, sabiendo que el hombre sólo encuentra en las cosas lo que él mismo ha puesto en ellas”. Entonces, ante la desolación que provoca el estado de la educación superior en México, ante la indignación que provoca ver a la SEP que alguna vez fue de José Vasconcelos, de Justo Sierra, de Jaime

²⁷ Publicado en el *American Educational Research Journal*, Winter 1990, Vol. 27, No 4, pp. 589-609

²⁸ Entendemos como argumento un curso de razonamiento que busca demostrar si algo es verdadero o falso, como evidencia o razón, o una serie de declaraciones en la que una continúa lógicamente como conclusión de otras.

²⁹ Op.Cit. Ensayos Hermenéuticos, pág 9.

Torres Bodet, de Narciso Bassols o de Agustín Yáñez, en manos de quienes hoy se encuentra, esta búsqueda de sentido corresponde a la de poner, querer y disponer creativos, como metáforas necesarias para la auto-afirmación en nuestro papel de actores comprometidos con la educación de la juventud mexicana.

Sobre la posibilidad de encontrar o dar sentido

Llegamos entonces a una pregunta que también estuvo implícita en la partida: ¿qué es darle sentido a la educación? ¿Cómo teorizar acerca de la educación, de la enseñanza, de la planeación educativa? ¿Qué es planear, enseñar, educar y qué papel juega la forma en que ponemos en palabras las respuestas a estas preguntas? ¿Para qué sirve palabrear, lenguajear, teorizar? Decía Paulo Freire: nos educamos porque las ideas y los ejercicios que hacemos son objeto de mi reflexión, me ayudan a descifrarme, a saber quién soy. Educar es una actividad peculiar de los seres humanos. Somos diferentes a las plantas, a los árboles y a los animales: ellos no se preguntan qué están haciendo ni para qué. Nosotros sí, nosotros nos preguntamos: ¿por qué estoy en la universidad? ¿Qué me trajo aquí? ¿Qué plan tengo para el resto de mi vida? ¿Qué planes tienen que me involucran? Educar implica a los seres humanos y la realidad que los circunda. Los seres humanos somos incompletos y lo sabemos. Como tales vivimos con una realidad que es social y también está en proceso, se va construyendo cada día, igual que cada uno de nosotros. De modo que la educación no es un asunto de ciclos, de niveles, de programas, guías o manuales. Educarse no es un hecho transitorio, es un hecho permanente. Si nos preguntamos cuál es la relación que existe entre filosofía y la educación, cuál es el papel la docencia y el de la planeación educativa, surgen más preguntas: ¿Cuál es mi papel como universitario? ¿Quién decide sobre lo que tenemos que hacer y cómo tenemos que hacerlo? ¿Quién hace el plan y quién es el sujeto del plan? ¿En qué medida participo y participan los estudiantes en esta definición? Aquí yace la naturaleza política del problema. Esto que me dicen que haga, ¿es lo que quiero hacer? La cultura política mexicana nos deja fuera en los procesos de toma de decisiones, los políticos tecnócratas dicen que no debemos jugar ningún papel, que debemos someternos a las líneas dadas y cumplir sus consignas. Los dictaminadores positivistas nos dicen que un libro científico es un libro de reflexiones técnicas y no de reflexiones filosóficas.

Cuando nos asomamos al panorama reciente en las relaciones entre la filosofía y la educación, ubicamos la controversia provocada por las descripciones mecanicistas que redujeron la educación a un listado de capacidades y destrezas discrecionales, dentro de concepciones fijas. Según el ensayo de Strawson³⁰ sobre metafísica descriptiva, en la filosofía analítica, como teoría de la acción humana, se desarrolló un amplio cuerpo de ideas que hacía caso omiso de la historia. Si consideramos que educar no es siempre lo mismo ni en cualquier parte tiene el mismo sentido, que es una actividad que cambia y que continuamente emergen nuevos sentidos y formas de educar, entonces es obvio entender que la enseñanza forma parte de la historia, y evoluciona en diferentes direcciones, es decir, que no puede detenerse en ciertas concepciones fijas. La educación y el pensamiento docente no pueden ser a/históricos. Basta con reflexionar sobre la evolución de nuestra propia práctica, veremos que en ella van surgiendo y se van incorporando nuevos valores y propósitos, y en nuestro propio relato podemos reconocer la emergencia de nuevas narrativas y metáforas. Esta oposición entre una

³⁰ Strawson P.F., "Individuals", consultado en enero 09 en <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/logpoint/94-1/STRNEW.htm>

concepción diacrónica, sin historia de la educación, y una concepción que se explica contando sincrónicamente historias en el tiempo, nos ayudará mucho para ubicar la filosofía, la emergencia de la hermenéutica y el papel de la narrativa. En el debate cotidiano universitario, que tanto ha languidecido en nuestro ámbito educativo el ejercicio de reflexionar sobre nuestra propia práctica, sobre nuestra experiencia, reunirse a discutir con nuestros colegas sobre cómo ejercemos la docencia y cómo le damos sentido a la educación, no se reconoce, es una tarea prácticamente inexistente. La docencia ocurre en el hermetismo del salón y las especulaciones acerca de lo que hacemos son documentos teóricos que tienden a enfatizar su naturaleza intrínseca, independiente de lo anecdótico. Esta posición solemne contrasta con la aportación feminista, que ha denunciado con claridad y decisión la concepción dominante de la enseñanza como “estrechamente racional y socrática”. Han sido las mujeres quienes han aportado con nuevas propuestas educativas que demandan un mayor vínculo de la educación con cualidades morales como el afecto, el cuidado y la preocupación por los demás. Puede verse como una aportación natural si consideramos las raíces femeninas de la educación en la estrecha relación que existe entre madre e hijo. Un ejemplo de ello es el de la Dra. Nel Noddings (1993, 1995), hoy profesora retirada, cuyos destacados estudios sobre *ética en educación* han ayudado a entender la importancia del afecto³¹ en la educación. Otra metáfora en la búsqueda de sentido en la filosofía contemporánea, es la que demanda una mayor conciencia crítica en el maestro, una mayor apertura para abandonar ciertas formas de pensar y entender la naturaleza contingente del pensamiento y del conocimiento. Esta es la posición del filósofo norteamericano Richard Rorty quien concibe al docente como alguien que puede echar mano al sentido del humor y ejercer un uso libre de la ironía, porque comprende la naturaleza histórica del conocimiento y está convencido que “nada tiene una naturaleza intrínseca, una esencia real”. Esta idea es semejante a la del educador australiano Garth Boomer que define al “*maestro épico*” como un personaje más propio de una obra de Brecht que de un salón de clases. Si nos damos cuenta que el salón de clases bien puede concebirse como un escenario donde montamos nuestra docencia, entonces no cuesta trabajo imaginarla como una adaptación pedagógica del teatro épico de Brecht. Rorty también recomienda llegar a ser un maestro épico, en lugar de un maestro naturalista; un maestro épico que revela a los estudiantes las maquinaciones y artificios que condujeron al diseño del plan de estudios, que no es otra cosa que un guión artificial escrito para que ellos jueguen determinados papeles, digan determinados parlamentos, como manera de planear y dar sentido a la educación. Asumir la institución educativa en su conjunto como un gran escenario, el salón de clases, el pasillo, los patios, etc. el maestro épico se convierte en una mezcla de director de escena y de actor, pero un actor capaz de salir del escenario y descubrirle a su público (los estudiantes) que es lo que se esconde detrás de bambalinas. Un educador que en su calidad de actor, conduce a sus estudiantes y colegas hacia los camerinos para que ellos mismos se asuman actores y jueguen los papeles que el guión de la obra les inspire. Estas metáforas nos ayudan a imaginar una nueva forma de vivir la institución, cuyo caminar nos deja ver los elementos de su parafernalia: tramoya, luces, telones, tecnología, (incluyendo los rituales y las ceremonias), y en particular un inventado e impuesto uso del lenguaje que busca mistificar a la educación. El maestro épico es entonces un director de escena y un desmitificador al mismo tiempo, pues desmitifica la tesis, las imposiciones sobre el lenguaje, el índice obligado, la metodología, el marco teórico, la bibliografía, inclusive

³¹ El concepto en inglés es “*caring*” (una combinación de cariño, cuidado, atención, afecto). Ver <http://www.infed.org/thinkers/noddings.htm>

la innecesaria solemnidad de los exámenes o de las defensas, donde se aísla al estudiante, como si se tratara de un acusado sujeto a la farsa cómica de tutores, lectores y funcionarios, que no reconocen ni tienen mayor consciencia de su histrionismo, que incluye vestuario, maquillaje, y lenguaje corporal.

Otra concepción más actual de la educación, la planeación y la docencia es la que la ve como un conjunto de actividades profesionales que no tienen principio ni final. En el proceso de educar a contingentes de estudiantes, formamos parte de un proyecto y de un equipo, y no somos operadores solitarios que siguen un diseño curricular y aplican determinadas técnicas didácticas, mismas que pretenden haberse definido de acuerdo a principios científicos. Una manera de expresar esta diferencia es suplantando la metáfora del planificador como supervisor de una línea de producción, con el de la persona que dirige o coordina un equipo que ejerce algún deporte o un juego. En el abordaje de McEwan³², esta concepción de la educación, pensando en la docencia, surge desde las materias disciplinarias, como historias que forman parte de los cuentos sobre qué significa hacer ciencia, estudiar filosofía o leer literatura. Este autor nos dice que son las disciplinas las que suplen de metáforas a la docencia, cuyas historias actúan como mitos fundacionales. McEwan dice que palabrear, lenguajear, teorizar, sirve para imaginar el futuro y de esa forma explorar lo que podría llegar a ser el acto de enseñar. Por lo que este tipo de reflexión no es otra cosa que planificar utilizando como forma básica de expresión la narrativa. Para los que conocen la planeación dominante, sabrán que tiende a manifestarse a partir de metas y objetivos, variables y datos, que recurren más al listado puntual o a esquemas formales (el constante uso de las llamadas “viñetas”) fragmentos sin articulación entre sí, pues no requiere de argumentos que los articulen. Se trata de una planeación sin historia, diacrónica, esencialista y de naturaleza intrínseca. La planeación que da sentido, recurre a la “narrativa” como una categoría abierta de discursos que se ocupan, en general, de la construcción y reconstrucción de eventos, de tal manera que los sitúa o los configura en forma que implican direccionalidad u orientación hacia alguna meta. El discurso informal muchas veces se estructura de esta manera, y también los productos de la reflexión literaria y artística, como pueden serlo nuestras prácticas, y este es un punto crucial, el hecho de que el lenguaje constitutivo de la práctica se dirija o tienda a clarificar los propósitos de la práctica. Nos alejamos de la planeación directiva que tiende al discurso general, y nos volcamos hacia la planeación operativa, que habla desde sus experiencias prácticas, que hace que el lenguaje narrativo no se limite simplemente a hablar sobre la práctica, sino también desde la práctica que lo constituye. Este carácter sugiere que no basta quedarnos en ser más conscientes de nuestras prácticas, como parte de la narrativa, sino y por ello mismo, empezar a ver nuestras prácticas como cambiantes significativamente a partir de lo que entendimos desde nuestra narrativa. Comprendemos nuestra actividad educativa, como parte de nuestros planes y proyectos educativos, expresados como una narrativa a su vez informada por dicha narrativa que nos ayudan a ver nuestros propios valores pedagógicos y propósitos como contingentes y revisables. La filosofía de la enseñanza, en la tradición analítica, se ha ocupado en desarrollar una posible narrativa entre muchas potenciales. Parte de su influencia ha sido desafortunada, porque ha excluido visiones alternativas de la educación, pero por otra parte ha jugado un papel vital en demostrar la pobreza de las descripciones mecánicas conductistas de la

³² McEwan Hunter, (1995) *Narrative Understanding in The Study of Teaching*, Capítulo 10 del libro *Narrative in Teaching Learning, and Research*, coordinado por el mismo y Kieran Egan (ver bibliografía)

enseñanza. Ricoeur, ha sostenido que historia y ficción no son categorías duras y rápidas sino que participan una en la otra, nos ayuda a ver que al contar historias acerca de la educación estamos haciendo más que documentar como surgen las prácticas, las estamos alterando. Esto permite una renovación continua en el uso del lenguaje, que no debería de sorprendernos si recordamos que las historias han sido utilizadas por milenios como medios para transformar pensamiento y acción.

En conclusión, el diálogo filosófico sobre el tema de la planeación educativa ha pasado por cambios radicales. La historia es compleja, pero destacan algunos rasgos sobresalientes. Primero se ha abandonado el papel del filósofo como crítico en favor de un concepto de filósofo cuyo trabajo forma parte de los que están en la práctica o los que estudian la educación, la planeación y la docencia desde otras ubicaciones. Surge así una hermenéutica de la educación (planeación y docencia) cuyos intereses son más diversos que la preocupación enfocada a identificar la “esencia racional” del hecho educativo. La hermenéutica surge como un esfuerzo sostenido que centra su significado en lo que Rorty llamó “edificar” un mejor lenguaje para hablar de la educación y de esa manera encontrar mejores maneras de planear y darle contenido a la enseñanza.

El resurgimiento de la Hermenéutica

Richard Rorty (2006) es el que nos dice que al dejar de hacer epistemología nos estamos involucrando en una conversación interpretativa con nosotros mismos, que más tarde se extenderá hacia los demás. Esto puede entenderse como que en el estudio de la enseñanza, al reconocer que estamos anclando nuestras creencias en fundamentos inasibles, es importante abrir nuestras mentes a procesos de entendimiento interpersonal. Nuestra búsqueda no es encontrar consenso absoluto acerca de lo que es o no es educar, sino establecer los acuerdos posibles necesarios para entendernos. Aquí es donde aparece la hermenéutica, como la disciplina por la que tratamos de dar sentido a todo aquello que aparece oscuro. El mismo Rorty se pregunta en su libro *“La filosofía y el espejo de la naturaleza”*: ¿es nuestra mente un reflejo de la realidad? La idea de que la mente humana es como un espejo que refleja la realidad ha inspirado desde los griegos, al pensamiento filosófico. Descartes, Kant y los actuales filósofos analíticos han hecho que la tarea del filósofo consista en limpiar y pulir el espejo de la mente o del lenguaje, para poder establecer así el marco de referencia de todo conocimiento. Rorty sostiene, sin embargo, que los tres más grandes y más revolucionarios pensadores de nuestro siglo: Wittgenstein, Heidegger y Dewey, han sabido criticar, desde sus respectivos puntos de vista, epistemológico, histórico y social, la validez de la metáfora del espejo. El desarrollo de estas críticas nos ha llevado a pensar que la filosofía analítica se halla en un callejón sin salida. Si esto es así, la filosofía deberá de renunciar a su aspiración de presidir el infalible tribunal de la razón pura y contentarse, como ha sugerido Habermas, con el más pragmático y modesto oficio: el de “guardián del saber”. Para Rorty la hermenéutica no es una “disciplina sucesora” de la epistemología, sino una característica de nuestro entendimiento cuando intentamos explorar significados y explicar cómo es que las cosas “conviven juntas”. Su posición no deja de ser controvertida, pues otros pensadores, como Ricoeur y Taylor (1991) (y entre nosotros, Beuchot (2005) y Primero Rivas (2006)), se inclinan más a considerar a la hermenéutica como poseedora de procedimientos y metas metodológicas. El objetivo de la reflexión filosófica sobre la enseñanza cambia cuando la búsqueda epistemológica por esencias se abandona a favor de un abordaje hermenéutico. El punto de filosofar es ahora el de

interpretar la educación y la enseñanza, no encontrar y declarar de una vez por todas qué es, sino de encontrar “nuevas, mejores, y más interesantes formas de hablar” acerca de la enseñanza.

Lo anteriormente dicho nos permite, espero, entender con mayor claridad la importancia de contar historias, de narrar nuestras experiencias docentes, de hacer cuentos sobre las maneras cómo vivimos la educación, la planeamos, la ejercemos, sabiendo que al reflexionar sobre estos temas, pondremos en palabras nuevas ideas, y de esa forma estaremos enseñándonos a nosotros mismos a hacerlo mejor. Para Rorty y para Gadamer (1977), la hermenéutica no es otro método para establecer la verdad, sino una expresión de la esperanza, de poder llegar a entender mejor nuestro mundo. Se trata de un cambio que deja atrás la búsqueda de definiciones, de esencias, o de una teoría lógica de la enseñanza. Al alejarnos del método analítico que fragmenta la enseñanza en sus “elementos constitutivos”, nos dirigimos hacia narrativas integradoras que ayudan a explicar mejor cómo han evolucionado sus prácticas. Pasamos así del análisis a la interpretación, de la epistemología a la hermenéutica, y de la descripción sincrónica y la argumentación lógica a la explicación por narrativa. Al abandonar la búsqueda que se detiene en la esencia de la enseñanza, los filósofos ven el análisis formal de los actos docentes en movimiento, es decir, dentro del devenir histórico. Es la amplia variedad de prácticas con las que los maestros se comprometen, las que informan e ilustran al concepto de docencia. De esta manera la investigación sobre la naturaleza de las prácticas docentes involucra los rasgos históricos y narrativos de dichos conceptos. Podemos concluir con Marx que el sentido de la investigación y de la teoría no es simplemente entender la docencia, sino cambiarla. Cambios de este tipo no ocurren por medio de la experimentación o de la observación que adopta un punto de vista que quiere asumirse como neutral. El cambio surge desde dentro cuando volvemos a describir nuestra práctica y al hacerlo, explicar de esa manera lo inadecuado de teorías previas a la luz de los nuevos caminos de la práctica. Como bien nos enseñaba Donald Schön, el compromiso reflexivo con la práctica no es inactivo, ocurre en el movimiento de la reflexión en la acción, que permite expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos, así como adoptar una actitud crítica y auto crítica que puede ayudarnos a lograr un recuento más completo de lo que hacemos y cómo lo hacemos.

Cuando vinculamos la idea de narración con la docencia como acción, el concepto de práctica relacionado con la idea de actuar, nos pone en una situación nueva, no opuesta a la teoría, sino más clara en interrelación con ella. Los esfuerzos por entender la “práctica” dentro del campo de la educación han tendido a seguir el modelo de las ciencias naturales en donde teorizar se ve como algo aparte, separado del fenómeno que se estudia (Carr, 1996) En esta visión la práctica es a/teórica, algo que no es inherentemente teórico. De acuerdo al modelo de las ciencias naturales, teorizar es obtener mayor control técnico sobre el mundo de los fenómenos. Por lo que el concepto de práctica se ha fijado en nuestras mentes como parte del mundo de los fenómenos, antes que del mundo de la teoría. Pero hacer esta división entre teoría y práctica es no comprender la naturaleza de la práctica. Carr sugiere que la observación de las prácticas educativas a través del lente de las ciencias naturales, nos ha predispuesto a pensar que dichos conceptos pueden analizarse filosóficamente aislados de su historia. Esta forma de ver conceptualiza mal la naturaleza de la acción y de la práctica y desubica la tarea apropiada de informarnos acerca de asuntos educativos al orientarnos hacia una imposible búsqueda de objetividad. Si pensamos que toda teoría no es práctica y que toda práctica no es teórica, se subestima el alcance de aquellos cuya práctica incluye la reflexión, es decir, que teorizan mientras actúan. Teoría y práctica

interconectadas, es algo que no se ve a través de la visión fragmentada de las ciencias naturales.

Aristóteles ha sido una gran fuente de inspiración, por su visión de la acción humana como algo que requiere de sus propios términos de explicación y de interpretación, irreducibles a los de una explicación física. A partir de filósofos que se inspiraron en la concepción aristotélica de la práctica, (Richard Bernstein, Richard Rorty y Charles Taylor), la filosofía de la educación ha comenzado a abrazar un abordaje más hermenéutico a preguntas teóricas de investigación acerca de la enseñanza. La importancia de este desplazamiento en la filosofía contemporánea es que conecta la conversación analítica acerca de la docencia, con la tradición hermenéutica de la filosofía moderna europea, en la línea de pensamiento que comienza con Schleiermacher y continúa con pensadores como Dilthey, Heidegger y Gadamer. La tradición filosófica en la filosofía moderna está representada por filósofos como Jürgen Habermas, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur y Charles Taylor (según Dallmayr & McCarthy, 1977). Esta tradición ha influido en el pensamiento angloamericano en el principio de los 1990's, y su impacto trascendió hacia las humanidades.

Reflexión en la acción, teoría y práctica

La visión de Donald Schön desde la hermenéutica nos lleva a preguntarnos: ¿qué es la práctica docente y cómo el pensamiento narrativo está implicado en nuestro razonamiento práctico? Al contestar esta pregunta uno quisiera demostrar que es un error para los filósofos o los investigadores empíricos entender o definir la docencia en términos de operaciones lógicas específicas o por descripciones generales de los procesos de razonamiento de los docentes que abstraen estas operaciones de las prácticas de donde surgen. Un relato hermenéutico del razonamiento práctico provee un correctivo a esta manera de pensar y proceder que disuelve el dualismo entre teoría y práctica. La hermenéutica siempre ha visualizado el conocimiento y la acción como moviéndose en forma circular, el famoso “círculo hermenéutico”. Una forma de mirar este proceso es entendiendo que las prácticas nunca están ajenas a un nivel de comprensión teórica o pre-teórica. Esto puede verse en el uso del lenguaje, el despliegue de una serie de conceptos y sus relaciones o vínculos, reglas, metas, valores, distinciones. El lenguaje es la vía por la que la práctica se hace inteligible a nosotros mismos y a los demás. El lenguaje es constitutivo de la práctica. Embarcarse o sumergirse en la práctica significa ser capaz de hablar en el lenguaje de la práctica. Los cambios en el lenguaje de la práctica se pueden considerar como cambios en la práctica misma. Por lo que los practicantes de la docencia son aquellos que pueden contar sus acciones relacionándolas con alguna meta y explicando la naturaleza de su conducta. Aunque este tipo de habla pueda ser incompleta o incluso sin mucha coherencia, siempre se comparte en varios grados por la comunidad que está sumergida en la práctica. No trabajamos solos, no es posible aislarse, por lo que los significados implícitos en las acciones de los individuos será parte del repertorio o del archivo general de todo grupo docente. Charles Taylor le llama a esto que los significados de las prácticas son intersubjetivos. Los significados no se imponen desde fuera sino que surgen desde la actividad, en el taller, por lo que no tiene sentido la idea de salirse de la práctica para pensar sobre la práctica. La idea de “año sabático” puede adolecer de este mal entendido, creer que hay que irse, retirarse, detenerse para pensar. Se trata de un concepto que Schön combatía diciendo que no es posible salir para “ver desde afuera”, pues la idea de situarnos desde un punto de vista objetivo, es una metáfora falsa, de la misma manera que no existe un lenguaje neutral con el que hablar de nuestras acciones.

Esto no quiere decir que teorizar sea imposible, lo que es imposible es teorizar tratando de enganchar prácticas desde un punto de vista externo y neutral.

Taylor dice que teorizar en las ciencias humanas sirve para dar un recuento de la práctica de tal manera que vaya más allá de las explicaciones personales, autobiográficas de los que están en la práctica. Las teorías no tratan de hacer explícitas las maneras en que nos auto entendemos, pero no ignoran el nivel alcanzado de entendimiento teórico que está implícito en la práctica. Reflexionar y estudiar mientras actuamos, pone en movimiento un proceso circular donde los viejos entendidos se absorben en una nueva síntesis que tiene el potencial de inaugurar un cambio cualitativo en la práctica. La teoría empuja hacia nuevos niveles de entendimiento y ello lleva a cambios en la práctica. Gadamer se refiere a este proceso como el que lleva a una fusión de lo ya entendido y las nuevas ideas. El proceso es cíclico, porque no tiene principio ni final. Al emerger nuevas formas de entender están formadas parte del lenguaje que constituye una nueva práctica. El punto que debe importarnos en esta discusión acerca de las prácticas es que la continuidad de interacciones entre el actuar y el pensar es en gran medida un proceso histórico. Encontramos prácticas en el presente en el punto de intersección entre pasado y futuro, pero las entendemos como parte de un proceso de cambio. Nuestros intentos para entender las prácticas están destinados a formar parte de su historia así como implicarse en las futuras direcciones que las prácticas tomen. Porque el razonamiento práctico es tanto acerca de fines como de medios, el asunto de entender las prácticas requerirá que contemos historias acerca de cómo han evolucionado y con qué propósito. Las prácticas requieren, para su plena caracterización descripción de acciones en curso y el uso del lenguaje situado en el contexto de recuentos históricos que ayudan a explicar cómo las prácticas han tomado su forma actual. Un recuento sincrónico está en sí mismo desprovisto de historia, es un retrato de las cosas tal como son, un pedazo de vida, como una foto instantánea. Solo podemos entender la naturaleza de la práctica cuando situamos el retrato en movimiento y trazamos la historia de sus elementos constitutivos: acciones, pensamientos, lenguaje y dimensiones que contribuyen a ello, le dan carácter y dirección. Cuando situamos estas descripciones dentro de un contexto histórico, y por decir algo, hacemos un recuento de cómo han evolucionado las prácticas, entonces no solo las escribimos sino que también las explicamos.

La “mente disciplinada” minimiza la descripción de estados intencionales, aleja los conceptos de tiempo y espacio, sitúa a los personajes entre paréntesis, y condensa eventos en generalidades. El poder de abstraer es considerado como algo esencial en todas las ciencias, por lo que suprimir lo coloquial, lo narrativo en la escritura académica es más que una opción de estilo, es un requisito disciplinario y una demostración del ideal científico que identifica objetividad con el desapego del científico de su objeto de estudio. Aún así, en todo escrito académico puede detectarse vestigios de narrativas, de historias, que emergen en los intersticios no tocados por el requisito de generalizar y de abstraer. Sin embargo en tiempos en que los paradigmas establecidos se ponen en duda, surgen tendencias que podríamos reconocer como un “regreso a la narrativa”, un esfuerzo por recobrar, recuperar y quizás volver a contar las historias que forman la base de una disciplina particular. Volver a lenguaje como resultado de un entendimiento más hermenéutico de la educación, entendiendo a la

hermenéutica, como señala Ricoeur³³ como “el estudio de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de los textos”

¿Cómo entendemos la planeación educativa?

Planificar la educación debe entenderse como una acción informada, una empresa compleja que no puede reducirse a mecanismos mecánicos de estímulo y respuesta, en donde los recursos, el financiamiento, y los bonos son el principal motor. Taylor nos ha dicho que las metáforas mecánicas producidas por tecnócratas, que pueden incluir a psicólogos con mente mecánica, son en su mejor caso, simplificaciones, distorsiones o malas interpretaciones. Tratar de explicar la educación y guiarla en términos “objetivos” dirigiendo la atención solo a lo que se puede ver observar desde afuera sin tomar en cuenta el rico interior que los académicos, investigadores y docentes viven en sus procesos personales, en sus debates consigo mismos y con otros, en la toma de decisiones y sus formas de reflexionar, es cuestionable. La perspectiva crítica no es tan sólo negativa, la filosofía de la planeación da lugar a un tema que emerge, y es de la “búsqueda de sentido”. Se trata de un mito que tiene fuerza en dar forma a nuestro concepto del papel de la educación en la sociedad occidental, su verdadera naturaleza. Identificar la planeación educativa de forma que pueda ser distinguida de otros actos similares, por ejemplo la diferencia entre intentar implantar o poner en marcha decisiones tomadas desde arriba, y en su lugar conformarlas entre todos, sumando narrativas y explicando, o distinguiendo actos educativos, de actos que no son formativos, en un proceso de prueba y error, hasta llegar a la esencia de lo que podemos considerar un proyecto con sentido.

Los filósofos usaron las herramientas del análisis lingüístico para clarificar nuestro entendimiento del acto de dar sentido a la educación. Las intenciones de la educación, la intención de producir aprendizaje, han buscado la lógica en lo más medular de la educación. Las teorías lógicas de la planeación educativa promueven la idea de que el planificador educativo es un pensador de algún tipo, y que existe alguna correspondencia entre su pensamiento y ciertas formas específicas de pensamiento lógico, ignorando el significado de planear como una capacidad humana más comprehensiva: la habilidad o capacidad de dar sentido e interpretar este sentido para otros. El problema con las teorías lógicas de la planeación es que toman la argumentación formal como ejemplar, aunque presuponga una rica fundamentación en sentidos intersubjetivos que ya están en la comprensión de los actores como parte integral de su razonar (Pendlebury, 1988). Un segundo problema en el “esencialismo planificador” que al concentrarse en lo que ocurre en la mente del planificador pierde contacto con la riqueza de los contextos sociales en donde ocurre este razonar (Sockett, 1987). No es posible dar una descripción de la razón práctica aparte de las prácticas de las que surge, por lo que todo esfuerzo por describir cómo piensan los planificadores debe estar relacionada con las prácticas variadas en los que ellos se comprometen, antes que en cualquier capacidad que trasciende estas acciones, abstraídas de ellas (la mayoría de las descripciones de lo que pensamos, tiende a chocar o contradecir lo que hacemos).

³³ Ricoeur, Pierre (1981) *Hermeneutics and the Human Sciences* (J.B.Thomson, Trans.) Cambridge, UK, Cambridge University Press. (Ver también, Bourdieu, Pierre (2000) *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión)

Otro problema es la agenda implícita prescriptiva en este procedimiento, pues sugiere que es posible mejorar la educación, simplemente haciendo que sus actores piensen y actúen de la manera considerada correcta. ¿Cuántos cursos de capacitación ha producido este prejuicio? Este abordaje, que es el que predomina, deja de tomar en cuenta la riqueza del contexto que rodea a las prácticas reflexivas de los actores académicos, que tanto inhiben o estimulan las formas en que actúan. Una limitación fuerte en esta versión de la búsqueda filosófica es que en gran medida se ha dedicado en describir qué es diseñar un proyecto, como si se tratara de una parte que puede extraerse de la vida cotidiana, como un acto que forma parte de un menú de características sujetas a descripción. Se le da prioridad a cuestiones de estructura en lugar de a cuestiones de proceso, a cómo las cosas son, antes de cómo las cosas cambian. Por lo que el esencialismo de los filósofos de la planeación educativa puede verse como un intento de dar una descripción que divorcia la educación de su historia social, limitación muy común en la investigación empírica sobre este campo.

Epílogo

He intentado en este trabajo describir el compromiso que significa el hecho de dar sentido, de visualizar para crear el futuro, como si ocurriera en una cápsula de tiempo, como si el acto de planear fuera algo que no tiene una historia y un futuro, cuando las prácticas humanas siempre toman lugar en el tiempo y sobre el tiempo. La práctica planificadora tiene historia y se constituye a base de historias. De tal manera que si intentamos entender algo del acto de planear tenemos que saber cómo surgió y cómo ha evolucionado en el tiempo. Es necesario ir más allá de los discursos generalistas que quieren abarcarlo todo desde un punto lejano, y preguntarnos cómo fue que surgieron en los tomadores de decisiones estos estados mentales. La planeación directiva requiere de liderazgos, lo que a su vez requiere de una integración de la comunidad académica. Por eso fuimos escribiendo utilizando la metodología del atrevimiento, liberándonos o luchando contra nuestros prejuicios y auto imposiciones provocadas por nuestro propio proceso educativo, y el haber transcurrido demasiados años en la universidad pública en decadencia. Consideramos que la manera obvia de clarificar, era contando una historia en donde el amor intelectual y el odio intelectual jugaran un papel insoslayable, que nos permitiera explorar los motivos del educador/planificador en forma más profunda, ubicándolo en el contexto del pensamiento filosófico cambiante, que hoy nos ofrece el pensamiento hermenéutico, que ayuda a interpretar el razonamiento que precedió la decisión de hacer tal cosa, clarificar sus intenciones, relacionándolos a conductas anteriores de la práctica educativa. Para entender la educación, y darle sentido desde la planeación fue necesario ir hacia el pasado, y no al pasado individual, sino a las tradiciones de la práctica planificadora, dentro de cuya órbita nosotros, como tomadores de decisiones pensamos y trabajamos. Como resultado y para contestar las preguntas sobre el sentido, el teorizar acerca de la educación, y qué papel juega la forma en que ponemos en palabras las respuestas a estas preguntas, llegamos a la conclusión de somos todos y cada uno de nosotros los que tenemos que desarrollar nuestra capacidad de interpretar y de ubicar dicha interpretación como parte de nuestra “capacidad de proyecto”. Esto a partir de ser capaces de contar historias, las que relatan la forma en que fuimos y somos capaces de dar sentido a nuestra existencia y las que buscan aportar en la búsqueda de sentido en la existencia de la institución en que trabajamos, de los grupos en los que participamos, en los diálogos que sostenemos con nosotros mismos y con nuestros amigos y colegas. Cuando el planificador educativo reflexiona sobre sus actos los hace inteligibles a sí mismo, y a los otros, moldeando sus cuentos en la forma

de una historia que no tiene final. Planear no es algo de naturaleza fija e inmutable, está sujeto a cambios constantes en el tiempo. Los filósofos necesitaron un nuevo lenguaje y nuevas razones para continuar con su conversación acerca de estos asuntos; nosotros, mientras ellos continúan su búsqueda, tendremos que seguir definiendo nuestra relación con la filosofía, con la educación y con todos aquellos otros cercanos y lejanos, que se hacen las mismas preguntas y se preocupan por los mismos temas.

Bibliografía

Acosta Ochoa, Abril (2008) Tesis de grado de maestría, sin publicar “*Abandono y permanencia escolar en la UAM-A. Una perspectiva integral del riesgo*”.

Beuchot Puente, Mauricio (2005) Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación. México, UNAM, Editorial Ítaca.

Bordelois, Ivonne (2003, 2005) *La palabra amenazada* Libros del Zorzal, Buenos Aires, Argentina

Carr, Wilfred. (1996) Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica.

Cohen, Michael D., James G. March, Johan P. Olsen (1972) *A Garbage Can Model of Organizational Choice* Administrative Science Quarterly, Vol. 17, No. 1. (Mar., 1972), pp. 1-25.[particularly pp.1-3 & 9-13]

Egan Kieran y McEwan Hunter (1995) *Narrative in Teaching, Learning and Research*, Teachers College Press, Columbia University, N.Y. Londres.

Gadamer, Hans Georg Verdad y Método I. (1977) Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Salamanca, Sígueme, España; Verdad y Método II, Hans Georg , (2002) Salamanca, Sígueme, España

Garay, Lucía (1996) “*La cuestión institucional de la educación y las escuelas*”, en Butelman, Ida (compiladora) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós

Gutiérrez Carlos B (2008) Ensayos Hermenéuticos, Siglo XXI Editores, México.

Hirst P. H. (1986) *The contributions of Richard Peters*, en Education Values and Mind, coordinado por David E. Cooper, International Library of the Philosophy of Education.

Ibarra Colado, Eduardo (2008) *Exigencias y desafíos de la organización y la gestión de la universidad: pasado político, mercados presentes, (im-)posibles futuros*, (documento parte del proyecto “Memorias, presentes y utopías mexicanas para la recreación de la universidad en el siglo XXI: reconocimiento de su entramado institucional y simbólico”.

Ibarra Colado, Eduardo, con Porter Luis (2007) *Geografía política de las Universidades Públicas Mexicanas: claroscuros de su diversidad*. Ceiiich, UNAM;

Ibarra Colado, Eduardo con Porter Luis (2009) *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, Ceiiich, UNAM;

Ibarra Colado, Eduardo, con Porter, Luis (en prensa) *Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. Ceiiich, Unam, Cuajimalpa, UAM.

Kaës, Rene (1996) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*, Buenos Aires, Amorrortu,

Kuhn, Tomas (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México.

Lain Entrelago, Pedro (1999) 1999). *Qué es el hombre: evolución y sentido de la vida*. Círculo de Lectores, España.

Marshall, Margaret J. y Barritt Loren S. “*Choices Made, Worlds Created: The Rhetoric of AERJ*”, 1990 *American Educational Research Journal*, Winter 1990, Vol. 27, No 4, pp. 589-609

Matus, Carlos, (1980) *Planificación de Situaciones*, FCE, México.

Matus, Carlos (1969) *Estrategia y Plan*, Siglo XXI, México.

Matus Carlos (1995), *Chimpancé, Maquiavello y Ghandi*, Fondo Editorial Altadir, Caracas, 1995 ...

Maturana, H.R. (1988). *Ontología del conversar*. Terapia Psicológica, Chile,

Maturana, H.R. Conferencia, Jornadas del amor en la terapia, Barcelona, España. Consultado en <http://www.fritzgestalt.com/artimaturana.htm> (Otras publicaciones de Maturana, H.R. *Biología del Emocionar y Alba Emoting*, 1996; *Objetividad: un argumento para obligar*, 1997; *Transformación en la convivencia*, 1999.)

Noddings, Nel, Noddings, Nel (1999) 'Two concepts of caring', *Philosophy of Education*, <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/1999/noddings.asp>. Accessed December 6, 2004.

Noddings, Nel. *Philosophy of education* Dimensions of philosophy series. Boulder, Colo.: Westview Press, 1995.

Ortiz Millán, Gustavo (2004) “*Los enemigos y los efectos racionales del odio. Variaciones sobre temas de Plutarco*”, *Dianoia*, vol.XLIX (nov.04) consultado en <http://dianoia.filosoficas.unam.mx/info/2004/53-Ortiz.pdf>

Pendlebury, M. (1988) *Phylosophy and Phenomenoloical Research*, Vol. XLVIII, N°4, June 88

Peñafort, Juan Jaime Eduardo (2007) *Memorias del El II Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía* realizado en San Juan. Es autor entre muchas publicaciones del libro “Estudios Sobre la Filosofía en la universidad” con Cristina Genovese, Alicia Martin y otros.

Porter, Luis (1988) *La búsqueda de racionalidad en las universidades públicas mexicanas: cinco estudios de caso*. Harvard University, Cambridge, Ma. Tesis doctoral, sin publicar.

Primero Rivas, Luis Eduardo y Beuchot Puente, Mauricio (2006) *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*, Primero Editores (Colección Construcción Filosófica)

Primero Rivas, Luis Eduardo (2007), *Hermeneutizar la educación – Memoria del Simposio Internacional Hermenéutica, educación y cultura escolar*, UPN Editor (Col. Archivos # 19), México.

Presidencia de la República, (2007) *Anexo del Primer Informe de Gobierno 2007*, México (datos estadísticos)

Psacharopoulos, George (1977) “The Perverse Effects of Public Subsidization of Education” *Comparative Education Review*, Feb 77, pp69-90).

RISEU- Red de Investigadores sobre la educación superior y OCE Observatorio Ciudadano de la Educación Ver www.observatorio.org/estadisticas/2005-2.html

Ricoeur, Pierre (1981) *Hermeneutics and the Human Sciences* (J.B.Thomson, Trans.) Cambridge, UK, Cambridge University Press. (Ver también, Bourdieu, Pierre (2000) *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión)

Risieri Frondizi, 1971, *La Universidad en un mundo de tensiones: Misión de la universidades en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 1971.

Rorty, Richard. (2006) *Take Care of Freedom and Truth Will Take Care of Itself: Interviews with Richard Rorty*. Ed., Eduardo Mendieta. Stanford: Sanford University Press.

Rubio Oca, Julio, (coordinador) 2006, “*La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance*” Fondo de Cultura Económica y SEP.

Rubio Oca, Julio (coord.) (2006b) *La mejora de la calidad de las universidades públicas en el período 2001-2006*, México, SEP/PIFI

Scheffler Israel (1982) *Science and Subjectivity*. Indianapolis, Ind.: Bobb-Merrill, 1967. 2nd ed., Hackett.

Schön, D. (1998), *El Profesional Reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.

Sockett, H. (1987) Has Shulman got the strategy right? Harvard Educational Review, 57:2 p212

Strawson P.F., “*Individuals*”, consultado en enero 09 en <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/logpoint/94-1/STRNEW.htm>

Suarez Daniel, (2008) “Teorías en torno a la educación popular y el campo de jóvenes y adultos” Capítulo en el libro *Movimientos Sociales y Educación, Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Roberto Elisalde y Marina Ampudia, compiladores, Ediciones Buenoslibros, Argentina.

Taylor, Charles (1991) “The Malaise of Modernity” Massey Lectures, House of Anansi, Council of the Arts, Concord, Ont. Canada