MEMORIA

NÚMERO 286 AÑO 2023-3

REVISTA DE CRÍTICA MILITANTE

LAS BATALLAS POR LA EDUCACIÓN

CENTRO DE ESTUDIOS DEL MOVIMIENTO OBRERO Y SOCIALISTA

El archivo histórico del Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista (CEMOS) surgió como una iniciativa de Arnoldo Martínez Verdugo, quien se encargó de resguardar documentación oficial y publicaciones del Partido Comunista Mexicano. Desde los inicios, este espacio se comprometió con la conservación de la memoria y la tradición de las izquierdas mexicanas, además de ampliar su acervo con materiales y donaciones de otras tendencias comunistas en México.

Después de 32 años de actividades, el CEMOS renueva su compromiso con el movimiento obrero y socialista, y continúa su labor: el rescate, la conservación y la catalogación de materiales fundamentales para su estudio, así como de la renovación editorial de *Memoria*, que en 2015 inició su nueva época.

El CEMOS pone a disposición de estudiantes, de investigadores y de todos los estudiosos de México y el mundo la libre consulta de su archivo documental y fotográfico. El acervo comprende la documentación oficial de los Partidos Comunista Mexicano, Obrero Campesino Mexicano, Socialista Unificado de México y Mexicano Socialista, entre otros; colecciones especiales, entre las cuales destacan folletos y boletines de organizaciones de izquierda en México y América Latina; publicaciones de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios y de la Liga de Agrónomos Socialistas; los archivos personales de Valentín Campa y Miguel Ángel Velasco, por mencionar algunos; y un acervo gráfico integrado por carteles, grabados y cerca de 3 mil fotografías, que abarcan el periodo 1907-1990.

Mientras, la biblioteca reúne alrededor de 6 mil títulos especializados en temas de izquierda en el ámbito continental; alberga textos de corte teórico y literario, entre los que destacan ediciones soviéticas. La hemeroteca ofrece para consulta colecciones de periódicos, entre los que sobresalen *La Voz de México*, *Así es* y *Frente a Frente*, además de revistas editadas por partidos políticos nacionales y extranjeros, sindicatos y movimientos nacionales e internacionales. Cuenta con colecciones completas o por año de *Bohemia*, *Correo de la Resistencia*, *Futuro*, *Historia y Sociedad*, *Pensamiento Crítico*, *Línea*, *Lux*, *Oposición*, *El Machete*, *Nuestra Bandera*, *Política* y *Motivos*.

El archivo ofrece consulta de lunes a viernes, de las 10:00 a las 15:00 horas.

CONTACTO:

http://www.cemos.mx/
Twitter @archivocemos
Teléfono: 5555490253
Pallares y Portillo 99, colonia Parque San Andrés, Coyoacán, CP 04040 Ciudad de México.

ÍNDICE

LAS BATALLAS POR LA EDUCACIÓN

3 **LA EDUCACIÓN, PILAR DE LA TRANSFORMACIÓN**
ENTREVISTA CON LUCIANO CONCHEIRO

9 **IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN BÁSICA**
ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ Y MAURICIO SALDIVAR LARA

13 **LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y LA DISPUTA POR EL SABER**
HÉCTOR MORENO BAYÓN

18 **TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**
MARÍA DE LOS ÁNGELES GORDILLO

23 **HAY UN ESTADO DE ÁNIMO EN FAVOR DEL CAMBIO**
ENTREVISTA CON IMANOL ORDORIKA

27 **LA ELECIÓN DEL RECTOR EN LA UNAM**
AXEL DIDRIKSSON T.

34 **DE LA AUTONOMÍA A LA AUTOINMUNIDAD**
GERARDO DE LA FUENTE LORA

36 **LA PARTICIPACIÓN ACADÉMICA EN EL GOBIERNO DE LA UNAM**
EDURNE URIARTE SANTILLÁN

40 **DESENMASCARANDO A LA AUTONOMÍA PUMA**
CARLOS GUERRERO DE LIZARDI

45 **DE MAESTROS E IGNORANTES**
RITA GUIDARELLI MATTIOLI GUTIÉRREZ

49 **WENCESLAO ROCES Y LA UNAM**
ELISABETTA DI CASTRO

53 **UNAM, ENTRE LA ANTIDEMOCRACIA Y LA PRECARIZACIÓN DE LOS ACADÉMICOS**
NANCY FLORES

MÉXICO

55 **EL OFICIO DE INFORMAR EN TIEMPOS DE LA 4T**
JUAN BECERRA ACOSTA

EMERGENCIA FEMINISTA

57 **LAS MUJERES EN LA POLÍTICA INSTITUCIONAL: EL CAMINO HACIA LA PRESIDENCIA**
GUADALUPE PRIETO RIVERA

HACER MEMORIA

60 **LAS BATALLAS POR LA MEMORIA**
VIVIANA BRAVO

65 **CONTRA EL OLVIDO: LUIS VITALE Y EL MARXISMO LATINOAMERICANO**
MICHAEL LÖWY Y MARCO ÁLVAREZ

LIBRERO

76 **MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN AMÉRICA LATINA. INTERROGANTES PARA SU HISTORIA, PRESENTE Y FUTURO**
CARLOS CELI

79 **RAMÓN GROSFOGUEL: UN RECORRIDO EN LA ÓRBITA "DECOLONIAL"**
DAVID GÓMEZ ARREDONDO

2023-3
NÚMERO
286
MEMORIA
CEMOS

MEMORIA
REVISTA DE CRÍTICA MILITANTE

DIRECTOR
Jaime Ortega

COMITÉ EDITORIAL
Leinad Alcalá, Mylai Burgos, Elvira Concheiro, Mauro Espínola, Gerardo de la Fuente, Argel Gómez, Fernando González, Carolina Hernández Calvario, Fernando Luna, Miguel Meléndez, Araceli Mondragón, Jaime Ortega, Victor Hugo Pacheco, Rebeca Peralta Mariñelarena, Silvana Rabinovich, Oscar Rojas, Lissette Silva Lazcano, Perla Valero y Frida Villalobos.

CONSEJO EDITORIAL
Hugo Aboites, Guillermo Almeyra†, Armando Bartra, Barry Carr, Elvira Concheiro, Horacio Crespo, Gerardo de la Fuente, Enrique Dussel†, Monserrat Galceran, José G. Gandarilla Salgado, Pablo González Casanova†, Ricardo Melgar†, Massimo Modonesi, Lucio Oliver, Carlos Payán†, Enrique Semo, Raquel Tibol†, Gabriel Vargas y Mario J. Zepeda.

CORRECCIÓN DE ESTILO
Comité editorial

DISEÑO Y FORMACIÓN
J. A. Mella

IMÁGENES DE INTERIORES
José Venturelli, *Patria negra y roja*, Édition librairie Rousseau Genéve, 1975.

CEMOS

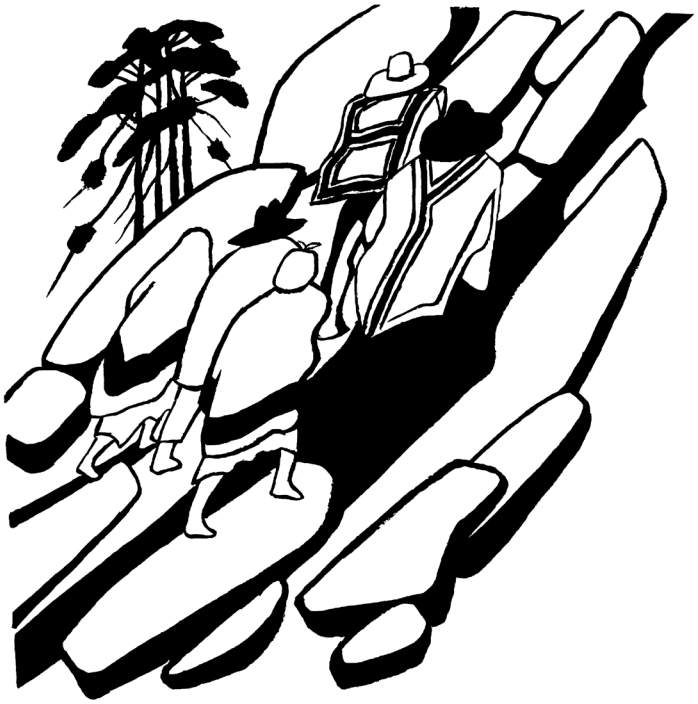
CENTRO DE ESTUDIOS DEL MOVIMIENTO OBRERO Y SOCIALISTA, AC.

Presidente y director fundador: Arnoldo Martínez Verdugo†
Director: Gerardo de la Fuente Lora

Memoria es una publicación del Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista, AC. Pallares y Portillo 99, colonia Parque San Andrés, Ciudad de México, CP 04040. Teléfono: 55490253. ISSN 0186-1395.

Proyecto apoyado por el CONAHCYT en el año 2023.

revistamemoria.mx



PATRIA NEGRA Y ROJA

José Venturelli nació en Santiago de Chile en 1924 y murió en Pekín, China, en 1988. Fue militante de la Juventud Comunista y después del Partido Comunista Chileno (PCCh), acompañó al Movimiento por la Paz en la década de 1950. Se separó del PCCh en la década de 1960 cuando se decantó por las opciones pro-chinas, comprometiéndose decidida y militantemente a favor de la revolución de ese país que cimbró el mundo colonial. Pintó murales en el país asiático, en Cuba y en su natal Chile. Sostuvo amistad con David Alfaro Siqueiros y con Pablo Neruda, con cuyas obras dialogó profundamente. Al darse el golpe de Estado en 1973, salió exiliado hacia Ginebra, Suiza. Reflexionando sobre su obra, escribió: “El artista cambia con sus manos y sus ideas la materia inerte con que trabaja y hace de ellas otra cosa. Es en esa faena que teme más a lo conocido que a lo desconocido. Es presa del temor frente a lo que ama”.

LA EDUCACIÓN, PILAR DE LA TRANSFORMACIÓN

ENTREVISTA CON LUCIANO CONCHEIRO

Memoria: ¿Ha cambiado el *sentido* de la educación con la Cuarta Transformación?

No creo que sólo en el sentido, así, para ser muy claros. No sólo para un cambio de rumbo, sino desde mi punto de vista asistimos a una verdadera revolución en el campo de la educación en México y quizá esta revolución sea uno de los pilares de la gran transformación del país, de esta 4T. ¿En qué sentido?

Está ligada a los movimientos sociales. Primer aspecto que es fundamental. No es una transformación que viene de arriba, con un esfuerzo del Estado, con una orientación determinada, que sería eso, el *sentido* que puede tener la educación y tú tienes un planteamiento de izquierda progresista y le cambias el *sentido* a la educación. Sino al venir desde abajo, al ser producto del movimiento magisterial y aún de las condiciones peores en nuestro país que tiene que ver con las desapariciones, que tiene que ver con la represión y, en particular, con el odio cerrado de la oligarquía contra el magisterio y especialmente contra las normales rurales, los 43 de Ayotzinapa que "vivos se los llevaron y vivos los queremos de regreso". Aunque sabemos ya en buena medida todo lo que sucedió, un crimen de Estado. En este sentido, la respuesta de la sociedad en general fue de un "ya basta", fue decir "no podemos estar ya en esa condición", digamos, no solamente represiva, sino de descomposición de la sociedad en su conjunto, sobre todo alrededor de la educación y en particular de la confrontación con el magisterio en general y con los maestros de las normales en particular.

Entonces, en ese ámbito las movilizaciones constantes que se dieron en los años previos en contra de la mal llamada Reforma Educativa de Peña Nieto trajeron consigo la elaboración de un proyecto, de un programa muy claro para la educación por parte del movimiento democrático, pero podríamos atrevernos a decir por conjunto de los trabajadores de la educación, por un lado. Por el otro, el gremio estudiantil casi ausente en el conjunto de los otros movimientos con una fuerza creciente en el caso de las normales rurales y por el otro que tampoco es menor, la movilización de las mujeres normalistas en contra de la violencia de género. Ahí tenemos un movimiento feminista con características muy especiales que también fue desplegado. Entonces asistimos a una amplia movilización con un reclamo en contra de la cereza del pastel neoliberal que era la mal llamada Reforma Educativa que, en realidad, era una reforma laboral, punitiva, contra los trabajadores de la educación y, por el otro lado, un programa social importante con todo una serie de alternativas también fundamentales.

Entonces cuando en 2018 en esa apertura de una coyuntura fundante central se plantea algún cambio constitucional el presidente da la opinión de no ir a una constituyente, fuera de lo que algunos otros pensaban o pensaron hace muy poco y hasta fracasaron en esa dinámica de las constituyentes, en cuanto a querer cambiarlo todo, y sintetizó la gran transformación este gobierno en el artículo 3° de la Constitución y de los otros derivados que tienen que ver con el artículo central en nuestra Constitución que ya había sido una definición fundamental en 1917, la definición. La izquierda en el Constituyente, es más, hay uno que no sólo quiere firmar como jacobino rojo ni como jacobinos radicales, en ninguna de las dos listas se siente identificado, que es Monzón, quien después será el primer senador comunista: "póngame ahí bolchevique". Viene representando al radicalismo sonorense pero ya con toda una proyección de campo.

En este artículo tercero tenemos la gran transformación de las bases no solamente para volver a los elementos del artículo 3° original alrededor de la laicidad, sino alrededor de todo el planteamiento de los temas de gratuidad, de los temas de los derechos sociales. Se plantea un giro total a reconocer la educación como un derecho humano, sí, el derecho humano a la educación. Lo mismo que en términos de la salud, el considerar como un derecho humano lo hace reclamable con respecto al Estado. El Estado es efectivamente el rector, pero la sociedad se convierte en un sujeto que te puede reclamar el derecho. En este sentido, es un giro fundamental en nuestra Constitución, porque se convierte en un derecho instituyente y no instituido. O sea, se convierte de una Constitución, sí, social, de derecho, pero derecho positivo, en una constitución

de derecho consuetudinario en que define la creación de un sujeto de la propia constitución y no en un objeto del derecho.

Y en ese giro central que va a ser una verdadera revolución en términos de nuestra Constitución se plantea también el definir al propio sujeto de la misma, abarcando el derecho humano a la educación que vaya desde inicial y entonces incluye la educación inicial, de los "pequeñines", de 0 a 3 años, hasta la educación superior. Entonces en este sentido, viene todo este planteamiento, pero no satisfecho con ello, pero se plantea educación para la vida, entonces rompemos con la idea etérea de la educación. Entonces el proceso de humanización, de derecho humano, en cuanto a contemplarnos en todo nuestro trayecto general de vida acaba siendo un elemento sustancial. Pero no para ahí y eso es lo más interesante. Define a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. Los define como sujetos de su propia educación.

Entonces este giro que tendrá que ver para algunos claramente con la *Tesis* tres sobre Feuerbach; viene planteándonos una inversión central entre el educando y el educador, ósea hacer el planteamiento que el educando pasa a hacer educador y viceversa. Eso nos sitúa en una idea radicalmente distinta de la construcción de lo que va a ser una praxis social en la propia educación y por tanto aquella máxima de que no solamente somos producto de nuestras circunstancias, sino de la educación en este sentido. Somos producto también de la educación en cuanto condición de transformación posible de una visión de mundo también en lo general. Y no nos paramos ahí. Lo interesante es que maestras y maestros son definidos como sujetos de la transformación social, entonces estás asumiendo que son intelectuales orgánicos, que son especialistas, que son profesionales, que a la vez son especialistas y entonces el carácter y el reconocimiento de profesionales de la educación del magisterio le va a dar un carácter de participación activa, en el propio sentido de la educación.

Si le sumamos, sobre todo, quizá un elemento de los que representa ruptura, que es la interculturalidad, aquí superamos la tercera transformación del país, la revolución mexicana, con su artículo 3° en la constitución de 1917 que reconoce la ciudadanía y la visión en su conjunto, y la educación para la homogeneización social, es decir para la construcción de un ciudadano en general, hablado, pensado, en términos del discurso hacia los hombres. Con esta característica central, después va a tener su correlato en la mestizofilia, de la educación para la inclusión, pero una inclusión que desaparece la diversidad cultural, etc.

Así, aquí la interculturalidad aparece en un doble sentido, en el sentido abierto de los pueblos originarios y afrodescendientes, o sus equivalencias, que existen en términos equiparables, y que podrán reconocerse en esta interculturalidad. Que esto aparezca en la educación es un quiebre en el sentido homogeneizante de la educación.

Por el otro lado, tienes, por el contrario, una idea de que los pueblos originarios, afrodescendientes, los equiparables tienen derecho a existir como tal -en este gobierno desapareció el castellano como lengua oficial, ahora las 68 lenguas originarias y el castellano son lenguas de nuestro país-, las culturas también se reconocen como tal, ni una es más ni menos, etc. Se encuentra ahí, ese correlato institucional fundamental, pero sobre todo viene un agregado, donde la interculturalidad es vuelta a mencionar nuevamente, plantea que o la intercultural es para todas y todos o no es interculturalidad.

Aquí una doble ruptura, una de las ideologías dominantes, por relativizarlo de alguna manera, es el multiculturalismo, por un lado, como ideología dominante del imperio, del reconocimiento de la diversidad pero cada quien en su lugar –está muy bien que toques los tambores pero no en el centro de París, sino en el norte de África–, en esa idea de la diversidad folklorizante de una diversidad de la inclusión pero para volver a desaparecer a los pueblos originarios, se plantea la interculturalidad en un diálogo de saberes, de condiciones, etc.

Todo eso, en el art. 3º de la Constitución, lleva a redefinir inclusión, porque inclusión es un concepto central, pero la inclusión si es para la segregación entonces tiene un sentido, y aquí la inclusión se trata de, por ejemplo, todas las personas en condición de discapacidad. Así planteado como discapacidad, nos lleva en un doble sentido y el debate no acabo cuajando en los términos más avanzados pero convivieron ambas cuestiones, es decir, por un lado está el reconocimiento de las discapacidades para la inclusión, vista a través de elementos como rampas, escuelas especiales, en educación especial y la *verdadera inclusión* en la que nos pensamos como sociedad, donde el porcentaje de gente que tiene discapacidades diferentes es alta. En los debates era singular pensar qué hacemos con los niños con IQ elevados, y la respuesta era enviémosles a escuelas especiales. Bueno, podría seguir con el art. 3º pero lo importante es que generó una Ley General de Educación donde aparece recogido todo esto y es una ley igual que la Ley General de Educación Superior, con características radicalmente distintas.

Por eso, no es un cambio de rumbo, de sentido, es de un calado impactante en nuestro país, y tiene que ver con nada menos que reconocer en una ley, una ley que recoge valores, principios, pero así también tiene una política pública para poderse llevar adelante, y lo más importante de todo, está atravesada por sujetos para llevarla adelante.

De nueva cuenta, en la concepción del derecho, aquí hay una sacudida general, y lo mismo ocurre con la Ley General de Educación Superior, y de otras disposiciones legales que acaban siendo fundamentales para generar una mejor convivencia, evitar prácticas corporativas y clientelares por parte de los sindicatos, para el reconocimiento de las maestras y maestros, es decir, una serie de cambios muy importantes.

De eso a la práctica de la misma, es el gran esfuerzo que puede ser retratado, por un lado, por educación inicial, con una irrupción interesante, todavía quizá no con la fuerza que debiera, porque ahí, según los neuropediatras, está la clave del

desarrollo de los pequeños, todo el desarrollo psicomotor, y en términos de la educación básica, es la gran revolución de planes y programas, y sobre todo, podemos decir, la expresión en los libros de texto como un gigantesco cambio en la educación, en la visión de la misma, y por tanto, en llevar a la práctica el que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, jóvenes adultos, se conviertan en sujetos de su propia educación, que se conviertan en activos constructores del sentido de la educación, etc.

Estamos ante una cuarta transformación de nuestro país y, me atrevo a decir con una de las grandes características –más allá de las obras fundamentales, de la modificación de la geografía que es lo más complicado en cambiar– es modificar todas las condiciones económico-sociales para lograr la gran transformación de la nación. Se crean cambios de sentido y, dentro de una coyuntura y una disposición de cambio de la sociedad en su conjunto, hoy el gran debate se encuentra en la educación.

Memoria: ¿Qué está pasando con las otras instituciones, cómo llega la transformación a ellas?

Tenemos el gran cambio sintetizado en los libros de texto gratuito en este momento, la gente los ve, adquiere forma el cambio. A casi tres años de distancia logramos dos grandes cambios en las instituciones: 1) la convocatoria al Congreso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el cual duró casi un año y tuvo como resultado una propuesta de transformación de la UPN centrada en la construcción de una Ley Orgánica que incluye el sentido de cómo hacer de ella efectivamente una universidad nacional y, por otro lado, garantizar la autonomía de dicha institución. En este momento se encuentra solamente como una propuesta en la cámara de senadores en la comisión de educación, y entrará en debate en el mes de septiembre. Eligieron la vía legislativa y no la del decreto presidencial para guardar el pacto federal, preocupados por un nuevo federalismo, lo que es central en la creación de una nueva universidad que, aunque ya se llamaba nacional y opera de tal forma por sus planes y programas definidos a ese nivel, no tiene independencia pues depende de los gobiernos estatales, frenando su desarrollo como un proyecto de universidad nacional; 2) las Normales, que se encuentran en una constante movilización, en especial las normales rurales. La discusión giraba en torno a que si tal plan de estudio, de tal año, del 2012 o si el del 2016 nunca se completó, así que el planteamiento –entre líneas- de las compañeras de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rebsamen de Xalapa, Veracruz era que necesitaban confianza y reconocimiento para poder armar su plan de estudio. Es curioso, políticamente hablando, que ellas no se consideraban profesionales de la educación, por ello acordamos convocar a un congreso nacional del conjunto de las normales, con un delegado por Normal. El Congreso Nacional se encontró como un primer acto de gobierno central que era una estrategia votada y que está en la Cámara de Senadores de dignificación del magisterio y en particular de la mejora continua de las Normales, como elementos centrales. Un reforzamiento y el reconocimiento de las formas de autoorganización que puedan darse para poderse proyectar. Con ese antecedente central, en vez de meternos en el dilema de que si es vinculante o no, todas y todos se pusieron de acuerdo, tomaron cursos de diseño curricular y ahora, desde hace un año, precisamente en los días de entrada de Leticia Ramírez Amaya como secretaria, en Tuxpan Veracruz, ahí en ese lugar, nosotros acordamos y presentamos 18 planes y sus respectivos programas para la transformación de la educación normal, hechos en co-diseño, en el reconocimiento de su capacidad profesional. Todo esto es antecedente de lo que será después el cambio en educación básica, el que trajo consigo hoy día los libros de texto.

Entonces en ese esfuerzo impresionante, sobre todo conducido por mujeres, porque son inmensa mayoría en las normales y porque ellas se mostraron en la disposición de llevar los cursos de diseño curricular, entre otras cosas. Así, tuvimos un resultado impresionante, incluyendo nuestra carrera en educación inicial, con un empujón muy fuerte, que llevamos un año probando nuestro plan y nuestros 18 planes y programas. Nosotros no estamos entrando en el reparto de los libros de texto, si estamos preparando al magisterio que va a entrar en esa lógica y que hoy está teniendo el cierre de su preparación para apoyar la entrega de los libros y además en el transmitir

cómo es la nueva formación del magisterio para transformar, todo esto desde abajo.

Y ahí está la clave, es en la auto organización, en la conducción que ellas y ellos nos dieron de cómo transformar la educación a nivel de las normales. De las otras instituciones que me dices están las Universidades para el Bienestar "Benito Juárez García" que es un esfuerzo enorme y que ya hoy está llegando a cerca de las 200 unidades. Es una experiencia que, según las cifras que nos están entregando, ya son 60 mil estudiantes, sobre los casi 5.3 millones de estudiantes de educación superior en todo el país. ¿Y dónde está la diferencia? en que están en los lugares donde probablemente esos jóvenes no tenían acceso a la educación superior. O sea, son claves, no es un problema de números porque manosean mucho los números, no, es un lugar fundamental.

La cuarta institución, digamos, si empezamos por lo de las UPN, las normales, las "Benito Juárez", son las universidades interculturales. El esfuerzo tiene otras características, viene ligado directamente a los planes de justicia con los pueblos originarios, al reconocimiento de la diversidad del país. Son universidades cuya junta de gobierno y, en algunas de ellas mayoritarias, son los pueblos los que deciden sobre sus universidades como la del pueblo yaqui. Es una definición no solamente de la recuperación de su cultura en diálogo de saberes, sino de una interculturalidad plena. No son solo para indígenas, tienen toda una condición de interculturalidad interna, quizá lo retrate mejor la universidad más grande en este sentido: la Universidad Autónoma Indígena de México en Sinaloa, que tiene 38 grupos étnicos distintos en su seno. ¡De qué me estás hablando! eso no es cualquier cosa, tienes poco más de la mitad de todos los grupos étnicos en nuestro país, de los distintos pueblos originarios y con una condición muy especial en la participación social. Pero sobre todo en la construcción del papel de las lenguas en su construcción interna; pero también tienes los 16 o 18 pueblos originarios que constituyen la Universidad Intercultural de Baja California en San Quintín, con nuestra primera generación de egresados de la maestría en educación intercultural. Porque ahí empezamos por maestría para formar a los profesores y que tengan otra mentalidad distinta. Es el sistema modular el que determina –los yaquis le llaman sistema modular yaqui– sus propias características, se lo apropiaron y le metieron el apellido "yaqui" por si acaso, para que no lo confundieran con algunas otras experiencias en ese sentido.

Pero lo mismo lo tienes en Campeche en Quintana Roo una experiencia maravillosa, su Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, tienes la intercultural de Campeche, la intercultural de Chiapas, la de Tabasco, o sea, hay toda una experiencia y una estrategia muy importante. Y quizá el elemento que corona todo este proceso es que estamos ahora con los Wixárika en Jalisco viendo cómo integramos este fin de semana y entregamos el primer edificio de una de las primeras unidades de la Universidad Intercultural Wixárika (no quieren que se llame jalisciense, sino de ellos, de los Wixárika) y va a ser muy interesante, pero a la vez esto empezó a contagiarse y entonces ¿Qué sucedió? tenemos 6 universidades tecnológicas y politécnicas con mayoría indígena en su seno y que, entonces, van a acabar siendo la Universidad Tecnológica Intercultural de la Tarahumara, ahí el 96% de los estudiantes y las estudiantes –porque ahí la mayoría son mujeres– acabaron integrando toda la idea de intercultural. Y dentro de esas la que destaca por sus características especiales en este país es la Universidad Politécnica de la Costa Chica de Oaxaca que se llama Afro-Universidad, para que no le demos vueltas, esa se define como Afro-Universidad.

De todas esas maravillas, de repente un planteamiento central, es la fundación de la primera Universidad Intercultural para la Igualdad, tema de género en el centro, en Aguascalientes. Entonces eso nos gira por completo todo el sentido de las universidades desde las especificidades, cuestión que negaría a su vez el propio concepto medieval de universidad y aún el napoleónico.

Entonces de ahí todo lo que pasa en el sector, que nosotros le llamamos Subsistema Tecnológico, ayer generó un consejo nacional para las universidades del sistema tecnológico, para la coordinación de la gran transformación, sobre todo ligada al humanismo y a la gran reconversión productiva que estamos viviendo y que podemos sufrir si no nos adelantamos con una sociedad 5.0 a la revolución científica-técnica 4.0. O sea, tenemos que entrar en toda una lógica de pasar, y lo sintetizo, como lo hacen ellos –puede tener sus críticas–, de la manufactura a la *mentefactura*, o sea al dominio del intelecto general sobre la dinámica de la segunda gran oleada –ahí están los resultados de la primera oleada en los feminicidios para ponerlo en extremo– de conversión de México en un país maquilador o en esta perspectiva de aproximar las cadenas productivas, de hacer la *relocalización*, como se define, y que logremos hacerlo. Tenemos esta gran transformación.

Memoria: ¿Y qué papel juega en esa gran transformación el Tecnológico Nacional de México (TECNM)?.

El TECNM tiene en este momento tiene 570 mil estudiantes en todo el país, tiene una dispersión geográfica impresionante, está en todos los lugares, tienen acceso a ella los jóvenes y tanto como el TECNM como las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, como el Politécnico Nacional y las ingenierías en las universidades públicas estatales, nos permiten hablar de México como, y ese es el lugar que ocupamos, el sexto país en mayor generación de ingenieras e ingenieros per capita del mundo.

Nosotros tenemos esa gran capacidad. Hay un desconocimiento general, siempre nos reclama sobre todo algunas de las Cámaras: "bueno, es que el mercado, la OCDE repite año con año en sus análisis que habría que ir con el mercado". ¡No! el mercado laboral en México, me atrevo a decirlo así

de fuerte, es inexistente. O sea, el mercado laboral no incentiva ni genera una dinámica para la transformación educativa sino al revés. Y nosotros tenemos que meter la mano fuertemente para efectivamente construir un mercado laboral dinámico, que permita que el intelecto general nos guie en los grandes cambios en el país. Que realmente estemos, ahí sí, a la altura de ese mercado de lo que están ya las instituciones de educación.

Tenemos un documento muy interesante precisamente de lo que es la re localización, por un lado, y tenemos otro documento clave de lo que es el planteamiento de la fuerza que tiene el Plan Sonora, el papel que tiene el inter-oceánico en toda esta dinámica con el TECNM. Pero el TECNM dedicado a toda la línea de la gran transformación, hoy de punta, que se está los semiconductores complejos, o sea, todo un planteamiento ligado a nuestro litio, además distinto a los salares de América del sur. Aquí el litio tiene una muy alta concentración pero en agregaciones de roca que exigen una tecnología para su extracción también muy particular, entonces, estamos en esa dinámica en la transición energética. El papel de estas instituciones en lo que sería una *muy otra economía* es central porque, además, de este planteamiento macro en el marco de la trilateral Canadá-Estados Unidos-México, incluye dos aspectos que han sido fundamentales en este momento: uno, ligado al proceso que ya describí, que es el tema de educación dual y que acaba siendo clave, o sea, qué tanto educarnos dentro de la industria o de los servicios y cómo la educación debe mantener su vinculación. Entonces eso cambia la relación de, también en términos de los educandos, la construcción del mundo laboral; por el otro, los nodes, que son los nodos para el desarrollo de la Economía Social y Solidaria y ahí hemos avanzado junto con otras instituciones y dependencias, sobre todo en la creación de una posibilidad de empresas universitarias ligadas al sector social, de dinamizar directamente las economías locales, de ligarnos a todos los otros procesos como son el Tren Maya, fuertemente, el inter-oceánico, ligarnos a los cambios juntos con los otros aspectos que describí del Bajío y de la frontera norte, como los grandes proyectos de transformación, pero en términos de una dispersión mayor y con mayor efecto en algunos procesos ligados a Sembrando Vida, a todo lo que significa la Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Entonces, sí el impacto de los grandes cambios de la educación, para nosotros es cómo construíamos un gran sistema de educación superior. Inexistente en México, cada quien por su lado, una heterogeneidad brutal y uno de los elementos que, precisamente ayer, se aprobaron fue el "marco general para la evaluación y la acreditación", en una ruptura abierta y total con todo el sistema de meritocracia para hacer un planteamiento de cambio mucho más radical.

Memoria: La política educativa, tal como la estás retratando el día de hoy, es una política integral, totalizante, que no está segmentando como en el pasado, por tanto: ¿Qué retos hay para continuar con esa política?

Eso que le hemos llamado "nueva escuela mexicana" –el concepto viene del cardenismo– tiene todo un sentido, efectivamente, de la idea de escuela misma, no tanto de la idea de universidad. Creo que eso nos da un horizonte importante a nivel conceptual, pero creo que se ha logrado integrar el trabajo en el conjunto de la Secretaria. La pandemia tuvo un efecto muy fuerte, nosotros estuvimos encargados de la vacunación del sector educativo, particularmente la Subsecretaria de Educación Superior, eso nos obligó a no solo a pensar en los locales, que fueron muchos del Tecnológico Nacional o en las universidades públicas estatales, sino en los ultracongeladores, en las carreras de medicina, en replantearnos la salud y entonces ver cómo acompañamos el gran proceso de transformación alrededor de la salud.

Todo eso podríamos decir es un contexto de generación de sinergias donde el presidente, al definir 4 grandes temas para la educación, logró integrar las acciones y todo lo otro lo fuimos empujando cada subsecretaria y en esto, en términos muy importantes, el papel de las becas y de la beca universal en media superior acaba siendo fundamental. Cuando entramos aquí poco más de 60 estudiantes egresados de la secundaria entraban a media superior; hoy estamos en 84 estudiantes de

los egresados, pero en el siguiente tramo acaba siendo quizá más interesante, más o menos de todos los egresados de media superior, la cantidad exacta de cada 100, 88 de ellos están ingresando a educación superior. La capacidad de absorción del sistema educativo a nivel superior nacional de estudiantes que vienen de tener una beca universal y de tener toda una aspiración a sí seguir educándose, acaba siendo poderosísima en ese sentido, pero si te digo que 19 de nuestras instituciones de educación superior formaron una coordinación de instituciones que van desde las tecnológicas, pasando por las universidades estatales para crear un proyecto de especialización-maestría-doctorado y ahora rumbo a las licenciaturas en educación inicial, entonces tienes otro cambio. Pero si empezamos a ver cómo hoy día tendrías que redefinir que los normalistas deberían permear y poder venir a enseñar pedagogía a nuestras instituciones acabaría siendo central y sobre todo a partir de los nuevos conceptos como "comunagogía", un colombiano que lo recogió en Oaxaca y ha hecho toda una difusión a nivel la latinoamericana interesantísima, de cómo se aprende en comunidad.

Entonces, creo que sí que estamos en esta lógica, sobre todo a la hora de la entrega de libros de texto, la cosa en cifras: 15 mil 324 personas fueron consultadas de los pueblos indígenas y afromexicanos en las 32 entidades federativas participando familias, maestras, maestros, hombres, mujeres, representantes de los pueblos Maya, Otomí, Purépecha, Yaqui, Me´phaa, Na savi, Náhuatl, Mixteca, Pai pai, Mayo, Kumiai, Triki, Nahua, Totonaco (Tutunacu), Teenek, Huasteco, Tepehua, Tarasco y Mazahua, entre otros. Y entonces, les consultamos los libros de texto, la experiencia fue interesantísima, porque la ley obliga a la consulta a los pueblos originarios de todo aquello que los vaya a afectar y a los afrodescendientes; y por ahí avanzamos fuertemente y de eso llegamos a un planteamiento ahora de devolución como hay que hacer, creo yo, al menos eso hemos ido aprendiendo. Con estos mismos nos fuimos y estamos yéndonos todavía porque de repente fue mucho trabajo, a devolver los libros de texto y decir ¿qué te parecen los libros de texto así devueltos?

Las experiencias han sido para llorar de la emoción, realmente la gente se sintió integrada en la frase de "ah ya sé por qué no les gustan estos libros, pues porque estamos aquí" dicen los pueblos originarios: "también estamos acá y acá". Lo que decía el presidente en la mañanera, esencialmente el planteamiento del humanismo mexicano en nuestra fuerte raigambre civilizatoria adquiere aquí otras dimensiones. Entonces, se está armando en términos muy interesantes el tema hasta de los libros de texto del plan y los programas, ¿son perfectibles? Por supuesto, ¿qué significan en términos de ruptura a nivel epistémico? todo lo que yo mencionaba del artículo 3°, pero fundamentalmente poner al centro de nueva cuenta a la pedagogía y colocar en el centro la pedagogía es romper con la objetivación o cosificación de la educación, su mercantilización extrema. No te creas que es cualquier cosa, en un país donde desde que estamos aquí varias de las universidades ahora cotizan en bolsa de las particulares y cotizan en la bolsa mexicana y varias de ellas en la bolsa de Nueva York. No es que se haya suspendido todo el proceso de mercantilización, pero adquiere su justo lugar en un país con un gran esfuerzo de transformación de la educación. Entonces esta ruptura, insisto, epistémica, que nos coloca en una perspectiva de sociedades que no pueden ser medidas a partir de la episteme sino de la ontología y que eso nos obliga a tener dimensiones distintas para la comprensión de su visión del mundo, de la naturaleza, una educación contextuada como está planteada hoy es el punto central. Qué quiero decir con eso, que cuando es contextuado y es el codiseño, la buena parte de la malla está por construirse, ¡constrúyela! ¿Cuál? la tuya, ¿Cuál? la que tú entiendas, pero claro, deben convencer a cada profesor. Entonces, la construcción de ese nuevo sentido común y de la competencia con un nuevo sentido común está instalada en este momento.

Estamos en un proceso de construcción, el otro día participando en un evento una compañera me decía "esto es hegemonizante, porque aquí hasta la derecha habla nuestro lenguaje". No, no es que hable nuestro lenguaje, sino que hay un nuevo sentido sobre la educación. La educación como venía dándose es inútil para la propia derecha, claro, no para la ultra derecha recalcitrante, enferma, ignorante a más no poder, por supuesto que no entiende y lo único que quiere es seguir de agiotista, como lo es hasta en este momento, y no lo retrata más que esa figura del capital a intereses tan vulgar, ni siquiera llegando verdaderamente a tener una mentalidad de capital financiero. Entonces, están en esa confrontación abierta algunos, pero es ridícula, creo que no saben dónde se metieron, están empezando a descubrir, algunos en la locura van a seguir en banda pero van a ser los menos, realmente van a empezar a conocer no solo que el país está creciendo, que el país disminuyó los pobres, sino que el país hizo una gran transformación de la educación.M

IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN BÁSICA

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ Y MAURICIO SALDIVAR LARA

INTRODUCCIÓN

El artículo centra su atención en la educación básica como caso para acercarse al significado de la igualdad de género en la Nueva Escuela Mexicana. Sin dejar de reconocer que en todos los niveles educativos se han llevado a cabo importantes cambios, en lo que respecta a la igualdad de género, promovidos por el Estado en correspondencia con la normativa internacional en la materia y lo establecido en los artículos 3º y 4º Constitucionales. Tal es el caso de la *Ley General de Educación Superior* que coloca a la igualdad de género como eje para el cumplimiento pleno de las funciones sustantivas de las instituciones.

Para dar cuenta de la igualdad de género en la educación básica se inicia con el papel que juegan los estereotipos de género y los procesos de formación de niñas, niños y adolescentes que contribuyen a determinar las identidades de género e impone un modelo patriarcal. De igual forma, se plantea el derecho a una educación igualitaria con perspectiva de género que permita el cuestionamiento de los mandatos de género y sexualidad. Se concluye con la presentación de la igualdad de género como uno de los ejes articuladores del Plan de estudios de educación básica 2022, que supone la inclusión, el trastocamiento de los cimientos patriarcales y una mirada crítica de las formas y contenidos que los sujetos aprenden en la escuela.

ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

El género puede definirse como un componente fundamental de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos e imbuidas en las relaciones de poder. En este sentido, el género es la construcción cultural de la diferencia sexual que refleja un sistema de poder y dominación. Esta construcción social influye en la identidad de las personas, la cual se desarrolla a partir de su posición imaginaria frente a la distinción simbólica de género y las tipificaciones sociales que definen cómo deben ser hombres y mujeres. En consecuencia, surgen dos construcciones sociales derivadas de las expectativas y las normas de género: los estereotipos y los roles (D'Ovidio, 2020).

Las creencias estereotipadas de género, junto con los procesos de socialización y factores individuales, contribuyen a la aparición de conductas diferenciadas entre hombres y mujeres, perpetuando los estereotipos y teniendo repercusiones negativas, especialmente para las mujeres, al limitar su desarrollo personal, preferencias, habilidades, emociones y salud física, aumentando su vulnerabilidad a la violencia (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). Estos estereotipos también alimentan la construcción de roles de género que influyen en cómo las personas se comportan en la vida cotidiana, contribuyendo a la brecha de género en el ámbito laboral y restringiendo la autonomía de las mujeres, quienes a menudo se ven estereotipadas como sumisas y dedicadas a tareas relacionadas con la afectividad, los cuidados y el hogar (Aguilar-Monts de Oca, González-Arratia y González, 2013; Ceballos-Fontes y García-Oramas, 2015).

Se ha descrito que las construcciones de roles y estereotipos de género comienzan a establecerse en la vida de los sujetos desde edades tempranas. Por ejemplo, a los 18 meses, se observan preferencias por juguetes tradicionalmente asociados con cada género y colores estereotipados, como el rosa para niñas y el azul para niños (Navarro, 2014). Las preferencias de género en la infancia pueden comprenderse a través de la teoría del aprendizaje social, que sostiene que los agentes de socialización como la familia y docentes refuerzan comportamientos esperados para cada género y castigan aquellos que no van con las expectativas sociales. También considera que las niñas y niños adoptan preferencias y comportamientos al imitar modelos culturales de lo que se considera como masculino y femenino y aprenden a través de las consecuencias observadas en otros niños. Estas presiones de socialización desde el nacimiento, pueden operar a través del juego, la ropa, los juguetes, las representaciones en cuentos infantiles y otros medios, contribuyendo a la formación de roles e identidad de género (Navarro, 2014; García-Leiva, 2005).

Se ha descrito que la consolidación de estos estereotipos y roles de género aumenta con la edad, pero se ha observado cierta flexibilidad en la infancia intermedia, alrededor de los 7 años (Halim & Ruble, 2009). Por lo anterior, la escuela y la educación básica desempeñan un papel fundamental en la comprensión y flexibilización de estos estereotipos, ya que docentes, currículo y contenidos pueden desafiar los roles tradicionales al promover la igualdad de género y fomentar que las y los estudiantes exploren intereses y actividades sin restricciones sociales asociadas al género.

EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN IGUALITARIA Y CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

El Estado Mexicano ha ratificado acuerdos internacionales, como la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (CEDAW, por sus siglas en inglés) (Naciones Unidas, 1981) y la *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la Mujer "Convención de Belem Do Para"* (Organización de Estados Americanos, 1994), que resaltan la importancia de promover la igualdad de género en la educación. Estos acuerdos exigen medidas para erradicar la discriminación de género en la educación y eliminar estereotipos de género a partir de la modificación de los libros y programas escolares, así como la adaptación de métodos de enseñanza. Además, la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing* (ONU MUJERES, 1995), también insta a abordar el sesgo de género en la educación y promover planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos de género para todos los niveles de enseñanza.

A nivel nacional, la propia *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM) establece en su artículo 3º que la educación deberá ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, basándose en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas y con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, lo cual se reafirma en su artículo 4º que señala explícitamente la igualdad entre mujeres y hombres ante la ley.

Además, la igualdad de género no solo es señalada como una pieza clave dentro de la educación, sino que la misma educación es entendida como una herramienta para eliminar la discriminación y promover la igualdad sustantiva en varias leyes nacionales, como la *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres* en sus artículos 1, 34, 36 y 38; en la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* en sus artículos 1, 10, 35, 36, 38 y 45; así como en la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* en sus artículos 9, 15Bis y 23. Esto también se refleja en las disposiciones de la *Ley General de Educación* que establecen la promoción de los derechos humanos y la igualdad sustantiva como un objetivo, luchando contra la discriminación y la violencia, especialmente hacia niñas y mujeres. Además, se enfatiza la necesidad de incorporar la perspectiva de género en los planes de estudio.

En consistencia, el *Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2020-2024* (PROIGUALDAD), en el ámbito de la educación, tiene entre sus acciones puntuales las siguientes:

- 2.4.5 Fomentar la incorporación de contenidos y representación gráfica en los libros de texto y otros documentos estratégicos de educación básica para promover la participación de hombres y niños en las labores de cuidado y trabajo del hogar.
- 3.3.2 Adecuar contenidos para fortalecer las capacidades de autocuidado y autonomía de las niñas en las escuelas desde la educación básica.
- 4.2.2 Promover la incorporación en los planes, programas de estudio de educación básica, media y superior, contenidos para desarticular prácticas violentas de la masculinidad, el amor romántico y fomentar el respeto al derecho de las mujeres a una vida libre de violencia.
- 6.3.2 Incorporar en la currícula de la educación básica y en otros documentos estratégicos contenidos orientados a promover una cultura del cuidado social y ambiental, enmarcada en los principios de paz, perspectiva de género y respeto como estrategia de prevención de violencia.

IGUALDAD DE GÉNERO EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Tanto el marco normativo a nivel internacional como nacional enfatizan la necesidad de introducir cambios en los planes de estudio y los contenidos de la educación básica con el propósito de promover la igualdad de género. En consecuencia, para la Nueva Escuela Mexicana, la igualdad de género ocupa un lugar central, que no solo atiende a lo mandatado por la normatividad, sino también establece una perspectiva de la revolución de las conciencias, que posiciona una mirada que trastoca el patriarcado y con ello las formas de relación y desigualdad de género que se fueron naturalizando desde la educación. Pues cabe destacar que las familias y las escuelas son espacios donde se reproducen prácticas y mandatos que invisibilizan la violencia contra las mujeres, perpetúan las reglas sobre las identidades sexogenéricas binarias y el machismo.

Lo anterior es parte fundamental de la Nueva Escuela Mexicana que toma como piedra de toque a los derechos humanos y reconoce que en el espacio público democrático existen diversos sujetos de derecho, particularmente niñas, niños y jóvenes. Considera que la dignidad humana y el derecho a la educación son valores intrínsecos que tiene todo ser humano, irrenunciables, no intercambiables, irrevocables e inviolables. De igual forma, establece una educación desde y para la democracia y lo común, estos son unos principios orientadores, "como nombres y como verbos, como procesos y como producto, como epistemologías y como metodologías" (Collet y Grimberg, 2021, p. 152). Sabiendo que, no existe democracia

sin ciudadanos formados en la comprensión de los problemas colectivos, preparados para tomar distancia respecto de todos los dogmatismos y de definir juntos cuál es el sentido de lo común, más allá de los legítimos intereses individuales.

Se trata, por tanto, de una formación de capacidades para que niñas, niños y jóvenes ejerzan una práctica social compuesta por el respeto a la legalidad, la autodeterminación para hacer visible su influencia en las decisiones en distintas esferas de la vida y el ejercicio de sus derechos civiles, políticos y sociales, así como su participación en la construcción del espacio público. Es por esto que en materia de igualdad sustantiva, se pone sobre la mesa el "creer, querer y lucha para que mujeres y hombres tengan los mismos derechos" (D'Ávila, 2021, p. 38). Ésta es una lucha feminista que ganó espacio en la Nueva Escuela Mexicana.

Con las bases expuestas fue que en el año 2022, el 19 de agosto, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el plan de estudios de preescolar, primaria y secundaria en cumplimiento de lo dispuesto en el Artículo 3º de la Constitución. El plan de estudios de la educación básica propone la resignificación del papel de la educación como una condición de la sociedad, indispensable para formar a sus ciudadanas y ciudadanos con principios de igualdad sustantiva, solidaridad, reparación del daño, libertad, interculturalidad, justicia ecológica y social, igualdad de género, sexual, inclusión y diálogo de saberes.

El plan de estudios de la educación básica en México se ha desarrollado con la colaboración de docentes, especialistas y diversos sectores de la sociedad. Se enfoca en la integración curricular, la autonomía profesional del magisterio, la comunidad como núcleo central en los procesos educativos y el derecho humano a la educación. La integración curricular promueve el trabajo interdisciplinario, la resolución de problemas y la elaboración de proyectos. Además, el plan de estudios se basa en siete ejes: pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, integración, vida saludable, artes y experiencias estéticas, y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Estos ejes buscan desarrollar capacidades humanas esenciales, promoviendo una educación integral que abarca aspectos físicos, emocionales, sociales y culturales, fomentando la igualdad y la participación activa en la sociedad.

De este modo, el currículo es un todo integrado con diferentes niveles de concreción y articulación en los programas de estudio y los libros de texto. Tanto las fases como los grados indican las secuencias indispensables que deben respetarse entre los campos formativos que constituyen la educación básica. Las fases, entre otras cosas, permiten centrar la educación en los procesos formativos y en concordancia con el desarrollo de aprendizaje de las y los estudiantes, así como ofrecerles mayores posibilidades para consolidar, aplicar, integrar, modificar, profundizar, construir o acceder a nuevos saberes.

Los programas de estudio y libros de texto en materia de igualdad de género, como parte del currículum, tienen las siguientes atribuciones[1]:

- Impulsan actividades académicas que promueven la igualdad entre mujeres y hombres, así como la prevención de la violencia.
- Consideran, en los procesos de enseñanza aprendizaje, la perspectiva de género como criterio para analizar las situaciones y problemáticas de la comunidad, así como en la elaboración de proyectos.
- Promueven la comprensión y flexibilización de los estereotipos de género.
- Analizan críticamente los saberes y prácticas escolares que promueven la discriminación y la violencia contra las mujeres.
- Promueven la generación de saberes docentes enfocados a construir espacios de convivencia respetuosa y libre de violencia por razones de género y para visibilizar sesgos machistas en las prácticas.
- Fomentan la participación activa y el liderazgo de las niñas y adolescentes en todas las áreas, particularmente, en aquellas que tradicionalmente son asignadas a los hombres.
- Cuestionan las bases patriarcales del conocimiento instrumental moderno y dan lugar a los conocimientos y experiencias de las mujeres como fuentes de saber, para visibilizar estética y críticamente la dominación que conllevan las construcciones de género.
- Replantean los contenidos de las ciencias, artes y humanidades en los que prevalecen paradigmas de verdad y universalización que desconocen la diversidad y los efectos negativos de la desigualdad y la discriminación.
- Usan lenguaje incluyente, desmitificando que el lenguaje masculino es neutro.

CONSIDERACIONES FINALES

La igualdad de género en la educación permite garantizar que las mujeres tengan las mismas oportunidades que los hombres, ya que desafía y contribuye a eliminar los estereotipos y roles de género que han perpetuado la desigualdad y la discriminación a lo largo de la historia. Al abordar estos estereotipos desde una edad temprana en las aulas, se sientan las bases para una sociedad en la que todas las personas, sin importar su género, sean tratadas con respeto y dignidad.

La educación es un vehículo de cambio social y cultural. Cuando se promueve la igualdad de género en la educación, se está promoviendo un cambio profundo en la forma en que las personas piensan y se relacionan. Se están creando nuevas generaciones de ciudadanas y ciudadanos que valoran la diversidad y la inclusión y rechazan la violencia por motivos de género. Estos valores se extienden más allá de las aulas y tienen un impacto en todos los aspectos de la vida cotidiana y de su comunidad.

La Nueva Escuela Mexicana, con su enfoque basado en derechos humanos y la perspectiva de género, se convierte en un motor de cambio social. Al integrar estos principios en el plan de estudios de educación básica, los programas de estudio y los

libros de texto, se están sentando las bases para una sociedad más justa e inclusiva. Esto no solo beneficia a las mujeres y las niñas, sino que también enriquece la vida de todas las personas al promover una comprensión más profunda y respetuosa de la diversidad.

REFERENCIAS

Aguilar-Monts de Oca, Y. P., González-Arratia, N. I., y González, S. E. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, *18*(2), 207-224. https://www.redalyc.org/pdf/292/29228336001.pdf

Castillo-Mayén, R., y Montes-Berges, B. (2014). Analysis of current gender stereotypes. DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals). https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.138981

Ceballos-Fontes, M. y García-Oramas, M. J. (2015). Roles de género tradicionales y personalidad tipo c en mujeres con diagnóstico de cáncer de mama. *Ciencia ergo-sum,* 23(3), 229-238.

Collet, J. y Grimberg, S. (2021), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina y España*. Madrid: Morata.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [México] (1917, Reformada en 2023), disponible en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

D'Ávila. (2021). ¿Por qué luchamos? México: CLACSO. Siglo XXI.

D'Ovidio, A. C. (2020). Roles y estereotipos de género: experiencias de socialización en adolescentes. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Diario Oficial de la Federación. (01 de febrero de 2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Disponible en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf

Diario Oficial de la Federación. (02 de agosto de 2006). Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Disponible en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4926719&fecha=02/08/2006#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación. (11 de junio de 2003). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Disponible en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf

Diario Oficial de la Federación. (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación. Disponible en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología,* 7, 71-81. https://www.redalyc.org/pdf/2710/271020873007.pdf

Naciones Unidas. (1981). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women

Navarro, R. (2014). Children's preferences for gender-typed objects and colours: a commentary from gender research in Spain. *Escritos de Psicología*, *7*(3), 1-9. https://doi.org/10.5231/psy.writ.2014.2210

ONU MUJERES (1995). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Disponible en https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf

NOTAS

1 Las atribuciones de los programas de estudio y los libros de texto en materia de igualdad de género fueron propuestas por la Dra. Rosa María Torres Hernández y se encuentran expresadas textualmente en una versión no publicada del Plan de Estudios de Educación Básica 2022.

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y LA DISPUTA POR EL SABER

HÉCTOR MORENO BAYÓN

PRE-TEXTO

Este texto plantea que el currículo, en tanto dispositivo que resulta de la intersección de relaciones de poder y de saber, cuya función estratégica siempre está inscrita en una relación de poder que configura una red que se tiende sobre diversos elementos: sujetos, instituciones, técnicas, discursos y prácticas,[1] responde al mismo proyecto de la modernidad que mantiene a ciertos sujetos en una condición de exterioridad.

En la idea de modernidad que predominaba desde el siglo XVIII hasta nuestros días no se admite que ésta se ha construido sobre la base de una estructura de dominación; la lógica de explotación en la producción de la riqueza no está en cuestión; la lógica colonial, neocolonial y poscolonial como origen del racismo moderno no está considerada; la violencia como condición intrínseca de la expansión o defensa del sistema capitalista tampoco está en cuestión en los fundamentos de la modernidad capitalista.[2] A lo que hay que añadir que tampoco se admite que la modernidad está estructurada sobre la base de una estructura de dominación y violencia hacia las mujeres que se conectan con otros sistemas de dominación por motivos de etnia, lengua, sexo, clase social, trabajo, entre otros, sobre todo en mujeres indígenas, afrodescendientes y migrantes.[3]

Bolívar Echeverría afirma que entre modernidad y capitalismo existen relaciones propias de una totalidad; mientras que la modernidad es una forma histórica de totalización civilizatoria de la vida humana, el capitalismo es la forma de producción de la vida económica del ser humano, especialmente en la producción, circulación y consumo de bienes.[4]

El currículo subyace en el cruce de estas formas históricas de producción y de totalización civilizatoria de la vida humana y su función es imponer un cierto tipo de relaciones de poder e invisibilizar otras, a través de la organización hegemónica del saber, reproduciendo técnica y culturalmente la ideología dominante de las formas de socialización que imperan en un espacio geográfico determinado, ahí la importancia de un currículo nacional, a través de formas de trabajo y procesos cientificistas, burocráticos y técnico-instrumentales.[5]

La idea dominante concibe a la modernidad capitalista como un proceso lineal que evoluciona en la medida en que se avanza en conocimiento, tecnología y en expansión comercial; se caracteriza por un tipo de política instrumental y utilitaria que favorece el modo capitalista de producción fundado en nuestros días en el trabajo inmaterial, con base en el conocimiento e información, en donde el trabajo de la fábrica, y el trabajo de la ciencia y la tecnología, se imbrican para ampliar el ámbito de valorización del capital.[6]

Frente a esta idea, la teoría crítica latinoamericana muestras las contradicciones intrínsecas de la modernidad, sobre todo en lo que respecta a que es consustancial a su sentido colonial, patriarcal, explotador y racista; es una modernidad que se construye desde las luchas de ciertos sujetos y pueblos que yacen en la exterioridad de esa modernidad y que buscan no sólo ser visibilizados, sino también generar procesos de autoemancipación, visibilización y autodeterminación en un marco de igualdad frente a la cultura occidental.

LA FUNCIÓN POLÍTICA DEL CURRÍCULO Y LOS LIBROS DE TEXTO

El currículo es el dispositivo que la clase dominante emplea durante los ciclos de vida de la población (años de escolarización: educación inicial a posgrado), para imponer un sentido social, cultural, tecnológico y económico determinado al conjunto de la población, a través de una estructura material cuyo frente teórico o ideológico se expresa en la relación entre el sujeto, su conocimiento y la realidad en la que se inscribe, es decir, por medio del saber[7] implícita y explícitamente constituido en el currículo.

No se trata únicamente de la disposición de los saberes de ciertos campos disciplinares y su organización e instrumentación en prácticas educativas, sino cómo estos saberes cobran sentido en experiencias sociales y se vinculan con otros saberes a través de un régimen de verdad que los sancionan como legítimos. En el currículo subyace un criterio de verdad "para producir visibilidades e invisibilidades particulares y cómo es que autorizan ciertos discursos y desautorizan otros".[8]

El currículo recoge los intereses, valores y perspectivas sobre lo humano en distintos planos de la vida, de acuerdo con un momento histórico específico y la correlación de fuerzas existentes.[9] Ahí que la disputa por la hegemonía del saber es la disputa de las ideologías.[10]

Cuando se dice que el currículo responde al mismo proyecto de la modernidad que mantiene a ciertos sujetos en una condición de exterioridad, se debe entender como la imposición de una forma dominante de la modernidad capitalista sobre los dispositivos que emplea el Estado en confluencia con organismos internacionales, empresarios y organizaciones sociales para definir qué es el conocimiento, cómo se organiza, cómo se transmite, por quiénes y cómo se verifica.

Lo que el currículo viene a establecer es una división social del aprendizaje que se redefine de acuerdo con los siguientes interrogantes: ¿Cómo está distribuido el conocimiento en el ámbito educativo, a quién incluye y a quién deja afuera? ¿Qué instituciones, organizaciones o sujetos definen qué es el conocimiento y qué no lo es? ¿bajo qué tecnologías y discursos se decide quiénes pueden aprender el conocimiento? ¿de dónde emana el poder que apoya la autoridad para decidir qué es hoy en día el conocimiento y quién puede aprenderlo, transmitirlo y producirlo?

La explotación de los ciclos de vida pasa necesariamente por el currículo, más allá de las modalidades, tipo y niveles formativos de que se trate, y se hace reduciendo a los sujetos y sus procesos a meras unidades de información, por lo que la división social del aprendizaje "se ve potenciada como el principio del ordenamiento social propio de nuestra época".[11] En esta operación algunos sujetos quedan incluidos en el proceso formativo y otros invisibilizados o en una condición de exterioridad.

Esta condición de exterioridad propia de la modernidad capitalista se expresó, durante el siglo XX en México, a través de la mestizofilia que puede entenderse como el desdibujamiento del indígena como sujeto cultural, político, biológico y social, a través de una política de fusión racial de elementos heterogéneos; una política de asimilación del otro indígena o afromexicano valorado como genética y culturalmente rezagado, que sirvió para clasificar a los pueblos para seleccionar algunos "rasgos" y nacionalizarlos; desde una perspectiva económica sirvió para planear su conversión en campesino y su entrenamiento técnico como camino de integración productiva.[12]

Históricamente, el sistema educativo nacional ha estado sometido por una condición colonial en todos sus procesos, estructuras, normas y discursos a partir una narrativa que cobró fuerza en el siglo XX de la mestizofilia como discurso y el mestizo como sujeto artificial de la mexicanidad: "Este referente alude a un currículo que únicamente incorpora una cultura homogénea como identidad nacional, el español como lengua dominante y la ciencia positivista como canon epistemológico de las ciencias escolares. Esta tríada ha sostenido —y por tanto excluido— otras culturas, lenguas y conocimientos, como los pueblos originarios y afromexicanos".[13]

Más recientemente, dice Ana Laura Gallardo, desde la década de 1990 se estableció el criterio de calidad como principio y fin del currículo nacional y como "bisagra para la modernización y el desarrollo humano", de modo que la diversidad cultural, lingüística, étnica estuvo invisibilizada en esta década. Al inicio del siglo XXI, se estableció una relación entre diversidad e interculturalidad como forma de reconocimiento de los pueblos indígenas.[14]

En realidad se trataba de un enfoque que combinaba una perspectiva desde el multiculturalismo que promovía la "eurocéntrica distancia o respeto hacia las culturas locales no Europeas. Una concepción funcional e igualitarista de la interculturalidad en la que se plantea que todos los sujetos tienen el derecho de desenvolverse en la sociedad a partir de sus condiciones individuales, pero sin criticar ni resolver las desigualdades e injusticias que en muchos casos caracterizan esas condiciones individuales.[15]

Para la década de 2010, el discurso intercultural en el currículo es desplazado por el de la inclusión de lo diverso considerado como problema, se reinstala el mestizo como sujeto nacional y el castellano como lengua nacional.[16] Las políticas de "inclusión social", tan de moda en las tecnocracias neoliberales, no han impedido que lo social no deje se pensarse como una perpetua prevención de lo indígena en el ordenamiento público.

La condición de exterioridad intrínseca a la modernidad capitalista también se vio expresada claramente en los libros de texto que ha publicado la Secretaría de Educación Pública después de 1921. De acuerdo con Gall y Crespo, en los libros de texto elaborados en el régimen de Porfirio Díaz se enseñaba a los niños de educación elemental que la cultura mesoamericana, es decir, la cultura indígena y afromexicana era inferior a la occidental y que los seres humanos estaban divididos jerárquicamente en razas.

Por ejemplo, la construcción racista sobre los pueblos indígenas y afromexicanos en la enseñanza de la historia de México. "Rosas de la infancia", era un texto que reproducía los ideales de blanquitud de la clase alta porfiriana de la Ciudad de México, el Silabario, transmitía la idea de que para los indígenas era mejor que se asimilaran a la nación mestiza que se forjaba a finales del siglo XIX; el Libro nacional de lectura, ¡Adelante! y Corazón tenían la perspectiva racista y clasista de la época porfirista.

En las décadas de 1940 y 1950 todavía se alimentaba en

las niñas y niños "la creencia de que, por más 'civilizados' que fuesen algunos 'indios' precolombinos seguían siendo unos salvajes, que los seres humanos estamos divididos en razas, que la 'pertenencia racial' de las personas tiene como base su color de piel, y que siempre se verifica el hecho de que 'a un Estado-nación corresponde una raza' ".

Entre 1960 y 1992, los libros de texto de historia invisibilizan a los pueblos afromexicanos, además de que se considera a La Conquista y la colonización como hechos positivos, asimismo, se asocian las características físicas de estos pueblos con ciertas actividades. Se racializa a la población mexicana, colonial y poscolonial y se enseña que el concepto de raza es una verdad inobjetable que caracteriza a la humanidad. En 2010, se crean libros con un enfoque multicultural, el concepto de raza se sigue utilizando en los libros, además de que se mantienen las ideas sobre las poblaciones afromexicanas. [17]

Es importante destacar que los libros de texto gratuitos han sido considerados por algunos empresarios, banqueros, grupos de ultraderecha, medios de comunicación y organizaciones vinculadas con el clero católico, sobre todo la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), como instrumentos que esparcen ideas como socialismo, comunismo, colectivismo, "proceso socializante", "acción colectivizante".

La UNPF es una organización de derecha católica que históricamente ha buscado eliminar o reformar el artículo Tercero de la Constitución desde 1917, pretendiendo que en la escuelas públicas se forme a la niñez y la juventud con contenidos religiosos. La UNPF se inscribió en este último frente ya sea en la guerra cristera, en contra del proyecto de educación sexual de la SEP en la década de 1930, de la educación socialista del gobierno Lázaro Cárdenas, se sumó a la lucha anticomunista de la década de 1960, en 1972 atacó los libros de ciencias naturales que presentaba información sobre la reproducción humana, así como el libro de ciencias sociales que fue considerado como el "más peligroso" ya que se acusó de ser redactado bajo la idea del materialismo histórico[18], y en diferentes episodios hasta la actualidad con el ataque a los libros de texto elaborados en el Gobierno de la Cuarta Transformación, al que se le acusa de promover una educación comunista.

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Como en otros momentos, lo que realmente está en disputa no son los libros de texto, sino las ideas que contiene el proyecto educativo (plan de estudios de la educación básica) y su concepción educativa: la nueva escuela mexicana, que es el proyecto más discutido en la historia de la educación en México.[19]

Frente a la construcción curricular sujeta al proyecto civilizatorio de la modernidad capitalista que ha dejado a ciertos grupo en una condición de exterioridad, que produce en el proceso formativo una visión fragmentada de la realidad, el proyecto educativo de la NEM, transforma la educación en dos sentidos fundamentales: la estructuración de un currículo a partir de la diversidad en su más amplio sentido, y una noción de la realidad en movimiento, abierta, histórica, que abre la posibilidad a otra cosa, en donde el presente está anunciando el futuro.[20]

Estos otros mundos posibles, en el marco del currículo, son posibles a través de la praxis de los sujetos en la que intervienen proyectos sociales, así como de la construcción de saberes y conocimientos que en conjunto permiten replantearse las contradicciones que presenta la realidad.[21] Una realidad que se construye desde lo micro: "La realidad la construimos todos, en cada instante y en el espacio que haya".[22]

Asimismo, el currículo de la nueva escuela mexicana se estructura desde la interpelación de la alteridad, en donde no es el otro que el que da sentido a las relaciones individuales y colectivas, sino que es la relación entre los sujetos lo que da sentido al sujeto y a su colectividad. Ahí que se coloque a la comunidad como el eje sobre el cual se construyen los procesos y las relaciones formativas, y por lo tanto, se considere al currículo como un dispositivo que favorece una relación con la realidad del mundo desde sus contradicciones.[23]

El planteamiento curricular señala que las y los estudiantes interpelen la realidad problematizándola, interrogando su movimiento: pasar del aprendizaje de los tres estados del agua: sólido, líquido y gaseoso y por qué cambian de forma (química), a preguntarse por qué la tierra no produce su propia agua e indagar la relación entre sequías e inundaciones como consecuencia de la sociedad postindustrial grabada en los flujos acuáticos del planeta[24] (geografía, biología), o bien, cuestionar la relación entre la venta de agua embotellada y su escasez en distintas zonas, urbanas o rurales (matemáticas).

Lo fundamental es que dicha problematización que hacen las y los estudiantes con sus maestras y maestros se establece desde un currículo organizado desde campos formativos en los que las disciplinas aparecen en saberes y conocimientos integrados, de manera que el estudiantado se plantee preguntas y preocupaciones sobre su vida tal y como se vive en el mundo real,[25] y no fragmentada como propone la educación organizada en asignaturas.

Si las disciplinas son proposiciones establecidas por un régimen de verdad, un acuerdo entre especialistas históricamente establecido, entonces, siguiendo a Foucault, su principio es "el control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas".[26] Las asignaturas son un recorte desde el ámbito escolar de los enunciados de las disciplinas, cuya función es, por una parte, alcanzar mayor rigor y exactitud en el conocimiento de la realidad. Por otra parte, las asignaturas tienden a producir subjetividades y mentalidades desde la fragmentación de los saberes y conocimientos que describen la realidad, su función es disciplinar el intelecto, produciendo una visión y experiencia que divide y desdibuja la realidad.[27]

Un campo formativo no es la suma de los contenidos de

las disciplinas que lo conforman, es el trasfondo ante el que resalta lo que existe en él, en este caso, la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales acercarse a la realidad que se quiere estudiar. La realidad en la experiencia formativa acontece en un campo de sentido[28], por eso el campo formativo no existe a priori, no es una descripción secuencial y jerarquizada de los contenidos a estudiar, el campo formativo existe sólo cuando estudiantes y profesores realizan la praxis pedagógica: problematización de la realidad, definición de un proyecto, experimento, obra o cualquier experiencia didáctica, en la que se pongan en movimiento los conocimientos y saberes expresados en los campos.

Los contenidos de los programas de estudio son una disposición de conocimientos y saberes (científicos y saberes ancestrales) en un campo formativo que cobran sentido en una praxis pedagógica más allá de su significado particular y en la relación que se establezca entre ellos. Esta praxis dentro de un campo favorece un proceso de desdisciplinarización de la realidad que implica desnaturalizar la estructura curricular por asignaturas, sin socavar los saberes que los componen; desarmar las lógicas coloniales, patriarcales y mercantilizantes que ordenan el currículo de la modernidad capitalista.

El currículo de la nueva escuela mexicana hace explícita la deuda histórica del Estado mexicanos con los pueblos indígenas y afromexicanos e incorpora en los campos formativos diversos saberes y experiencias que emanan de sus comunidades para el conjunto de la educación básica y educación básica. Asimismo, establece un proceso formativo desde la educación inicial hasta la secundaria, en donde se estudian los procesos de colonización y sus dominios: económico, político, género, y epistémico, que tienen en común la generación de estados de desigualdad, la cual puede entenderse como una violación a la dignidad humana que niega la posibilidad de que todas y todos desarrollen sus capacidades en cualquier aspecto de la vida.

También se hace explicita la condición de sujetos de la educación de como personas de la diversidad sexo-genérica: homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales y queer, que gozan dentro de las escuelas y el sistema educativo en general de derechos sexuales que favorecen la construcción de otra manera de vivir la masculinidad, las relaciones de pareja, diversas e igualitarias, la erradicación de la violencia de género, así como la construcción de identidades diversas.[29]

Por otra parte, la nueva escuela mexicana establece un proceso formativo durante toda la educación básica, para que las y los estudiantes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta.[30] Y que se aprenda que la violencia en contra de las mujeres se ejerce a partir de un conjunto de desigualdades y formas de dominio sociales, económicas, étnicas, lingüísticas, territoriales que se expresan a partir de exclusiones cruzadas.

Esto ha significado para la nueva escuela mexicana la transformación de los libros de texto con contenidos, imágenes, ejemplos y ejercicios no sexistas, el rechazo a la generalización y superioridad de lo masculino, la recuperación de los saberes situados de las personas en las comunidades-territorio, y ya no el masculino como genérico; además del replanteamiento del lugar de las niñas, adolescentes y mujeres adultas en la realidad social, más allá del espacio doméstico y de ámbitos de reproducción social, biológica o epistémica.

CONSIDERACIONES FINALES

El que la nueva escuela mexicana haya propuesto una alternativa curricular al establecido por el proyecto de la modernidad que mantiene a ciertos sujetos en una condición de exterioridad, ha implicado que se le rechace en nombre de esa misma modernidad. Así lo expresó el Director del Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara y exsubsecretario de Educación Básica en la SEP, Gilberto Guevara Niebla: "Lo que buscan es una educación identitaria que recupere la diversidad, las tradiciones, las fiestas populares y donde el plan es rechazar todo lo que es moderno".[31] En el mismo sentido se refirió Eduardo Backhoff Escudero: "Como bien lo calificó Enrique Serna (*Milenio*, 4/29/22), el gobierno de la 4T aspira a tener una educación aldeana".[32]

Sirvan estos dos ejemplos para entender el tipo de colonialismo interno descrito por Pablo González Casanova, propio de la modernidad capitalista que desde el siglo XX plantea que "el problema indígena de México se contempla -en los círculos gubernamentales e intelectuales- como problema cultural y no racial".[33] Ahí que el racismo de estas dos expresiones (entre otras muchas), se planteen en términos de atraso cultural, es decir, educativo. M

NOTAS

1 Giorgio Agamben (2011), "¿Qué es un dispositivo?", *Sociológica*, año 26, núm. 73, pp. 250.
2 Eduardo Grüner (2016), "Teoría crítica y contra-Modernidad", en José Guadalupe Gandarilla (coord.), *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad*, México, Ediciones Akal, pp. 23 y 24.
3 bell hooks (2023), *Respondona. Pensamiento feminista. Pensamiento negro*, México, Ediciones Culturales Paidós, p. 44 y 45.
4 Bolívar Echeverría (1997), *Las ilusiones de la modernidad*, México, Ediciones Era, pp. 141 y 142.
5 Stephen Kemmis (1998), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 116, 117, 122 y 123.
6 Raúl Delgado Wise et al (2022), *La migración mexicana altamente calificada de cara al siglo XXI: problemática y desafíos*, México, FCE-CONACYT, pp. 22 y 23.
7 Esther Charabati Nehmad (2017), "Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación",

en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav (coords.), S*ujetos, saberes y alternativas pedagógicas*, México, Conacyt-UNAM-Newton Edición y tecnología educativa, p. 41.

8 Inés Dussel, Guillermina Tiramonti y Alejandra Birgin (1998), "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina", *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, núm. 2, p. 147.

9 M. W. Apple y N. R. King (1989), "¿Qué enseñan las escuelas?", en J. Gimeno-Sacristán y A. Pérez-Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Ediciones Akal, p. 39.

10 Guido Liguori (2022), "Ideología", Guido Liguori, et al (eds.), *Diccionario Gramsciano* (1926-1937), Cagliari, UNICApress/ricerca, p. 268.

11 Shoshana Zuboff (2020), *La era del capitalismo de la vigilancia*, Barcelona, Editorial Planeta, pp. 249 y 251.

12 Marta Saade Granados (2011), "México mestizo: de la incomodidad a la incertidumbre. Ciencia y política pública posrevolucionarias", en Carlos López Beltrán (coord.), *Genes y mestizos. Genómica y raza en la biomedicina mexicana*, México, UNAM-Ficticia Editorial, p. 37.

13 Ana Laura Gallardo (2021), "Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas", en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica,* México, IISUE-UNAM, p. 164.

14 Ana Laura Gallardo (2018), "Notas en torno a los fundamentos del currículo de la educación preescolar, primaria y secundaria nacional", en Patricia Ducoing-Watty (ed.), *Educación preescolar, primaria y secundaria y reforma educativa*, México, IISUE-UNAM, pp. 332 y 333.

15 Alma Arcelia Ramírez Íñiguez (2020), "Género, vulnerabilidad y educación en países iberoamericanos. Un análisis desde la interculturalidad crítica", *Rumbos TS. Un Espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales*, año XV, núm. 23. <Página electrónica: https://doi.org/10.51188/rrts.num23.436>, p. 99.

16 Ana Laura Gallardo, *Notas en torno a los fundamentos del currículo*, op. cit., pp. 333-335.

17 Olivia Gall y Diana Crespo (2021), "Narrativas racistas en los libros de texto federales y estatales de historia, historia y civismo y ciencias sociales (1898-2020)", en Olivia Gall (coord.), E*ducación primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representación y prácticas*, México, UNAM, pp. 102-118.

18 Lorenza Villa Lever (2011), "Reformas educativas y libros de texto gratuitos", en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México, pp. 167-169.

19 Ángel Díaz Barriga. *Libros de texto gratuitos: visiones y perspectivas*. Ciclo de conversatorios. Grandes temas y problemas del México Contemporáneo: Debates y diálogos rumbo a los 50 años de la UAM Xochimilco. 13 de septiembre de 2023.

20 José Guadalupe Gandarilla Salgado y Haydeé García Bravo. *Seminario Multi, Inter y Transdisciplinario de Estudios Latinoamericanos. Cuestiones de la construcción del conocimiento sobre América Latina.* 14 de septiembre de 2023.

21 Hugo Zemelman (2012), L*os horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*, España, Anthropos Editorial, pp. 239 y 240.

22 Hugo Zemelman (2005), "Formación de sujetos y perspectivas de futuro en América Latina", en Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman, *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*, México, Editorial Paz México, p. 7.

23 Alma Arcelia Ramírez Iñiguez (2023), "Mirar hacia dentro: la evaluación formativa crítica para la enseñanza superior en las ciencias sociales y educativas", en Karla Lariza Parra Encinas (coord.), *Complejidades de la formación en ciencias de la educación*, México, Qartuppi, pp. 21 y 22.

24 Kate Marvel (2022), "Sequías e inundaciones", en Greta Thunberg (ed.), *El libro del clima*, España, Penguin Random House, pp. 74 y 75.

25 James A. Beane (2010), *La integración del currículum*, Madrid, Ediciones Morata, p. 63.

26 Michel Foucault (2002), *El orden del discurso*, Argentina, Tusquets, pp. 36-38.

27 José Guadalupe Gandarilla Salgado (2014), *Universidad, conocimiento y complejidad. Aproximaciones desde un pensar crítico*, México, CIDES-UMSA, p. 47.

28 Markus Gabriel (2016), *Por qué no existe el mundo*, México, Editorial Océano, pp. 83-88.

29 Héctor Domínguez-Ruvalcaba (2019), *Latinoamérica Queer.* México, Ediciones Culturales Paidós.

30 María Lugones (2021), *Colonialidad y género. Hacia un feminismo decolonial*. Buenos Aires, Ediciones Del Signo, pp. 33-48.

31 Liliana Gómez, "Lo que se viene es un experimento que quita al alumno del centro de la educación", Gilberto Guevara Niebla, *Crónica*, 12 de agosto de 2023.

32 Eduardo Backhoff Escudero, *Los libros de texto gratuitos: la visión cuatroteista*, Cuarto Poder, 21 de febrero de 2021. <Página electrónica: https://www.cuartopoder.mx/hoyescriben/columnas/libros-de-texto-gratuitos-la-vision-cuatroteista/440146/ >.

33 Pablo González Casanova (2023), *Explotación, colonialismo y lucha por la democracia en América Latina*, México, Ediciones Akal, p. 142.

TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

MARÍA DE LOS ÁNGELES GORDILLO

El sistema educativo en México, con los gobiernos neoliberales transitó por diversas reformas de corte mercantil, ocasionando con esto una transformación en su condición de bien público a privado. ¿Qué significó dejar la educación en manos del sector privado? Se actuó y se dispuso que la educación se constituyera como una educación de élite y para el mercado, a la que solo accedía quien podía pagarla. La educación desde esta perspectiva, servía como herramienta para controlar, disciplinar y nivelar, reduciendola en la principal herramienta del neoliberalismo.

Frente a la privatización y mercantilización de la educación, una de las primeras acciones del Gobierno de la Cuarta Transformación fue impulsar la educación como derecho humano mediante la reforma del tercero constitucional. Con esta modificación se busca restituir la educación como un bien público donde tendría que ir acompañado de una transformación profunda del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Uno de los planteamientos centrales en estos cambios constitucionales fue establecer la interculturalidad para todas y todos, como criterio orientador de todo el Sistema Educativo Nacional, como base para el reconocimiento de la diversidad sociocultural que conforma nuestro país, al mismo tiempo evidenciando las relaciones desiguales en el que conviven.

Este elemento sustancial está presente desde la Ley General de Educación en su artículo 13 dice establece que se fomentará una educación basada en la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad. Así mismo en su capítulo II, artículo 15, apartado VII establece que como uno de los fines de la educación es la promoción del diálogo e intercambio intercultural.

Así mismo, en la Ley de Educación Superior estipula en el artículo 7º dentro de los criterios, fines y políticas de la educación superior que se fomentará el desarrollo humano integral basado en el pensamiento crítico y en la consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad para el reconocimiento de las diferencias y derechos. Igualmente, en su artículo 8° plantea que la orientación de la educación superior incluirá la interculturalidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones con respeto a la pluralidad lingüística de la Nación, así como a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas.

El objetivo más importante del Gobierno de la Cuarta Transformación es lograr consolidar un verdadero Estado de bienestar en beneficio de todas y todos. Bajo esta premisa, el Gobierno de México impulsa una estrategia fundamentada en derechos. Por ello, el proceso de transformación en el ámbito educativo se ha realizado con perspectiva de Estado ampliado lo que significa co-elaboración de la política pública con los sectores sociales implicados.

La noción del Estado ampliado en primera instancia implica el diálogo horizontal para desde ahí construir una visión de conjunto de las realidades sobre las cuales actuar, por tanto, la formulación de leyes y derechos transitan de una forma instituida a una lógica instituyente, en el que las y los sujetos, tienen la facultad de ser activos y propositivos en la formulación y ejercicio de sus derechos, en la generación de mecanismos

de consulta y diálogo directo con ellas y ellos, por tanto, las luchas ciudadanas, los movimientos sociales son parte fundamental pues contribuyen a crear lo público como resultado de la organización, lucha y debate desde lo nacional popular y lo social.

Respecto a las acciones concretas para transformar la educación superior, es a través de la interculturalidad crítica que se pretende encauzar la transformación de manera paulatina, ya que como eje rector y orientador establece marcos de acción que va más allá de un subsistema de universidades propiamente llamada intercultural, ya que el objetivo último es sensibilizar a todo el subsistema de educación superior del país a través de criterios orientadores que permitan a las universidades e instituciones de educación superior reflexionar y crear acciones institucionales para fomentar el derecho y respeto a la diversidad y la diferencia, y la posibilidad de construir un sentido de unidad en la diversidad.

Si bien, desde las últimas cuatro décadas, en América Latina, movimientos sociales, magisteriales, indígenas, campesinos, incluso movimientos por el derecho a la tierra han cuestionado la función de las universidades de frente al colonialismo, sobre su carácter universalista, impositivo, homogeneizante, recientemente, la actual crisis económica, política que evidenció la pandemia, muestra la necesidad de un urgente viraje no sólo a otras formas de crear la institución universitaria y de construir el conocimiento, sino que éste, desde el reconocimiento de su diversidad de matrices culturales, pueda construir otro tipo de con-vivencialidad.

El caso particular de las universidades interculturales se proyecta ser catalizadora de la reflexión de las demandas históricas de sectores históricamente excluidos y con ello la posibilidad de ser pensada como un proyecto común para la acción en un momento histórico que exige discernir sobre cómo pensamos nuestra época, cómo pensamos una época de cambios ¿un cambio de épocas? Cómo pensamos nuestro tiempo, nuestra temporalidad, nuestros horizontes. Además de este nivel propiamente cognitivo, o situado en el plano del conocimiento, esta discusión nos coloca en la realidad entre pensamiento crítico y horizonte histórico o de futuro, para reconocer las condiciones distintas que posibilitan re-pensar las instituciones de educación superior para fortalecer el conocimiento científico, tecnológico, humanístico, biológico, etc. en diálogo con otras formas de construir conocimiento y al servicio de los distintos pueblos y culturas que conforman nuestro país.

En diferentes espacios de reflexión en las UIC se ha planteado el horizonte de universidad-comunidad, como una forma distinta de relaciones sociales para cuestionar y trascender las relaciones de explotación y dominación. Pensar la universidad-comunidad es construir la educación partiendo de los principios comunales en lugar de los principios de mercado. Sus objetivos estratégicos están centrados en la solución de los problemas particulares de la población, su aprendizaje está vinculado a maneras de aprender la vida de manera cotidiana y a través de la acción comunitaria. En este sentido, la universidad tiene el reto de crear un tipo de educación-relación, que reconozca las potencialidades de construir conocimiento desde la comunidad.

El reto de mirar la diversidad como recurso, en lugar de problema, irradia a otros grupos marginalizados, como los migrantes, las mujeres y las comunidades LGBTIQ+. Se trata de recobrar la aspiración de una educación que, además de objetiva, parta de prácticas concretas, de distintos modos de ser, saber y aprender. Por lo que es necesario que la universidad misma coloque en el primer plano no solo al colonialismo como proyecto histórico político de alcances también globales (lo des-encubra, y revele su eurocentrismo también como un etnocentrismo), sino a la colonialidad del poder (tanto externa como interna) y del saber, resignificando, en su justa dimensión, la dignidad de todas las culturas.

Aunque estás confrontaciones han hecho eco al interior de las universidades generando el pensamiento crítico, la enunciación de una historia propia de América Latina [que por cierto no solo es latina], incluso la construcción de una educación intercultural y decolonial, las inercias son siempre difíciles de romper más si se goza de privilegios.

Para marcar diferencia de lo que se está realizando desde la Subsecretaría de Educación Superior (SES) al Multiculturalismo con que se fundaron las Universidades Interculturales, lo cual fue un mecanismo que trató de corresponder a los incumplimientos de los acuerdos de San Andrés Larainzar, proyectos que se hicieron pensados principalmente para el sector indígena, que no alcanzaba a llegar al fondo real del problema que había de por medio y ni siquiera se les dio el peso de cualquier otra institución de educación superior al insertarlas fuera del equivalente en ese entonces de lo que sería la Subsecretaría de Educación Superior.

A partir de lo expuesto anteriormente, se destacan los cambios impulsados por la Dirección de Educación Intercultural para fortalecer los espacios administrativos, jurídicos y financieros que permite dotar un sentido que construye justicia social-territorial a través de la una educación superior pertinente a los problemas y realidade sociales de las regiones en donde están insertos estos centros educativos, por lo que se presentan los programas y avances de las universidades interculturales a la luz de la actual política intercultural.

1. CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONAHCYT)

En el 2019 se incorporaron las dos primeras maestrías en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), ocurrió después de hacer un encuentro con coordinadores académicos de posgrados y rectores de universidades interculturales, era el inicio de las reflexiones conjuntas con el hoy Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología, coincidimos en que era urgente revisar los criterios cientificistas con los

NO	INSTITUCIÓN	PROGRAMA
1	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS	MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERCULTURALES
2	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS	MAESTRÍA EN ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA
3	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO	MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN RURAL SUSTENTABLE
4	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO	MAESTRÍA EN INTERCULTURALIDAD PARA LA PAZ Y LOS CONFLICTOS ESCOLARES
5	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA	MAESTRÍA EN CIENCIAS EN MANEJO SUSTENTABLE DE RECURSOS NATURALES
6	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA	MAESTRÍA EN AMBIENTES INTERCULTURALES DE APRENDIZAJE
7	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHOACÁN	MAESTRÍA EN SOSTENIBILIDAD PARA EL DESARROLLO REGIONAL
8	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHOACÁN	MAESTRÍA EN INGENIERÍA PARA LA SOSTENIBILIDAD ENERGÉTICA
9	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHOACÁN	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL
10	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHOACÁN	DOCTORADO EN CIENCIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD E INTERCULTURALIDAD

que se evaluaban los programas de posgrados, el tema central fue reconocer a las diferentes comunidades en su sentido amplio como constructoras y reproductoras de conocimientos. Actualmente tenemos cuatro universidades interculturales dentro del padrón de posgrados del CONAHCYT; nueve programas de maestría y un doctorado.

2. PROGRAMA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, PARA EL TIPO SUPERIOR S247 (PRODEP)

La vinculación comunitaria es una actividad sustancial en las Universidades Interculturales; adquieren una función medular cuando de ellas depende el fortalecimiento de las filosofías que han sido negadas, relegadas y violentadas por la arrogancia de la práctica de la investigación cientificista.

En el año 2020, se llevaron a cabo talleres con los docentes de las universidades interculturales, en ese espacio se hizo una fuerte crítica en torno a las convocatorias y las reglas de operación del PRODEP, este programa tenía las características y procesos convencionales reproduciendo actividades propias del ámbito académico (reconocimiento y apoyo por producción individual y cuerpos académicos). Así, en trabajo colectivo se propuso una convocatoria para fortalecer a las UIC, "proyectos de fortalecimiento de los procesos académicos, de gestión y de vinculación comunitaria para la inclusión y la equidad de las UIC", esta convocatoria específica genera y desarrolla proyectos que fomenta la diversidad, fortalece la vinculación comunitaria y lo primordial es que la universidad cumple con su función social. Actualmente este programa aplica para los docentes de tiempo completo tiene cuatro convocatorias; 1.- Apoyo a Profesores/as de Tiempo Completo con Perfil Deseable; 2.- Reconocimiento a Profesores/as de Tiempo Completo con Perfil Deseable; 3.- Registro y Evaluación de Cuerpos Académicos; 4.- Consolidación de las Universidades Interculturales. Esta última aplica para proyectos, es decir, el criterio de PTC´s no aplica para esta convocatoria, sin embargo, esto no limita a los PTC´s de las UIC para participar en las otras convocatorias.[1]

3. FONDO DE APORTACIONES MÚLTIPLES (FAM)

Es uno de los ocho fondos que integran actualmente el Ramo General 33 y está compuesto por tres subfondos, uno de los cuales se asigna para la atención de las necesidades relacionadas con la creación, mantenimiento y rehabilitación de la infraestructura física de la educación superior[2].

Con este fondo se ha logrado iniciar la infraestructura y equipamiento de ocho nuevas UIC y dos universidades del subsistema de tecnológicas y politécnicas que plantea adoptar el enfoque intercultural. Se ha duplicado el número de universidades interculturales; algunas en el marco de los planes de justicia para los pueblos indígenas, como el caso de la Universidad del Pueblo Yaqui y la Universidad Intercultural del pueblo Wixarika. Otras a solicitud de los propias comunidades como el caso de los migrantes jornaleros del Valle de San Quintín en el estado de Baja California, los pueblos mayas del estado de Campeche, las comunidades campesinas defensoras del maíz criollo de los estado de Tlaxcala y Colima, los pueblos Negros de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca con la Afrouniversidad, las comunidades chichimecas y ñañhús del estado de Guanajuato, la Universidad Intercultural para la Igualdad en el estado de Aguascalientes, y la Universidad Intercultural Tecnológica y Politécnica de Aquila en la región costa michoacana con los pueblos nahuas.

4. COORDINACIÓN NACIONAL DE BECAS PARA EL BIENESTAR BENITO JUAREZ

Todos los estudiantes de las UIC cuentan con la beca Jóvenes Escribiendo el Futuro es uno de los Programa para el Bienestar con el que se otorga una beca mensual a los estudiantes del nivel Licenciatura, Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado inscritos en escuelas del sector público en modalidad escolarizada. Este programa tiene cobertura nacional, y se les otorga durante los 10 meses que dura el ciclo escolar con un máximo de 45 mensualidades, siendo prioridad aquellos jóvenes que estudian en:

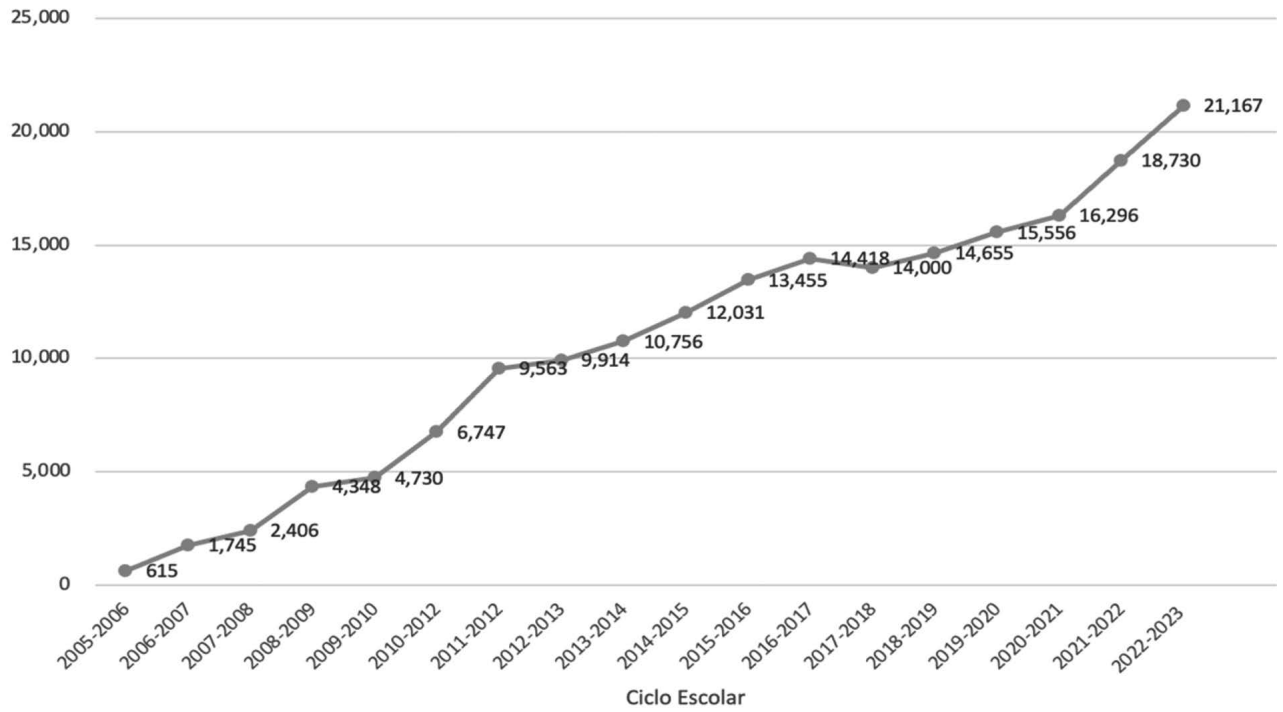
- Universidades interculturales
- Escuelas normales indígenas, rurales y las que imparten el modelo de educación intercultural
- Universidades para el Bienestar Benito Juárez
- Universidad de la Salud de la Ciudad de México
- Universidad de la Salud de Puebla;
- y las ubicadas en localidades prioritarias, es decir, zonas indígenas; con menos de 50 habitantes sin grado de marginación; o con un alto o muy alto grado de marginación.[3]

Este tipo de cambios son los que venimos planteando en el subsistema de universidades interculturales, pero ello no excluye que el impulso de la interculturalidad crítica es de mayor profundidad que las Universidades interculturales mismas por lo que se tendría que llevar al resto de los ámbitos sociales y educativos en general.

Frente a esta realidad y condición de la vida pública de México de acciones concretas y prácticas transformadoras, a continuación tenemos el crecimiento de la matrícula como uno de los principales indicadores de atención y territorialización de la educación. Cabe aclarar que los datos son fuentes de la estadística F-911, el cual consiste en bases de datos conformadas por medio de registros administrativos y por motivos de falto de cierre de registro administrativo aun no aparece la matrícula de las nuevas UIC, de tal forma que esta información le falta datos de seis universidades que ya están operando.

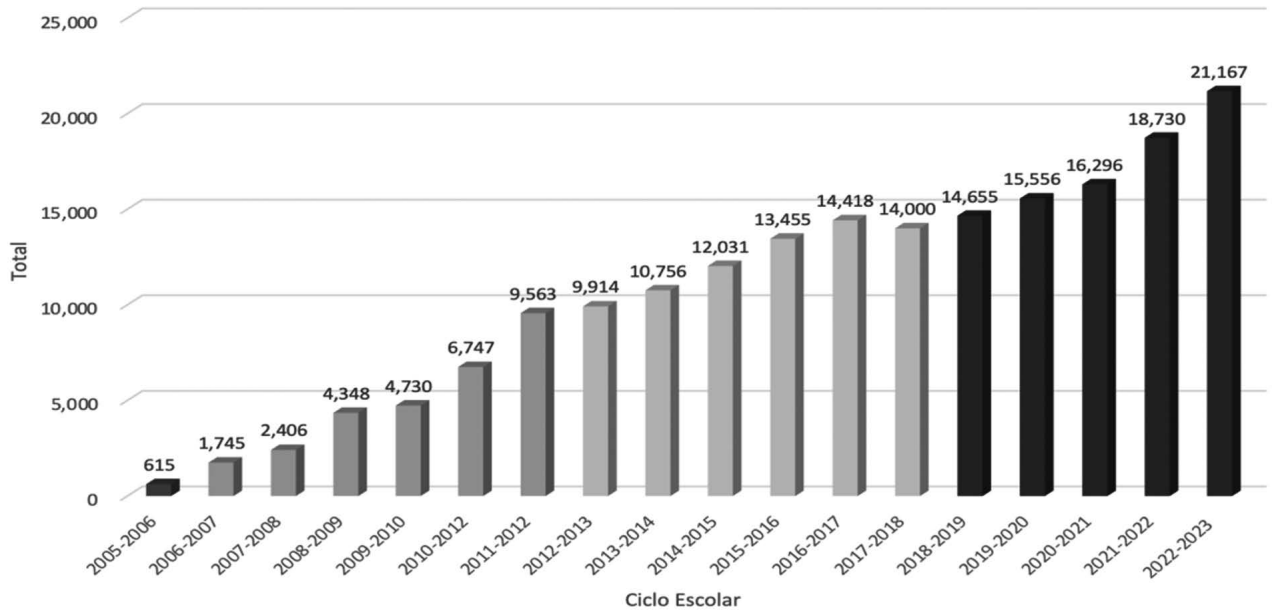
Tener espacios formativos de estas características coloca en

UNIVERSIDADES INTERCULTURALES: MATRÍCULA DE 2005-2006 A 2022-2023



Fuente: estimaciones de la SES con base en el formato 911 del tipo educativo superior, de 2005-2006 a 2022-2023.

UNIVERSIDADES INTERCULTURALES: MATRÍCULA DE 2005-2006 A 2022-2023



Fuente: estimaciones de la SES con base en el formato 911 del tipo educativo superior, de 2005-2006 a 2022-2023.

la sociedad sujetos, que por sus propias características llevarán otra forma de existir y hacer que, con el pasar del tiempo y conforme los jóvenes vayan retornando a sus comunidades, ampliarán el espacio de la igualdad en tanto que como personas y profesionistas reproducirá los valores interculturales críticos pero también porque en su accionar en torno a la resolución de problemáticas comunitarias o sociales desde la diversidad y pertinencia estarán aportando soluciones reales y adecuadas según cada lugar, comunidad, región, país y un horizonte mucho más amplio con perspectiva y acción "glocal".

Estamos convencidos de que la educación superior, debe propiciar la emancipación de los sujetos; formación de sujetas y sujetos autónomos, críticos y comprometidos con la transformación de su sociedad y su tiempo.

NOTAS

1 https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep

2 https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/fondo-de-aportaciones-multiples

3 https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676024&fecha=29/12/2022#gsc.tab=0

HAY UN ESTADO DE ÁNIMO EN FAVOR DEL CAMBIO

ENTREVISTA CON IMANOL ORDORIKA

Por Joel Ortega

JO: Quisiera empezar preguntándote si estamos ante una crisis universitaria y particularmente de la UNAM. Si la definieras así ¿qué es lo que se enfrenta y qué componentes estás observando en este escenario?

Imanol Ordorika: Tendríamos que encontrar primero una noción común de la idea de crisis. Yo no veo una condición en la cual la UNAM esté a punto de una explosión interna que la pueda romper, fragmentar o desmoronarse. La UNAM tiene una solidez muy grande y tiene una inercia muy fuerte y sí creo que en esa inercia y en esa solidez tiene efectos positivos, porque es capaz de continuar haciendo trabajo académico, formando generaciones de estudiantes, haciendo investigación, difundiendo la cultura. En ese marco, al mismo tiempo, coexisten una serie de problemas que no se atienden desde hace mucho y que provocan situaciones críticas. Entonces yo nada más como una manera analítica de tratar de ubicar el problema, creo que la UNAM tiene un conjunto de situaciones críticas que lo que hacen es frenar muchísimo su capacidad de desarrollo de todo el potencial que tiene. Esto sí es una fuente de conflictos regulares que se están expresando de manera permanente y que frenan, inmovilizan, que obligan a que distintos sectores de la comunidad universitaria se distraigan de sus tareas para poder lograr que sus problemáticas sean atendidas. Entonces, frente a esas situaciones críticas que vive la universidad, hay una actitud un poco de inercia, de decir: "No, lo podemos resolver, son matices, arreglos sencillos, en realidad la UNAM no requiere de grandes cambios", este es el discurso de las alturas, el discurso de los grupos que han dominado tradicionalmente la UNAM, en general todo está muy bien, lo que hay que hacer son pequeños ajustes y transformaciones muy menores.

Yo creo que no, yo creo que estamos en un acumulado de condiciones críticas que pesan sobre la institución universitaria y he tratado de identificar esas situaciones críticas en los 7 rubros que articulan mi proyecto de cambio, que no es un proyecto individual por cierto, porque es un proyecto que viene de discusiones muy viejas, de tradiciones que vienen del movimiento estudiantil, de elaboraciones de grupos de académicos que trabajamos el tema de educación superior, de intercambios con colegas durante este proceso, de problemas específicos en los que han sido participantes destacados o destacadas en las últimas situaciones de la universidad.

JO: Ante este diagnóstico, ¿cuál es el camino para cambiar? Estás lanzando esta iniciativa, pero qué posibilidades hay con esta iniciativa y qué tanto habría que retomar demandas históricas de los movimientos como el Congreso Universitario, por ejemplo.

Imanol Ordorika: Ayer estuvimos en la FES Iztacala y se dieron dos comentarios de estudiantes que de alguna manera se han repetido, como cuando estuve en los CCHs. El primero fue: "la comunidad universitaria ha muerto", dicho por varios y varias estudiantes. Y hablaron de que la universidad les era ajena y les era agresiva, como un órgano que se les venía encima. También una chica dijo con una gran vehemencia, "cuál orgullo puma, orgullo de qué", que ella había perdido el orgullo por la manera en la que se sentía tratada en la universidad. Entonces yo pienso que la UNAM está en una situación en donde tiene que construirse una recuperación de la universidad por las y los universitarios. O sea, hay una especie de expropiación de la universidad que han hecho las autoridades centrales y las de cada plantel y en donde las que menos importan son las comunidades de estudiantes o personal académico: qué hacen, qué necesitan, cuáles son sus problemas. No, estos estamentos universitarios que se encuentran en las alturas controlan, deciden, incluso a veces tienen un comportamiento benigno,

atienden a distancia estas problemáticas y quien está viviendo la universidad día a día en la docencia, en la investigación, tiene una gran distancia, no encuentra cuál es el espacio de comunicación. Entonces, muy en concreto, lo que diría es: se trata de una recuperación de la universidad, una reconstrucción de la universidad a partir de una reconstrucción del tejido social universitario. De las posibilidades de discutir lo que acontece en la universidad: problemas específicos como a dónde va y participar colectivamente en su solución y en las decisiones que tengan que tomarse al respecto. Eso es como un principio general y la otra idea es que ese proceso de recuperación necesariamente tiene que darse y articularse alrededor de una idea de cambio universitario. Entonces es un cambio que está concebido para construirse desde abajo. No es un cambio que se plantea construir a la universidad desde cero, quitar de en medio todo lo que hay, porque en la universidad, la gran mayoría de las cosas que existen, de las actividades que se realizan, de la formación de estudiantes, de la investigación, de la difusión, son muy positivas y hay que mantenerlas y ampliarlas. Pero es necesario atender estos problemas y cambiar para poder superarlos, y eso requiere un camino desde abajo: esa es la idea de participar en este proceso, desde abajo. Generalmente quienes participan con intención de llegar a la Rectoría, lo hacen tejiendo alianzas con grupos de directores de escuelas o facultades, de institutos y centros de distintas profesiones o disciplinas, ahora vemos algunos que traen apoyos de la Cámara de Senadores, de los diputados, luego están los apoyos soterrados, que esos son los que verdaderamente juegan, de grupos profesionales como los médicos, los ingenieros, distintos grupos de abogados que sin hacer gran aspaviento tejen una red de alianzas y ellas se traducen en un acuerdo de la Junta de Gobierno. La idea del proyecto de cambio que estamos planteando nosotros es totalmente al revés. Las alianzas que tejemos son desde abajo: con estudiantes y personal académico y con el sector de las y los trabajadores, aunque en su mayoría en este proceso de cambios de rector, habitualmente deciden no participar, pero ese es un poco el camino que vemos.

JO: Imanol, me gustaría preguntarte ahora que lanzaron esta campaña, grupos amplios, plurales, no necesariamente conociéndose antes sino encontrándose, qué escenario estás vislumbrando. Y en concreto, *abajo*, ¿que has encontrado? Porque nadie tiene el conocimiento total de toda la universidad por supuesto, y solamente palpando uno puede darse una idea.

Imanol Ordorika: Siempre hemos sabido que la universidad tiene redes de ejercicio del poder que funcionan de maneras muy autoritarias e impositivas; pero también habíamos tenido una experiencia desde estudiantes, después como académico, me había tocado vivir una experiencia como de resistencia o de avance incluso frente a esa experiencia autoritaria desde las autoridades. Lo que he podido ver en visitas a varias entidades académicas que están fuera del campus de Ciudad Universitaria y en narrativas de colegas que están organizando eventos para este proceso de cambio, es que durante la sucesión de rectoría hay un reforzamiento o renacimiento de prácticas y comportamientos autoritarios, que parecían completamente erradicados de la universidad. Puedo decir que hay temor de la gente que está en condiciones de cierta fragilidad laboral: por ejemplo, de que participar en favor de un proyecto de cambio puede implicar que les quiten horas de asignatura el semestre que viene, que les pongan horarios muy incómodos o ineficientes, que simplemente no se les contrate o como estudiantes hay temor a ser estigmatizados como revoltosos, como disruptivos. Hay grupos, sobre todo las colectivas que han asumido eso ya como parte de su identidad, esas caracterizaciones desde fuera, pero hay otros sectores de estudiantes, gente joven con poca politización, que ven eso como una condición no agradable y no positiva en su estancia en la universidad. Entonces, vemos autoridades universitarias que niegan los espacios abiertos, los auditorios, que impiden a integrantes del personal académico hacer publicidad para eventos concretos, incluso en sus redes personales. *Hay como una especie de osadía autoritaria que hace no tanto años hubiera sido vista y rechazada con una enorme contundencia y que hoy está campeando en el campus universitario*.

JO: ¿Cuáles son las reformas que necesita la universidad?

Imanol Ordorika: Primero está la idea de la centralidad estudiantil. Poner al estudiantado en el centro y esto también implica hacer una revaloración de la docencia, de la importancia del trabajo docente, del significado del trabajo docente como un trabajo académico, intelectual, especializado, que requiere de capacidades. Que no puede ser subordinado, que no puede ser despreciado, como ha venido ocurriendo, incluso por los mecanismos de remuneración adicionales, como son el SNI o los programas de estímulos, pues no importa mucho cuántas clases das o cómo las das, lo único que importa es lo que se hace en investigación. Entonces esta idea me parece fundamental para que la universidad siga siendo la universidad. Para recuperar algo que era muy bueno de los años 50 hasta mitad de los años 80 en donde el centro de la vida universitaria era el estudiantado, el desplazamiento se ha dado hacia el sector de investigación.

El segundo tema es restablecer los equilibrios universitarios, equilibrios entre funciones sustantivas. Hoy tenemos que lo más importante es la investigación, en segundo plano, muy abajo está colocada la docencia y en último plano está colocada ya no la extensión universitaria que es la función que establece la Ley Orgánica, sino la difusión cultural y creo que hay que re equilibrar esas 3 funciones y además reestablecer la idea de que la función es extensión universitaria, de la cual difusión cultural es una parte, pero hay que ampliar o coordinar actividades de extensión que tiene la universidad nacional. Además, hay que reestablecer los equilibrios (o establecer equilibrios que nunca existieron) entre las universidades que existen en distinta

jerarquía nivel y recursos: la investigación en la parte más alta, esto se puede notar hasta cuando uno hace un recorrido por las instalaciones, en segundo plano las escuelas y facultades de CU, en tercer plano las FES en la CDMX y en el último nivel los bachilleratos y si me apuran un poco en penúltimo las prepas y en último los CCHs. Es necesario que la universidad no sólo otorgue recursos equitativos a las entidades académicas, no digo iguales, porque unas tienen unas orientaciones que requieren más recursos como son medicina o biología de las áreas de ciencias, pero qué tantos más recursos, que otras. Entonces restablecer esos equilibrios, pero también romper esa idea de que la UNAM es la Ciudad Universitaria y que lo demás es quién sabe qué, como una especie de anexo de segundo nivel.

En tercer lugar, el tema de violencia e igualdad de género. Es un tema que las mujeres pusieron en la mesa de discusión, con una enorme fuerza de movilización que no ha sido tratado a fondo, que está muy lejos de resolverse. Tenemos con mucha claridad una desigualdad muy grande en las trayectorias de las mujeres académicas comparadas con los hombres, los nombramientos superiores académicos están cada vez más cargados porcentualmente a hombres que a mujeres. Hay que revertir esta situación, hay que tomar medidas como: generar que todos los órganos de gobierno, pero en particular las comisiones dictaminadoras, sean paritarias, que haya capacitación a evaluadores para tomar en cuenta condiciones de género, etc. Así, poder tener una política que permita un desarrollo igualitario para las mujeres en su trayectoria como personal académico.

En el caso de estudiantes: es necesario (y está ligado con el tema inicial estudiantil) revisar las formas de selección, en particular, el examen de selección tiene muy fuertes sesgos de género. También en el tema de género, el asunto de violencia en dos grandes direcciones: cómo prevenir la violencia y cómo sancionar la violencia. Por un lado, creo que hay que tomar medidas normativas muy concretas, como la ley 3x3 que se ha aprobado en el congreso que impediría que la universidad contratara a ninguna persona que tenga antecedentes de violencia de género. Y en el terreno de las sanciones hay que crear un organismo autónomo, no funciona tener la atención a víctimas en la defensoría de derechos universitarios: hay que crear un organismo autónomo nombrado por el Consejo Universitario, independiente de la administración central de la UNAM, que tenga la capacidad de atender y hay que cambiar los protocolos, sobre todo por un problema porque dejan la decisión final de los asuntos de violencia de género en manos de las directoras o directores de planteles que, en su mayoría, lo que hacen es reproducir el pacto patriarcal y así se dan encubrimientos y protección de gente que ha cometido actos de violencia

El cuarto punto es el tema de las desigualdades internas entre sub-sectores de la universidad. Se trata de la necesidad de atender los problemas del personal académico de asignatura. Tenemos cerca de 20 mil profesoras y profesores de asignatura en la UNAM. Este personal académico de asignatura va cada vez asumiendo una parte más fuerte de las actividades de docencia. Son, estas 20 mil personas, el 69% del personal académico de la UNAM, tienen muchísimo peso en la responsabilidad académica; sin embargo, su trabajo está mal retribuido económicamente, y tienen condiciones laborales de precariedad por incertidumbre laboral, por el temor de que no haya recontratación, inestabilidad y muy poca transparencia en la adjudicación de cursos durante cada semestre. Es necesario, entonces, dar pasos en primer lugar para incrementar los montos de hora-semana-mes; en segundo lugar, plantear un programa de horas liberadas, llamémosles así, que no tengan que ser de impartición de clase frente a grupo, que tengan correspondencia con la carga o muchas horas de responsabilidad docente. Es necesario reconocer que hay poblaciones muy distintas entre el personal de asignatura: una parte muy grande es personal que en realidad no vive de la universidad, que tiene otro tipo de ingresos, que tiene otro tipo de práctica profesional fuera y que da clases por prestigio, por retribuir a la universidad o porque

es un espacio de reclutamiento para sus despachos o consultorios. Con ese sector no se tiene demasiadas necesidades, pero tenemos básicamente otras dos poblaciones: la joven, que se ha formado con mucha fuerza, que tiene doctorados, que están en el SNI, que producen investigación y tienen horas contratadas y no tienen plaza. Pero también eso es reproducido en personal académico con bastante edad o antigüedad, con cargas académicas que van de las 10 a 40 hrs, que han aspirado a tener plazas, que han concursado muchas veces y no han ganado. Hay que pensar qué se puede hacer, pues a veces no tienen doctorados ni maestrías, tienen mucho tiempo en la universidad y hay que encontrar fórmulas de apoyo y de generar condiciones. Y lo último, con personal de asignatura, es que se tienen que establecer procesos bien organizados y transparentes de adjudicación de cursos con criterios perfectamente establecidos que la gente que puede conocer y saber a qué atenerse en su condición laboral y no estar sujetos a una acción arbitraria que castiga opiniones políticas o participación.

El quinto punto, para mí, es crucial: es el punto del compromiso social. La UNAM en distintos momentos de la historia del país ha tenido un enorme peso en discusiones políticas o en procesos políticos de democratización o de luchas por distintos temas, de derechos humanos o sobre medio ambiente. La UNAM ha ido perdiendo presencia en los debates nacionales más importantes y con esto hay un abandono de una responsabilidad que se le da a la universidad por parte de la sociedad al nombrarla universidad nacional: no es que por ser nacional somos más importantes o mejores que las otras universidades públicas del país. No, es que tenemos una responsabilidad que, así como a las universidades de los estados se las da cada estado, aquí se trata de la responsabilidad que otorga la nación, o que le plantea la nación a una universidad, para que alimente, ilumine e informe los procesos de discusión de toma de decisiones desde el conocimiento que se genera, que se trasmite, para que haya ese compromiso donde la universidad está interviniendo en la vida del país y de la sociedad en su conjunto a nivel mundial. La mejor defensa de la autonomía es ejercerla cumpliendo esta función. La autonomía es la libertad y la independencia para opinar sobre lo que pasa en México y generar conocimiento al respecto y lo que pasa en el mundo, con toda libertad; pero hay que hacerlo, y depende también esa autonomía de la participación y la integración de la comunidad universitaria.

El sexto punto es el tema de las formas de gobierno, las formas de gobierno no funcionan, olvidémonos del tema del nombramiento de autoridades, si hacemos una revisión de los conflictos que se han suscitado en distintas escuelas y facultades del 2018 para acá, prácticamente no hay un solo mes en el que no haya por lo menos una escuela que haya tenido un paro o una huelga o manifestación en CU o en otro campus, con distintos tipos de demandas de seguridad, de género, sobre necesidades materiales o lo que sea. Eso muestra que los organismos de gobierno actuales a nivel local o nivel centralizado no solo no resuelven, sino que, muchas veces, generan los problemas. La huelga de 1999 fue generada por el Consejo Universitario y fueron 10 meses de huelga. Entonces, no hay una representatividad adecuada, los órganos de gobierno colegiados no tienen atribuciones suficientes, están subordinados al director o directora en cada caso: el Consejo Universitario no tiene vida propia, nunca en la historia de la UNAM de 1945 a la fecha se ha votado en contra alguna iniciativa del rector. Nunca se ha optado por una persona que integre la junta de gobierno que no sea la que propuso de manera abierta o soterrada la rectoría. Esto muestra que el Consejo en realidad parece un espacio completamente subordinado y controlado, entonces, hace falta una modificación de las formas de gobierno.

Y el último tema es la seguridad, el derecho a la seguridad en la universidad y en sus alrededores, que no solo es el problema de garantizar que no seamos objeto de acciones de violencia, de ataques de crimen, de robos, de violencia física, que es lo que habitualmente se piensa con los temas seguridad. Sino que se trata de extender el tema del derecho hacia la seguridad alimentaria en el sentido de que haya alimentos a precios accesibles, que sean sanos, que no haya peligro en consumirlos. O seguridad en el manejo de los recursos peligrosos de los laboratorios o de las distintas partes de la universidad, seguridad ambiental, que se preserve un medio ambiente lo más adecuado posible, en fin, "seguridad" toca muchos aspectos.

Estos son los siete temas que articulan la propuesta de cambio en la UNAM

JO: Un Mensaje final

Imanol Ordorika: Yo creo que en el 2018, en el proceso electoral, hubo 30 millones de votos de mexicanos que nos expresamos en favor de cambios en el país. Podemos estar más o menos satisfechos de lo que ha hecho el gobierno, pero ciertamente, independientemente de la posición que se mantenga frente al gobierno que emanó de esa elección, hay un estado de ánimo en favor del cambio. Pero no hay las mejores condiciones en favor del cambio en la UNAM, por las razones que he dicho antes, hay temor, hay censura, hay autocensura, hay miedo y entonces no creo que ésta sea la única oportunidad de cambiar, pero es una buena oportunidad para participar de manera muy decidida y empujar una agenda de cambios y un proceso de reconstrucción de comunidades que, en el mejor de lo casos, pudiera llevar a la rectoría a alguien comprometido con un proyecto de cambio. Si no es posible esto: que pueda dejar instalada una agenda con un conjunto de temas que es necesario atender sobre los que podamos seguir empujando desde distintos sectores de la universidad de manera contigua. Pero en particular en este momento, de aquí a noviembre, necesitamos hacer un enorme esfuerzo para tratar de, en unas reglas que no son del todo favorables en el funcionamiento con la Junta de Gobierno, poder hacer avanzar al máximo este proyecto de cambio hacia la rectoría de la UNAM.M

LA ELECIÓN DEL RECTOR EN LA UNAM

PROYECTO DE NACIÓN Y CONTINUIDAD DE LA 4T

AXEL DIDRIKSSON T.*

Desde su fundación en 1910, entonces Universidad Nacional de México, y luego, como UNAM, la institución de educación superior más importante y emblemática del país ha sobrevivido en medio de un conflicto constante. Desde la polémica Caso-Lombardo, la lucha por su autonomía, el 68, el 71, la huelga por crear un sindicato académico, la violación a la autonomía por parte de la policía y del ejército, las tomas de rectoría, las sucesivas y siempre alteradas sucesiones de rector, la pedrada a Echeverría, el paro del CEU, el congreso universitario, la pretendida elevación de las cuotas de ingreso, la respuesta de los estudiantes de año tras año por la falta de cupo, la muy prolongada toma del auditorio Che Guevara, las constantes agresiones a mujeres, la proliferación del narcomenudeo, los paros y movilizaciones frecuentes en los CCHs, la irrupción del profesorado precarizado, la violencia enferma que rompe cristales y agrede el patrimonio artístico universitario, y todo lo que se quiera agregar, da cuenta de que en la UNAM no ha habido un año, meses o quizás hasta días sin que se haya presentado alguna forma de antagonismo, de acción de resistencia, de agresión colectiva o de movilización de la comunidad universitaria con una multiplicidad de demandas.

Desde su otra cara, en la UNAM existe un aparato de institucionalización y de contención de las manifestaciones de profesores, estudiantes o trabajadores, que ha logrado a veces negociar y otras simplemente obviar, de forma retórica o mediática, esta condición de crisis permanente. Para ello, cuenta con los mayores recursos de todo el sistema de educación superior a nivel nacional y un inmenso aparato que se sustenta en una vetusta legislación que le ha permitido contar con un Consejo Universitario que refrenda las decisiones minoritarias por encima de una comunidad de cientos de miles de personas, una Junta de Gobierno que garantiza la elección de autoridades a modo de acuerdo con la única regla que se reproduce en cada caso: la de designar a autoridades que garanticen lealtades a las cúpulas del poder y la institucionalidad de la universidad, en donde se pone en un segundo o tercer nivel de importancia el currículum, la capacidad de quienes son designados, la opinión de sus pares académicos, porque se privilegia la subordinación.

Con sus honrosas excepciones, las direcciones de escuelas, facultades, centros, institutos o dependencias diversas gozan de una autoridad sin liderazgo, a menudo con un alto grado de mediocridad, pero que tienen un voto de calidad que las hace aparecer como incontrovertibles, apoyada en instancias colegiadas que discuten a medias lo sustancial pero poco pueden cambiar reglas y formas de operación, y un sistema de evaluación obsoleto basado en puntajes y en la simulación. Reitero, con sus honrosas excepciones.

Desde hace algunos lustros, las relaciones de las autoridades universitarias con los distintos gobiernos del PRI o del PAN, habían convenido arreglos y recursos suficientes para afrontar una universidad en constante crisis, sobre todo porque la orientación política de los grupos de poder de la UNAM había estado muy cerca y en algunos casos en franca alianza sobre todo con el priísmo enquistado en los distintos gobiernos. Nada cambió en esta orientación durante los sexenios panistas, porque en la práctica los acuerdos y transacciones eran similares, eso es lo que ahora se conoce con el PRIANISMO.

Esta condición de subordinación de la universidad a los distintos gobiernos de factura neoliberal se alteró con la llegada a la presidencia de Andrés Manuel López Obrador. La relación de subordinación pasó a ser una de carácter crítico y de una constante negociación, a menudo mantenida en una suerte de secrecía o de complacencia necesaria, pero que nada tiene que ver con lo que había ocurrido en el pasado.

En el escenario de la continuidad del actual gobierno de la 4T, la elección de rector y de su proyecto de trabajo en este 2023 se tiene que pensar con mucha seriedad, porque se trata de un periodo rectoral que se enmarca en la continuidad de un nuevo tipo de gobierno de 6 años más, por lo menos. Esta condición no había estado presente en el periodo previo anterior. Pero esta condición de nueva correlación de fuerzas no parece estar en la órbita del debate sobre la sucesión del nuevo rector de la UNAM.

Hasta ahora (09/23), las autoridades centrales de la UNAM han mantenido el mismo discurso de continuidad y de institucionalidad, tanto en la forma de designación de rector, por la vía de la Junta de Gobierno, con el mismo discurso de que cuenta de que se tienen la mejor legislación que se pueda tener y que no se requieren grandes cambios ni tampoco comprometerse a convocar a una reflexión en la comunidad universitaria respecto de los problemas y conflictos que se viven, como si estos no ocurrieran día tras día.

El problema es que esto ya no es así en el radar comunitario, porque el cambio de rector y con ello del equipo directivo de la administración central en la UNAM, tiene ahora una coyuntura muy distinta al pasado, y por mucho que le den vueltas el cambio de autoridades centrales ya no puede pensarse de la misma manera que antes, dado que lo que se tiene enfrente es la muy probable redefinición de las relaciones entre la UNAM y el nuevo gobierno de la 4T, y esto tendrá que asumirse desde un altísimo nivel de responsabilidad, tanto para quienes pretenden postularse al cargo de rector, como para las y los miembros de la Junta de Gobierno en su eventual designación.

Lo anterior se expresa en el profundo y muy legítimo interés y reclamo, respecto de la falta de participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones fundamentales de la universidad, pero también respecto del papel que debe jugar ahora ésta en el proyecto de transformación del sistema educativo, de humanidades, de ciencias y de tecnología que requiere el país, de ahora hacia el futuro, desde la vigencia y el pleno respeto a la autonomía universitaria.

Quién pretenda postularse para un nuevo periodo rectoral, deberá tener claridad sobre los enormes y trascendentes problemas que están a la orden del día entre los distintos sectores de la comunidad, y de lo que se ha construido hasta ahora en la política pública en materia de educación superior. Esto requerirá dar a conocer el proyecto que se pretende hacia los próximos años, que incluya, por lo menos temas y asuntos como el de una visión de democratización de alto vuelo para dar muestra de la necesidad de impulsar una apertura total hacia los más difíciles problemas de la institución: la precariedad laboral de miles de académicos, el retiro y la dignificación de la carrera docente y de investigación; los tremendos problemas de violencia sobre todo de género; los de un nuevo tipo de porrismo que se ha adueñado de espacios vitales de facultades o bachilleratos, de la drogadicción y la baja estima de muchos y muchas estudiantes; respecto de la transparencia en el uso y manejo de los recursos; y, la responsabilidad de realizar una sabia elección de autoridades de las dependencias de docencia, de investigación y de cultura para darle un sentido orgánico a un equipo sólido y con visión de futuro. Más mediocridad en la designación de autoridades hechas por la Junta de Gobierno y avaladas por el Consejo Universitario, será considerada como una falta total de respeto a la inteligencia y al espíritu crítico que está muy vivo en importantes sectores de la comunidad universitaria.

Si, además, no se proponen reformas sustanciales en la legislación universitaria, sobre todo respecto del papel de la Junta de Gobierno (el colegiado minoritario más cuestionado de la universidad) o de la composición del Consejo Universitario y de otras instancias de gobierno; en las estructuras y procesos académicos, en la definición de una efectiva ruptura con la simulación que lleva a cabo el pseudo sindicato de académicos que sólo representa y defiende a las autoridades y no a los mismos académicos, el cambio de rector se verá de nuevo opacado pero será visto como una evidencia más de la sobrevivencia soberbia de los grupos enquistados en el poder desde hace décadas.

Por el contrario, de manera inmediata, una nueva rectoría, debería comprometerse a encabezar los trabajos de revisión, complementación y actualización de la legislación universitaria, que es la que dispone y ordena la participación democrática de la comunidad, con el propósito de colmar los vacíos existentes, propiciar la participación activa de estudiantes y profesores en los asuntos procedimentales, y eliminar las disposiciones que por su antigüedad contrastan con el pleno ejercicio de los Derechos Humanos y los relacionados con la autonomía universitaria garantizada en el Artículo Tercero de la Constitución mexicana.

La nación necesita de la UNAM para resolver los grandes problemas nacionales y elevar las posibilidades de alcanzar una mayor igualdad, en una nación que mantiene una extrema desigualdad en los niveles de vida, para promover un nuevo desarrollo con justicia y equidad. La discusión sobre el futuro de la UNAM es un imperativo. En este trabajo, se presentan algunos de los temas que deben estar en el centro del debate, en esta coyuntura fundamental de la vida universitaria, quizás no todos, pero si algunos de los más importantes.

EL PROYECTO NACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EN LAS HUMANIDADES, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA DE LA 4T

Durante el actual gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, se pusieron en marcha sendas reformas legislativas y se ha avanzado en la definición de una nueva política pública en materia de educación superior, de humanidades, de ciencia y tecnología. Un nuevo rector o rectora, no puede estar ajeno a las iniciativas que ahora están en marcha y, muy por el contrario, la UNAM, debido a su enorme importancia en todas las áreas del conocimiento, debe estar ampliamente comprometida con el nuevo proyecto de Estado-Nación que está en marcha. Esto implica una definición muy clara respecto de su participación en la contribución del nuevo sistema nacional de educación superior, así como respecto de las normas y disposiciones que recién se han aprobado en materia de posgrado, de investigación, de soberanía científica y de la ciencia como un derecho humano.

La Ley General de Educación Superior (LGES), aprobada

en abril de 2021, se sustenta en principios y objetivos, en una visión y en una política pública, de reversión de las condiciones de atraso en el país, y se enfoca en lograr una gran transformación en el sistema universitario y de educación superior a nivel nacional. Ciertamente la UNAM, como institución, ha estado representada y ha participado en las tareas de conformación del Consejo Nacional de Educación Superior (una de las iniciativas más importantes que se proponen en la nueva LGES), pero lo ha hecho casi de manera solo presencial cuando de lo que se trata ahora es que asuma un papel central desde su cobertura nacional y del impacto que tienen sus funciones responsabilidades en el ámbito del sector. Esto tienen que ver, sobre todo, con asumir, desde su más pleno ejercicio autonómico, por ejemplo, que la ley se plantea lograr un avance sistemático alrededor de la universalización de la tasa bruta de escolarización en el nivel, así como de la coordinación de un sistema nacional de educación superior y de su gratuidad progresiva, a través de programas de acción de mediano y largo plazos.

Lo anterior implica, que la UNAM, desde su nuevo rectorado, tendrá que definir con toda claridad que ésta no es el ombligo de la nación, sino una parte importantísima, sin duda, de un sistema coordinado y horizontal a nivel nacional, con todo lo que ello implica. Ya veremos de qué manera los o las candidaturas a la rectoría de la UNAM, se pronuncian al respecto.

Otro de los aspectos más sensibles, dada la polémica que se ha dado, respecto de la cual no han sido ajenos sectores importantes de científicos de la UNAM, es lo relacionado con las nuevas disposiciones que crean el nuevo CONAHCYT. El asunto tiene que ver directamente con la vigencia de muchos posgrados que cuentan con recursos del propio Consejo, pero también de las orientaciones de la política pública en esta materia. Ya veremos si lo que ha sido un tema de gran relevancia para la UNAM, dada la concentración nacional con la que se trabajan las distintas áreas del conocimiento y su destacado papel en las humanidades, la ciencia y tecnología, se posiciona de manera responsable en lo que se avizora como una nueva definición de prioridades y estrategias para alcanzar un nuevo estadio de desarrollo en el país.

AUTONOMÍA UNIVERSITARIA, BIEN PÚBLICO Y SOCIAL Y DERECHOS HUMANOS

La autonomía universitaria, no está, ni debe estar reñida, con la construcción del actual proyecto nacional. Podrá tener sus diferencias, o podrá avanzar mucho más, como se supondría, en la definición de una sociedad más justa, sustentable, equitativa e igualitaria. Esto es lo que se esperaría de una universidad que cuenta con los recursos, tanto físicos como humanos, para incidir en ello. Ubicarse en una opción institucional contraria a este proyecto, lo único que conduciría sería a mantener y ahondar en los niveles de conflicto que de forma sucesiva se viven, y que seguirán manifestándose siempre.

Sobre todo, la nueva rectoría, si es que esto llega a ocurrir y no solo una administración con más de lo mismo tendría que preocuparse y ocuparse de demostrar que puede transformarse a sí misma desde sus procesos esenciales y en sus principales estructuras. Para ello requeriría plantearse un programa de gran altura y visión para el desarrollo de alternativas que impulsen cambios de fondo en las currícula, en la organización de los procesos cognitivos, en la gestión del conocimiento, en la investigación relacionada con la soberanía científica, y la innovación con incidencia social. La desigualdad debe convertirse en el punto focal de las políticas educativas que deben ser proactivas en la implementación de medidas de acción afirmativas y en la eliminación de las grandes diferencias arraigadas de manera muy alarmante en nuestro país, lo que constituyen una lacra imperdonable que cuestiona el derecho a la educación desde sus principios y postulados fundamentales.

Ello requeriría avanzar en políticas de articulación y de transversalidad, de acciones colaborativas y de gran incidencia social, lo que supone que éstas deban garantizar que la identidad, el origen social y las capacidades no definan las oportunidades educativas de ingreso y permanencia en la UNAM; en desarrollar programas destinados a la capacitación docente

y equilibrar los salarios de todo el cuerpo académico; y, saber negociar de manera integral y transparente la financiación adecuada para superar las magras trayectorias de permanencia y egreso de las y los estudiantes desde los distintos contextos de aplicación por regiones y localidades, etnia y género, historias familiares, conocimientos adquiridos y méritos por encima de sus condiciones socio económicas, evitando asumir esa narrativa de competitividad individual insustancial que siempre está en concordancia con el emeritazgo, la exclusión y la solución pragmática de los conflictos, y dar paso a medidas de tipo alternativas y afirmativas.

Ya veremos, si la nueva rectoría y su equipo de trabajo, logran comprender que la tarea central de la universidad, amén de su papel en la consolidación de un proyecto nacional con justicia y equidad, está en sí misma, y que ello requiere de acciones concretas que logren superar lo que sigue siendo una tendencia hacia la desigualdad y exclusión en el ingreso de miles de estudiantes y de su permanencia.

En el panorama de conjunto, lo anterior ha hecho que se haya puesto el acento en la ampliación de la cobertura, pero no así en la de la permanencia y mucho menos en la garantía de un egreso satisfactorio que tenga como fin la inserción pertinente al mercado laboral, y que ello tampoco se haya podido reflejar en cambios fundamentales en los procesos de progreso cognitivo de las y los estudiantes en sus condiciones de construcción de currículas alternativas, y mucho menos en la formación de habilidades de transferencia de conocimientos y habilidades para fines de bienestar general.

LEGISLACIÓN Y DEMOCRACIA

En los últimos años, el tema de la administración académica y de gobierno de las universidades ha sido abundantemente debatido, lo que ha superado el tradicional tratamiento intuitivo basado en la autoevaluación conforme a la experiencia y los resultados cuantificables, hacia estudios que permiten valorar el desempeño cualitativo dentro de modelos de racionalización y uso óptimo de recursos desde la visión de una "autonomía responsable".

Sobre todo, esta concepción alternativa, supone pensar la calidad educativa distinta a la que se promueve por la vía de resultados, exámenes estándares y rankings, sino desde las condiciones en las que puede lograrse la transformación de las personas hacia una ciudadanía con valores de bienestar general, de confianza y de alta capacidad para mejorar la sociedad en la que vive y trabaja, desde el valor social del conocimiento y del aprendizaje que se demuestra en la práctica cotidiana.

En las experiencias que se tienen de desarrollos de cambios en los modelos universitarios en el mundo, se muestra que estos tiene como punto de partida los cuerpos directivos con un alto nivel de liderazgo y de legitimidad, bajo contextos de exigencia social y comunitaria, y que se ponen en marcha bajo formas de "auto-regulación" y procesos de consensuamiento, con una visión de corto, mediano y largo plazos para hacer participar a los actores centrales de los procesos educativos. Estos modelos hacen posible contar con estructuras más flexibles y dinámicas.

La conformación de una visión como la que se pretende implica asumir la conciencia de postular un cambio paradigmático en el quehacer organizacional, en los métodos, contenidos, procesos y resultados del quehacer académico hacia un concepto de organización abierta, auto-regulada, colaborativa, con un sólido compromiso social y abierta a la participación de múltiples actores. La producción de conocimientos que se ubica como el eje central de la nueva capacidad institucional, implica una fuerte participación de la comunidad que investiga y de la capacidad de innovación académica de la universidad, pero también en el impacto que estas tienen en la docencia bajo los nuevos sistemas de aprendizaje diversificado y contextualizado.

Ello supone que, para iniciar una reforma hacia la innovación desde las estructuras universitarias actuales, caracterizadas por su segmentación, burocratización y linealidad, poco articuladas a las demandas de la sociedad y poco enraizadas en los cambios de una economía que se transforma desde los conocimientos, la ciencia y la tecnología, se requiere sustentar nuevas estructuras organizacionales de tipo horizontal como catapultas para propiciar cambios pertinentes hacia el futuro.

Este punto de arranque debe ocurrir desde la más amplia y plena participación de las comunidades y actores académicos para garantizar la calidad de los procesos de cambio, de las reformas en la legislación y en las instancias de gobierno colegiadas que hagan posible la generalización de mecanismos de transparencia y comunicación de los programas en marcha, de sus costos y del ejercicio del gasto como un bien público.

Un salto organizacional central, sin embargo, puede ocurrir con la apertura a la discusión y propulsión de espacios de articulación de conocimientos y proyectos colaborativos y de su transferencia hacia la sociedad. No es raro en el seno de la universidad encontrar importantes desarrollos en la producción de nuevos conocimientos, pero ahora debe desplegarse una función sustantiva más, que es la de la transferencia constante de conocimientos en propuestas que hagan posible la innovación de impacto social y la solución de problemas fundamentales de la sociedad.

El liderazgo en la figura del rector de la UNAM, por ello, resulta ahora un tema crucial en la discusión de la transición que está por ocurrir en la universidad. Lo que menos se requiere es más de lo mismo (o algo peor), sobre todo cuando el contexto que se presenta hace referencia a uno de altos niveles de desafíos y cambios, tal y como se ha corroborado en las discusiones de organismos internacionales, como la UNESCO, u otros de carácter regional. Se requiere por ello de voces fuertes y capaces, no autoridades que se la pasan rehuyendo temas cruciales de la universidad o se refugian en sus laureles que se ganan en el exterior. Para el caso, la opinión de la comunidad

académica, y sobre todo los pares académicos es, como ocurre en todo el mundo, fundamental para garantizar que el liderazgo que se adquiere no es insustancial o meramente burocrático-autocrático.

En el marco de los nuevos preceptos generales que se sustentan en la Ley General de Educación Superior (LGES/2021), se especifica con claridad, la posibilidad y la obligación de realizar modificaciones normativas y orgánicas en las universidades, desde el ámbito y perspectiva vigentes de su autonomía, y esto es ahora un imperativo de que la nueva rectoría no podrá hacerse de la vista gorda y anteponer un discurso conservador y muy reaccionario de que la legislación actual, de la Ley Orgánica y la composición de los distintos cuerpos colegiados (que ya están fuera de toda racionalidad y lógica, sobre todo respecto del papel de la misma UNAM como institución emblemática, pero también respecto al cúmulo de demandas que de forma consecutiva se han formulado para democratizar) para hacer posible una verdadera reforma académica e institucional, como la que ahora se requiere.

Para precisar sobre lo que se ha hecho referencia, es importante el Artículo Segundo de la LGES (DOF, 20/04/2021), pues a partir de este artículo, como se podrá deducir, la nueva rectoría de la UNAM puede iniciar de facto la discusión de una nueva ley orgánica, de los distintos reglamentos relacionados con el modelo de gobierno de la universidad, y discutir la necesaria conveniencia de redefinir los términos en los que se eligen a las autoridades centrales y periféricas desde nuevas bases, y sosteniendo en todo momento la más amplia participación posible de la comunidad universitaria. Como se puede deducir del artículo citado, esto no tiene por qué estar ahora determinado por ningún órgano legislativo, como antes se suponía para evitar cualquier tipo, así sea mínimo, de reforma en las estructuras de gobierno de la UNAM.

LA REFORMA EN LOS APRENDIZAJES, LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA

En nuestro país, la universidad pública concentra la mayor proporción de actividades de investigación, de formación de capital humano especializado y profesional, y genera iniciativas de innovación científico-tecnológica. No obstante, sigue predominando un modelo de docencia muy tradicional, tanto en lo que se refiere al valor de sus funciones y de sus estructuras, como de la re-localización de los recursos que provienen en lo fundamental del Estado. La empresa privada sigue sin impulsar actividades de ciencia básica o aplicada y cuando lo hace también dependen de estímulos o de recursos provenientes del erario público.

Con todo y que la UNAM cuenta con grandes avances en el conocimiento, también se llevan a cabo y se mantienen procesos de alto nivel de obsolescencia y de una estandarización muy negativos respecto de las formas de evaluación de su trabajo académico. Así, por ejemplo, se reproducen procesos de dependencia cognitiva y de consumo de las tecnologías que provienen del extranjero, sobre todo de empresas transnacionales y de laboratorios corporativos; la formación de doctores se concentra en unas cuantas áreas del conocimiento, y el número de aspirantes a nuestros posgrados se encuentran formándose sobre todo en universidades del extranjero y en una perspectiva de no-retorno. Por lo general, también, la orientación del trabajo académico sigue estando regido por la publicación de libros o artículos y por las tareas de docencia. Predomina, por ello, la tendencia lineal de publicar por cantidad más que por calidad y mucho menos definidas hacia la innovación social relacionada a la solución de problemas con alta incidencia de mejoramiento social y comunitario, o que se propongan ir escalando hacia una mayor autodeterminación en HC&T a nivel nacional o regional. La lógica de publicar por publicar ha alcanzado a ser la práctica académica más establecida en la universidad, cuando el impacto de estas

publicaciones no llega a ser, a menudo, siquiera significativo para el fortalecimiento de una discusión nacional o regional y, se puede estimar, que en su gran mayoría estas tienen como lectores a un circuito muy cerrado y limitado.

A esta cultura de "publica o muere", se le agrega la organización de instancias académicas enteras que siguen trabajando de manera disciplinaria en una perspectiva que ya se presenta como "esclerótica ", y por tanto se encuentra sumida en altos niveles de individualismo, de repetición de conocimientos , y son muy destacadas las Facultades o Institutos que impulsan la trans o la interdisciplinariedad, aunque se dan casos que hasta evitan su mismo desarrollo o lo castigan, aunque esto ya parece verdaderamente absurdo desde la perspectiva de los nuevos paradigmas del aprendizaje y de la producción y transferencia de conocimientos.

La pandemia del Covid-19 y sus secuelas en la educación superior, ha profundizado la hiper especialización, la segmentación interinstitucional y la falta de vinculación con las demandas de la sociedad y de los pueblos, en lugar de estar ahora planteándose el nuevo contexto de crisis y de transformación que se debe asumir frente a las tendencias de cambio que están ya presentes, entre las cuales se encuentran las demográficas, las de la transformación epistémica y paradigmática de los conocimientos, y la contracción y transparencia en el uso de los recursos públicos, que han sido una constante y que no puede seguir presentándose.

TRANSPARENCIA EN EL USO Y MANEJO DE LOS RECURSOS PÚBLICOS

El tema del financiamiento universitario es un tema político complejo, y no solo puede constreñirse a sus aspectos administrativos, sobre todo cuando la fuente principal de los recursos universitarios proviene de los recursos públicos. Cuando estos son manejados, como ocurre en la UNAM, por un grupo selecto y determinado, el tema deja de ser un asunto de mera distribución o de racionalidad financiera, sobre todo porque esto define una orientación poco clara y transparente hacia el mejoramiento de la vida académica y de la claridad con las que estos recursos la impactan de manera indiscutible. Cuando esto se relaciona con la capacidad de la institución para garantizar la gratuidad el tema se vuelve aún más complicado, como ha ocurrido con los intentos de elevar las cuotas de ingreso y permanencia de los estudiantes en los conflictos de finales de los ochenta y durante el año de 1999.

Un tema central, que despertó un gran interés durante y después de la pandemia del COVID-19, fue el de los recursos públicos provenientes del subsidio del Estado mexicano a la UNAM. Como es conocido, el presupuesto anual asignado es el más alto en el conjunto del sistema de educación superior del país, y actualmente alcanza la cifra de $52, 728,127, 711.00 pesos.

Se trata, como se puede observar, de una cantidad enorme de recursos que se mantienen altamente concentrados en las autoridades centrales y periféricas de la institución, que son manejadas con total discrecionalidad, con la excepción de los recursos que van a salarios y remuneraciones personales. Sin embargo, se conoce que los sueldos y prestaciones de los altos funcionarios y de un grupo muy definido del personal académico goza de escalas muy altas en sus percepciones y que también reciben recursos extraordinarios para sostener de manera privilegiada autos, choferes, gasolina, comidas, viajes, eventos o partidas presupuestales que no se justifican ni aparecen en beneficio de la vida académica de las distintas entidades. La rendición de cuentas y la transparencia en el uso y manejo de los recursos debe ser un tema sustancial en las propuestas de reforma de la nueva rectoría de la UNAM, por muy escabrosos que este resulte, y también por las respuestas que algunos personajes darán, con seguridad, al respecto. Como tema de referencia, véase el conflicto que ahora existe con los sueldos que se mantenían en el INE, o bien con lo magistrados y los altos miembros del poder judicial, y se verá el tamaño de la controversia que se puede dar en la universidad.

En vistas a la nueva rectoría y al nuevo gobierno de la 4T, las relaciones de atención al tema financiero, a los sueldos de los altos funcionarios, a la transparencia y rendición de cuentas deberán ser discutidas en el seno de la comunidad, y no solo deberán ser materia de la administración o del patronato. Su importancia es, en definitiva, tema de la autonomía y de su capacidad para ampliar las bases del financiamiento y de su sustentabilidad, vista de manera general, y esto tiene también que ver con la gobernabilidad de la institución, como se ha demostrado en el pasado.

CONCLUSIONES

Para una universidad con la historia, las dimensiones, el impacto cultural, económico y social que tiene la UNAM, no pensar en el cambio que se hace urgente, en muchos de los sentidos, algunos de los cuales se han expuesto en este trabajo, tanto por su presente, pero sobre todo por su futuro, ahora resulta inconcebible.

En algunos discursos, que hacen referencia a su misión como la principal universidad del país y en muchas de sus acciones, hay siempre una orientación a la trascendencia, sin lugar a dudas, pero cuando pasa una determinada coyuntura, un informe de trabajo o un conflicto en donde lo que sobran son promesas y buenas intenciones, se dice que se hace pero, después de algún tiempo, predomina la inercia, la toma de decisiones pragmáticas y a menudo muy orientadas a preservar intereses de los grupos que se reproducen en los cargos de poder y que se determinan para preservar una denominada "institucionalidad", basada en una añeja Ley Orgánica, en estatutos y leyes que se coligan en órganos de gobierno en donde

se limita la participación, y que operan con una peculiar manera para neutralizar las propuestas de cambio que pudieran ser materia de controversia.

En medio de la disputa entre el saber y el poder, la universidad se mantiene como en un claustro, mientras se multiplican las iniciativas que buscan alcanzar una cierta flexibilidad y una capacidad institucional más acorde con los requerimientos de una cultura ciudadana y de articulación de un pensamiento plural, con el objetivo de reconstruir la desgastada y evidente condición de pérdida del histórico liderazgo nacional de la UNAM, ahora ya es difícil comprender porque ha durado tanto en darse la reforma universitaria en los órganos de gobierno, cuando no debe existir contradicción alguna entre gobernabilidad con mayor participación de las comunidades, cuando es así como funcionan las democracias complejas.

En su organización institucional, la UNAM sigue manteniendo un modelo rígido, disciplinario, profesionalizante, derivado de sus engorrosos procedimientos para efectuar cambios de fondo en sus planes y programas, en sus métodos y contenidos de lo que se aprende y enseña, de lo que se investiga y de lo que se transfiere como conocimiento hacia la sociedad. En su cotidianeidad y en la actividad de la gran mayoría de sus maestros, el estilo tradicional de "dar clases" sigue siendo el mismo que se organizó desde su fundación, hace más de 100 años, y muchas líneas y temas de investigación se repiten hasta el cansancio y hasta que los años de actividad de los investigadores llegan al extremo con un alto grado de tenacidad; las carreras y perfiles de egreso son cada vez más un título que escasamente llega a ser un medio para alcanzar trayectorias profesionales exitosas, o proyectos de vida de alta capacidad de movilidad laboral o social. Allí están, para corroborar, las cifras de egreso en relación con el desempleo, el sub-empleo o el multi-empleo de los egresados, en donde lo aprendido no se corresponde con el tipo de trabajo que se desempeña, y aún menos con la construcción de una ciudadanía activa y constructiva de un nuevo proyecto de nación, para mencionar tan solo dos preceptos de misión que se mencionan de vez en vez, cuando se habla de la función de la universidad en relación a la movilidad y su acción a favor de la "capilaridad " social y económica.

No todo funciona así, por supuesto, porque la UNAM es más que sus rigideces y sus órganos de gobierno. También la universidad y sus comunidades son una de las más dinámicas y creativas del sistema educativo, de ciencia y tecnología. Está en casi todo el territorio nacional, y cuando no lo está la convocan; sus estudiantes y académicos mapean, descubren e interactúan en toda la República mexicana, y hasta más allá. Se han creado decenas de nuevas carreras y subdisciplinas, se ha incursionado en áreas de conocimiento complejas e interdisciplinarias, se participa en redes y asociaciones de todo tipo y magnitud, y la presencia de la UNAM sigue estando en todos los foros y debates nacionales, regionales y mundiales. Como tal sigue siendo la más importante institución cultural, del descubrimiento y de los aportes a la ciencia y a la tecnología en el país, y su campus es motivo de orgullo y de identidad patrimonial mundial, y hasta un lugar de turismo obligado. Es eso y mucho más, por si alguien quisiera agregar algún otro motivo a nuestro orgullo universitario.

Sin embargo, el problema es que la universidad no puede estar siendo vista o analizada, como ocurre casi siempre, como una entidad que destaca por su herencia y su permanencia, por su participación en un determinado presente, sino porque carece de una estrategia de transformación para construir su futuro, como si lo que ahora existe fuera lo mismo de lo que se fue, y que lo que viene vaya a ser igual o semejante a lo que está.

¿Qué se plantea hacer la nueva rectoría de la UNAM para participar y discutir en esta serie de elementos del presente y del futuro, desde su identidad, su indiscutible importancia y pensando en la necesidad de llevar a cabo muy importantes transformaciones institucionales, en sus formas de gobierno y en la gestión y producción de nuevos conocimientos vinculados a su presente y a su futuro?. ¿Se presentará por los posibles candidatos o por quién asuma la rectoría ahora en este 2023, un plan de largo plazo? Y si no lo tiene, ¿no es el momento de empezar a organizar un espacio, intelectual y estratégico, para ir tomando las decisiones pertinentes y adecuadas para ir construyendo las condiciones para crear iniciativas de gran calado para participar en la transformación del país? Ya veremos lo que se presenta, quiénes lo hacen y cómo se contrasta con lo que aquí se dice. M

NOTA

* Investigador titular de la UNAM, Instituto de Investigaciones sobre al Universidad y la Educación (IISUE); coordinador de la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional; presidente de la Global University Network for Innovation (GUNI) para América Latina y el Caribe.

DE LA AUTONOMÍA A LA AUTOINMUNIDAD

GERARDO DE LA FUENTE LORA

El filósofo francés Jacques Derrida observa en su conferencia "La Universidad sin Condición", que el carácter autónomo que debe tener el ámbito universitario –la facultad para gobernarse de tal suerte que pueda pensarlo todo, sin restricción alguna– puede llevar a confundir autonomía con autoinmunidad, lo que puede dar lugar a una serie de patologías en las que –como en el caso del lupus o la esclerosis múltiple– el cuerpo, para preservarse, se ataca a sí mismo; degrada su integridad. Dice Derrida:

> la idea de que ese espacio de tipo académico debe estar simbólicamente protegido por una especie de inmunidad absoluta, como si su adentro fuese inviolable, creo (...) que debemos reafirmarla, declararla, profesarla constantemente, aunque la protección de esa inmunidad académica (en el sentido en que se habla también de una inmunidad biológica, diplomática o parlamentaria) no sea nunca pura, aunque siempre pueda desarrollar peligrosos procesos de auto-inmunidad.[1]

Así, en México las universidades autónomas (especialmente la UNAM, pero también muchas casas de estudios de los estados, tienden a reaccionar frente a sus inevitables interacciones con el entorno, infectándose y degradándose a sí mismas. El mecanismo para ello consiste, en primer lugar, en describirse y concebirse a sí mismas no como autónomas (es decir, poseedoras de la capacidad para darse a sí mismas la ley) sino como inmunes: impermeables a las descomposiciones y malignidades del mundo.

La reacción de la burocracia universitaria frente a las críticas generales, o puntuales, que se les han hecho en los últimos tiempos, ha consistido en la negación llana, bajo el argumento de que –simplemente– en la UNAM no pasan esas cosas (cualquier cosa) porque es ella misma es la UNAM. Ante los señalamientos de que es profundamente antidemocrático que quince personas designen a los directivos, sustituyendo la voluntad de más de trescientas mil personas, se afirma que, por el contrario, el mecanismo no es autoritario porque es el procedimiento que –a mucha honra– rige en la Universidad –y a mucha honra–, ya que la institución no es como ninguna otra y frente a ella todas las concepciones normales sobre la democracia han de mantenerse en suspenso.

Cuando recientemente se hicieron fuertes denuncias sobre los gastos personales del rector, el *establishment* universitario se apresuró a firmar un desplegado cuya cantidad de firmas ocupaba media plana de los periódicos. En ellas rechazaron las campañas y presiones externas contra la autonomía universitaria, pero sin atender un solo aspecto de las denuncias hechas puesto que, desde luego, estamos hablando del rector y como tal el personaje es inmune a las tentaciones mundanas.

El listado de las autoproclamaciones de inmunidad podría extenderse al infinito. Cuando se dijo que la Universidad otorgó canonjías fuera de proporción y de la ley para la reincorporación de los que fueron Consejeros Electorales del INE, se contestó (cuando algún directivo se dignó a decir algo), que no fue así. Aún después de que el propio rector comentó, campechanamente, que en efecto el periodo máximo establecido por el Estatuto para estar fuera de la Universidad y no perder la plaza era de seis años. Pese a ello, si a Lorenzo Córdova se le recibió después de nueve años, fue porque los cuerpos colegiados así lo decidieron, en vista de que el plazo establecido en el texto legal fue pensado –en su momento– de acuerdo al ritmo sexenal del sistema político del país. Pero nuevas instituciones han surgido recientemente que ya no se ajustan a esos plazos. Lo establecido en el código fue tomado no como un precepto sino como una sugerencia, pero en la Universidad nunca se viola la legalidad, la institución está afortunadamente vacunada contra ello.

El pretexto para no democratizar la toma de decisiones en la UNAM es que ello requeriría modificar la ley orgánica, lo que implicaría poner en manos de los diputados, es decir, de los partidos y sus intereses, el futuro de la autonombrada "máxima casa de estudios". El argumento muestra un peculiar desprecio a la voluntad popular y a las instituciones de la República, otra vez, como si la Universidad hubiese sido inmune al partidismo a pesar de la cauda de rectores priístas que la dirigieron durante cincuenta años.

Atendiendo sin conceder a la preocupación de muchos, modificar la ley orgánica para que los universitarios puedan deshacerse de la lamentable instancia de la Junta de Gobierno, sería tan sencillo como lograr un consenso de todos los partidos para la promulgación de una nueva ley que tuviera un solo artículo que estableciera: "La Universidad Nacional Autónoma de México es una universidad pública autónoma y tiene el derecho de otorgarse a sí misma la forma de gobierno que ella misma considere conveniente". No parece difícil obtener un acuerdo por unanimidad de todas las fuerzas y actores políticos en ese sentido, toda vez que todos, cada día, declaran y proclaman su respeto por la autonomía universitaria.

Aún sin modificar la ley orgánica, existen muchas formas para democratizar realmente a la Universidad. Realmente y no como el lamentable simulacro que en estos días puso en juego la Junta de Gobierno que fue a los planteles y dependencias para que todo mundo les rindiera pleitesía a sus miembros, como siempre.

La Junta de Gobierno podría llamar a una consulta o plebiscito, con urnas de votación, con sufragio ponderado universal para todos los miembros de la comunidad universitaria y comprometerse a respetar y avalar formalmente los resultados de la elección. Todo ello sin cambiar una línea de la Ley Orgánica.

Sin cambiar una coma de la norma, el rector podría proponer al Consejo Universitario, como miembros de la Junta, a universitarios seleccionados al azar sobre la lista completa de los profesores e investigadores que posean la máxima categoría académica; sin transformar las reglas básicas, los directivos de Centros, Programas, Seminarios y otra serie de instancias que han surgido en años recientes. y que no están contemplados en la Ley Orgánica, podrían elegirse, por ello mismo, de forma democrática en lugar de ser designados arbitrariamente por el Rector en contubernio con los Coordinadores de Humanidades y de la Investigación Científica.

Muchas otras ampliaciones de la democracia podrían explorarse aún antes de tocar la legislación vigente. Actualmente, sin embargo, los profesores e investigadores, cuando vienen los tiempos de renovación de los cuerpos directivos, suelen ejercer su derecho de pataleo frente a la omnipotencia de la Junta y el rector, y organizan plebiscitos o recuentos informales para saber las preferencias de sus comunidades. En los últimos diez años, en todos los casos que yo personalmente he podido conocer, o de los que he tenido noticia, la Junta y el rector han decidido, sistemáticamente, en contra de las preferencias expresadas por los académicos en sus consultas informales.

A fuerza de confundir autonomía con inmunidad, la vida universitaria comienza a degradarse y a desarrollar síndromes autoinmunes. La violencia de algunas expresiones estudiantiles contra las instalaciones escolares, fenómeno no registrado en los más fuertes movimientos del pasado, se achaca por lo general a fenómenos externos (manipulación, intervención política, la época del mundo, las nuevas tecnologías de la información, el vaciamiento del sentido de la vida), pero no se analiza mínimamente la posibilidad de que la falta de legitimidad de los dispositivos de gobierno universitario, vaya produciendo el efecto de que cada vez más miembros de la UNAM no consideren esa casa de estudios como suya, como algo que les pertenece, que les es entrañable y merecedor, por tanto, de cuidado.

Desde hace mucho tiempo, el sistema de estímulos al desempeño rompió buena parte de los lazos comunitarios y procreó relaciones personales que giran cada vez más en el disimulo la complicidad; la competitividad descarnada. Un efecto colateral de ello fue que los académicos fueron abandonando progresivamente tareas que no les redituaban ganancias en puntos para el sobresueldo y en esas actividades fueron suplidos por profesores de asignatura que se multiplicaron hasta el grado de procrear la crisis de desigualdad académica que hoy asuela a la Universidad. Los académicos por horas clase, los ayudantes de todo tipo no tienen, desde luego, representación alguna en los cuerpos colegiados y directivos universitarios.

La percepción de inmunidad y autoinmunidad da lugar a fenómenos grotescos. El Consejo Académico de Humanidades otorgó medallas de reconocimiento a quienes fueron sus integrantes en los últimos tres años, como si de un servicio extraordinario se hubiera tratado, cuando es una obligación simple y cotidiana de todos los universitarios participar en los cuerpos colegiados. En el edificio de Posgrado existe una sala en la que cuelgan retratos enormes de quienes han sido coordinadores de ese nivel de estudios, como si de estadistas o monarcas se tratara, cuando los puestos respectivos constituyen simples escalones burocráticos.

La estratificación de la vida universitaria, las clases sociales que dibujan una pirámide en cuya cúspide está la investigación y en el submundo están los bachilleratos; los vínculos de diferentes dependencias y personas con poderes económicos o políticos (empresas, marchantes de arte, mafias del poder judicial, de los organismos autónomos); el nepotismo que reparte entre familias posiciones de poder; las relaciones de los directivos de los campus foráneos con los poderes regionales en los que se insertan; todos esos fenómenos y muchos más, simplemente se niegan, se desconocen, y ante ellos se destinan ingentes recursos en propaganda. Nada de lo anterior tiene lugar porque la Universidad es autónoma, es ni más ni menos que la UNAM, la Universidad de la Nación y los rankings internacionales así lo demuestran.

Las enfermedades autoinmunes constituyen males crónicos, pero hay que atenderlas porque, de no hacerlo, pueden llevar al paciente a la muerte después de una larga agonía.

NOTA

1 Jaques Derrida, *La universidad sin condición*, España, Editorial Trotta, 2002, p.25

LA PARTICIPACIÓN ACADÉMICA EN EL GOBIERNO DE LA UNAM

EDURNE URIARTE SANTILLÁN

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene una riquísima historia de debates y crisis políticas. Muchas, internas, pero otras más en su necesaria relación con el Estado. Al pensar en la UNAM y sus crisis, vienen numerosos momentos históricos a la memoria, como la primera mitad del siglo XX y los debates por la autonomía; las batallas estudiantiles de los años 60 y 70, o la huelga de 1999. En todos los casos, los temas universitarios son de interés público e involucran, entre sus principales actores, a personajes de la planta académica. En particular deseo centrar la mirada en profesores e investigadores.

Desde aquella huelga de fin de siglo, la vida universitaria cambió mucho. A diferencia de años anteriores, los rectores concluyen su periodo de 4 años e incluso repiten con total normalidad. Las luchas estudiantiles o de trabajadores sindicalizados detienen la actividad de escuelas y facultades en busca de atención sobre cuestiones laborales específicas, o bien, bajo la principal consigna actual: la lucha en contra de la violencia de género. En esta última, las estudiantes señalan principalmente a compañeros y profesores, y es al interior de la comunidad académica donde se presentan el mayor número de denuncias[1]. El hecho de que estos casos ocurran principalmente en el ámbito académico es un incentivo más para centrarnos en este sector de la comunidad.

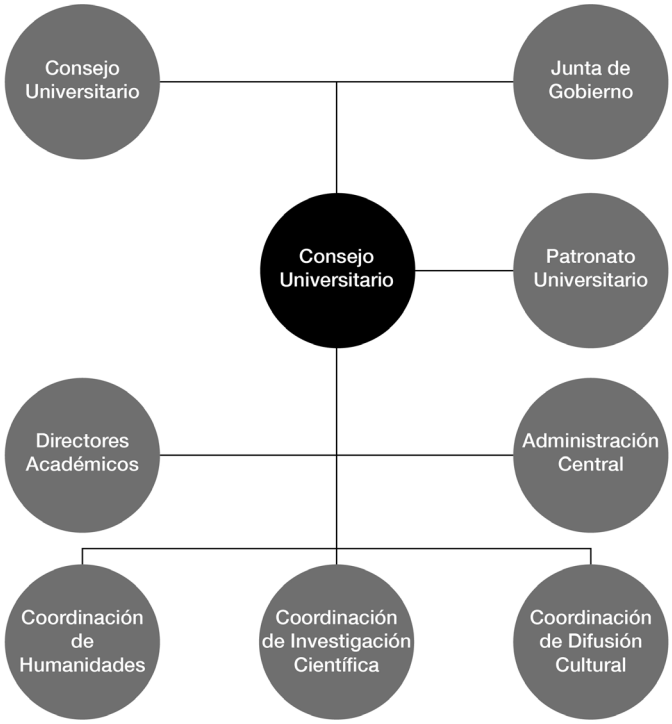
Por otro lado, en las polémicas políticas mediáticas más recientes tenemos casos como la investigación de Guillermo Sheridan sobre la ministra Yasmín Esquivel y su probable plagio en la tesis de licenciatura[2]; o bien, el escándalo que representa la aprobación de las licencias de Lorenzo Córdova[3] y Ciro Murayama frente a las denuncias de precariedad de los profesores de asignatura; más aún cuando este último, además, obtuvo su año sabático de inmediato y recibió el grado más alto del programa de estímulos PRIDE[4]. Detrás de estos tres casos, se señala falta de atención a la legislación universitaria por parte de las autoridades, también académicas.

Finalmente, la prensa y las redes sociales documentan asuntos laborales interesantes y que ponen, junto con los escándalos anteriores, diversos temas sobre la mesa. Por ejemplo, el paro laboral en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en demanda pública por mejores condiciones de salubridad en la facultad[5], la ya mencionada situación laboral de los maestros de asignatura[6] y casos más específicos como el desencuentro que hay entre trabajadores y académicos del Instituto de Investigaciones Bibliográficas, señalado en Facebook[7], en debate por los espacios de la Biblioteca Nacional. Ambos son enfrentamientos con los directores de sus respectivas instituciones.

Las problemáticas anteriores llevan de una u otra manera a pensar en el papel administrativo y de toma de decisión de los órganos de gobierno, que impactan sobre todos los casos mencionados y que aterrizan de una u otra manera en los académicos que ocupan estas funciones de gobierno y administración. Que la academia sea responsable de resolver las coyunturas universitarias es resultado de una problemática histórica que buscaba solución técnica, analizada, y no política. Así, en el tránsito de la academia a los altos puestos administrativos (secretarías técnicas, académicas, consejos, direcciones y otros funcionarios de alto nivel hasta rectoría), lo que vemos es que lejos de dar solución a diversos problemas, se dificulta el avance a temas que requieren de soluciones más urgentes. Considero que aquí hay una línea o frontera difusa que necesitamos explorar con más atención para, quizá, agregar una capa de comprensión a la compleja red institucional que es la UNAM.

1. UNA BREVE MIRADA AL INTERIOR DE LA UNAM

Lo primero que debemos hacer es un mapa general de la diversidad universitaria en términos de sus posiciones laborales. La Universidad tiene una estructura organizativa que define las grandes o principales decisiones: el Consejo Universitario[8] y la Junta de Gobierno[9], en primer término, seguido del rector quien, a su vez, tiene a su cargo a los directores académicos, la administración central y las tres coordinaciones de Investigación Científica, Humanidades y Difusión Cultural. Todo esto lo podemos ver en su organigrama, que es un reflejo de la Ley Orgánica de la UNAM, desde 1945:



Ahora bien, si vemos en este organigrama al esqueleto universitario, los puestos se ocupan por al menos tres tipos de personas: académicos y administrativos bajo contratación fija y personal eventual. Así, los profesores son de tiempo completo, profesores investigadores o de asignatura; además, entre académicos también hay una diferencia entre los investigadores y los *técnicos* académicos. De igual forma, en el personal administrativo identificamos al sindicalizado, pero también hay funcionarios y personal de confianza con distintas categorías.

De este universo de posiciones, quienes ocupan las de toma de decisiones del gobierno universitario tienden a ser del reducido grupo de académicos, ya sean profesores de tiempo completo o investigadores con plaza definitiva. De esta manera, quienes figuran en la discusión pública (el rector, los coordinadores y los directores) son aquellos académicos que juegan la doble cachucha de investigador y de la administración universitaria. Es en este núcleo donde —desde mi parecer como exalumna, mamá de una joven que estudió en la preparatoria 5 y empleada funcionaria de 10 años— podemos hacer una reflexión histórica y presente.

Al ampliar el mapa del personal que compone sus entidades (académicas) y dependencias (administrativas), vemos un entramado más diverso de relaciones laborales y jerárquicas. En este sentido, cuando leemos o escuchamos sobre la importancia de reformar a la Universidad, en personajes como el presidente, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), o bien, que es necesario revisar a los más de cinco mil funcionarios que tiene la UNAM, junto con la importancia de abrir, transparentar y democratizar a nuestra institución académica, como ha mencionado el doctor Imanol Ordorika, es importante preguntarnos cómo fluyen la toma de decisiones y las relaciones de poder.

2. LA CONSOLIDACIÓN ACADÉMICA EN LA TOMA DE DECISIONES UNIVERSITARIAS

La forma de organización y gobierno de la UNAM se debatió en un largo proceso que tomó al menos tres décadas, entre 1910 y 1945. Es interesante este periodo porque, además de que encontraremos elementos relevantes para el orden académico-administrativas que tiene la Universidad, veremos que los debates de estos años se relacionan con, al menos, dos condiciones: las pugnas con el Estado y la autonomía de cátedra frente a las batallas ideológicas entre conservadores y liberales, tanto del gobierno como al interior de la Universidad.

Aunque la UNAM cumplirá cien años de existencia, en 2029, su antecedente más remoto es el proyecto de Justo Sierra, que trabajó desde 1881, pero que presentó al Congreso en 1910 (O 'Gorman, 2009: 41). Un proyecto que tomó casi 30 años concretar y que, cuando lo consiguió, abrió paso a una Universidad para la ciencia y el pensamiento social. El historiador O 'Gorman cita, de Sierra, que este espacio ya no sería «invernadero de una casta de egoístas en torre de marfil: será creadora, eso sí, de un grupo selecto, pero selecto "por su amor puro a la verdad", y por eso sabrá sumar el interés de la ciencia al interés de la patria» (O 'Gorman, 2009: 41). Esta Universidad inició con las escuelas Nacional Preparatoria, Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería, Bellas Artes, y Altos Estudios (Mendoza Rojas, 2001: 29). Con excepción de la última, todas eran una herencia del siglo XIX y, de esta manera, la Universidad se creaba en los últimos momentos del porfiriato, a partir de una agrupación de viejas instituciones y sugerida desde el gobierno; es decir, no como parte de una exigencia política y social.

Estos detalles son interesantes para el relato de años posteriores porque, durante los primeros años de la lucha revolucionaria, parte de la comunidad académica —que tenía una clara posición antinorteamericana—, estaba lejos de coincidir con la causa de la Revolución. Por el contrario, algunos universitarios contribuyeron después al gobierno de Victoriano Huerta,

tras los sucesos de la Decena Trágica, y la vida convulsa de esos años en la Universidad fue, en general, favorable a los gobiernos no revolucionarios. Incluso, en años posteriores, muchos se opusieron a la postura educativa de Venustiano Carranza y José Vasconcelos, que plantearon una visión más popular y de masas para la institución, con el fin de acabar con la perspectiva de élite que había tenido la Universidad desde el periodo virreinal.

Como bien nos cuenta Ruy Pérez Tamayo, tanto la Universidad como el Estado que resultó del enfrentamiento armado eran instituciones nuevas y poco estables. Sin embargo, detrás de estas pugnas no había solo novedad, pues también estaba en juego la batalla ideológica por la educación, la cual siguió a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Lejos de la Universidad de las causas populares que muchos conocimos en las últimas décadas de ese siglo, aquel ambiente revolucionario y universitario se inclinó por la conservación de un *statu quo* previo a la Revolución, y en oposición a las reformas liberales que se abrían paso.

Esta batalla entre el Estado y la Universidad, entre ideologías liberales y conservadoras —donde las liberales vendrían del gobierno de Revolución y las conservadoras desde la Universidad—, no dejarán de revelarse también en las definiciones académico-administrativas de la institución educativa. Ante la negativa universitaria de participar de la visión de gobiernos revolucionarios como el de Carranza, el Estado respondía con límites constitucionales, ya fuese al presupuesto o a los bienes transferidos a la Universidad como Escuela Nacional Preparatoria.

Los enfrentamientos se encaminaban, al interior de la Universidad, a la búsqueda de su autonomía y, para 1929, emerge el primer decreto de autonomía universitaria[10]. Este fue resultado de un doble interés en que la comunidad y el gobierno de Emilio Portes Gil lograron negociar. En la cancha del gobierno federal, la autonomía fue un medio para comprometer a la Universidad con el interés público del gobierno revolucionario para justificar su presupuesto (Mendoza Rojas, 2001). Retomando una cita de Portes Gil, la autonomía permitía liberar a la Universidad de acciones que no pasaron la «prueba de un análisis técnico y cuidadoso» y, a cambio, le otorga total responsabilidad a alumnos y maestros para la gestión universitaria (Pérez Tamayo, 2005: 132). Así, la autonomía de 1929 contribuyó a una gestión académico-administrativa bajo un principio de análisis técnico.

Unos años después, este argumento del análisis técnico reaparece la conocida «polémica Caso-Lombardo», entre Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, en 1933[11]. ¿Qué pasa aquí y porqué resulta conveniente hacer una parada en este debate? Por varias razones que alimentan las ideas de este texto. Primero, es un debate que revela la prolongada división entre el Estado y la Universidad; segundo, porque postula una defensa y una crítica a la visión educativa socialista del gobierno —que más adelante impulsará también Lázaro Cárdenas— y, en este sentido, el debate muestra también corrientes políticas opuestas. La polémica duró varios días y se realizó en el contexto del Congreso Nacional de Estudiantes que, en sintonía con el gobierno, impulsaban una orientación filosófica basada en el materialismo histórico, mientras que Antonio Caso votó por la libertad de la educación.

Es una polémica que aún resuena en nuestro presente y que, en ese momento, derivó en la búsqueda de una autonomía intelectual total frente al Estado, la cual concluye 12 años después con la Ley Orgánica de la UNAM, de 1945. En el camino, la educación socialista no dejó de abrirse camino y se las vieron con el gobierno de Lázaro Cárdenas, quien claramente tenía una visión muy distinta a una filosofía libre de orientaciones políticas. Así, aquello concluyó en un nuevo distanciamiento con el gobierno, el cual concilió, posteriormente, Manuel Ávila Camacho. Un poco de manera similar a la negociación que logró Portes Gil, a Ávila Camacho le tocó negociar entre grupos sociales y grupos del poder (Mendoza, 2001: 97) y esto incluyó a los intelectuales. En el caso particular de la Universidad, la reconciliación incluyó la aprobación de la Ley Orgánica para UNAM.

En el contexto de estas pugnas políticas, no perdamos de vista nuestro objetivo, ya que ocurrieron conclusiones importantes para la organización de la Universidad. Unos años después, con la rectoría en manos de Alfonso Caso, se elaboró un proyecto que derivaría en la reforma a la Ley Orgánica mencionada. Detrás de esta propuesta estaba la idea de estructurar a la Universidad y alejarla de la lucha política. Aquí reaparece la figura del análisis técnico. Tomado de Alfonso Caso, Javier Mendoza cita que era necesario: «organizar la Universidad de acuerdo con su definición, es decir, como una institución técnica» (2001: 109).

De esta manera, Caso propuso la creación de consejos técnicos, a fin de evitar que las academias de aquel momento participaran por igual en el nombramiento de autoridades, en actividades políticas y en la formulación de proyectos y normas. Además, quedaban como parte de la autoridad universitaria las academias de profesores y alumnos, las cuales serían parte del Consejo Universitario (Mendoza, 2001: 103). En segundo lugar, el proyecto eliminó el derecho de libre elección de sus representantes, a fin de calmar las fuertes batallas políticas en la elección de directores[12]. Por otro lado, se creó la Junta de Gobierno, la cual se integra por 15 miembros de la comunidad académica, electos por el Consejo Universitario para nombrar al rector y a los directores de facultades, escuelas e institutos, entre otras tareas. Finalmente, el Consejo Universitario —como el principal órgano de autoridad universitaria— cambió su composición, ya que quedó conformado por el rector, los directores (electos por el rector), y representantes de investigadores, profesores y alumnos, y un representante de los trabajadores. Aun cuando los estudiantes impugnaron las figuras de la Junta de Gobierno y del Consejo Universitario, a partir de este momento se conformó, en términos generales, el

gobierno de la UNAM, en manos de un orden académico que aspiraba a resolver las pugnas políticas.

3. REFLEXIÓN FINAL

El vistazo histórico nos revela qué tan profunda es la marca del actor académico en la vida orgánica, de gobierno y administrativa de la UNAM. Por un lado, las pugnas nos revelan un interés continuo por la autonomía universitaria, la cual se defendía a partir de la libertad de cátedra. Lo anterior da para más pensar en cómo es posible esta libertad cuando cada lucha ha sido ideológica y en oposición a otra ideología. Por otro lado, estas batallas fueron libradas por diversos académicos, profesores e investigadores, que consolidaron una idea de que esto mismo era posible en el orden y gobierno universitario.

Sin embargo, a unos años del primer centenario de la UNAM y a meses de la elección de un nuevo rector, regresemos —con esta idea de técnica y libertad ideológica— a los casos que mencionamos a inicio para preguntarnos ¿qué hizo posible el posible plagio de la ministra Esquivel?, una organización académica interna que miró para otro lado, al punto en que se detectaron más tesis dirigidas por su tutora. ¿Qué hizo posible las licencias de Lorenzo Córdova y Ciro Murayama?, un orden de gobierno de la Facultad de Economía y la Coordinación de Humanidades, como reveló el periodista Álvaro Delgado.

En estos casos, al igual que en todos los señalados, antes de hacer recortes y movimientos al personal, es necesario revisar cómo esta historia de análisis técnico se convirtió en un poder político de la vida académica sobre su tarea técnica y administrativa. La columna vertebral de nuestra Universidad tiene un fuerte componente de relaciones académicas en su administración y toma de decisiones. Estas relaciones, que tienen que ver con un universo diferente, de amistad, de colaboración, que es necesario revisar con más detalle para ver cómo influyen frente a la idea original de solución al orden interno.

Cerraría diciendo que, sin esa revisión honesta y dispuesta del personal académico, es complejo acusar a individuos sin verlos como parte de un funcionamiento histórico y estructural que les permite acceder a una posibilidad reducida de decisiones para no afectar sus intereses académicos y personales. Hasta no distanciar esos intereses del orden de gobierno, posiblemente seguiremos repitiendo los mismos vicios como comunidad. M

REFERENCIAS

García Ramírez, Sergio (2023) *La autonomía universitaria en la Constitución y en la ley.* Ciudad de México. UNAM. 350p.

Mendoza Rojas, Javier (2001). *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX.* Ciudad de México. UNAM.

O'Gorman, Edmundo (2010). *Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México*. Ciudad de México. UNAM.

Pérez Tamayo, Ruy (2005). *Historia general de la ciencia en México*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.

NOTAS

1 Coordinación de Igualdad de Género, UNAM. "Denuncias por violencia de género en la UNAM incrementaron 1300% durante los últimos 4 años. En línea: https://coordinaciongenero.unam.mx/2020/10/denuncias-por-violencia-de-genero-en-la-unam-incrementaron-1300-durante-los-ultimos-4-anos/

2 Nota de *LatinUs*. "Una ministra pasante: Yasmín Esquivel, candidata a presidir la SCJN, plagió su tesis de licenciatura", en línea: https://latinus.us/2022/12/21/una-ministra-pasante/

3 Nota de *Sin Embargo*. Los amigos de Lorenzo Córdova en la unam violaron legalidad para mantenerle la plaza", en línea: https://www.sinembargo.mx/05-09-2022/4248232

4 Nota de *Sin Embargo*. "Exconsejero del INE vuelve a la unam 9 años después… y le dan sabático-todo-pagado", en línea: https://www.sinembargo.mx/22-06-2023/4376216

5 Nota de *Infobae*. "Cuáles son las razones por las que la FCPYS se fue a paro", en línea: https://www.infobae.com/mexico/2023/08/05/estas-son-las-razones-por-las-que-la-fcpys-se-fue-a-paro/

6 El escándalo de los profesores de asignatura reventó durante la pandemia, cuando estos reclamaron salarios caídos. Nota de *El País*. "La unam alista el regreso a clases tras la pandemia en medio de cientos de denuncias de adeudos a profesores", en línea: https://elpais.com/mexico/sociedad/2021-05-31/la-unam-alista-el-regreso-a-clases-tras-la-pandemia-en-medio-de-cientos-de-denuncias-de-adeudos-a-profesores.html

7 Señalamiento del personal de la Biblioteca Nacional a las autoridades del Instituto de Investigaciones Bibliográficas: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02XsBdD1Vr83ZBRqS8au6TfhgJN79sG8idU1qgmbrHkKJ5w8W5dSHDFbKzL6qyHsnil&id=872400436&mibextid=Nif5oz

8 Sobre el Consejo Universitario: https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/organizacion/consejo-universitario

9 Sobre la Junta de Gobierno: https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/organizacion/junta-de-gobierno

10 Venustiano Carranza firmó una ley sobre la autonomía de la Universidad, pero esta no entró en vigor (Mendoza Rojas, 2001: 41).

11 Por espacio no me es posible detenerme en la polémica, pero las referencias de este texto lo mencionan y aportan bibliografía adicional.

12 Sin embargo, como se lee en la ley que se publicó, las sociedades de alumnos quedarán completamente fuera de las autoridades del gobierno universitario. La ley se puede consultar en el siguiente enlace: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lounam.htm

DESENMASCARANDO A LA AUTONOMÍA PUMA

UNA ESTIMACIÓN DEL COEFICIENTE DE GINI PARA EL 2020

CARLOS GUERRERO DE LIZARDI*

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente documento es estimar al coeficiente de Gini de los pagos realizados por la UNAM al conjunto de sus trabajadores, sean administrativos, técnicos académicos, ayudantes de profesor o investigador, profesores de asignatura, medio tiempo o tiempo completo, investigadores, académicos con cargo administrativo (funcionario académico) o personal de confianza, en el año 2020. En la primera mitad se presentan algunas notas metodológicas y el resultado, esto es, un Gini de 0.65 para el año 2020. En la segunda mitad se proponen algunas medidas para cambiar este patrón de gasto presupuestal que refleja cómo el Modelo UNAM ha privilegiado a su burocracia y personal tiempo completo, maltratando laboralmente hablando a las profesoras quienes imparten más del 70 por ciento de las horas clase, y descuidando a su población objetivo, a las y los estudiantes. A lo largo del documento analizaremos la realidad universitaria, incluyendo sus formas de gobierno, con base en algunas definiciones perfectamente establecidas en la literatura –entre otras los salarios de eficiencia, la productividad aparente del trabajo, la selección adversa, el riesgo moral, y el problema del agente y el principal– con la intención de evidenciar, entre otros colaterales negativos, los incentivos a la corrupción y la degradación académico-social existentes en mi alma mater.

1. EL ABECÉ DEL COEFICIENTE DE GINI

El coeficiente de Gini es el estadístico preferido para evaluar la distribución del ingreso dentro de un país. Su recorrido va de 0.00 a 1. Un valor de cero implica que los ingresos de todos y cada uno de los integrantes de una sociedad son similares, y un valor de uno que una sola persona se apropia del total de los ingresos de una sociedad –por lo que, consecuentemente, al bolsillo del resto de sus integrantes no caería "ni un solo peso".

El Banco Mundial (BM) sigue de cerca la distribución del ingreso utilizando al coeficiente de Gini. Así nos enteramos del rankeo distributivo entre los países. En su portal podemos leer que los tres países con el menor Gini en el 2018 fueron Eslovenia (0.246), República Checa (0.250) y Eslovaquia (0.250). Estados Unidos y Canadá registraron un Gini de 0.414 en 2016 y 0.333 en 2017 respectivamente. Los países con la peor distribución del ingreso son Sudáfrica (0.63 en 2014), Namibia (0.59 en 2015) y Surinam (0.58 en 1999). Si bien los números pueden parecer "similares" debemos subrayar que el acotado rango de valores del coeficiente implica que una "reducida" diferencia puede representar dos patrones distributivos completamente distintos.

Según el BM el coeficiente de Gini en México ascendió a 0.45 en el 2018. Solo como referencia señalemos que el Gini "promedio" en el mundo es de 0.35, implicando que nuestro país forma parte del vergonzoso grupo de países con las peores distribuciones del ingreso.

2. PARA LA ESTIMACIÓN DEL GINI DE PAGOS A LOS TRABAJADORES PUMAS

Los ingresos de una persona son valores, esto es, cantidades por precios (V=Q*P). Análogamente la otra cara de la moneda, los pagos recibidos, también constituyen valores. El primer paso para estimar al coeficiente de Gini correspondiente a los pagos recibidos por los trabajadores universitarios, sean administrativos, técnicos académicos, ayudantes de profesor o investigador, profesores de asignatura, medio tiempo o tiempo completo, investigadores, académicos con cargo administrativo (funcionario académico) o personal de confianza, fue, precisamente, sumar sus percepciones netas, esto es, descontados los impuestos y otras retenciones, a lo largo del 2020. Para dimensionar académicamente a mi alma mater recordemos que

alrededor del 70 por ciento del total de horas semana impartidas en la educación media superior, superior y posgrado, recae sobre los hombros de las profesoras y profesores de asignatura.

Ahora explicitaré algunas decisiones tomadas para determinar el pago anual recibido por los integrantes de la microsociedad puma durante el 2020, o dicho económicamente, el valor recibido por cada uno de los miembros de esta comunidad.

1) La universidad contrata a una profesora de asignatura y a un profesor o investigador de tiempo completo, entre otras figuras. En el primer caso aparecen dos categorías, A y B, y en el segundo se agrega una tercera, la C. En una posición privilegiada se encuentran las y los eméritos ya que reciben alrededor de 170 mil pesos mensuales –los cuales más que triplican al pago recibido por una profesora tiempo completo de nuevo ingreso. Esta distinción es permanente y vitalicia, esto es, compite con la pensión otorgada por el ISSSTE, y cuenta con su propio Programa en la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).

2) Una percepción que reconocemos los pumas pero que puede llamar la atención fuera de nuestra comunidad es la "compensación por antigüedad docente". Quien escribe estas líneas es profesor titular C tiempo completo definitivo con 20 años de antigüedad. En la quincena 16 del 2022 recibió dos sueldos, uno por su categoría y otro por su antigüedad. El primero ascendió a 16,965 y el segundo a 6,786 pesos. Entre otros colaterales negativos esta compensación ha coadyuvado el envejecimiento de la planta a lo largo y ancho de las dependencias puma –y la necesidad de instrumentar una política opuesta, el Programa de Renovación Académica compuesto por el Subprograma de Retiro Voluntario y el Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera (SIJA).

3) Una percepción clave se deriva del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), que establece cuatro niveles asociados a un estímulo como porcentaje del salario tabular de entre 45 y 50, 65 y 70, 85 y 95, y 105 y 115 respectivamente. Así por ejemplo quien escribe es PRIDE nivel C por lo que recibió como estímulo en la quincena 16 del 2022 el 85% de su sueldo, a saber 20,188 pesos adicionales.

4) El grueso de las y los cientos y cientos de secretarios y jefes de división –entre otras posiciones– son profesores tiempo completo. De hecho, debemos reconocer que continúan cumpliendo con algunas de sus obligaciones contractuales como personal académico por lo que permanecen en el programa de primas. Precisamente tanto el pago de ocho horas adicionales como un estímulo por su papel como administradores obedecen a este razonamiento. Para ilustrar comento que, como jefe de la división de estudios de posgrado de mi facultad recibí entre febrero de 2016 y mayo de 2018 alrededor de 35 mil pesos mensuales adicionales como "apoyo" que, a propósito, no aparecía registrado en mi talón quincenal de pagos.

5) En nuestra estimación del coeficiente de Gini ajustamos a los pagos recibidos por algunos miembros del personal académico ya sin funciones directivas. Lo anterior se desprende del artículo 59 del EPA:

> Los profesores e investigadores de carrera designados por la Junta de Gobierno para el desempeño de un cargo directivo de funcionario académico conservarán como remuneración mensual, cuando dejen dicho cargo directivo, la establecida en el tabulador vigente a la fecha de su separación durante los tres años inmediatos posteriores a la fecha en que termine el mencionado cargo, además de la correspondiente a su categoría y nivel académico, siempre que sigan formando parte del personal académico de carrera de tiempo completo en forma ininterrumpida, y estén en alguno de los siguientes supuestos: 1.- Tener más de 20 años de antigüedad académica al servicio de la UNAM y haber permanecido cuando menos 2 años en el cargo directivo de funcionario académico; 2.- Haber desempeñado sin interrupción durante cuatro años el cargo directivo de que se trate.

El nombramiento de un director se extiende por cuatro años. Y puede reelegirse por otro cuatro –situación que normalmente ocurre. Parece que, en algunos casos excepcionales, un director de dependencia ha extendido su función por más de ocho años. Así entonces, algunos pocos miembros de nuestra comunidad pueden llegar a recibir, hasta por once años, un ingreso monetario mensual neto superior a los 120 mil pesos corrientes –tres de los cuales representan una especie de "súper bono de salida".

6) La metodología que aplica el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política Social (CONEVAL) para estimar los ingresos de las familias mexicanas establece inicialmente dos grupos de ingresos, los monetarios y los no monetarios. En la misma dirección suma a los ingresos de los hogares las transferencias recibidas a propósito de algún(os) programa(s) público(s) federal(es) y/o estatal(es). La metodología del CONEVAL ha sido replicada internacionalmente porque no discrimina el origen del ingreso (suma transferencias y monetiza a ingresos en especie), y porque su perspectiva es multidimensional –como lo son las desigualdades entre las y los mexicanos en general, y entre el personal académico puma en particular.

Actualmente podemos listar a, aproximadamente, cien directores de dependencia a lo largo y ancho de la UNAM –más de doscientos si incluimos a otras oficinas encabezadas por personal académico no nombrado por la JG. De hecho, el grueso forma parte del Colegio de directores –autoridad reconocida

dentro de la legislación– con sillas ex officio en el Consejo Universitario (CU).[1] Un director tiene a su disposición todo el aparato burocrático de la UNAM y dentro de su dependencia a varias oficinas ligadas a la administración –académica y no académica. Un director de dependencia recibe así variopintas "transferencias", servicios y pagos "no monetarios".

Las "transferencias" y los servicios y pagos "en especie" se extienden a la mayoría de los cientos y cientos de funcionarios académicos (coordinadores, secretarías generales, jefes de división, etc.). Al respecto mencionemos que, entre otros ejemplos, tienen a su disposición un automóvil, el pago de la gasolina y cualquier otro gasto ligado a su mantenimiento, un chofer, una tableta, un celular, viajes nacionales e internacionales "todo incluido" al año, y también pueden echar mano del "fondo revolvente" para sufragar los alimentos consumidos en un restaurante. Visiblemente entonces las desigualdades entre los académicos pumas rebasan la dimensión exclusivamente monetaria.

7) El gobierno federal otorgó un subsidio a la UNAM superior a los 40 mil millones de pesos en el 2020. Para dimensionarlo señalemos que el presupuesto enviado a 16 de los 32 estados de nuestro país, técnicamente la suma de los ramos 28 y 33, fue inferior al subsidio recibido por mi alma mater. Así, dieciséis gobiernos estatales funcionan y atienden a millones y millones de ciudadanos con un presupuesto mucho menor al recibido por la universidad nacional. Por su parte, la misma UNAM manifestó que tuvo "ingresos propios" por poco más de 4 mil millones de pesos ese mismo año.

Cualquier universidad, pública o privada, en México y el mundo, obtiene ingresos adicionales a través de proyectos pagados por agentes "externos". Uno de tantos de esos proyectos se explican por el prestigio, o "marca", de las propias universidades, y son realizados por académicos y funcionarios dentro de las propias instalaciones universitarias. En la misma dirección una parte del costo de los proyectos incluye el llamado "overhead", esto es, una proporción de los ingresos totales cotizados por el mismo. Quien escribe trabajó como profesor-investigador y director de programas de posgrado en el Tecnológico de Monterrey por once años. En su momento el "overhead" representaba alrededor del diecisiete por ciento de los ingresos obtenidos por un proyecto. En la universidad de Harvard, específicamente en su escuela de Gobierno J. F. K. en la cual realicé un programa ejecutivo y posteriormente una estancia de investigación, el "overhead" que pagan los académicos y funcionarios a su institución rondaba entre el quince y el treinta por ciento del presupuesto total de un proyecto.

Una proporción de los más de 4 mil millones de pesos de ingresos propios de la UNAM se originaron en los proyectos realizados por su personal –llamados entre otros ejemplos convenios UNAM de la mano de instituciones externas. El meollo aquí es que la legislación universitaria es mínima y permisiva respecto al "overhead". Por otro lado, queremos enfatizar que cualquier contrato incluye la firma del director de la dependencia respectiva y específica los pagos por honorarios para los involucrados, teniendo como telón de fondo un oligopolio creado y/o reforzado por las mismas autoridades. Así las cosas, suponemos que la cifra señalada en la Cuenta Anual 2020 es apenas un punto de referencia en el sentido que la mayoría de los ingresos adicionales obtenidos por académicos y funcionarios no costearon, y por tanto no ingresaron, un "overhead" a la universidad. En nuestra estimación del coeficiente de Gini prorrateamos una parte de los ingresos propios.

8) Para hacer equivalentes los pagos anuales recibidos por los trabajadores pumas contratados por horas, medio tiempo y tiempo completo construí una unidad de equivalencia, la hora semana pagada. Por ejemplo, dividí a los pagos anuales recibidos por un profesor tiempo completo entre 40 horas y en el caso de los funcionarios entre 48, y para el caso de las profesoras hora clase realicé un ajuste "por calendario" –como se dice en el análisis de series de tiempo–, esto es, dividí sus pagos anuales según el número de semanas trabajadas en el 2020. Así entonces hice comparables a los pagos recibidos por una profesora de asignatura y el resto de los pumas contratados medio tiempo o tiempo completo.

9) La hora semana pagada representa la cantidad (Q). Al respecto cabe explicitar el siguiente supuesto: la clase impartida por una profesora de asignatura, un profesor de tiempo completo, y un profesor-funcionario son similares en términos de sus características, esto es, su calidad. Se trata de una misma cantidad (Q), es decir, una hora semana, indistinguible en términos de su calidad como se dice en el Sistema de Cuentas Nacionales (Lequiller y Blades, 2014). Subrayo que este supuesto no es mío sino se desprende del propio Estatuto del Personal Académico –que omite hablar de la calidad de una clase impartida según los distintos contratos, o puesto en positivo, iguala a las cátedras impartidas por pares, sean de asignatura o tiempo completo. Añado que, en los programas de estímulos recibidos por unas y otros, no aparece un solo criterio ligado a la calidad de la clase impartida. Por tanto, para el Estatuto del Personal Académico (EPA) y los programas de estímulos de la DGAPA cualquier hora semana pagada exhibe una calidad similar.

3. EL ELEFANTE EN LA HABITACIÓN UNIVERSITARIA

Si multiplicamos a la hora semana (Q) por su precio (P) obtenemos el pago recibido por los distintos trabajadores, esto es, un valor (V=Q*P). El problema que salta a la vista aquí es el siguiente: si se trata de la misma unidad de equivalencia, la hora semana, y obtenemos claramente distintos valores –el pago otorgado por una hora semana a una profesora de asignatura, un profesor tiempo completo y un funcionario– entonces el precio (P) pagado por la UNAM por una misma hora semana, es decir, una misma cantidad (Q), es significativamente distinto. Esto viola el abecé de la economía y, claro está, al derecho

laboral. Puesto en breve: la universidad está tratando a iguales, a personas que realizan una misma actividad laboral docente, de manera desigual –en la medida que el coeficiente de Gini, basado en los pagos por hora semana en el 2020, ascendió a 0.65.

¿Cómo explicamos los economistas este fenómeno –que en un mercado las cantidades se paguen a distintos precios? La única respuesta, sea desde la ortodoxia o la heterodoxia, es lo que llamamos poder de mercado –que refiere la capacidad de un agente, o varios, de imponer un precio al resto de los participantes, apropiándose asi de su excedente. Los menos reciben salarios de eficiencia, y los otros, los más, salarios indignos.

Estructuralmente la evidencia es terminante: por décadas y décadas –cabe subrayar que se trata de un problema añejo– el precio de la hora semana pagada a un puma tiempo completo ha aumentado jugosamente en términos reales, pero en el caso del precio de la hora semana pagada a una profesora de asignatura se ha mantenido plano, entre otras variables en juego. Y una parte de la explicación es la siguiente. Desde el punto de vista de los arreglos institucionales recordemos que en los Consejos Técnicos (CT) y el propio CU –ambas autoridades constituidas según el artículo tercero de nuestra Ley Orgánica– existe una mínima participación de las y los profesores de asignatura. Lo anterior representa una tremenda desproporcionalidad, o franca exclusión, si reconocemos que las profesoras de asignatura llevan sobre sus hombros alrededor del setenta por ciento de las horas semana impartidas a lo largo y ancho de las dependencias pumas.[2]

4. REFLEXIONES FINALES

El trato desigual a iguales es un resultado acumulado de las políticas académicas y administrativas universitarias. La UNAM, entonces, debe cambiar ya –empezando por sus formas de gobierno que representan el teatro en el que se han diseñado y aun instrumentado tales decisiones. Evidentemente de la mano también es necesario la actualización de su legislación, destacadamente la Ley Orgánica, el Estatuto General y el EPA. Si genuinamente la UNAM constituye la "Universidad de la Nación", como discriminatoriamente afirman sus autoridades, entonces su urgente transformación debe discutirse fuera y dentro de sí misma, a lo largo y ancho del país y de sus instituciones.

A diferencias de los profesores y estudiantes elegidos por su comunidad para representarlos en el CU, los directores de las dependencias no fueron votados. Fueron propuestos por el rector y nombrados por la JG y, simplemente por su número, influencia y modus operandi, aseguran el control del CU a esas mismas autoridades. El rector es nombrado por la JG y sus miembros son propuestos por el rector y aprobados en el CU. Desde mediados de la década de los cuarenta del siglo pasado el diseño institucional de la UNAM ha garantizado el ejercicio del poder autoritario del rector y sus socios "académicos". Ordorika (2022) puntualiza que, desde hace más de setenta años, ninguna de las propuestas o iniciativas sometidas por un rector ha sido rechazada por el Consejo Universitario –incluyendo, claro está, el nombramiento de los integrantes de la Junta de Gobierno quienes, a su vez, nombran al propio rector. Por su parte, Solís (2019) nos recuerda que entre 1933 y 1944 el rector se elegía por votación indirecta a través del Consejo Universitario, y que sólo posteriormente el presidente Ruiz Cortines creó a la Junta de Gobierno –poder constituido según la legislación el cual, por omisión de las propias reglas del juego, no rinde cuentas a ninguna otra instancia dentro o fuera de los muros universitarios.

Dicho lo anterior no parece exagerado afirmar que el proceso de conformación de las autoridades universitarias garantiza la producción y reproducción de una plutocracia –ajena a su comunidad, constituida actualmente por más de 350 mil estudiantes, más de 40 mil académicos, y más de 30 mil trabajadores administrativos de base.

Existen variopintos problemas de información asimétrica y de toma de decisiones que, gravemente, atentan contra los propios universitarios y el país entero, entre otros el analizado en este documento. Son nombrados en la ciencia económica de distintas maneras –de selección adversa, de riesgo moral, y del agente y el principal–, y se originan en el diseño de las estructuras de gobierno. Para muestra tres botones. El informe anual del rector omite la estadística más básica en términos

de rendición de cuentas, a saber, la eficiencia terminal por cohorte. ¿De los cientos de miles de estudiantes que ingresan a la UNAM semestre a semestre, año a año, por generación o cohorte, en sus distintos niveles, programas y dependencias, cuántos egresan en tiempo y forma? La respuesta no es pública.

El segundo ejemplo, a diferencia de una de las instituciones más conservadora que tenemos, el Banco Central, que ya publica sus minutas que detallan los debates técnicos respecto a la toma de decisiones de política monetaria, la Junta de Gobierno no detalla ni un solo argumento respecto a su toma de decisiones. Parece entonces que sus criterios no son técnicos sino políticos en el peor sentido de la palabra. Ningún científico oculta sus puntos de vista sino los comparte –ciencia abierta, ni más ni menos.

Tercer ejemplo. En el mismo sentido incluimos a los Consejos Técnicos –ya que su conformación minimiza la opinión del grueso de las comunidades, empezando por los propios cientos de miles de estudiantes. Subrayemos, su composición está mayoritariamente dominada por "socios académicos" tiempo completo y no por los profesores de asignatura quienes, insistimos, representan más del setenta por ciento de las horas clase impartidas a lo largo y ancho de las aulas universitarias. Durante el movimiento "La UNAM no paga" del 2021 en mi dependencia no fueron ni los 500 profesores de asignatura, ni mucho menos los 100 de tiempo completo, quienes levantaron la voz. Y tampoco "abrió boca" el "sindicato" que tiene la titularidad del contrato colectivo del personal académico –la AAPAUNAM.

Fueron los estudiantes. Salta a la vista así uno de los tantos resultados obtenidos a través de los mecanismos de control empleados por las distintas autoridades, ni más ni menos, que el colectivo académico niegue la existencia –entre pares pumas– de su objeto de estudio preferido, a saber, la desigualdad. Se requiere entonces la recuperación de los CT paritarios, esto es, con idéntica representación de profesores –tiempo completo y asignatura– y de estudiantes. Con el movimiento "La UNAM no paga" los estudiantes organizados de la Facultad de Economía demostraron un compromiso con su comunidad y una lucidez superior a la de muchos profesores de tiempo completo, sindicatos y autoridades en general.

Si la solución propuesta al grave problema de exclusión al seno de los Consejos Técnicos (CT) suena "excesiva", otra solución sería la recuperación del diseño institucional de las primeras universidades, en México y el mundo, a saber, los Colegios de profesoras y profesores como mecanismo directo de representación y, tanto o más importante, toma de decisiones. El actual andamiaje legal –diseñado en la década de los cuarenta del siglo pasado– tiene que mejorarse sustancialmente ya.

Debemos cerrar. Creo que estamos de acuerdo en que un coeficiente de Gini correspondiente a los pagos a los trabajadores universitarios de 0.65 tiene que reducirse sustancial y rápidamente. Y aunque no fuese el caso, el meollo es que la UNAM está obligada a pagar a un mismo precio la hora semana. Ceteris paribus tiene entonces que, en primerísimo lugar, modificar la asignación de su presupuesto de egresos. En concreto, tiene que reducir la dispersión salarial entre todos y cada uno de sus trabajadores. Entre otras medidas, reducir los pagos –monetarios y no monetarios– a los últimos dos deciles para incrementarlos en el resto de la distribución –empezando por la disminución a sus ricos y súper ricos o burocracia "dorada". **M**

BIBLIOGRAFÍA

Lequiller, F. y D. Blades (2006). *Understanding National Accounts*, OECD, en línea.

Ordorika, I. (2022). "UNAM: la crisis silenciada", documental producido por Carlos Mendoza Aupetit, *canalseisdejulio*.

Solís, O. (2019). "Los grupos de poder en disputa por la UNAM", *Revista Consideraciones*, 29 de septiembre, en línea.

Solís, O. (2021). "He concluido mi ciclo como Consejero Universitario", *Revista Consideraciones*, 11 de noviembre, en línea.

NOTAS

* El autor es profesor en la UNAM. Este estudio se realizó a propósito del movimiento "La UNAM no paga".

1 La UNAM cuenta con 216 dependencias en territorio nacional y otras "oficinas" fuera del país.

2 La Ley Orgánica se remonta a la década de los años cuarenta del siglo pasado. En aquellos años conformar al CU y a los Consejos Técnicos dejando de lado la composición por contratos hacía sentido, pero, actualmente, no. El propósito de una legislación es regular las conductas de los agentes en juego por lo que, mientras más tarde la UNAM en hacerlo, menos instrumentos dispondrá para cumplir satisfactoriamente con sus misiones (docencia, investigación y difusión). En la misma dirección los más de quince mil trabajadores de base que participan en la votación para consejeros cuentan con un solo voto en el pleno del CU (Solís, 2021).

DE MAESTROS E IGNORANTES

UNA MIRADA A LA CRISIS UNIVERSITARIA DESDE LA FILOSOFÍA Y LA PRÁCTICA DOCENTE

RITA GUIDARELLI MATTIOLI GUTIÉRREZ*

No es sorpresa para nadie que el sistema educativo nacional se encuentra inmerso en una crisis de décadas. En los últimos tiempos hemos sido testigos del debate, repleto de sesgos y prejuicios, sobre la educación básica y la propuesta de una transformación radical –en el sentido de cambio de fondo– del modelo pedagógico de educación preescolar, primaria y secundaria. Con frecuencia son expertas y expertos universitarios quienes, prestos, comparten su opinión informada en espacios periodísticos y medios de comunicación, confiando en la libertad de cátedra y la apertura propias de los recintos universitarios. Sin embargo, para estudiantes, profesores, trabajadores administrativos y de base, así como para la sociedad en general, es claro que la propia universidad atraviesa también una crisis profunda.

Salarios tremendamente desiguales, profesores de asignatura (u hora/semana/mes) en una situación de precarización alarmante; corrupción en el gasto público y en los sindicatos; mafias poderosas que se reparten los puestos de representación; facultades y escuelas saturadas al mismo tiempo que una enorme cantidad de aspirantes rechazados, así como la deserción de buena parte de la comunidad universitaria son algunos de los elementos de esta crisis. Hablar de todos ellos es importante. No obstante, en este texto me gustaría ahondar en otro elemento crítico: la práctica docente y la figura con la que más se relaciona a las profesoras y los profesores universitarios, aquella a la que un viejo profesor francés le dio el nombre de *maestro explicador*.

En lo personal, considero relevante explorar este asunto pues, a lo largo de mis años de experiencia docente, tanto en educación informal como formal, con estudiantes de nivel básico, medio superior y superior, he observado que el vínculo entre profesores y estudiantes es uno de los elementos más importantes de espacios y procesos educativos. Así pues, me parece imprescindible poner bajo el microscopio el lugar en el que quienes fungen como docentes se posicionan respecto a las y los estudiantes.

Para reflexionar sobre esto, tomaré como base la figura del *maestro ignorante*, recuperada a finales del siglo XX por Jacques Rancière en su ensayo sobre Joseph Jacotot, un singular maestro francés que, a principios del siglo XIX, se enfrentó con una situación inesperada: la necesidad de enseñar algo sobre lo que lo ignoraba todo. Para poner en contexto mi reflexión, comenzaré explorando el contraste entre Sócrates, el más grande de los maestros y de los filósofos, en opinión de Platón, y quienes en esa misma época iban de ciudad en ciudad fungiendo como preceptores a cambio de un pago: los sofistas. Luego hablaré de la experiencia de Jacotot, así como su descubrimiento fortuito de un método de enseñanza completamente otro, y lo compararé, siguiendo a Rancière, con el quehacer socrático tal como fue descrito por su discípulo en algunos diálogos. Por último, intentaré pensar al *maestro ignorante* como imagen de una forma distinta de ejercer la docencia, en cualquier nivel educativo, pero particularmente en el universitario.

Comencemos diciendo que la educación ha sido uno de los temas que más ha interesado a algunos filósofos a lo largo del tiempo. Ejemplo de ello es el esfuerzo de Platón en la *República* para imaginar su Estado ideal —aquel gobernado por filósofos— organizado en tres estratos sociales diferentes, cada uno sometido a una educación particular encargada de desarrollar las características necesarias para cumplir con su función.

A juicio de Platón, los filósofos –encargados de llevar las riendas del Estado– han de formarse en la reflexión y el pensamiento, en la preocupación por el bien común y el dominio de sí mismos (Platón, 2010d, libro III y Jaeger, 2008, p. 630). Los guardianes, en cambio, requieren adiestrar el cuerpo, para

hacerse fuertes y combativos, lo mismo que el espíritu, para fortalecer la valentía. Por su parte, afirma Platón, los artesanos necesitan solamente aquellos conocimientos que les permitan realizar su arte, su técnica, y cumplir con su deber sin necesidad de dedicarse a pensar.

En *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Werner Jaeger plantea que la preocupación más profunda de Platón en aquel diálogo es justamente establecer el orden de cosas propicio para la construcción teórica de una sociedad que cumpla a pie juntillas con lo que imagina. Se trata, pues, de establecer un sistema que le de a cada cual lo que requiere para ejercer su rol en sociedad, sin tomar en cuenta aquello que el individuo pueda desear. Y es que lo importante, desde el punto de vista platónico, es el interés común; el buen funcionamiento de la república, y no tanto el bienestar individual de quienes la integran. Para consolidar aquel proyecto, aquel Estado vislumbrado como ideal, se requiere de un sistema educativo que fomente el aprendizaje con base en estructuras y objetivos claros. Por eso, sostiene Jaeger, la *República*, además de ser un diálogo sobre lo político, es también un tratado pedagógico (Jaeger, 2008, p. 591), pues allí se piensan a profundidad la educación y el papel que desempeña la filosofía en la conformación de una sociedad que funcione según los principios de la razón.

Las preocupaciones de Platón en torno a lo educativo, lo mismo que su modelo republicano, derivan del juicio y la condena a los que Sócrates fue sometido en su amada Atenas, a consecuencia, según sus acusadores, del quehacer que llevaba a cabo entre las juventudes de aquel tiempo: "Sócrates comete delito y se mete en lo que no debe al investigar las cosas subterráneas y celestes, al hacer más fuerte el argumento más débil y al enseñar estas mismas cosas a otros" (Platón, 2010a, 19 b). Aunque su tarea consistía en contribuir al *parto* del pensamiento en la mente de sus interlocutores, la sociedad ateniense lo acusó de "pervertir a los jóvenes" con ideas que ponían en duda el orden mitológico del mundo, pues partían de interrogantes que cuestionaban los saberes tradicionales y las estructuras bien establecidas por entonces.

De igual forma, aquellas preocupaciones platónicas derivan del contraste entre el método socrático y la propuesta de sofistas y retóricos en la Atenas de la misma era. Mientras que Sócrates partía del diálogo, del dar y pedir razones, de la escucha y la formulación de preguntas para interpelar lo que a ojos de otros se consideraba cierto, los sofistas les enseñaban a sus discípulos a convencer a sus oyentes mediante argumentos cargados de lenguaje retórico y otros elementos expresivos. Uno ponía en práctica la *mayéutica*, fomentando, cual su madre partera, el nacimiento de conceptos verdaderos; los otros, en cambio, moldeaban las palabras cual discursos convincentes que, aunque llamativos, no resultaban necesariamente ciertos.

Tanto el *Protágoras* como el *Gorgias*, interesantes diálogos sobre el conocimiento y la justicia, son ejemplo claro de este contraste, pues el Sócrates de Platón se enfrenta allí, respectivamente, al más reconocido representante de los sofistas y al más importante de los retóricos. A ambos les cuestiona la naturaleza de sus enseñanzas, así como las consecuencias que esas prácticas educativas tienen entre los jóvenes y en la sociedad ateniense entera. A uno, aunque altamente admirado por él mismo, Sócrates le reclama su uso de largos discursos, poesía y música para la enseñanza, en lugar de formular preguntas y dar razones que sustentaran aquello que dice enseñar (Platón, 2010b). Al otro, le cuestiona su arte (la retórica), el cual consiste en pronunciar hermosos discursos que buscan producir agrado sin importar si se trata de verdades o falsedades (Platón, 2010c).

El contraste que entre estos maestros ofrece Platón es importante porque nos muestra dos maneras de concebir el conocimiento y la filosofía, en tanto amor por la sabiduría y ejercicio de la reflexión crítica y razonada, así como la labor de quien asume como tarea propia compartir amor y saberes entre quienes se presten a escuchar.

Sócrates ha pasado a la historia como el maestro de filosofía más grande e interesado en combatir la ignorancia –en su opinión, origen de todo vicio y maldad–. Se ha vuelto el modelo a seguir, en buena medida, de quienes se dedican al estudio y la enseñanza de la filosofía, particularmente en los recintos universitarios. No obstante, Jacques Rancière, pensador francés contemporáneo, explora la figura y el método socráticos desde otra perspectiva. En *El maestro ignorante* afirma que, aunque aquel renombrado filósofo griego —que marcó un antes y un después en la historia de nuestra disciplina— haya sido un buen maestro, no deja de ser uno que, en lugar de emancipar a sus discípulos, los *embrutecía*. "El socratismo —escribe Rancière— es una forma perfeccionada del embrutecimiento. Como todo maestro sabio, Sócrates interroga para instruir" (Rancière, 2007, p. 47). Y es que, explica el francés, ese "es el secreto de los *buenos* maestros: a través de sus preguntas guían discretamente la inteligencia del alumno, muy discretamente, como para hacerla trabajar, pero no al punto de dejarla librada a sí misma" (Rancière, 2007, p. 46). Sócrates es, pues, a la luz de este análisis, un maestro que se encuentra en el polo opuesto del *ignorante*, un nuevo tipo de maestro que, a diferencia de su contraparte, tiene por único objetivo la emancipación.

Para comprender tal afirmación, polémica sin duda a ojos de Platón y muchos estudiantes y estudiosos de la filosofía, debemos detenernos un momento en algunos de los conceptos que Rancière pone sobre la mesa. Nos referimos sobre todo al contraste entre *embrutecimiento* y *emancipaci*ón, entre *maestro explicador* y *maestro ignorante*. De lo contrario, corremos el riesgo de tomar por certera, bajo la influencia del glosario socrático, la dicotomía maestro-ignorante, en lugar de sumergirnos en el vocabulario del francés para comprender a cabalidad su argumento. Con el afán de clarificar estos términos, narraré brevemente lo que le ocurrió a Joseph Jacotot cuando se vio envuelto en una circunstancia inédita en su carrera docente, justamente la experiencia que lo hizo descubrir al *maestro ignorante*.

Jacotot era un profesor francés que, en 1818, se encontraba al frente de una clase de literatura francesa en un salón de la Universidad de Lovaina (ubicada en Países Bajos) lleno de hablantes de holandés, lengua que desconocía. Maestro de diversas disciplinas teóricas, artísticas y prácticas desde su participación en la Revolución Francesa, Jacotot se preguntaba,como Sócrates lo hizo con Protágoras y Gorgias, cómo podría enseñar algo que desconocía. Aunque poseía amplios conocimientos sobre su lengua y la literatura francesa, su ignorancia de la lengua y la cultura holandesas convertían la enseñanza en algo, si no imposible, al menos sí impensable.

Tras explorar algunas opciones, Jacotot llegó a la conclusión de que tenía que enseñar *alguna cosa*, aunque no sabía bien qué. Para hacerlo, buscó un *objeto com*ún, algo que pudiera erigirse como un puente entre el maestro y sus estudiantes. Ese puente sería, en el caso del francés, *Las aventuras de Telémaco*, obra de François Fénelon publicada en aquel tiempo en una edición bilingüe en Bruselas. Con el libro en mano y apoyándose en un intérprete, Jacotot les asignó entonces una tarea a sus estudiantes: leer la primera mitad de la obra, siguiendo puntualmente el texto en francés y la traducción al holandés, fijándose en el lenguaje, las palabras, la forma y la posición de las letras, la construcción de las oraciones y tratando de memorizar lo más posible. Luego habrían de terminar la lectura de la segunda parte, pero someramente, tan sólo para saber cómo concluía la historia. Una vez terminada la lectura, Jacotot les impuso un nuevo reto: escribir *en francés* una reseña con su opinión personal de la obra, usando las palabras que aparecían en el libro-puente.

Aunque Jacotot esperaba recibir trabajos llenos de errores, se sorprendió al darse cuenta de que los estudiantes no sólo habían comprendido el libro, sino que habían logrado expresarse por escrito en un francés legible, comprensible e incluso correcto: "Esperaba barbarismos espantosos, tal vez una absoluta imposibilidad. [...] Cuál no fue su sorpresa al descubrir que sus alumnos, librados a sí mismos, habían salido del mal paso igual de bien que muchos franceses" (F. y V. Rancier citados en Rancière, 2007, p. 16). Así pues, los estudiantes habían aprendido sin explicación mediante, sin acompañamiento del maestro en cuanto divulgador de conocimientos, aunque sí bajo su consigna, habiendo encontrado solos la salida del laberinto en el que el maestro los había ubicado: "Jacotot era el maestro por el mandato que había encerrado a sus alumnos en un círculo del cual sólo ellos podían salir; había retirado su inteligencia del juego, permitiendo que la inteligencia de sus alumnos se enfrentara con el libro" (Rancière, 2007, p. 28). Y fue así como comprendió que quien ignora algo puede fungir como maestro. Es más, que en la experiencia educativa es el maestro ignorante el único que puede emancipar a las personas, porque las deja libres, a expensas de sus inteligencias, sus saberes y sus voluntades, con los cuales habrán de resolver la tarea.

¿Qué clase de maestro es, pues, el *maestro ignorante*? ¿Basta con nombrarlo así para describirlo, para vislumbrarlo? ¿Cuál es su tarea frente a sus educandos? ¿Y cómo es que logra enseñar algo de lo que carece? Y es más, si la filosofía es, como advierte su etimología, *amor por la sabidur*ía, ¿cómo podrían las profesoras y los profesores universitarios, en particular quienes imparten esta disciplina, asumirse como maestros ignorantes?

Para responder estas cuestiones, quizá convenga recordar cómo funciona la educación tradicional, incluída la universitaria, y el papel que los maestros juegan en ella. ¿Qué es, entonces, lo que hace comúnmente un maestro? ¿En qué se basa su éxito docente: que los alumnos aprendan algo de él? Ésta es la pregunta que Jacotot formula apenas después de su experimento, pues no logra explicarse cómo es que sus estudiantes consiguieron aprender algo. Haciendo memoria, analizando sus experiencias docentes previas, la respuesta le resulta clara: un maestro lo que hace es *explicar*; lo que tiene por principal tarea es compartir su conocimiento a través de explicaciones claras, adecuadas al nivel de los estudiantes frente a quienes se ubica. El objetivo es el mismo: que quienes ignoran algo salgan del salón de clases conociendo algo nuevo. Y es que, escribe Rancière, "es el arte singular del explicador: el arte de la *distancia*. El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre la materia enseñada y el sujeto que instruir, como así también la distancia entre *aprender* y *comprender*. El explicador es quien plantea y da por abolida la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra" (Rancière, 2007, p. 19).

Esta práctica docente, aunque extendida en tiempo y espacio, tiene, en opinión de Jacotot, un problema clave: que, a pesar de concebir la igualdad como su meta, dotando de conocimientos a quienes los requieren, depende para su subsistencia de una desigualdad originaria, esa que divide a las personas en ilustradas e ignorantes. Aquéllas poseen una inteligencia superior, capaz de comprender por sí misma lo que se le ponga enfrente; éstas, además de carecer de sabiduría, carecen también de la capacidad de pensar por sí mismas, razón por la cual *necesitan* un maestro ilustrado que les explique paso a paso lo que pretenden aprender, yendo, según la lógica de la explicación, de lo más simple a lo más complejo.

Si esto es así, tal como sostienen los maestros que Rancière, siguiendo a Jacotot, llama *explicadores*, ¿cómo imaginar siquiera la posibilidad de un maestro ignorante? O bien, tal como lo pregunta Rancière: "¿Cómo admitir que un ignorante pueda ser causa de conocimiento para otro ignorante?" (Rancière, 2007, p. 30).

Jacotot mismo se hizo una y otra vez esa pregunta, y para intentar resolver el misterio creó toda clase de experimentos. Así lo relata Rancière:

> Joseph Jacotot se dedicó entonces a variar las experiencias, a repetir según un plan aquello que el azar había producido una vez. Se puso a enseñar dos materias en las que su incompetencia era evidente: pintura y piano. Los estudiantes de derecho habían querido que se le asignara

> un puesto vacante en su Facultad. Pero la Universidad de Lovaina ya comenzaba a mostrar su inquietud por ese lector extravagante que hacía que los alumnos desertaran de los cursos magistrales y en las noches fueran a amontonarse en una sala muy pequeña, sólo iluminada con el resplandor de dos velas para escucharlo decir: 'Es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles'. (Rancière, 2007, p. 30).

Y es que para él lo importante no era *qué* aprendían los estudiantes —eso lo decidirían ellos mismos—, sino que reconocieran que detrás de todo acto humano se encuentra la misma inteligencia; que su inteligencia era igual a la de cualquier otra persona y que, por eso, eran capaces de comprender, gracias a su inteligencia y al esfuerzo de su voluntad, lo que cualquier otra persona crea, descubre o inventa. Así lo sintetiza Rancière: "Quien enseña sin emancipar embrutece. Y quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, tal vez nada. Él sabrá que puede aprender *porque* la misma inteligencia está obrando en todas las producciones del arte humano, porque un hombre siempre podrá comprender la palabra de otro hombre" (Rancière, 2007, pp. 33-34).

A esto, una afrenta o interpelación para quien piensa en términos de aprendizajes esperados y secuenciales, Jacotot lo consideraba una *buena nueva;* que cualquier persona podía:

> todo aquello que puede un hombre. [...] Que se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia pobre e ignorante puede, si está emancipado, encargarse de la educación de sus hijos, sin el auxilio de ningún maestro explicador. Y señaló cuál era el medio para esta enseñanza universal: *aprender cualquier cosa y relacionar todo el resto con ella, según este principio: todos los hombres [y las mujeres] tienen la misma inteligencia* (Rancière, 2007, p. 34).

Lo importante, pues, desde esta perspectiva, no es tanto el método de enseñanza, o bien las estrategias de las que se eche mano. Lo importante es, en cambio, tener claras dos cosas: "si el mismo acto de recibir la palabra del maestro —la palabra del otro— es un testimonio de igualdad o de desigualdad [...] si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una igualdad que 'reducir' o una igualdad que verificar" (Rancière, 2007, p. 10).

El maestro ignorante de Jacotot puede ser pensado, a nuestros ojos, como modelo, símbolo o figura de la manera en la que la filosofía podría contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde el nivel preescolar hasta el universitario. Y es que no hay inteligencias superiores o inferiores, no hay inteligencias más o menos hábiles, no hay lenguas que permitan pensar y otras que lo imposibiliten, como han dicho en ocasiones algunos filósofos. En cambio, siguiendo a Rancière y su lectura de Jacotot, hay una sola inteligencia: aquella capaz de formular preguntas, de experimentar, de reconocerse a sí misma y las consecuencias de ese reconocimiento, de hacerse responsable de sí y de apoyarse en la voluntad para aprender. Hay, en suma, en toda la humanidad una misma inteligencia, capaz de emanciparse y, ya emancipada, de emancipar a otras, dejándolas libres de encontrar la salida del laberinto dibujado por el maestro ignorante.

Esto mismo lo han dicho, con otras palabras, en otros tiempos y lugares, otros filósofos. Uno de ellos fue Immanuel Kant, quien sintetizó la Ilustración entera en una frase: "*Sapere aude!* ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento!" (Kant, 2007, p. 83). Y aunque, por supuesto, Ilustración, entendimiento, inteligencia y razón son en sí mismos conceptos dialécticos que han de ser interrogados en otro espacio y momento, quedémonos por ahora con la buena nueva de Jacotot: todas las personas pueden lo que cualquier otra. Quedémonos, pues, con la buena nueva de la filosofía, al menos desde la perspectiva del maestro ignorante: todas las personas son capaces de hacerse preguntas, de dar razones, de pensar por sí mismas. Esto es, de emanciparse y, en cuanto ellas mismas maestros ignorantes, de impulsar la emancipación de otros.

¿Qué pasaría, entonces, si en los recintos universitarios profesoras y profesores se asumieran como maestros ignorantes? ¿Cambiaría algo en su persona, en sus ideas y prácticas respecto a la enseñanza? ¿Se sentirían más en casa las y los estudiantes, con mayor confianza en sus capacidades y mayor libertad para intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Contribuiría, en fin, a encontrar una vía para salir de la crisis en las que están sumidas las universidades? ¿Sería posible construir, a partir de esta mirada sobre la educación en general y la práctica docente en particular, una sociedad distinta, con relaciones más horizontales? Todo esto y más nos preguntamos a partir de una experiencia tan sugerente como la de Joseph Jacotot, aquel viejo maestro ignorante. **M**

LITERATURA CITADA

Jaeger, W. (2008). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: FCE.

Kant, Immanuel. (2007). "Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?" en *¿Qué* es la Ilustración*?* (pp. 81-93). Madrid: Alianza.

Platón. (2010a). "Apología de Sócrates" en *Platón I* (pp. 1-30). Madrid: Gredos.

Platón. (2010b). "Protágoras" en *Platón I* (pp. 235-300). Madrid: Gredos.

Platón. (2010c). "Gorgias" en *Platón I* (pp. 301-397). Madrid: Gredos.

Platón. (2010d). "República" en *Platón II* (pp. 9-340). Madrid: Gredos.

Rancière, Jacques. (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipaci*ón intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

NOTA

* Universidad Autónoma Chapingo.

WENCESLAO ROCES Y LA UNAM

ELISABETTA DI CASTRO

Wenceslao Roces (España 1897-México 1992), destacado comunista que fue Subsecretario de Instrucción Pública durante la República Española y, tras su derrota y breves estancias en Santiago de Chile y La Habana, se refugió en México en 1942. Es reconocido por su gran trabajo de traductor de obras clásicas del marxismo y docente universitario que realizó a lo largo de toda su vida, convencido de la necesaria unión entre teoría y práctica. En la UNAM Roces se incorporó como académico primero en la Facultad de Derecho y después en la Facultad de Filosofía y Letras, donde dejó profunda huella no sólo por formar a muchas generaciones sino también por participar activamente en la institución, como es el caso de la creación del Sindicato del Personal Académico de la UNAM en 1974, el cual tres años después se fusiona con el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM que había sido creado en 1971, dando así origen al Sindicato de Trabajadores de la UNAM. Sin embargo, pocos años después, el STUNAM pierde la titularidad del sector académico al serle otorgada a la Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM creada en 1979. Más allá de este desenlace, esos años de lucha y huelgas del SPAUNAM marcaron a Roces, para quien la organización sindical independiente de los académicos era un gran logro que auguraba un buen futuro para un movimiento que buscaba impulsar una nueva Universidad que el pueblo y la sociedad tienen derecho a exigir. De esa época, recuperamos algunos pasajes de los artículos que publicó en el periódico nacional *El Día* así como de una conferencia dictada en 1967 y una ponencia presentada en 1968, en las que también abordó el problema de la Universidad. Todos estos materiales fueron publicados en 1975, con un prólogo del autor, precisamente por Ediciones SPAUNAM bajo el título *Los problemas de la Universidad. Artículos y conferencias*. A pesar de la distancia que nos separa de esas décadas, la voz de Roces sigue interpelando a las nuevas generaciones porque era un convencido de la necesaria transformación de la Universidad para que, realmente y de manera cabal, cumpla con sus funciones y el compromiso que tiene con el pueblo y la sociedad a los que se debe.

UN PRÓLOGO DEMASIADO LARGO PARA UN TEXTO TAN CORTO[1]

Frente a la irracional consigna vociferante de los "ultrarrevolucionarios" verborreicos, que claman por una Universidad "anticapitalista" en el seno de una sociedad capitalista, nosotros preconizamos y luchamos por una Universidad democrática que ayude a crear, en quienes deben hacerlo, la conciencia de la sociedad socialista del mañana, matriz de la Universidad socialista, cuando se den, por la acción, las condiciones necesarias para ello. Y sobre la marcha. El camino hacia esta meta es una Universidad activa y fecunda, trabajadora, abierta al pueblo y auténticamente científica, pues la ciencia de hoy y el humanismo de hoy no son neutrales, sino que impulsan a la sociedad, con sus enseñanzas, por el camino del socialismo.

Queremos trabajar más y trabajar mejor. Pero sabiendo para qué y para quiénes trabajamos. Dando a la Universidad, si podemos, un alto nivel científico y una consciente función social. Pero sin caer en desastrosos espejismos ni arrogarnos, presuntuosamente, lo que no nos pertenece. Lo dijo Carlos Marx ya hace más de un siglo: la emancipación de la clase obrera tiene que ser obra de los obreros mismos. Y no de sus abogados, tutores, ayas y consejeros. Lo que los universitarios podemos y debemos hacer, en lo que nos toca, es ayudar a que esa conciencia, emanación de la lucha, obra de la historia, se arraigue y se difunda. O, por lo menos, no se vea enturbiada y deformada por ideologías enajenantes. Ni por las azafatas de cofia color de rosa de las clases patronales. Aunque éstas se agazapen hoy, pudorosamente, bajo ese híbrido fraudulento de la "economía mixta". Sin perder de vista que, mientras los medios de producción, bajo esa etiqueta, se hallen en poder de los explotadores, también el trabajador intelectual producirá mercancías –libros, clases, sinfonías, películas, conferencias deliberadas o inconscientemente, que es peor, venales y cotizables–. Y que la Universidad y la inteligencia no podrán desencadenarse mientras no se desencadenen, no se liberen, la sociedad y el hombre.

Hay que luchar por la integración de todas las escuelas y facultades, hoy dispersas y atomizadas en torno a la pradera central en una Universidad unitaria y solidaria, en la que abogados, médicos, filósofos, físicos, arquitectos, etc., superen la parcelación gremial de "cada uno a lo suyo" y se sientan todos parte de un todo único, batallones del ejército común de la cultura, universitarios integrados e integrales. ¡Un tipo nuevo de universitario, consciente de sus deberes hacia los demás! Hay que estrechar los lazos solidarios entre unas y otras facultades, con intercambio de conferencias, visitas, delegaciones, enlaces orgánicos, actividades comunes, conviviendo y luchando en común, puesto que las metas, con fisonomía propia en cada sitio, son comunes a todos y reclaman una Universidad común. La división de nuestras filas es siempre el arma y la brecha del enemigo.

En la Universidad, como en otro lugar lo he dicho, no hay pleitos que zanjar, contiendas que dirimir, pero sí problemas que plantear y que resolver. Lo problemático es, además, creo yo, la esencia misma de la Universidad. Dialéctica viene de diálogo, pero no de diálogo de mesa de café, sino de diálogo combatiente, de contrastación y contradicción, no airada, pero sí polémica. "Polemos páter". La guerra (guerra en griego es masculino), madre de todo, decía Heráclito, el gran dialéctico. Pero, en la Universidad, no una guerra civil, que tampoco queremos para la sociedad. Una guerra cuyas armas sean la inteligencia y la razón. Si aquí y ahora no sabemos emplearlas, ¿dónde y cuándo?

¿Y AHORA, QUÉ?[2]

Y, sobre todo, que la función de la Universidad no flota en el vacío social, sino que se nutre de la poderosa realidad en cuya atmósfera respira. Que la Universidad es emanación de la sociedad y, al mismo tiempo, tal como yo la concibo, puente de razón tendido hacia la sociedad nueva. Tiene que partir de la realidad de ésta y de las fuerzas y el proceso de su transformación, para poder transformarse ella misma, pues también "el educador necesita ser educado". Es claro que la Universidad mexicana de hoy no puede ser la Real y Pontificia Universidad del Virreinato. Ni la claustral Universidad civil de don Justo Sierra. Ni siquiera la Universidad conmocionada, romántica y populista de Vasconcelos, colocada bajo el lema de un Espíritu brotando de una Raza. No se trata, como en la Extensión Universitaria de los ovetenses, de proyectar la Universidad sobre el pueblo, como alargando a éste una limosna de cultura.

Hoy no vivimos ya aquellos tiempos. Las fuerzas motrices de la Universidad son, hoy, otras. Sobre ellas gravitan, fundamentalmente, tres reclamos sociales de formación de cuadros cuya pugna lacera, en su impacto, el alma universitaria, como doncella acosada por los galanteos de tres pretendientes: el Estado, que la paga y la sostiene; las empresas privadas, capitalistas, nacionales y antinacionales, que la cortejan, ávidas de servidores tecnológicos asalariados, y la clase obrera, los campesinos, las fuerzas de la revolución y del futuro, para cuya lucha es vital la atracción de ideólogos, intelectuales calificados, profesionales identificados con sus metas. Y la Universidad, mientras la sociedad sea ésta, tiene que debatirse entre los requiebros de los tres galanes, sin poder casarse de por vida con ninguno, como tal Universidad.

La huelga ha terminado. ¿Y ahora, qué? ¡A trabajar con nuevo y renovado brío! […] La proclamación, ya irreversible, del universitario como trabajador académico, la afirmación de la personalidad sindical de cuantos laboramos en la docencia o en la investigación universitarias, aunque muchos se resistan todavía a bajar de su pedestal, tienen que ir seguidas sobre la marcha, sin quitar el dedo del renglón, de nuevas reivindicaciones en que veamos si realmente funciona, al tiempo que le fortalecemos, el instrumento de trabajo que hemos forjado para la renovación de la Universidad.

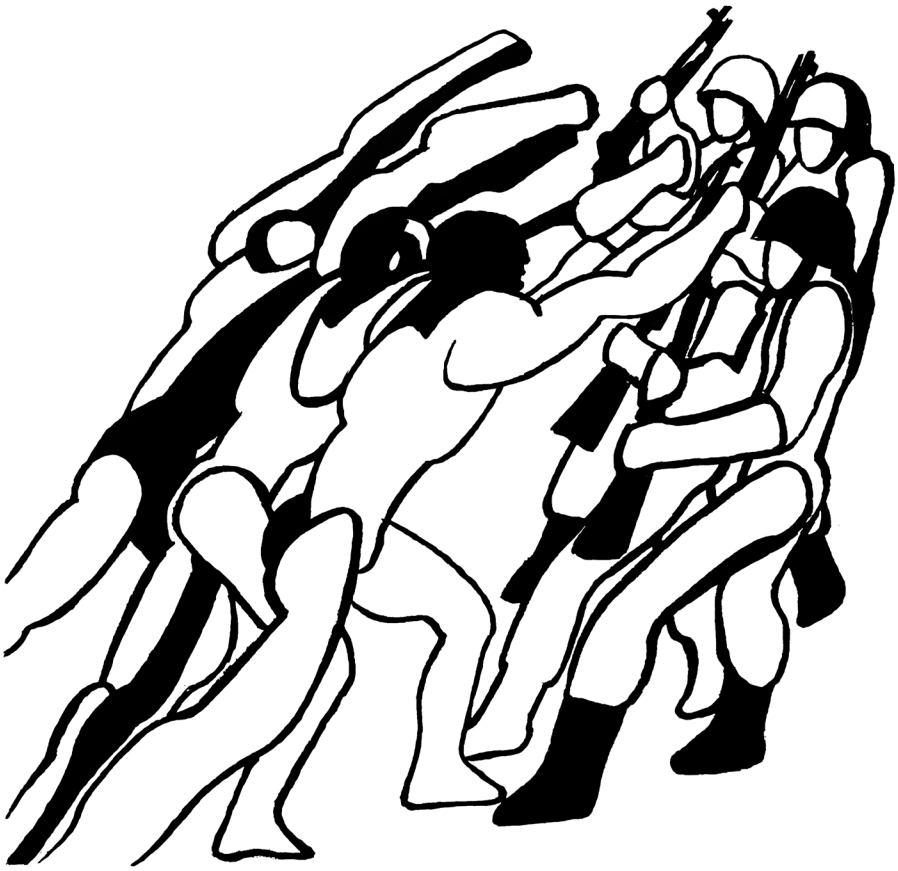
De algunas de estas directrices de trabajo y de lucha, tal como yo las veo, hablaba en mi primer artículo: estímulo, garantías y medios para los cuadros jóvenes. Promoción alentadora de los nuevos valores universitarios. Participación profesoral y estudiantil, consciente y democrática, en todos los planos. Orientación hacia nuevas o renovadas estructuras sustraídas a la égida patriarcalista, oligárquico-senatorial que, a mi modo de ver, preside y menoscaba a la Universidad que tenemos. Una autoridad académica basada realmente en el consenso de todos o de los más, en la identificación fraterna de lo que es de todos, y no en la gresca, en el regateo y en la tira y afloja del "patrono" (en la aceptación romana de la palabra: "patrono" y "cliente"). Trato directo y abierto entre universitarios, sin la coraza guerrera y curialesca de licenciados y escribanos, buenos para virreyes, malos para rectores. Entre amigos y entre hermanos, sobran los abogados. Esto no es un pleito, una contienda. En el Rector, en los directores y en sus consejeros universitarios y técnicos queremos ver hermanos y amigos, que defienden un solar común, y no a contrincantes que necesitan, para abroquelarse, los aguijones de los picapleitos, como en las dos ciudades dentro de una de que nos habla Platón. Para nosotros, la Universidad es una sola y requiere el concurso de todos.

EL HUMANISMO DE HOY[3]

También la Universidad de hoy, nuestra Universidad, en la que laboramos, por la que luchamos, necesita ser una Universidad humanista. Pero de un humanismo, aunque enlazado con el de los humanistas y los racionalistas de ayer, de nuevo cuño. El humanismo de hoy. La grandeza y la razón de ser de los estudios humanísticos está, a mi parecer, en la clarividencia de descubrir lo más vital en el hombre y el mundo que le rodea y en apoyarse en las grandes fuerzas del futuro, en sacarlas a la luz y pertrecharlas con las armas ideológicas, espirituales. El humanismo de hoy, el nuestro, no puede ser un humanismo antropológico, filantrópico, feuerbachiano, abstracto,

contemplativo. Eso, hoy, no sirve, no opera. Sería simplemente el paño del altar en que se oficia para consagrar lo instaurado.

Bajo este pabellón navegan muchos barcos piratas. Ese brocado noble del humanismo cubre muchas reliquias. Nosotros queremos que ennoblezca las conductas. Que no sea un cortinaje que oscurezca la estancia, sino que se descorra para dejar entrar la luz. Las "Letras humanas" de hoy ya no pueden vivir, como las de ayer, del sueño de resucitar el pasado. Tienen que vivir, para encontrar los latidos de la juventud estudiosa, en contacto con los problemas de hoy, con las luchas de hoy y los horizontes del mañana. Enlazarse, sí, con las grandes tradiciones humanísticas. Pero para vivir y palpitar en nuestra Universidad, si no quieren caer en la modorra, necesitan demostrar sus títulos ante las realidades y las fuerzas de nuestro tiempo y no marchitarse bajo el polvo del hastío o de la erudición. Yo creo que no hay una sola rama, una sola hoja del árbol de las humanidades que no pida y necesite, para que éste pueda crecer frondoso, ser vitalizada con la luz y la humedad y el eco de lo que está sucediendo en nuestro tiempo. Para que cumplan su destino, estas flores no deben brotar detrás de los muros del huerto recoleto, sino en recintos abiertos al aire de la calle. Por la temática, por los planes de estudios, por el injerto con otras plantas del saber, estas disciplinas deben ser renovadas, al igual que toda la Universidad.



Hay que repetirlo: en nuestra Universidad, ninguna doctrina, ningún sistema, ninguna ideología pueden ni deben tener patente de corso. Hay que enseñar y estudiar cuanto tenga un rango científico. Y estudiarlo y enseñarlo científicamente, con rigor crítico. Pero a mí me parece que el humanismo del mundo en que vivimos está colocado, como este mundo mismo, bajo el signo de la transformación. Y de las fuerzas que la están operando ya. Las fuerzas que, como dice Marx, en uno de sus trabajos juveniles, tienen como misión histórica "acabar con todas aquellas condiciones en las que el hombre es un ser humillado, avasallado, despreciado y despreciable".

UNIVERSIDAD, HUMANISMO Y CIENCIAS HUMANAS[4]

Creo que la Universidad -esto es lo que me importa destacar- debe esforzarse por descubrir en su propio seno las promesas firmes de lo nuevo. Descubrirlas y alentarlas, con una fe inquebrantable en lo que nace. Comprender que una de las grandes funciones de la Universidad, como de todo organismo vivo, es fomentar sus reservas. Alumbrar de su entraña las fuerzas para el crecimiento futuro, los profesores e investigadores del mañana. Un mañana que, si no ha de ser vana promesa, debe comenzar ya hoy.

Diré ante todo que, para mí, la Universidad no es, primordialmente una cantera de titulados profesionalmente. Que, para poder ser eso, en la función cabal de profesionalismo, tiene que ser, en su raíz misma, una escuela de formación del hombre, del hombre social de nuestro tiempo. Una forja de los grandes valores de la cultura que el pueblo necesita y reclama y que no pueden plasmarse al margen de él, sin contacto con sus necesidades, sus intereses y sus luchas. Lo cual -dicho sea de paso- vincula necesariamente al universitario con la sociedad y la política, entendida ésta como la lucha elevada y consciente por un Estado a tono con los principios de la gran cultura humana y de la justicia social.

La ciencia, la investigación, la enseñanza, reclaman hoy para luchar contra la ignorancia, la enfermedad, el hambre y el desamparo, recursos materiales y humanos inmensos. Ningún hombre de ciencia sensible puede resignarse ante el monstruoso contrasentido de que descubrimientos que son fruto de sus esfuerzos y que podrían salvar muchas vidas humanas o enderezarlas hacia metas altas permanezcan encerrados, con patentes y fórmulas, en las cajas fuertes de empresas de lucro, aguardando la coyuntura de la rentabilidad privada. Ni puede permanecer impasible, viendo cómo los Estados dedican sumas fabulosas a las técnicas de la muerte, mientras se destinan

recursos irrisorios del gran fondo de acumulación reunido por el trabajo del hombre a la lucha por los bienes elementales de la vida. Para encontrar las causas reales de estas anomalías y los caminos que llevan a salir de ellas, el hombre de ciencia tiene que levantar los ojos de los mecanismos específicos de su trabajo, bucear en los entresijos de la vida política y social y comprender sus complejidades.

Pero volvamos, para terminar, a la Universidad, por donde hemos comenzado. Es ésta, Universidad, una hermosa palabra, cargada de sentido y significación. Universidad es suma, conjunto, universalidad. Quienes la vieron nacer la definían como una corporación de profesores y alumnos, la Ciudad del Saber, donde todos, maestros y escolares, deben sentirse ciudadanos por derecho propio. Las modernas Ciudades Universitarias integran arquitectónicamente esta concepción colectiva. Pero, además de una colectividad de personas y edificios, la Universidad debe ser, respondiendo también en esto a su nombre, y sobre todo a su esencia, una universalidad de cosas, de inquietudes, estudios y enseñanzas. Debe responder a aquel ideal de integración también por su contenido.

UNIVERSIDAD Y PUEBLO[5]

Yo diría que como mejor puede servir la Universidad al pueblo -y me refiero concretamente a la nuestra- es suministrando una enseñanza auténticamente científica y de alto nivel. Una enseñanza basada en una concepción científica del mundo y a tono con las realidades, con los problemas y con las fuerzas sociales de nuestro tiempo. Que capacite al hombre para servir realmente a los intereses y a las luchas de su pueblo. Que no se deje reducir a la función subalterna a que la clase dominante quiere sujetarla y a la que, por su posición dentro del Estado y de la sociedad de que la Universidad es órgano, no puede por menos de querer confinarla, y que es la de forjar cuadros para la burguesía. Que, luchando, dentro de las condiciones de la realidad actual, por el sentido democrático del estudiante y por el contenido democrático y actual de la enseñanza, por la calidad de ésta a la vez que por su cantidad e intensidad, dé al pueblo de México los científicos, técnicos y humanistas que necesita, hombres que sepan situarse en las rutas decisivas de una cultura capaz de servir al pueblo de México y de contribuir a través de él a la transformación progresiva del mundo.

La juventud estudiantil de hoy está dando, en muchos países, ejemplo de sensibilidad y combatividad. Esto es hermoso y aleccionador. Y, sin caer en la deformación de una lucha entre "generaciones" como el signo del mundo de hoy, habrá que revisar a la luz de este hecho importante de dimensión universal, algunos de los dogmas de los catecismos políticos. Pero, para que este poderoso caudal de entusiasmo no se pierda entre las arenas del desierto del romanticismo, la juventud tiene que dar también ejemplo de firme y clara conciencia de la realidad. La política es una ciencia muy complicada. No se hace sólo con generosidad y heroísmo. Se hace también y sobre todo, con sabiduría y con un sentido racional de la fuerza y la organización. Podría ocurrir -refiriéndome siempre a nuestra Universidad- que, con las mejores intenciones, por no ver la realidad tal y como es para poder transformarla, por no ver las fuerzas sombrías que acechan detrás de los impulsos generosos, se abrieran las brechas para que por ella se deslizaran, taimadamente, bajo vocingleros disfraces, quienes quieren llevar las aguas a la presa de la quietud y al silencio de los cementerios. Si los planes no están bien concebidos y son bien ejecutados, con las piedras de la libertad pueden construirse -se ha construido muchas veces- baluartes para la reacción.

La Universidad y el universitario, si realmente sirven a la ciencia y a la verdadera cultura, si mantienen las ideas y fomentan los conocimientos que la realidad postula, pueden hacer mucho por el pueblo y la sociedad a que se deben. Pero jamás podrán suplantarlos en su verdadero ser. La Universidad es producto de la sociedad en la que vive y de la que vive, su hija y no su madre. Es el *Alma mater studiorum*, el alma matriz de los estudios, pero no la madre, sino la hija del pueblo, de la nación.

No caigamos tampoco en el grotesco simplismo de pedir que sea la Universidad quien haga la revolución, como gestora del pueblo. La revolución, que es parte de su historia y fruto de su entraña viva, tiene que hacerla el pueblo mismo y eso tiene que ser la obra de su propia conciencia y de sus fuerzas propias, de sus clases y partidos, enlazados a la Universidad por la savia humana de estudiantes y profesores, que son también, como todos, hijos del pueblo a que pertenecen. Este no está sujeto a nuestra tutela o bajo nuestro magisterio, como un niño, como el *puer robustus*, el robusto muchacho de que nos hablaban los ilustrados del siglo XVIII y en el que pensaban los populistas del XIX. Es ya grandecito, y donde no lo sea, él mismo, mediante sus luchas, sus éxitos y sus fracasos, tiene que crecer. Sería la más grotesca de las soberbias y el más altivo de los desprecios hacia el pueblo, hoy, pensar que la revolución, que es la vida de un pueblo, va a salir de las aulas de sus universidades, aunque éstas no deban ni puedan cerrarse olímpicamente a sus latidos. M

NOTAS

1 pp. 9-29.
2 pp. 52-56.
3 pp. 56-60.
4 pp. 71-100.
5 pp. 100-111.

UNAM, ENTRE LA ANTIDEMOCRACIA Y LA PRECARIZACIÓN DE LOS ACADÉMICOS

NANCY FLORES*

El actual proceso de sucesión en la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha vuelto a colocar en los reflectores la ausencia de democracia que aún caracteriza a la máxima casa de estudios. El próximo rector o rectora será elegido por apenas quince personas, todas ellas integrantes de la Junta de Gobierno. A pesar de que la institución –de acuerdo con las propias estadísticas de la UNAM– está integrada por más de 445, 000 personas (373, 340 estudiantes, 42, 190 académicos, y más de 30, 000 trabajadores afiliados al sindicato), sólo quince personas determinarán quién encabezará la institución. Cabe señalar que la Junta Universitaria tampoco es electa directamente por la comunidad universitaria; es designada por el Consejo Universitario.

Esta ausencia de democracia no sólo se observa en cómo se transmite y detenta el poder en la máxima casa de estudios del país, sino también en las profundas desigualdades que ello genera. Un ejemplo es que mientras la cúpula universitaria –integrada por el rector, los funcionarios más cercanos a ésta, directores de escuelas, facultades e institutos– goza de sueldos millonarios y privilegios con cargo al erario, los profesores de asignatura que sólo imparten una clase semestral ganan menos de 5 mil pesos mensuales, además de que sus contratos son temporales y la renovación de estos depende generalmente del capricho de quienes coordinan las licenciaturas, ingenierías, o manejan el personal académico a nivel bachillerato.

Pero, sin duda, la máxima expresión de la antidemocracia sigue siendo el hecho de que el futuro de la Universidad está en manos de sólo 15 personas: Alberto Ken Oyama Nakagawa, Ana Rosa Barahona Echeverría, Elena Centeno García, Enrique Cabrero Mendoza, Gina Zabludovsky Kuper, Jorge Cadena Roa, Juan Alberto Adam Siade, Luis Armando Díaz-Infante Chapa, Marcia Hiriart Urdanivia, Margarita Beatriz Luna Ramos, María de la Luz Jimena de Teresa de Oteyza, Patricia Elena Clark Peralta, Rafael Lira Saade, Rocío Jáuregui Renaud y Vicente Quirarte Castañeda.

Estos personajes están totalmente alejados de la comunidad a la que –se supone– deben escuchar para tomar su decisión sobre el futuro universitario. Actualmente no existen mecanismos permanentes que faciliten el contacto con los más de 445, 000 integrantes de la UNAM para procesos trascendentales, como lo es la selección de un rector o rectora. Ni siquiera en momentos tan importantes como el actual se garantiza que todas y todos los universitarios sean escuchados.

Y, como se sabe, la Junta de Gobierno es precisamente la máxima autoridad en la universidad, pues no sólo elige al titular de la rectoría, sino también a los directores y directoras de facultades, escuelas e institutos, así como a los integrantes del Patronato Universitario. Según la institución educativa, los quince miembros tienen la responsabilidad de que sus decisiones eviten la "interferencia de intereses externos" y preserven la independencia y prestigio de la máxima casa de estudios. Entre sus múltiples funciones también se encargan de resolver conflictos entre autoridades universitarias. Así mismo, tienen la obligación de remover al rector cuando exista una "causa grave que la junta apreciará discrecionalmente", o conocer de su renuncia voluntaria.

Dado lo anterior, llama la atención que a este órgano colegiado ninguno de los escándalos en los que ha estado envuelto el todavía rector Enrique Graue Wiechers –entre ellos, el presunto mal manejo de las finanzas universitarias– le resultó lo suficientemente grave como para removerlo del cargo. En el pasado, tampoco se sancionó la conducta de otros rectores,

como por ejemplo el caso de José Narro Robles, quien actuó contrario al principio de independencia al representar simultáneamente a la universidad (del 17 de noviembre de 2007 al 16 de noviembre de 2015) y los intereses de un partido político en el que militó desde 1973 (el PRI), y al que incluso buscó presidir en 2019 y como no ganó, renunció a su militancia ese mismo año.

No importa que se trate de integrantes distintos, la discrecionalidad con la que actúa ese órgano de gobierno ha derivado en complicidades durante varias gestiones. Los miembros de la Junta de Gobierno son responsables no sólo de omitir su función de acabar con malos rectorados, sino del origen de éstos, porque ellos fueron quienes seleccionaron a esos rectores. Los ejemplos de las posibles negligencias en las que han incurrido son muchos. Ni siquiera en una de las crisis más importantes de la universidad, la huelga estudiantil de 1999-2000, removieron del cargo a Francisco Barnés de Castro. Éste renunció ante su incapacidad para resolver el conflicto derivado del intento de privatizar la educación mediante la imposición de cuotas.

Por ello, el hecho de que una de las decisiones más importantes de esa institución educativa siga en manos de un puñado de personas es ejemplo de la falta de democracia que ha caracterizado a la UNAM. Y aunque el proceso señale que los quince integrantes de la Junta de Gobierno deben escuchar el sentir de los universitarios y universitarias, nada los obliga a atender el clamor de la mayoría; la decisión dependerá de criterios e intereses, como lo ha sido hasta ahora, guiados por grupos de poder enquistados en la institución.

La disputa se mantiene entre los llamados médicos, científicos, abogados e ingenieros, grupos que siguen controlando la Junta de Gobierno. Todos han solapado y priorizado los excesos de la alta burocracia –que gana millones– ante académicos precarizados mediante el modelo laboral del pago por horas (los denominados profesores de asignatura).

CONSEJO UNIVERSITARIO

Los integrantes de la Junta de Gobierno responden precisamente a esas facciones que se han ido formando al interior de la UNAM, y no a los intereses de la educación pública y de la propia comunidad universitaria. Sólo así se explica el proceso de derechización –y el elitismo que este conlleva– que han venido sufriendo los planes de estudio desde el bachillerato hasta el posgrado. Tanto la exclusión sistemática de aspirantes (sobre todo a nivel bachillerato), como el cambio de planes, tienen como fin ajustarse a las necesidades del neoliberalismo.

La falta de democracia en la UNAM ha motivado en gran medida esas parcelas de poder, pues el proceso de selección de los quince notables en los que recaen las grandes decisiones de la máxima casa de estudios no incluye la participación directa de la comunidad. Como mencioné al inicio, sus integrantes son elegidos por el Consejo Universitario, en el cual actualmente participan únicamente 337 personas, de las más de 445, 000 que estudian, imparten clases, generan investigación o trabajan en la institución educativa. El Consejo Universitario es considerado como la máxima autoridad colegiada de la universidad, y es responsable de expedir todas las normas y disposiciones generales encaminadas a la mejor organización y funcionamiento técnico, docente y administrativo de la Universidad, así como de elegir a los miembros de la Junta de Gobierno.

Dicho Consejo se conforma por el rector –que funge como su presidente–, el secretario general de la UNAM, los 67 directores o directoras de facultades, escuelas e institutos. Y como se explicó anteriormente, a éstos la comunidad no los elige.

A éstos se suman: 16 alumnos de bachillerato; 66 alumnos de escuelas y facultades; 12 alumnos de los programas de posgrado; 12 profesores de bachillerato; 66 profesores de escuelas y facultades; dos académicos de los centros de extensión; cuatro académicos de dependencias administrativas; 10 técnicos académicos; 70 investigadores de institutos; cuatro investigadores de centros; y siete representantes del personal administrativo.

Aunque ese bloque de consejeros sí es electo por la comunidad, evidentemente no alcanza a representar los intereses del sector al que pertenece, por lo que no puede garantizarse que todas las voces sean tomadas en cuenta. Y uno de los mejores ejemplos de ello es que en el sector académico prevalecen las injusticias: de los 42,190 académicos que laboran en 2023 en la máxima casa de estudios, sólo 12, 525 son de tiempo completo. Es decir, la mayoría forma parte de un sector sobreexplotado y vilipendiado por un régimen autoritario que reina en la UNAM.

Es por ello que urge un cambio de rumbo en la institución académica que garantice la participación de todos y todas las universitarias. Sólo así se podrá generar un casa de estudios que responda a los intereses del país, y de las mayorías, que nulifique los grupos de poder al interior y expulse a los partidos políticos que se han enquistado (el PRI y el PAN) y acabe con los privilegios para un puñado a costa del erario de la nación.

En suma, urge que se apliquen elecciones libres, limpias y con voto directo y secreto de toda la comunidad universitaria para la designación de las autoridades: desde quien encabece la Rectoría hasta los directores y directoras de escuelas, facultades e institutos. Esto implicaría, de facto, desaparecer ya a la Junta de Gobierno. Veremos cuánto tiempo más tarda la UNAM en abandonar el autoritarismo de facciones de poder. M

* Periodista; coordinadora de información de la revista *Contralínea*, Periodismo de Investigación; profesora de asignatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

EL OFICIO DE INFORMAR EN TIEMPOS DE LA 4T

JUAN BECERRA ACOSTA

La lucha por la libertad de prensa existe, al menos, desde inicios del siglo XIX cuando aún se gestaba el movimiento que culminó con la independencia de México. En 1814 la Constitución de Apatzingán consagró el derecho a que la libertad de hablar y manifestar opiniones a través de la imprenta no podía prohibirse. A su vez, el Constituyente de 1857 dispuso las libertades de prensa y expresión, pero con la llegada de Maximiliano de Habsburgo, y con él también del tristemente célebre Segundo Imperio, los conservadores lograron implementar una de las armas que han utilizado históricamente para manipular las conciencias y oprimir a las mayorías, la censura con la que suprimieron a la prensa escrita.

Una vez concluido el periodo por el cuál México tuvo un monarca extranjero como cabeza del gobierno, y con la llegada de Benito Juárez a arreglar aquel desastre, el Benemérito defendió a la prensa y con ello a la libre expresión. Promulgó en 1868 la Ley Orgánica de Prensa, pero posteriormente el régimen porfirista encontró en la verdad un problema grave para sus intenciones, y en la prensa libre un potencial enemigo al que, en 1883, intentó silenciar al modificar la ley y promover ordenamientos penales que establecieron que las prensas podían ser confiscadas y consideradas instrumentos de delito. Esto sin duda acrecentó el que periodistas e intelectuales se inclinaran hacia la oposición y, con valentía y patriotismo, se las ingeniaron para continuar publicando sus ideas, incluso de manera clandestina.

El destello de libertad de prensa se vivió durante el gobierno de Francisco I. Madero quien, de acuerdo con los ideales que lo llevaron a terminar con más de treinta años de dictadura, abolió la censura al otorgar incondicional libertad a periodistas y medios. De manera poco esperada, el entonces Presidente (quien quitó las cadenas de las rotativas) fue sujeto de campañas mediáticas de desprestigio y ataques –no carentes de infodemia– que mucho influyeron a que su gestión, la primera democrática en México, terminara con su cobarde asesinato. Esto provocó la subida al poder de Victoriano Huerta e intereses injerencistas estadounidenses con una enorme voracidad por nuestro petróleo y, con ellos, también los de quienes han encontrado en vender la patria el origen de sus fortunas, los conservadores.

Tras la caída de Madero la censura regresó con mayor fuerza, a pesar de que la libertad de expresión está garantizada, desde 1917, en la Constitución que rige los principios y objetivos de nuestra nación. El periodismo se convirtió en una profesión de alto riesgo ya que en un esquema idéntico al que opera la delincuencia organizada: "plomo o plata", vidas de comunicadores fueron apagadas o su silencio comprado. Aún así, durante el siglo XX la prensa no cejó en su lucha por cumplir con la noble labor que desempeña a favor de la sociedad y, a pesar de los ataques sistemáticos y embestidas que desde el poder político se dieron, el oficio del periodismo construyó patria, muchas veces desde el exilio.

Desde Madero no se vivía en México una libertad para expresarnos como la que hoy el pueblo de México goza. Pero de manera similar a lo ocurrido hace 110 años, los ataques e infodemia en contra del Presidente crecieron exponencialmente en comparación con los gobernantes anteriores, algo que es parte de la propia libertad y, también, de que con ella se terminaron aquellos jugosos contratos que varios medios disfrutaron a cambio de su silencio. Hoy ya no hay esa cadena en la rotativa, tampoco el pago para no intentar romperla. El golpe a *Excélsior* de 1976 y el arrebato de derecho de señal a radiodifusoras durante el periodo de Echeverría, los asesinatos a periodistas durante los de López Portillo y de La Madrid, los exilios durante el salinato, las ejecuciones durante los gobiernos panistas, el encarcelamiento injusto de comunicadores y los innumerables ataques contra la libertad que se dieron en el prianato quedan atrás, pero aún hay muchos pendientes.

La censura continúa existiendo y los ataques a periodistas también, ya no desde el gobierno federal, pero sí desde autoridades estatales y municipales, también desde el poder fáctico, coludido con muchas de ellas que es la delincuencia organizada. El esquema con el que se compra el silencio del comunicador sigue funcionando, ya no desde Palacio Nacional, pero sí desde los intereses que hasta 2018 lo ocuparon.

La censura sigue, y viene de los mismos grupos de interés que la han utilizado como herramienta desde hace siglos, pero el pueblo, a diferencia de ellos, ya cambió y hace suya -como nunca antes- la discusión pública. Se ve difícil que ante el juicio

crítico con el que hoy cuenta la ciudadanía los intentos censores de quienes ven a la libertad de expresión como su enemiga rindan los mismos frutos que en el pasado. Aún así, la lucha por garantizar al periodista el libre ejercicio de su oficio, y a la sociedad su derecho a estar bien informada, será una que dará batalla durante muchos años, debido a que son momentos por demás difíciles los que vive la libertad de expresión cuando, desde el órgano encargado de proteger y dar las condiciones necesarias para la democracia, se censura. Nada más antidemocrático que ello.

Con la eliminación de la censura desde el poder político llega un instrumento desestabilizador utilizado por poderes fácticos que encuentran en la manipulación de conciencias una herramienta por demás eficaz para debilitar o incluso derrocar gobiernos. Desde la mentira construyen narrativas que, por más inverosímiles que puedan ser, abren boquetes a tiempos democráticos. y uno se pregunta, ¿quién cree en las mentiras?

¿Quién cree las mentiras?, ¿quién, en su sano juicio, puede dar por auténtica una investigación que carece del mínimo rigor periodístico?, quién toma en serio a un actor de comedia, de esa que es predecible y que no sale del lugar común, ni su emisor de una burbuja pseudoglamorosa que señala sin veracidad, mientras lee el *prompter*, una supuesta devastación escocida, que no existe, en la zona donde, para generar desarrollo y bienestar -y olvidada históricamente, se construye el tren maya. Lamentablemente son muchas las personas que caen en la desinformación, en el engaño, en la manipulación de las conciencias… ¿por qué?

Hay que entender que la noticia falsa es el síntoma de un propósito que va mucho más allá de engañar por engañar, busca hacer daño a una persona o a una causa. Mientras más creíble más letal es, y por ello se construye una operación por demás sofisticada para intentar dar credibilidad a un hecho, no importa qué tan inverosímil pueda ser. Para lograrlo se golpea donde más le duele a la víctima, por ejemplo: el caso de la información falsa y maliciosa difundida sobre un supuesto conflicto de interés entre el hijo del presidente López obrador y una empresa estadounidense que tiene contratos con Pemex, una estrategia de comunicación, aquella, que golpeó con falsedades a quien encabeza un cambio que parte de la lucha y erradicación a la corrupción.

Las noticias falsas apelan a las emociones, sobre todo a las negativas como el miedo, la indignación, el asco o la tristeza; cuando una noticia produce emociones –no importa el tipo– es más fácil creerla. En un país como el nuestro, en el que los ciudadanos tenemos claro que durante demasiado tiempo fuimos saqueados por una clase política que cometió todo tipo de abusos y ejerció el cargo público para beneficiarse, no para gobernar, ya no estamos dispuestos a permitir de nuevo esas conductas opresivas y excesivas, por ello una narrativa que pueda sugerir cualquier tipo de tropelía por parte del gobierno, o sus representantes, causa heridas nuevas sobre cicatrices viejas, y eso es algo que la oposición sabe, así como también que son especialistas en manipular, finalmente llevan dos mil años evangelizando bajo los mismos preceptos y con la misma técnica: infundir miedo, culpa, y odio escondido bajo el discurso de un aparente amor, y la promesa de un paraíso que, aseguran, existe y les pertenece, aunque carezcan de cualquier evidencia para demostrarlo.

Es más sencillo estar rodeados de mentiras que nos gustaría creer, que de verdades que no queremos escuchar, por ello si el contenido de la mentira beneficia a los intereses de quien la lee es altamente probable que sea creída, por ello se crean distintas estrategias mediáticas, como el sabadazo de la infodemia, a través del cual los viernes se suele soltar un golpe desinformativo cuyo desmentido oficial, generalmente, se da hasta el lunes siguiente durante la mañanera, momento para el cual ya hay daño, porque aunque se desmienta, son muchos quienes se quedan con la noticia falsa, una que conviene a los intereses de unos pocos, y a los que otros muchos creen que son los suyos, aunque no lo sean, algo que se da, precisamente, debido a la infodemia y la manipulación de conciencias que ocasiona el apelar a las filias y fobias que, como el fanatismo, nublan la razón.

Queda claro que existe un embate que busca desestabilizar la transformación que vive el país, empresarios que se quedaron sin contratos leoninos y que hoy tienen que pagar impuestos, después de décadas de condonaciones, se unen con sus amigos de hoy y siempre: partidos políticos, ex presidentes, intelectuales de esos que le mandaban cartas a sus amigos presidentes para pedirles adelantos monetarios por trabajos que aportaban poco a la sociedad.

La "opinología ilustrada", o los "siempre abajo firmantes" –como usted, estimado lector, prefiera llamarlos-, tienen un objetivo que los une: debilitar al actual gobierno, para ello utilizan tácticas no violentas de desestabilización cuyo blanco principal es una población que buscan ablandar. Desde que inició el sexenio actual una de las herramientas para alcanzar su propósito es la desinformación, algo que utilizan como arma para dar un golpe blando, ese que no lleva la violencia física a las calles para arrebatar el poder, pero que se vale -además de el "lawfare"- de la voz y la pluma como arma cuyo parque es la mentira.M

LAS MUJERES EN LA POLÍTICA INSTITUCIONAL: EL CAMINO HACIA LA PRESIDENCIA

GUADALUPE PRIETO RIVERA*

El papel de las mujeres ha sido el de una lucha constante por el reconocimiento y el ejercicio pleno de sus derechos, entre los que se encuentra el de la participación política. Esto es particularmente notorio en la política institucional, la cual –con el paso de los años– ha logrado avances que han resultado favorables para avanzar en la democracia e igualdad de género. Sin embargo, pese a los resultados satisfactorios, la participación de la política institucional por parte de las mujeres sigue encontrándose condicionada y, por ende, sigue prevaleciendo una constante lucha por ampliar el acceso, tanto a los puestos de representación popular como a los cargos de gobierno y decisión.

De acuerdo con lo anterior, la eventual candidatura de una mujer para la presidencia en el año 2024 cobra gran importancia. Ya se han comenzado a "destapar" las candidatas y candidatos a aspirar a la presidencia y, por primera vez en la historia de México, es una mujer quien encabeza la mayoría de las encuestas. Así, Claudia Sheinbaum se ha posicionado como la favorita para competir por este cargo, después de haber tomado la decisión de renunciar a su cargo de Jefa de Gobierno de la Ciudad de México.

Claudia se registró como aspirante a la candidatura presidencial del partido Movimiento Regeneración Nacional (Morena) y es la única mujer que compite por dicho espacio. Sus competidores fueron el ex canciller Marcelo Ebrard Casaubón, los ex legisladores Ricardo Monreal, Manuel Velasco (con licencia del Partido Verde (PVEM)), Gerardo Fernández Noroña (del Partido del Trabajo, (PT)) y el ex secretario de gobernación, Adán Augusto López Hernández, también de Morena. Es importante considerar que el partido con más aprobación según una encuesta elaborada por *MITOFSKY* para *El Economista*[1] es Morena. El 37.4 % de las personas encuestadas respondieron que votarían por dicho partido; el 12.7 % prefieren al PAN, y el 11.6 %, están con el PRI.

De los seis aspirantes, la ex jefa de gobierno lideró las preferencias electorales en la mayoría de los rubros, excepto en el del conocimiento del país, en el que fue superada por Marcelo Ebrard. De una muestra de 1,600 encuestados, el 38.9 % consideró que Ebrard conoce mucho al país, lo que dejó a Sheimbaum en un segundo lugar con el 33 %, y en tercer lugar a Noroña con un 22.4 %.

Pero, ¿por qué solo en el rubro de conocimiento fue ganador Marcelo Ebrard? Intentar contestar esa pregunta llevaría a múltiples respuestas, pero hay que tener en cuenta un factor clave: los estereotipos socioculturales y sociopolíticos. Hay factores estructurales que han afectado directamente en el desarrollo y la participación política femenina

Asimismo, a lo largo de la historia los estereotipos de género reforzados por la formación social mexicana han atribuido a las mujeres la realización de las labores domésticas y de cuidados. Esto ha condicionado su participación en otros ámbitos y las ha dejado en condiciones precarias e invisibilizantes. Particularmente el campo de la política ha sido un espacio vetado o limitado, donde constantemente se pone en duda su capacidad para ejercer cargos públicos y ocupar puestos de decisión. El espacio que se atribuyó a las mujeres fue el privado, más que el público. Esta condición ha sido reforzada por roles y estereotipos de género que ponen en duda su capacidad para ciertas actividades que –discursivamente y en el imaginario social– se asocian a la "fuerza" y "racionalidad" relacionada a "lo masculino".

En este sentido, la participación política ha sido alimentada, pero a su vez limitada, ya que a través de los siglos se ha manifestado paulatinamente la subordinación de las mujeres respecto a los hombres, lo que ha limitado –e incluso excluido– a las mujeres para ejercer puestos de mando y decisión. Por otra parte, se han normalizado acciones de subordinación o exclusión.

Para poner en contexto la participación de las mujeres en México, es necesario mencionar que comenzaron a incursionar dentro de los espacios de la política institucional nacional hasta el año 1952. Por ello, se considera que la inclusión de las mujeres en el sistema político mexicano se dio de manera formal a partir del 17 de octubre de 1953, por el decreto en el

que se reforman los artículos 34 y 115 de la Constitución Política. En 1952 fue electa la primera diputada en el Congreso de la Unión, Aurora Jiménez de Palacios, quien formó parte del último periodo de la XLII Legislatura que comprendió hasta 1955. Por otra parte, no fue hasta 1964 que se incorporaron las primeras mujeres senadoras, María Lavalle Urbina y Alicia Arrellano Tapia.

Aunque en un principio la participación en los cargos políticos para las mujeres fue reducida y paulatina, se logró la ocupación de escaños para unas cuantas dentro de los congresos de todo el país. Esto significó un avance considerable para la democracia y un camino más consolador para la instauración institucional femenina dentro de la vida política.

La limitada participación femenina revela un déficit democrático. La lucha por la democracia en México, no ha sido únicamente de clase, sino también de género. En el caso del desarrollo de los derechos políticos de la mujer, este ha implicado un cambio más arduo y complejo que ha requerido años de constante movilización y lucha. Pese a los cambios dentro de la estructura social, política y legislativa en favor de las mujeres, aún no se ha logrado una transformación de manera homogénea. Incluso ahora se siguen reproduciendo sesgos entre el cumplimento de derechos en general, y de derechos políticos, en particular, desde una visión comparativa entre mujeres y hombres. Es por ello que la desigualdad política se generaliza a partir de la reducción de la capacidad de acceder a la esfera política y pública de ciertos grupos y, por ende, la fracturación de los derechos políticos.

Dicho lo anterior, se puede observar que durante la historia política institucional, sólo seis mujeres han logrado competir por la presidencia. Rosario Ibarra de Piedra por el Partido Revolucionario de los Trabajadores fue la primera mujer en buscar este puesto durante las elecciones de 1982. Para 1994 se posicionaron dos candidatas para alcanzar el puesto presidencial: Cecilia Soto como candidata del Partido del Trabajo y Marcela Lombardo por el Partido Popular Socialista. De ahí, fue hasta el 2006 cuando Patricia Mercado fue la candidata a la presidencia por el Partido Alternativa Socialdemócrata y Campesina. En las elecciones del 2012 Josefina Vázquez Mota fue la única mujer en participar como candidata. Finalmente, para las últimas elecciones presidenciales, en el 2018, Margarita Zavala participó como aspirante por la candidatura de manera independiente, sin embargo, renunció a seguir en la contienda electoral.

La política es uno de los ámbitos en donde el fenómeno de desigualdad entre mujeres y hombres es más evidente. Asimismo, las estructuras sociales han segregado los derechos políticos que tienen las mujeres para poder acceder y participar de manera igualitaria dentro de los espacios públicos y de la política formal, en los cuales construyen las decisiones que determinan de manera colectiva el desarrollo para el bienestar de la ciudadanía.

La Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales del INE señala que los partidos políticos promoverán y garantizarán la paridad entre los géneros en la integración y postulación de candidatos a los cargos de elección popular para la integración del Congreso de la Unión y los Congresos de los Estados. Una democracia realmente incluyente, no solo se logran a partir de cuantas mujeres y hombres forman parte de un cuerpo legislativo; es más bien un eslabón de una totalidad política. La contraparte se forma a través de otros aspectos como la conciencia socio-política y la erradicación de discursos e ideologías que menosprecian el trabajo de las mujeres. Sin embargo, estos aspectos marcan una agenda de la democracia como utopía, no solo en nuestro país, sino en otros espacios y horizontes políticos.

Aunque en México en los últimos años se ha logrado una paridad casi perfecta, actualmente hay nueve[2] mujeres gobernadoras, incluyendo a Claudia Sheinbaum. Así también, de un total de 128 senadores en todo el país, 64 son de participación femenina, lo que quiere decir que a nivel nacional un 50 % de la participación se integra por mujeres frente a un 50 % de hombres.

Indudablemente, el camino de la política es más arduo para las mujeres, dado que enfrentan de manera cotidiana acciones de violencia y desigualdad que han sido normalizadas. Es por ello que no es coincidencia que a Claudia Sheinbaum se le ha cuestionado en múltiples ocasiones si el país está listo para tener una mujer presidenta. Pareciera que, en principio, la idea de considerar cualquier argumento de trayectoria profesional, aptitudes o capacidades para ejercer el poder, se ve limitada por el hecho de ser mujer.

La posibilidad real de que una mujer gane las elecciones representa el reconocimiento a la experiencia laboral, profesional y política que las mujeres han alcanzado. Así también, hace parte sustancial del capital humano, cultural, científico e incluso simbólico que esta gran mayoría –tratada como minoría– aporta al país. Tener una mujer presidenta significará un cambio radical en la cultura política e impactará no sólo la política formal sino que también permeará en todos los ámbitos de la vida pública e incluso en los privados de las personas. Por otro lado, impulsaría el empoderamiento y la participación para que más mujeres se interesen e involucren de manera más decidida en la participación política institucional y, sobre todo, con la tarea de seguir luchando por la igualdad de género y de derechos. Todo lo anterior ayudará a tomar conciencia de que no solo se trata de llanamente incorporar a las mujeres al sistema político, sino que también es parte de un cambio necesario en toda la formación social.M

BIBLIOGRAFÍA:

Estudio de opinión a nivel nacional (2023). MITOFSKY Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1iYGjNDRIcCMj5xiiWUMba-

CAJfyw6x-L/view?pli=1
Fernández, L (2023). "¿Sheinbaum en qué lugar quedó? Ebrard encabeza preferencias para ser el candidato presidencial de Morena". Infobae. Recuperado de https://www.infobae.com/mexico/2023/06/20/sheinbaum-en-que-lugar-quedo-ebrard-encabeza-preferencias-para-ser-el-candidato-presidencial-de-morena/
Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales - INE
Muñiz A, et al. (2020). "La Participación Política de las Mujeres en México, 2020". CNDH. Recuperado de https://igualdaddegenero.cndh.org.mx/Content/doc/Publicaciones/Participacion_Mujeres.pdf
ONU MUJERES S.F. "Liderazgo y participación política". ONU. Recuperado de https://www.unwomen.org/es/what-we-do/leadership-and-political-participation

NOTAS

* Egresada de la licenciatura en Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.
1 Estudio de opinión a nivel nacional, Encuesta en viviendas a 1,600 ciudadanos, realizadas del 8 al 11 de junio de 2023.
2 Delfina Gómez, gobernadora del Estado de México por Morena; Teresa Jiménez Esquivel, gobernadora de Aguascalientes por el PAN; Marina del Pilar Ávila Olmeda, gobernadora de Baja California Por Morena; Layda Sansores, gobernadora de Campeche, por Morena; Claudia Sheinbaum por Monera, Ciudad de México; Indira Vizcaíno gobernadora de Colima por Monera; Evelyn Salgado. gobernadora de Guerrero por Morena; Mara Lezama, gobernadora de Quintana Roo, por Morena y Lorena Cuellar gobernadora de Tlaxcala por Morena.

LAS BATALLAS POR LA MEMORIA

A 50 AÑOS DEL GOLPE CIVIL Y MILITAR EN CHILE

VIVIANA BRAVO

Ni siquiera los muertos estarán a salvo si el enemigo vence,
y éste y no ha cesado de vencer.
W. Benjamin

Mucho se ha escrito y teorizado sobre la memoria, sabemos que no es neutral, no puede serlo; tampoco permanece fija ni está blindada. Necesita ser recuperada bajo marcos sociales que la doten de sentido, necesita defenderse y disputarse. Es necesariamente conflictiva, porque se sitúa dentro de un campo de batalla político. Hay pasados que no pasan, apuntaba el historiador Henry Rousso, y el *once* es un caso emblemático que lo confirma. En efecto, cada 11 de septiembre se nos impone una tarea política urgente: no ceder ni un paso al silencio, al olvido de la brutal violencia que necesitó la reestructuración capitalista en Chile, tampoco al blanqueamiento o al consenso sin verdad y justicia mediante. Así fue bajo el peso de la noche de los diecisiete años de dictadura militar del general Augusto Pinochet y los civiles que le acompañaron. Cuando empresarios, torturadores, enterradores y planificadores legitimaron y justificaron las atrocidades de la dictadura, fuera y dentro del país. También lo fue durante la llamada transición a la democracia y así sigue siendo en la actualidad.

Hoy, después de medio siglo, cuando incluso pensábamos haber avanzado un poco (sí, solo un poco) se ha develado con más fuerza el negacionismo que nos acecha, la teoría del empate a la hora de buscar responsabilidades, la voluntad de silenciar una historia incómoda. Los 50 años del golpe en Chile se conmemoraron en un contexto sumamente inquietante de avance y fortalecimiento de la derecha. La justificación del golpe, otrora soterrada y cuidadosa de los espacios en que se esgrime, ha salido con fuerza de sus trincheras. A través de diversos medios se logró imponer en el debate público un discurso que traspasaba el peso y la responsabilidad de los crímenes de la dictadura, a los derrotados y las víctimas. Frases como "sin Allende no hubiese habido un Pinochet", se repitieron tempranamente en los medios de comunicación, enfatizando y reiterando que "el golpe era inevitable"[1]. Dichas fuerzas se sentían envalentonadas ante una percepción de correlación de fuerzas favorable después del triunfo del rechazo a la propuesta constitucional elaborada por la Convención Constituyente y el arrollador triunfo republicano (ultraderecha) que en el mes de mayo logró la elección de 22 representantes constitucionales de un total de 50 miembros. Aún más, apostaron a que esta coyuntura conmemorativa, propicia para aglutinar a la izquierda, se podría revertir a su favor y sumar adeptos para el plebiscito constitucional del 17 de diciembre próximo.

No era tan descabellado. Mal que mal, los sectores conservadores habían demostrado la capacidad de recomposición y reacción para sortear la revuelta popular de 2019 y el avance de la izquierda en la primera etapa del proceso constituyente. Habían logrado capitalizar y movilizar las inquietudes de la ciudadanía derivadas de la crisis económica después de la pandemia del Covid-19, la percepción de inseguridad, el descontento con la migración. Aunado a una agenda identitaria -identificada con el proyecto progresista- que no logró hacer sentido en el grueso de la población.

En el mes de junio parecía que iban avanzando posiciones. El relato dominante lograba traspasar el foco de la discusión a la izquierda acusándola de "escasa autocrítica" por no entrar al debate de las causas del golpe. Algunos entraron en el juego ante el temor a la polarización que se evidenciaba en la sociedad chilena. Haciendo eco de las tensiones en curso, el presidente Gabriel Boric, emplazó a su propio sector a construir consensos básicos y mirar a futuro, lo que provocó molestia y no poco revuelo. La más polémica de sus declaraciones fue cuando invitó a analizar con "más detalle" el período de la Unidad Popular. En sus palabras: "Se habla mucho de la Unidad Popular, y vale la pena (decir) que es un período a revisar. Desde la izquierda tenemos que ser capaces de analizarlo con mucho mayor detalle y no solamente desde una perspectiva mítica". Pero fue más allá y jugando al empate, recomendó la lectura de dos textos, *Allende y la experiencia chilena: las armas de la política*, del español Joan Garcés, y el del analista de derecha Daniel Mansuy titulado *Salvador Allende. La izquierda chilena y la Unidad Popular*. Según Boric, "desde dos vertientes distintas, son reflexiones que aportan al debate, que está muy lleno de pasiones, de cuñas y titulares, pero a veces falta hincar un poquito más el diente."[2]

Esto se agravaba cuando *ad portas* del *once*, el gobierno no terminaba de definir su agenda en torno a la conmemoración y quien era el encargado de concretarla, era vetado por organizaciones de derechos humanos por abrir espacio a la justificación del golpe[3]. De esta forma, como señaló el historiador Rolando Álvarez, gran parte de la derecha no tuvo problemas en seguir justificando la "necesidad" del golpe de Estado, pero la izquierda apareció en deuda respecto a su papel en el pasado y en la evaluación del gobierno de Salvador Allende. Este planteamiento era justamente, la tesis central del ensayo de Mansuy.[4] En esa misma línea, diversos personeros apoyaron al presidente, como el jefe de la bancada de diputados del Partido Socialista Daniel Manouchehri cuando afirmó que "en la izquierda debemos hacer una revisión crítica del rol jugado durante el Gobierno de Salvador Allende, algo como lo que aconteció con la renovación socialista a inicios de la década de los 80".[5] Como vemos, el relato que parecía imponerse, era el que sitúa la responsabilidad del golpe en la falta de acuerdos políticos. Desde esa perspectiva, serían los liderazgos nacionales quienes por falta de visión no construyeron los consensos básicos para buscar una salida que evitara la participación de las Fuerzas Armadas.

Ante el tenor que adquiría la agenda conmemorativa, historiadores y cientistas sociales salieron a posicionarse en el campo de batalla por la memoria en diversos espacios y con diversos énfasis, recordando como primera cuestión la relación histórica entre el proyecto de transformación de la sociedad chilena que significó la vía chilena al socialismo, basado en un

sociedad consciente y movilizada; y la voluntad de exterminar a una generación de izquierda que encarnaba un proyecto social, por parte del régimen civil y militar.[6]

Fue necesario recordar que lo que se quiso exterminar de raíz fue un *proyecto de transformación social revolucionario*, que había conducido a Salvador Allende a La Moneda. Que la Unidad Popular simbolizaba la larga lucha del pueblo chileno por avanzar hacia un proceso de democratización inseparable de justicia social, de dirigir los recursos en favor de las grandes mayorías, estatizar la banca y nacionalizar los recursos naturales, repartir la tierra y construir viviendas. Pensar colectivamente, discutir, elegir causas y organizarse. Lo que se quiso exterminar fue un proyecto socialista, construido y reconstruido después de derrotas, matanzas y vueltas a empezar. De acumular fuerzas y levantar banderas a las que adhería una sociedad politizada y consciente, militante.

La evidencia histórica es demoledora. Nuestra democracia ha sido irregular y discontinua no obstante celebrada y mitificada como ejemplar. Históricamente si la izquierda luchó por ampliar la democracia, los sectores dominantes ensayaron diversas estrategias cuando no pudieron actuar como fuerza dirigente y en ese sentido, entre otros hitos, la batalla por no olvidar nos recordaba que las elecciones parlamentarias de marzo de 1973 significaron un aumento electoral para la UP, lo que ratificaba el apoyo del pueblo a las transformaciones en curso, que como pocas veces sucede a un mando en ejercicio, no solo podía conservar su apoyo sino sumar nuevos adherentes; que intentar ganarla fue uno de los tantos fracasos de la derecha. Que tampoco contaron con los votos en el Congreso para lograr el término anticipado del gobierno y que otro de sus intentos armados fue el *tanquetazo* del 29 de junio de 1973. Que aún más, el 11 de septiembre Allende convocaría a un plebiscito sobre la continuidad de su gobierno. Entonces no dudaron en dar un golpe de Estado.

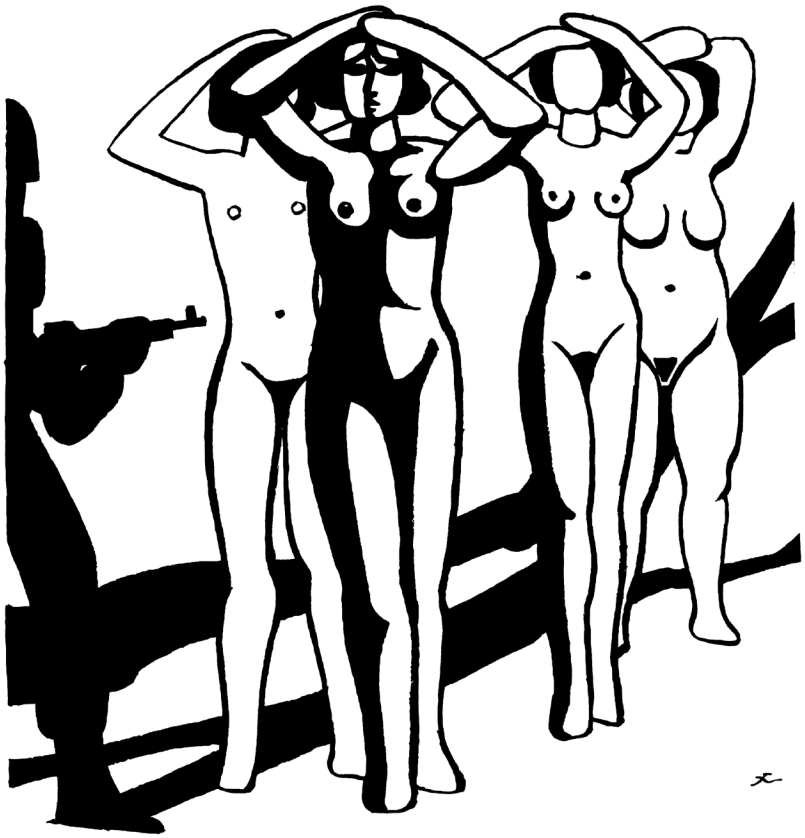
OTROS *ONCE*, OTRAS CONMEMORACIONES

Lo interesante de las conmemoraciones es que permiten sacar a la luz y mostrar sin tapujos "quién es quién" en su trinchera política. Si para los gobiernos de la Concertación, el *once* fue una memoria incómoda, lo fue aún más para sus dos primeras administraciones de cuño democratacristiano. Recordemos que esa bancada contraria a la Unidad Popular, apoyó el golpe en sus primeros años. Su nueva alianza con sectores socialistas renovados y las masas de oposición que en dictadura dijo representar; aunado a una activa presencia de los uniformados en la escena política democrática, incluyendo a Pinochet como comandante en Jefe del Ejército primero y luego como senador vitalicio, le ponían en una difícil posición. Desde el Estado se intentó resolver el conflicto con actos simbólicos y apremiantes. Como el realizado el 4 de septiembre de 1990, cuando se realizaron las exequias finales de Salvador Allende, trasladando sus restos desde Viña del Mar al Cementerio General. Pero en otra dimensión analítica, presenciamos el primer intento oficial por enterrar la *experiencia* de la Unidad Popular y la lucha dictatorial, despojándola de sentido, contenido y perpetuando los calificativos heredados: fracasada, ingenua, equivocada o confundida.

La necesidad de recordar desde una óptica diferente a la oficial fue una tarea asumida principalmente por grupos de Derechos Humanos que llevaron a cabo importantes movilizaciones y luchas cotidianas por dar a conocer el horror de la dictadura militar y exigir *verdad y justicia*. La pregunta ¿Dónde están? se complementó con un rotundo ¡No a la impunidad! e innumerables batallas contra el cambio de página. Para responder a estas demandas, desde el Estado se anunciaron las llamadas *políticas de reparación*, que consistieron básicamente en el (parcial) reconocimiento del daño cometido, junto al pago de una modesta pensión a un número reducido de víctimas. En 1991, fue dado a conocer el "Informe de Verdad y Reconciliación" (Informe Rettig) con un recuento oficial sobre asesinados y desaparecidos como consecuencia de la violencia política. Durante el gobierno de Eduardo Frei, se instauró una criticada Mesa de Diálogo entre miembros de las Fuerzas Armadas y otras instituciones, para obtener datos sobre el destino de prisioneros desaparecidos; y por último, durante la administración de Ricardo Lagos se conoció el "Informe de la Comisión de Prisión Política y Tortura" (Informe Valech), que entregó el testimonio de 28 mil víctimas (36.948 según la actualización del 2011), dio cuenta de casi 1200 recintos de detención y propuso una serie de medidas de compensación. Los reconocimientos fueron acompañados por *perdones públicos*, promesas de *Nunca más*, etc.

Salvo inevitables coyunturas, cuando a partir de 1998, el *once* dejó de ser un día feriado, los presidentes rindieron su pequeño homenaje matutino y continuaron sus labores como un día ordinario. Una década después de haberse enviado el proyecto al Congreso fue inaugurado el monumento a Salvador Allende, frente a La Moneda. Corría junio de 2000, y para sortear las barreras policiales del acto oficial se debía contar con una exclusiva invitación. El discurso del presidente quedó expuesto a pifias, tomates y huevos arrojados desde la periferia del acto. El monumento se inauguraba en la lógica de su diseño y de la política concertacionista: Sin abrirlo al público. No obstante, en la noche hubo otra celebración, en el cuadrante burocrático se escucharon guitarras y cantos, jóvenes que festejaron hasta la madrugada tener a Allende cerca de La Moneda. Con motivo de las conmemoraciones de los 30 años del golpe, el presidente Ricardo Lagos nuevamente encabezó una serie de actos protocolares. El más simbólico fue la reapertura de la puerta Morandé N°80, cerrada después del bombardeo. Mientras los actos oficialistas se desarrollaban dentro de las paredes de La Moneda, en las afueras, la izquierda extraparlamentaria, rendían homenajes en la Plaza de la Constitución. Dos sectores rendían homenaje a la misma persona, pero con contenidos que no lograban encontrarse.

Las diversas conmemoraciones demostraron que en Chile sigue presente una versión del *once* que continúa justificando el golpe y responsabilizando a la Unidad Popular. Uno de los más fuertes escándalos, ocurrió en el 2012, cuando el Consejo Superior de Educación determinó que en los textos escolares de historia para enseñanza básica se cambiara la expresión *dictadura militar* por *régimen militar*, al referirse al período 1973-1990. "Es más general" justificó el Ministro de Educación de la época. Aunque el revuelo que se armó hizo retroceder la iniciativa, buena parte de los libros ya estaban impresos. A ello se agregaban las reiteradas críticas de personeros democratacristianos a la Unidad Popular, como las del ya fallecido Patricio Aylwin: "*Allende hizo un mal gobierno, que cayó por las debilidades de él y su gente*"[7], y descartó que su partido haya propiciado los sucesos. El debate guarda relación con otro punto escabroso, el apoyo de la DC al golpe de Estado y el juicio histórico a la UP que aún sigue abierto. En resumen, el nuevo marco institucional de los gobiernos de la Concertación y la derecha, generaron un régimen de la memoria, entendida como narrativa, acción pública y relación social, que no han permitido recuperar la experiencia social clausurada con la imposición de la dictadura.



ELEGIMOS NO OLVIDAR

El impulso crítico que moviliza la escritura de este texto es la necesidad de recordar. No olvidar que, como primera condición, la reestructuración del capitalismo en Chile e imposición del modelo neoliberal, requirió despejar el camino de un movimiento popular ascendente. Los militares fueron el brazo operativo de una cruzada civil y militar por despolitizar a la sociedad chilena y marcar gruesos límites a la acción política (en cuanto acción transformadora) contrayéndola a la administración estatal.

Los objetivos de la UP han querido ser olvidados y ese es el verdadero vacío de la memoria chilena. En el mejor de los casos se reivindica a Salvador Allende vaciado de su proyecto de transformación. Pero el gobierno popular no se puede comprender sino es dando cuenta de la praxis política, entendida como actividad práctica transformadora, que encabezó la clase trabajadora y el movimiento popular, bajo las banderas de la izquierda en su larga trayectoria. De lucha por una democracia que no puede ser neutra frente al capitalismo, que no es compatible ni con la opulencia ni con la pobreza, ni con eximir a la participación popular de la dirección, el rumbo, el camino que sigue nuestra sociedad. Fueron mujeres, hombres, acianos y niñas quienes conformaron un momento cargado de "positividad histórica" –como apuntó Julio Pinto- de esfuerzo vivo y entusiasta por construir una sociedad más humana, más justa y mejor. Fábricas, minas, talleres, escuelas, calles y campos, sirvieron de terreno fértil para la militancia y la organización, una escuela política viva, donde se transmitían experiencias pretéritas y sueños de porvenir.

Esa experiencia también convergió en las batallas por la memoria que se libraron en la conmemoración de los 50 años. Como respuesta al avance conservador, desde el mes de agosto la memoria de la resistencia se tomó las calles y los muros. Hubo cientos sino miles de actividades conmemorativas a lo largo de todo el país, ciclos de cine documental, murales se pintaron por todo Chile, hubo decenas de actividades académicas, se organizaron libros individuales y colectivos, hubo encuentros territoriales, conciertos, muestras fotográficas e intervenciones artísticas. Inolvidable el ver marchar a los 119 detenidos desaparecidos por la llamada Operación Colombo por las calles de Santiago o las proyecciones que regresaron por instantes a Salvador Allende a La Moneda. También los intentos por marchar hasta el cementerio general, a pesar de la represión y el nutrido contingente de carabineros; masivos velatones en memoriales y ex centros de detención y tortura. Eran muchas iniciativas, aunque sumamente parceladas, sintomático del estado actual de la izquierda chilena. Pero ahí estaban.

El gobierno de Boric por su parte, en las semanas cercanas al *once* reformó su discurso poniendo énfasis en condenar el golpe sin medias tintas. También realizó otras iniciativas como exponer los zapatos de Allende en La Moneda y realizar un acto

cerrado de conmemoración en la Plaza Constitución con artistas invitados. Fueron parte de los gestos hacia una izquierda que pedía mayores definiciones. No obstante, aún no llega el momento en que ese acto de homenaje sea abierto a la ciudadanía y que las diversas memorias e iniciativas que reivindican el proyecto popular se encuentren en las grandes Alamedas.

Las emociones que revivimos en estos meses no son fáciles de procesar. Una mezcla de rabia, tristeza y los resabios de discusiones acaloradas, nos acompañarán por mucho tiempo. Pero era necesario. Se imponía con urgencia la tarea política de la memoria. Y en parte logramos que no cediese ni un paso en el campo de batalla ¿será suficiente? No lo creo. El avance de la ultraderecha continúa poniendo en peligro a nuestros muertos porque pone en peligro a nuestra historia cargada de futuro. Es más, recientemente Sebastián Piñera se atrevió a equiparar el golpe de Estado con la revuelta popular de 2019, acusando a la movilización popular de debilitar las bases de la democracia[8].

Hoy como ayer, ante los intentos desmovilizadores que impone la lógica privatizadora y cercadora del capital, debemos insistir en la importancia estratégica de la participación y la lucha organizada. La gran tarea, no sólo urgente, sino que la más importante de todas no ha cambiado, aunque desde estas llanuras parece inmensa: sumar y construir una fuerza política que articule la dispersión, que retome el impulso de nuestra larga trayectoria, para desde ahí, construir y seguir soñando con un horizonte socialista. Cada pequeño avance nos irá acercando en ese sentido. M

NOTAS

1 Ver: https://www.t13.cl/noticia/politica/udi-asegura-50-anos-del-golpe-era-inevitable-acusa-al-gobierno-up-democracia-11-9-2023
2Ver: https://cooperativa.cl/noticias/pais/presidente-boric/boric-en-la-izquierda-debemos-ser-capaces-de-analizar-la-unidad-popular/2023-06-04/221210.html
3 Ver: https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2023/07/03/mas-de-un-centenar-de-agrupaciones-pro-defensa-de-derechos-humanos-piden-salida-de-patricio-fernandez.shtml
4 Álvarez, Rolando, "La Unidad Popular y los debates historiográficos a 50 años del golpe de Estado en Chile". *Revista Nuestra Historia* N°16, 2023
5 Ver: https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2023/07/05/oficialismo-se-divide-por-renuncia-de-patricio-fernandez/
6 Por ejemplo: Rolando Álvarez, *op cit*; Centro de Estudios de la Izquierda y la clase trabajadora Clase, "La clausura de un proyecto histórico, a 50 años del golpe de Estado militar y empresarial" en https://resumen.cl/articulos/la-clausura-de-un-proyecto-historico-a-50-anos-del-golpe-de-estado-militar-y-empresarial; Marcos Roitman, Por qué no fracaso el gobierno de Allende. Sequitur, Madrid, 2023; Marcelo Casals, "Puntos ciegos. Balance crítico de 'Salvador Allende. La izquierda chilena y la Unidad Popular' de Daniel Mansuy", en https://www.ciperchile.cl/2023/07/28/puntos-ciegos-balance-critico-de-salvador-allende-la-izquierda-chilena-y-la-unidad-popular-de-daniel-mansuy/
7 Ver: https://www.latercera.com/diario-impreso/aylwin-allende-hizo-un-mal-gobierno-que-cayo-por-las-debilidades-de-el-y-su-gente/
8 Ver: https://www.emol.com/noticias/Nacional/2023/09/22/1107868/sebastian-pinera-por-estallido-2019.html

CONTRA EL OLVIDO: LUIS VITALE Y EL MARXISMO LATINOAMERICANO

MICHAEL LÖWY Y MARCO ÁLVAREZ

A 50 años del golpe de Estado en Chile, queremos recordar a un marxista revolucionario que sobrevivió al exterminio de la dictadura militar chilena y que durante más de un año transitó por una decena de centros de tortura. Hablamos de Luis Vitale Cometa (1927-2010), quien murió a días de cumplir 83 años y, más de dos tercios de su vida, los dedicó a la militancia política en las filas de la izquierda revolucionaria y al desarrollo del pensamiento transformador. Injustamente, la trayectoria política y producción intelectual de este marxista olvidado, protagonista de las luchas populares en la segunda mitad del siglo pasado en América Latina, no ha tenido el reconocimiento que se merece a pesar de sus significativas contribuciones al campo de la emancipación.

Luis Vitale, argentino de nacimiento, chileno por opción y latinoamericanista por convicción, mientras cursaba sus estudios doctorales en Historia en la Universidad de La Plata en los albores de la década del 50', comenzó sus primeros pasos en la militancia revolucionaria. Inspirado por la olvidada Revolución Boliviana de 1952, se incorpora incorporó a las filas del trotskismo rioplatense, formándose en la política junto a destacados militantes como Daniel "Che" Pereyra, Miliciades Peña, Hugo Blanco, Silvio Frondizi y Nahuel Moreno. Con este último, en aquellos años –y en el futuro– mantuvo acalorados debates que signan la historia del trotskismo latinoamericano. Desde aquel tiempo, fiel a la generación del comandante Ernesto Guevara, transitó incansablemente el resto de su vida luchando por la segunda y definitiva independencia de América Latina.

A mediados de la década de 1950, por razones investigativas y políticas, aterrizó en Santiago de Chile, donde lo recibe quien será su más estrecho compañero durante varias décadas: Humberto Valenzuela, histórico dirigente del Partido Obrero Revolucionario (POR); a su vez, participó activamente en los debates de la IV Internacional. Raudamente, se incorporó a las tareas política en esta organización trotskista y a las luchas del movimiento obrero chileno, siendo elegido en 1959 miembro del directorio nacional de la Central Única de Trabajadores (CUT), que lideraba el mítico Clotario Blest.

Ahora inspirado por el triunfo de la Revolución Cubana y arraigado en la afinidad del trotskismo-guevarismo, se pliega al arduo camino de articulación de la nueva izquierda revolucionaria chilena, cristalizandose este proceso en la fundación del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) en agosto de 1965; es importante destacar, que fue pionero en escribir en calidad de "investigador-testigo de época" sobre esta organización, publicando el libro *Contribución a la historia del MIR chileno 1965-1970* (1979).

Es importante destacar estas diferencias que se expresaban en una crítica radical de Vitale a la concepción del foco guerrillero, estableciendo en un documento llamado "Tesis político-militar (1969)", en abierto debate con las proposiciones de Miguel Enríquez y presentado a la discusión del IV Congreso Nacional del MIR –el que nunca se realizó–, que "las acciones directas efectistas, desligadas de la lucha de obreros y campesinos pueden ganar cierta influencia difusa de simpatía, pero no cumplen el papel de organizador de las masas, puesto que dichas acciones, no se dan junto a la clase obrera sino que consciente o inconscientemente pretenden sustituirla".

La larga década de 1960 es el punto de partida de la prolífera producción teórica de Luis Vitale en el campo de la intervención política e historiográfica. Sus libros *Los discursos de Clotario Blest y la Revolución Chilena* (1961), *Historia del Movimiento Obrero Chileno* (1962), *Esencia y apariencia de la Democracia Cristiana* (1963) y, sobre todo, los primeros tres tomos de *Interpretación Marxista de la Historia de Chile* (1967, 1969, 1972), lo inscriben junto a Julio Cesar Jobet, Marcelo Segal y Hernán Ramírez Necochea como uno de los fundadores de la historiografía marxista chilena, tradición que vino a desmontar el conservadurismo de los historiadores oficiales.

En los primeros tomos de la *Interpretación Marxista…*, obra magistral y pionera en su género, Luis Vitale analizó el

carácter monoproductor de la economía chilena, primordialmente minera, que resulta de un proceso de desarrollo desigual y combinado. La colonización fue a sus ojos una empresa fundamentalmente capitalista, en oposición a la visión prejuiciada de ciertos historiadores, especialmente anglosajones, que insisten en "medievalizar" la sociedad colonial española. Con la Colonia, dice Vitale, se origina la propiedad privada de los medios de producción y la concentración de la tierra, lo que provocó a su vez el desarrollo de una burguesía criolla adinerada, pero sin poder político, que se enfrentará a la burguesía ibérica. Este conflicto conduce al proceso de independencia de 1810, que es una revolución meramente formal, de la que provendrá el carácter de la actual burguesía chilena, dependiente y centrada en producir mercancías y extraer materias primas para el mercado externo, e incapaz de realizar las tareas democrático-burguesas de los siglos XIX y XX.

De esta época también proviene viene uno de sus trabajos insignes y ampliamente difundido en diferentes lugares del mundo: "América Latina: ¿Feudal o capitalista?" (1968), que constituye una contribución significativa al análisis de las formaciones sociales en el continente. La interrogante que despliega el título de este texto está lejos de tener un interés "académico", pues su respuesta tiene implicancias en el campo de la estrategia política y, es por ello, que Vitale se interesa por dilucidarla. En contra de las tesis reformistas que en base a declarar el carácter atrasado y feudal de América Latina justificaban su política de alianzas con la burguesía para llevar adelante los objetivos democrático-burgueses.

A fines de la década de 1960, inicia su carrera como profesor en la Universidad de Concepción, gracias a las gestiones de los dirigentes estudiantiles del MIR que mantenían el control de la federación de estudiantes; nunca más dejó el magisterio. Ya como un intelectual revolucionario anfibio, que articula producción teórica, docencia académica e intervención política, *en los mil días* de la Unidad Popular (UP) puso todos sus esfuerzos en aportar en múltiples dimensiones del quehacer revolucionario, llegando a ser incluso candidato a las elecciones a rector de la Universidad de Chile en 1972.

Tras el triunfo de Salvador Allende, en su folleto *¿Y después del 4, qué? Perspectivas de Chile después de las elecciones presidenciales* (1970), Vitale realiza un exhaustivo análisis de las circunstancias que posibilitaron el triunfo de la UP y las significancias que tiene para la clase trabajadora y el pueblo esta victoria político-electoral. "Chile", nos dirá, "ha entrado en una etapa prerrevolucionaria caracterizada por un ascenso de las masas trabajadoras, una agudización de la lucha de clases, que hace altamente explosiva la situación, una polarización creciente de clases que acelera el enfrentamiento social". Bajo este nuevo contexto de enfrentamiento abierto contra la burguesía, para Vitale el papel de la izquierda revolucionaria es la de integrarse a las luchas del movimiento popular y generar las instancias de reagrupamiento de los revolucionarios, para así contrarrestar la hegemonía de las direcciones reformistas.

Con el Golpe de Estado de 1973, fue detenido y ferozmente torturado en diversos centros clandestinos de la dictadura militar, dejando registro de este duro momento en su texto *La represión militar en Chile. Vida, muerte y discusión política en los campos de concentración* (1975). Como tantos otros militantes, estuvo recluido en el siniestro Campo de Concentración de Chacabuco. En este último presidio, ubicado en una ex salitrera del desierto chileno, evadiendo la mirada permanente de los carceleros, pudo escribir notas que graficaban el horror del cautiverio y dictar cursos de formación política entre los prisioneros. Una larga campaña internacional, impulsada por la Cuarta Internacional, logra su liberación. Con fecha 31 de octubre de 1974 se emitió el Decreto Nº1766 que lo expulsó del país por constituir un peligro para la seguridad interior del Estado, dando paso a un largo y errático exilio de una década y media que lo llevó a radicarse entre Frankfurt (1974-1976), Caracas (1976-1985) y Buenos Aires/Córdoba (1985-1989). En tierras germánicas, dicta clases en la Universidad Goethe, gracias a la invitación de André Gunder Frank y del recientemente fallecido Franz Hinkelammert.

En Europa, Luis Vitale aprovecha de retomar sus vinculaciones con la IV Internacional, participando de álgidos debates respecto de la realidad mundial. Por ejemplo, Charles-André Udry, histórico dirigente cuartista, siempre recordó que fue Vitale en 1975 el primero en proponer otorgarle al proceso nicaragüense una centralidad en la revolución latinoamericano, pero no fue escuchado en un primer momento. En el XI Congreso de la IV Internacional de 1979, tomando en consideración los procesos insurgentes en América Central, propuso con Daniel "Che" Pereira y otros compañeros latinoamericanos la moción que sus secciones se prepararan para el evento de la lucha armada, cuestión que no fue adoptada.

Su paso por Europa fue breve, pues Vitale siempre sintió que su lugar estaba en América Latina. Se radicó en Venezuela, donde ejerció como profesor titular de diferentes cátedras en la Universidad Central de Venezuela (1977-1985). En este periodo, es invitado a dar conferencia en una veintena de universidades del mundo. Asimismo, se encuentra activo en la militancia política, a través de la construcción de una orgánica trotskista (*Topo Obrero*) en tierra venezolana y en la solidaridad con Chile en conjunto con los grupos exiliados. Si bien en esta época no abandona sus trabajos historiográficos que se expresan en una monumental obra de 9 tomos sobre la *Historia de América Latina* (1984), se hacen habituales sus contribuciones desde una perspectivas más sociológica y anticolonial.

En esta época del destierro y, particularmente en la década de 1980, se vislumbra en Vitale una ampliación y giro en sus temáticas de estudio. Con más de una quincena de libros publicados, más una larga lista de folletos, artículos y ponencias, se concentra en la recuperación del marxismo latinoamericano olvidado, donde podemos destacar su tu trabajo sobre el venezolano Salvador de la Plaza (1981), a quien considera uno de los pioneros marxistas en el continente, como su libro *Los*

precursores de la liberación nacional y social en América Latina (1987), obra fundamental en la recuperación y comprensión de un pensamiento crítico latinoamericano. A su vez, inserto en los debates de sistematización y caracterización del marxismo en América Latina, contribuyó –como pocos– en los debates estratégicos, siendo fundamental su texto "El marxismo latinoamericano ante dos desafíos: feminismo y crisis ecológica" (1983); a su propuesta de un feminismo anticapitalista y ecologismo subversivo, debemos agregar a la noción de cristianismo libertario.

Partamos por esta última idea: la importancia gravitante de Vitale para impulsar una política desde el campo marxista al mundo cristiano. Tempranamente, se vincula a los grupos cristianos organizados que se sienten convocados por el horizonte socialista, vinculando al MIR en 1968 al primer grupo de cristianos revolucionarios. Sin embargo, será en los años 80' que esto se volvió para él una tarea político-teórica de primera importancia, pues para comprender fenómenos como el nuevo movimiento obrero y las guerrillas que afloraban en los países centroamericanos, era fundamental revelar y relevar las afinidades entre el cristianismo y los revolucionarios en América Latina. Esta apuesta por los "cristianos por la liberación y el socialismo", que también llamó "cristianos libertarios", estuvo presente hasta el final en su praxis política, acercándose en su retorno a Chile bases cristianas partidarias de la Teología de la Liberación y, adhiriéndose al Movimiento Juan Alsina, que lleva su nombre por un sacerdote asesinado por la dictadura militar.

Luis Vitale fue pionero de un marxismo ecológico e hizo suyo el dilema que planteó Rosa Luxemburgo de "socialismo o barbarie", apostando por la esquina socialista frente a un capitalismo destructor de la humanidad. Cuando a muy pocos marxistas les interesaba adentrarse en la profundidad de la crisis ecológica, escribió el libro *Hacia una historia del ambiente en América Latina* (1983), donde propone que los marxistas latinoamericanos deben superar la mera lectura de la sociedad humana y, estudiar el ambiente, que es la totalidad expresada en la interacción naturaleza-sociedad.

Otra de las apuestas de Luis Vitale fue restablecer las afinidades entre el feminismo y marxismo, partiendo de una base crítica, que las organizaciones marxistas han ejercido una dominación machista, autoritaria y represiva contra las mujeres en todos los ámbitos. A pesar de que los partidos de izquierda se negaban a reconocer el aborto por una cuestión de popularidad, era enfático en que las mujeres tenían el derecho de hacer libre uso de su cuerpo. También, puso sobre la mesa el tema de los cuidados que, hoy son de primer orden el debate público, criticando radicalmente los beneficios del trabajo no remunerados para el capitalismo. Su libro *La Mitad Invisible De La Historia: El Protagonismo Social De La Mujer Latinoamericana* (1987), constituye un aporte significativo a los estudios de género y feminismo.

Estas contribuciones se deben ubicar en un momento de la categorizada crisis global del imaginario marxista que, para Luis Vitale, no era otra cosa que la crisis de un marxismo ortodoxo, dogmático, positivista y economicista vinculado a la bancarrota del mal llamado "socialismo real". Mientras los arrepentidos de la escolástica marxista extendían sus brazos a las nuevas modas teóricas, este marxista heterodoxo latinoamericano ratifica su intención declarada de no abandonar las coordenadas del marxismo revolucionario. Sin embargo, reconoce las limitantes del materialismo histórico dogmático, el nuevo contexto histórico que se abría y las particulares dinámicas de las resistencias latinoamericanas, apostando por enriquecer la teoría marxista con los aportes de los cristianos libertarios, el feminismo anticapitalista, la ecología subversiva, entre otro cúmulo de experiencias y saberes subalternos.

En el segundo lustro de la década de 1980 se instaló en su natal Argentina, donde publicó *Historia de la deuda externa latinoamericana* (1986), donde analizó las consecuencias de la dependencia económica y la pérdida de la soberanía ante la carencia de una teoría propia de Economía Política en América Latina. En virtud de los resultados de plebiscito chileno de 1988 que vencía en las urnas la continuidad del tirano,

comenzó a preparar su retorno a Chile. Con el "campo de experiencia" anclado en el exilio que lo lleva a reformular su acervo teórico marxista y envuelto en un "horizonte de expectativas" políticas y académicas para insertarse en la transición democrática, a mediados de 1989 vuelve al país que había elegido como suyo hace ya cuatro décadas.

Publica *Introducción a una Teoría de la Historia para América Latina* (1992), donde más que una "introducción", es una "síntesis" –o verdadero *Aufhebung* en su trayectoria político intelectual– de epistemología para estudiar la realidad latinoamericana, en base al monumental trabajo investigativo realizado durante 40 años y, particularmente, respecto de sus 9 tomos de la *Historia general de América Latina* (1984). Propone una ruptura epistemológica radical con la llamada "Historia Universal" de concepción unilateral de la historia como reflejo de la imagen de europea occidental, pues su uso esquemático por parte de la historiografía tradicional no permite dar cuenta de la realidad específica y, a su vez, asume el desafío de generar y recrear categorías de análisis específicas en base a la realidad concreta del continente.

Inmediatamente se incorporó a trabajar como profesor en diferentes universidades y participó en varios impulsos de organizaciones político-sociales, donde podemos destacar su participación en el "Movimiento 500 Años", instancia que agrupó a múltiples dirigentes sociales, intelectuales y estudiantes en medio de las "conmemoraciones" del "V Centenario". Puso sus esfuerzos intelectuales en reflexionar sobre la desgarradora herencia colonial y la necesidad de anclar la perspectiva política de los pueblos ancestrales. En un texto intitulado "A debatir las ideas del Peñi Aucan" (1994), propuso como camino "ir forjando –junto con los Pueblos Originarios y otros Movimientos Sociales– un cuerpo de ideas y un proyecto que tanta falta nos hace para construir una sociedad alternativa al capitalismo monopólico internacional, una sociedad socialista autogestionaria, antipatriarcal, anticontaminante y pluriétnica, respetuosa de la nación-pueblo-mapuche, de su autonomía y autodeterminación".

Aprovechando el centenario de su natalicio, relee críticamente al marxista peruano José Carlos Mariátegui, publicando "Mariátegui y el socialismo indoamericano" (1994); su reencuentro con el *amauta*, lo llevó desde el marxismo a la convicción del protagonismo de los pueblos indígenas en los procesos revolucionarios latinoamericanos. Es importante destacar que su histórico guevarismo lo sigue acompañando en esta época y, al cumplirse 30 años de la muerte del comandante Ernesto Guevara, presenta el libro *El proyecto andino del Che* (1997).

En aquellos años creó varios centros de pensamiento, con el objeto de construir un territorio propio de reflexión política, solidaridad intelectual y difusión de ideas alternativas a las instituciones hegemónicas. Decenas de publicaciones orientadas a la difusión y formación política de los sectores movilizados. Convertido en pedagogo popular y con el profundo respeto, admiración y cariño que le tenían los movimientos políticos y sociales por su larga y consecuente trayectoria, dictaba permanentemente escuelas de formación política a los comités de pobladores, a los sindicatos de trabajadores, a las mujeres organizadas, a los grupos medioambientales, a los sectores indígenas y a todos los sectores en lucha que se lo solicitaban.

Con el cambio de siglo, se fue agravando de una enfermedad que lo aquejó por años y cada vez era más complicado desplazarse para él. Sin embargo, seguía aportando intelectualmente a través de sus clases en la Universidad de Chile. Tal es el afecto que dejó entre el estudiantado, que hasta el día de hoy se mantiene un mural con su rostro que es acompañado de una frase suya que dice: "Experiencias del pasado a ser consideradas para las luchas del presente". Además de sus quehaceres académicos, en este tiempo no deja de producir en clave de intervención política. Por ejemplo, en el año 2000, publica un folleto para dar cuenta de las transformaciones de la derecha y sus relaciones con el populismo, que daban cuenta de embriones fascistas de nuevo tipo.

Teóricamente, sin abandonar la perspectiva marxista, Vitale se interesó cada vez más por el aporte anarquista y, en coautoría con Oscar Ortiz, publica el libro *Contribución a la Historia del Anarquismo en América Latina* (2002), donde escribirá a título autobiográfico que "conservé y sigo conservando ese *élan* libertario que me ha permitido no doblar el espinazo". A partir de estos años comienza a definirse como un "marxista libertario", a modo de expresar un marxismo abierto que en forma de crisol alberga las potencialidades de las corrientes libertarias, de su viejo trotskismo-guevarista, de los nuevos movimientos sociales, el feminismo anticapitalista, el ecologismo subversivo, el indigenismo, el cristianismo revolucionario, el internacionalismo militante, entre otras perspectivas conducentes a la liberación.

Como hemos visto, aproximarse al pensamiento de Luis Vitale revierte una complejidad de orden cuantitativo y cualitativo: por un lado, la frondosidad de su obra nos remite a más de setenta libros publicados y a un muy superior número indeterminado de artículo partidarios, ensayos teóricos-académicos, materiales formativos e intervenciones públicas; por el otro, la variedad de temáticas por la cual transita su producción intelectual que abarca estudios sobre el movimiento obrero, ecología, cristianismo, feminismo, indianismo, identidad popular, etcétera, todos analizados desde una perspectiva política marxista principalmente historiográfica y sociológica, aunque, él mismo terminará reconociendo que su apuesta metodológica es de carácter transdisciplinar.

A casi una década de su muerte: en octubre de 2019 el pueblo chileno se alzó contra todas las injusticias y grito de que *la dignidad se haga costumbre*. Antes de su muerte, había dicho que la transición democrática chilena solo podía finalizar con una revuelta que acabó realmente con la constitución de Pinochet; tarea aún pendiente. Muchas de las contribuciones que hemos visto de este marxista latinoamericano se

hicieron carne en este proceso de irrupción del *continuum* de la Historia, pues las luchas por un nuevo amanecer se nutren de la memoria de los hombres y mujeres que trazaron el camino de la suspensión del tiempo histórico. A 50 años del golpe de Estado, nos parece fundamental redimir desde las entrañas del olvido a Luis Vitale, permitiendo que las nuevas generaciones conozcan sus contribuciones y las actualicen al calor de las luchas concretas del pueblo.M

BIBLIOGRAFÍA

Vitale, L. (1961). *Ensayo de historia del movimiento obrero. Los discursos de Clotario Blest y la revolución chilena*. Santiago: Editorial POR.

_____ (1962). *Historia del movimiento obrero chileno*. Santiago: Editorial POR.

_____ (1964). *Esencia y apariencia de la Democracia Cristiana*. Santiago: Imprenta Arancibia.

_____ (1967). *Interpretación marxista de la historia de Chile. Las culturas primitivas y la conquista española. Tomo I*. Santiago: Editorial Prensa Latinoamericana.

_____ (1968). "América latina ¿Feudal o capitalista?", En: Petras, J., Zeitlin, M. Latin America: Reform or Revolution. EE. UU.: Fawcett Premier.

_____ (1969). *Interpretación marxista de la historia de Chile. La Colonia y la Revolución de 1810*. Santiago: Editorial Prensa Latinoamericana.

_____ (1969). "Tesis político-militar. Documento de discusión presentado al IV Congreso del MIR".

_____ (1970). *¿Y después del 4, qué? Perspectivas de Chile después de las elecciones presidenciales* (1970). Santiago: Ediciones Prensa Latinoamericana.

_____ (1971). *Interpretación marxista de la historia de Chile. La independencia política, la rebelión de las provincias y los decenios de la burguesía comercial y terrateniente*. Editorial Prensa Latinoamericana.

_____ (1975). La represión militar en Chile. Vida, muerte y discusión política en los
campos de concentración, Frankfurt: Verlag Jugend und Politik.

_____ (1979). *Contribución a la historia del MIR chileno (1965-1970).* Caracas: Universidad de Central de Venezuela.

_____ (1981). *Salvador de la Plaza, sus trabajos y sus días*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

_____ (1983). "El marxismo ante dos desafíos: feminismo y crisis ecológica". *Revista Nueva Sociedad*, Nº66.

_____ *(1983). Hacia una historia del ambiente en América Latina*. Ciudad de México: Nueva Imagen/Nueva Sociedad.

_____ (1984). *Historia Social Comparada de los pueblos de América Latina. Pueblos originarios y colonia. 9 Tomos*. Caracas: Universidad de Central de Venezuela.

_____ (1986). *Historia de la deuda externa latinoamericana y entretelones del endeudamiento argentino*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana-Planeta.

_____ (1987). *Los precursores de la liberación nacional y social en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Al Frente.

_____ (1988). *La mitad invisible de la historia. El protagonismo social de la mujer latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

_____ (1992). *Introducción a una Teoría de la Historia para América Latina*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

_____ (1994). *Mariátegui y el socialismo indoamericano*. Santiago: Editorial CELA.

_____ (1994). "A debatir las ideas del Peñi Aucan", Santiago: Ediciones CELA.

_____ (1997). *El proyecto andino del Che*. Santiago: Pineda Libros – Instituto de Investigación de Movimientos Sociales Pedro Vuskovic.

_____ (2000). *Ante una derecha neo-populista con un líder opus dei: embrión fascista de nuevo tipo*. Santiago: Ediciones Alamedas,

_____ (2002). *Contribución a una Historia del Anarquismo en América Latina*. Santiago: Ediciones Espíritu Libertario.

Correspondencia entre Luis Vitale y Michael Löwy 1978-2000. Agradecemos a Simón González por facilitarnos copias de algunas de estas cartas que consultamos para este trabajo y que fueron utilizadas para su tesis de grado y otros textos dedicados a la trayectoria de Luis Vitale.

OCHO APORTES DEL MARXISMO Y DEL PSICOANÁLISIS PARA UNA RADICALIZACIÓN DEL ENFOQUE INTERSECCIONAL

DAVID PAVÓN-CUÉLLAR Y MARÍA CONCEPCIÓN LIZETH CAPULÍN ARELLANO

INTERSECCIONALIDAD Y RADICALIDAD

El enfoque interseccional apareció con este nombre al final del siglo XX (Crenshaw, 1989, 1990). Sin embargo, antes de nombrarse así, ya existía con otros nombres o de modo anónimo. Habiéndonos remontado a sus orígenes en un texto previo publicado en *Memoria*, nos detuvimos en escalas tan heteróclitas como la teoría psicoanalítica del mexicano Santiago Ramírez, escritos políticos de sus connacionales Concha Michel y Ricardo Flores Magón, activismos afroamericanos, marxismos feministas, el pensamiento de Karl Marx y Friedrich Engels, testimonios de Flora Tristán y luchas anticoloniales de los pueblos originarios de las regiones andina y mesoamericana (Pavón-Cuéllar y Capulín Arellano, 2023).

Cuando examinamos la interseccionalidad anterior a su designación como tal, no podemos resistirnos a la impresión de que solía tener mayor alcance y profundidad que el actual enfoque interseccional (Aguilar, 2012; Vogel, 2018). Es como si la interseccionalidad, al adoptar su nombre, hubiese adquirido también cierta propensión a evitar planteamientos radicales, entendiendo etimológicamente la radicalidad como la entendía Marx, como el hecho de "atacar el problema por la raíz" (Marx, 1843a, p. 497). El actual enfoque interseccional deja de atacar el problema por una raíz que para nosotros es la estructura (Pavón-Cuéllar, 2023a, 2023b, 2023c).

La evitación del nivel estructural es cuestionable porque implica no sólo un déficit de radicalidad, sino una claudicación típicamente posmoderna en el programa histórico político de crítica de la ideología. Sólo queda entonces la resignación a una experiencia ideológica inmediata en la que se confunden las opciones pretendidamente alternativas y liberadoras con las efectivamente dominantes y conservadoras. Después de todo, la interseccionalidad no asegura nada, pudiendo ser tanto reaccionaria como revolucionaria, tanto izquierdista como derechista (Ravecca et al, 2022). Energúmenos como Donald Trump, Jair Bolsonaro, Javier Milei y Eduardo Verástegui evidencian que la ultraderecha simultáneamente clasista, sexista y racista es tan interseccional como la izquierda que se opone al mismo tiempo a las discriminaciones y opresiones de clase, género y raza.

Para no ser tan sólo una inversión especular de lo que denuncia, el enfoque interseccional debería saber deslindarse críticamente del conflicto en el espejo al considerar tanto su carácter ideológico-fantasmático imaginario como su trasfondo real estructural. Esta doble consideración de la ideología y de la estructura es algo con lo que la interseccionalidad podría llegar a radicalizarse al aprenderlo de pensamientos radicales como los que Marx y Freud nos han legado. Los pensamientos marxista y freudiano podrían también favorecer la interseccionalidad, permitiéndole recobrar su radicalidad, al enseñarle a no ignorar procesos subyacentes a la intersección como la dominación, la explotación, la identificación, la alienación, la división y la atomización. Estos seis procesos, junto con los dos aspectos ideológico y estructural, constituyen un total de ocho posibles aportes del marxismo y del psicoanálisis para una radicalización del enfoque interseccional. Veamos cada aporte por separado.

IDEOLOGÍA

Lo primero que el enfoque interseccional debería conceder es que la intersección tiene lugar no en lo real en sentido estricto, sino en *lo real de lo imaginario*, en lo real de una esfera ideológica-fantasmática regida por el interés, el poder, el goce, la pulsión y el deseo. Es en la ideología en la que se despliega

la experiencia individual, en la cual, a su vez, intersecan las identidades y opresiones o discriminaciones de clase, raza y sexo. Desde luego que el clasismo, el racismo y el sexismo son reales, pero solamente lo son en la medida en que hay efectos reales de algo tan imaginario como las categorías identitarias de clase, raza y sexo a las que se dirigen las violencias discriminatorias y opresivas de índole clasista, racista y sexista.

El clasismo, el racismo y el sexismo, al igual que las identidades correspondientes, aparecen en una experiencia del individuo que es bastante dudosa por sí misma, siendo moldeada por las mismas opresiones y discriminaciones que sufre, teniendo entonces un carácter necesariamente sesgado, tendencioso y engañoso, distorsionado y mistificado, fantasmático para el psicoanálisis e ideológico para el marxismo. Tanto la perspectiva marxista como la psicoanalítica supieron que lo experiencial y lo individual tienen su verdad en *otra escena*, en el sistema socioeconómico para el marxismo y en el sistema simbólico del inconsciente para el psicoanálisis. Esta *otra escena* es la estructura capitalista, heteropatriarcal y colonial en la que se deciden las divisiones de clases, sexos y razas, así como sus resultantes discriminaciones, opresiones e identidades que intersecan en la experiencia del individuo.

La experiencia del individuo es la esfera en la que suele quedarse encerrado el enfoque interseccional. En esta esfera ideológica, la intersección tan sólo puede representarse ideológicamente como algo experiencial, individual e identitario. *La interseccionalidad, como reconocimiento de la experiencia de intersección en el individuo entre identidades y opresiones o discriminaciones de clase, género y raza, es ella misma una representación ideológica empirista, individualista e identitarista de una estructura capitalista fundamental y originariamente colonial y heteropatriarcal.*

ESTRUCTURA

Es paradójico, por decir lo menos, que las ideologías del empirismo, el individualismo y el identitarismo por las que se guía al enfoque interseccional sean perfectamente congruentes con las violencias ideológicas a las que se opone, con el clasismo, el sexismo y el racismo, que se ejercen igualmente sobre las identidades y experiencias individuales. Esta perfecta congruencia es una de las razones fundamentales por las que la interseccionalidad puede ser tan opresiva como subversiva. Para escapar del horrendo espejo en el que se refleja, la interseccionalidad tendría que atravesarlo y acceder así a la estructura, como lo hicieron Marx y Freud en su tiempo.

El marxismo y el psicoanálisis pueden ayudar a radicalizar el enfoque interseccional al conducirlo a la estructura en la que se produce la intersección experimentada por cada individuo. Reconocer la estructura capitalista, patriarcal e colonial implica una radicalidad antisistémica no sólo porque posibilita la adopción de posiciones anticapitalistas, antipatriarcales y anticoloniales, sino porque permite atravesar la pantalla ideológica-fantasmática de la experiencia individual en la que intersecan identidades y opresiones o discriminaciones. Aquí hay que entender que esta experiencia es producto y no sólo expresión de la estructura, dado que lo estructural no sólo se manifiesta en la experiencia interseccional, sino que la produce y se vale de ella para no manifestarse, para pasar desapercibido. Esta experiencia es entonces una exitosa realización ideológica de la estructura que se disimula en ella. Cuando nos atenemos a la experiencia, estamos dando la razón a la estructura, siguiendo las reglas de su juego y así ayudándole a tener éxito.

La estructura capitalista, heteropatriarcal y colonial obtiene su mayor victoria cuando es olvidada por el enfoque interseccional, cuando este enfoque imagina que las clases, los sexos y las razas existen realmente, que son lo fundamental, que

tienen una realidad estructural independiente de la ideología, que son tres estructuras que intersecan en cada individuo. *Lo cierto es que no hay ni tres estructuras, clasista, sexista y racista, ni una intersección entre las ellas, sino simplemente la experiencia interseccional de la posición estructural de un individuo: experiencia ideológica individual en la que intersecan relaciones constitutivas de la única estructura transindividual capitalista, heteropatriarcal y colonial.* Cada vez resulta más claro que sólo hay esta estructura en la que se establecen relaciones como las clasistas, sexistas y racistas (Federici, 2010), las cuales, por lo tanto, no son diferentes unas de otras, sino "cosustanciales", compartiendo una misma sustancialidad estructural (Galerand y Kergoat, 2014). Sólo hay la estructura del sistema socioeconómico del capitalismo en el que van quedando subsumidos el colonialismo, el heteropatriarcado y el sistema simbólico de la cultura en general (Bohrer, 2018), no habiendo metalenguaje, no habiendo ningún Otro del Otro, sino sólo el Otro, el lenguaje del inconsciente que se ha hecho consciente a través de métodos como los que debemos a Marx y a Freud (Lacan, 1960, 1968-1969).

DOMINACIÓN Y EXPLOTACIÓN

El marxismo y el psicoanálisis desentrañan el lugar del sujeto en la estructura transindividual con sus determinaciones y sus intereses impersonales, con sus pulsiones y sus goces inconscientes, más allá del plano personal y consciente del individuo con su experiencia emocional-sentimental de la intersección. Es así como los métodos marxista y psicoanalítico nos hacen atravesar la experiencia interseccional en la que nos sentimos individualmente discriminados y oprimidos por el clasismo, el sexismo, el racismo, el edadismo, el capacitismo y otros *ismos* que nos limitan, sofocan, asfixian, vacían, empobrecen, aplastan, degradan, humillan, agreden, golpean, inmovilizan, aprisionan, atrapan, subyugan, controlan y manipulan. Más allá de esta compleja experiencia de sufrimiento, descubrimos aquello que la provoca, el fondo y la causa inconsciente de lo que experimentamos conscientemente cada uno de nosotros, la estructura transindividual como sostén de la experiencia individual.

Cuando un individuo resiente diversas opresiones y discriminaciones que intersectan en su experiencia, lo que está experimentando es, en última instancia, las relaciones de explotación y dominación de la estructura transindividual, el despojo sistemático y el ejercicio impersonal del poder como operaciones fundamentales de la violencia estructural del capitalismo, el heteropatriarcado y la colonialidad. Es al dominar metódicamente nuestra existencia y al explotarla eficazmente como fuerza de trabajo que la estructura produce la experiencia interseccional de cada uno de nosotros (ver Foley, 2018). *La intersección entre múltiples opresiones y discriminaciones es la forma en que un individuo experimenta la dominación y la explotación de la única estructura transindividual.*

El nivel estructural es el de una dominación flotante y omnipresente que opera tan por dentro como por fuera del sujeto, moldeando tanto su percepción como lo percibido, pero siendo imperceptible por sí misma, confundiéndose con el peso de las circunstancias y sólo conociéndose indirectamente a través de sus efectos opresivos. El nivel estructural es también el de la explotación de nuestra existencia como fuerza de trabajo de la estructura, como fuerza laboriosa de producción y reproducción, de consumo y metabolismo, de represión y persuasión, de enunciación y legitimación, de pensamiento y acompañamiento, de afecto y apoyo. Toda esta fuerza es la que se explota en las obreras y los obreros, en las mujeres, en los pueblos del Sur Global y en el conjunto de la humanidad. Es al explotar, al absorber tanta fuerza vital, que algo tan inerte y muerto como el capital puede animarse, que algo tan débil como lo masculino y viril puede aparecer como fuerte y temible, que una diferencia tan borrosa como la sexual binaria puede volverse nítida e insalvable, o que una civilización europea tan igual y tan diferente como las demás puede imponerse como excepcional, única, desigual y superior a cualquier otra.

IDENTIFICACIÓN

Categorías identitarias empoderadas como la blanca o europea, la binaria, la masculina y la burguesa capitalista, lo mismo que identidades oprimidas y devaluadas como la negra o africana, la *trans*, la femenina y la obrera, suelen ser aceptadas por el enfoque interseccional tal como aparecen en la experiencia individual, como cosas reales y evidentes que intersecan unas con otras. La realidad y su evidencia de estas cosas empíricas no tienen por qué ser cuestionadas en una perspectiva empirista como la dominante en la interseccionalidad. Por el contrario, en ruptura con el empirismo, el marxismo y el psicoanálisis nos impelen siempre a ir más allá de los estados experienciales de la interseccionalidad para elucidar sus procesos constitutivos en la estructura. Es así como nos llevan, en el caso que nos ocupa, de las identidades interseccionales fantasmáticas-ideológicas a las identificaciones estructurales relacionales en las que se gestan esas identidades interseccionales, ya sea bajo la forma del "conjunto de las relaciones sociales" por las que se configura el ser humano en Marx (1845, p. 9) o bien como las diversas "ligazones de identificación" por las que se forma el individuo en Freud (1921, p. 122).

Para que haya un individuo humano con ciertas especificaciones identitarias que intersecan en él, debe haber primero un sujeto que establezca relaciones y ligazones identificatorias en el seno de la estructura. El sujeto debe identificarse con lo negro, lo mulato, lo indígena, lo mestizo o lo blanco para dar lugar a una identidad negra, mulata, indígena, mestiza o blanca. Lo mismo sucede con las demás categorías identitarias que se constituyen a través de procesos identificatorios por los que ciertos sujetos, como diría Jacques Lacan (1968-1969, 1969-1970), encarnan los significantes que los representan para otros significantes en la estructura capitalista, heteropatriarcal

y colonial. Estos significantes que representan al sujeto, estos significantes identitarios con los que el sujeto se identifica, son las identidades que lo constituyen como individuo y que intersecan en su experiencia individual.

El momento del sujeto no es el de la intersección experiencial individual entre identidades, sino el de algo constitutivo de estas identidades, algo anterior al individuo y a su experiencia, algo en lo que se realizan identificaciones y no sólo intersectan identidades. Trascender las identidades, reconduciéndolas a su origen en el sujeto, no sólo es teóricamente necesario para trascender el ámbito puramente ideológico-fantasmático de las categorías identitarias, sino que también es políticamente urgente para escapar de las políticas de identidad que tanto han mellado la capacidad reflexiva, crítica, organizativa y movilizadora de la izquierda en el mundo (Mitchell, 2013). La izquierda seguirá estática gesticulando frente a su reflejo identitario, frente a su identidad interseccional en el espejo de la derecha, mientras no se atreva a quebrarlo para volver a internarse en lo que subyace a él, en la estructura, pero también en los procesos estructurales identificatorios. Es lógicamente con estos procesos, y no con las identidades ya constituidas, que pueden realizarse transformaciones políticas trascendentes en el plano de la subjetividad.

ALIENACIÓN Y DIVISIÓN

Para incidir políticamente en el bastión subjetivo, el mejor nivel es el infraestructural identificatorio. Este nivel debería ser el campo de acción de cualquier estrategia política radical, no sólo por ser el nivel más fundamental y por tener un carácter fluido y dinámico, por no estar ya cristalizado y rigidizado como el nivel superestructural identitario, sino por ser intrínsecamente contradictorio y por implicar a un sujeto irremediablemente dividido. Como lo han mostrado primero Marx y luego Lacan, un sujeto no puede identificarse con un significante sin dividirse de sí mismo al alienarse en la estructura en la que este significante lo representa para otros significantes.

El joven Marx (1843b) ya describió la división del burgués o del judío consigo mismo, con su papel como integrante de la sociedad civil, a causa de su identificación alienante con la ciudadanía en el Estado político. En un sentido más básico, Marx (1844, 1867) reconoció cómo el obrero se dividía irremediablemente de sí mismo al identificarse con la mercancía fuerza de trabajo y con su valor de cambio, alienándose así en el capital, en lo más contrario de sí mismo, hasta el punto de aparecer como capital variable y como simple apéndice de la máquina. Es la misma alienación divisiva que luego Lacan (1964, 1968-1969) descubrirá en el sujeto dividido entre sí mismo y el significante con el que se identifica y que lo aliena en el Otro.

Siguiendo a Marx y a Lacan, podemos comprender que un sujeto identificado con una etiqueta binaria como la de hombre o la de mujer esté ya, tan sólo por esto, alienado en el heteropatriarcado y por ello dividido con respecto a sí mismo como algo irreductible al binarismo heteropatriarcal. Sucede lo mismo en el caso de las identificaciones con las categorías simbólicas de la colonialidad o del capitalismo, con significantes como "indígena" o "empresario", que provocan la alienación y la división de un sujeto que nunca es idéntico a los significantes que encarna y que lo representan. Estos significantes, aun en su multiplicidad e interseccionalidad, tan sólo sirven para enmascarar ideológicamente al sujeto y su división con una imagen fantasmática de individualidad. *El individuo que ostenta la intersección entre múltiples identidades es la máscara ideológica de un sujeto sin identidad alguna, un sujeto no idéntico a sí mismo, un sujeto dividido entre él mismo y la estructura en la que debe alienarse para identificarse con las diferentes cosas que es*.

ATOMIZACIÓN

La alienación es evidentemente inevitable, pero considerarla nos hace ir más allá de la experiencia individual interseccional, permitiéndonos incursionar en su trasfondo transindividual estructural del que proceden los individuos. Es en dicho trasfondo, en la estructura en la que se relacionan los sujetos, donde puede entretejerse una colectividad que le otorgue un sentido pleno a la política. Es con la estructura, en efecto, con la que pueden constituirse políticamente los grandes movimientos colectivos al colectivizarse las relaciones que intersecan en cada posición estructural.

Quizás el mayor problema político de la interseccionalidad es que acarrea frecuentemente un olvido crónico del espacio de la colectivización y la politización, el de la estructura capitalista, heteropatriarcal y colonial, para confinar al sujeto en la esfera experiencial de las opresiones clasistas, sexistas y racistas: una esfera primariamente individual, psicológica, y sólo secundariamente colectiva, política. En esta esfera, se tiende irresistiblemente a despolitizar y psicologizar, disolviendo la estructura en lo experimentado interseccionalmente por cada individuo. *A falta de una visión estructural, el enfoque interseccional puede llegar a fragmentar hasta pulverizar y atomizar a los movimientos colectivos, encerrando a los sujetos en esferas experienciales cada vez más estrechas hasta recluirlos en sus experiencias individuales de los puntos de intersección de sus posiciones estructurales, posiciones que sólo son de un individuo y de ningún otro*.

En sentido estricto, la experiencia interseccional es exclusivamente de un individuo y de ningún otro, pues tan sólo un individuo experimenta la intersección única de cierto clasismo, cierto sexismo, cierto racismo, cierto colorismo, cierto capacitismo, cierto edadismo, etc. Una mujer tendrá muy buenas razones para dejar atrás el movimiento comunista para incorporarse al movimiento feminista, pero después tendrá también excelentes motivos para separarse del feminismo blanco y constituir un grupo feminista negro, y luego no le faltarán argumentos para integrar con otras compañeras lesbianas un grupúsculo afroamericano lesbofeminista del que podrían separarse las únicas dos inmigrantes extranjeras porque sólo ellas comparten la experiencia interseccional de nacionalismo xenofóbico además de racismo, sexismo y clasismo. Quizás una de ellas padezca también una discapacidad que resulte incomprensible para la otra, con lo que se justificará que abandone a su compañera y se quede sola, pues tan sólo ella conoce la intersección de todas las demás opresiones con la capacitista. Esta clase de atomización tan sólo puede evitarse al salir de la esfera individual experiencial de la interseccionalidad para situarse en una estructura y ahí colectivizar las relaciones que intersecan en cada posición estructural.

DE LA SOLEDAD HACIA EL HORIZONTE COMUNISTA

Es en el nivel de la única estructura capitalista, heteropatriarcal y colonial donde podemos encontrar buenos motivos para unirnos y luchar unidos contra la violencia estructural que nos domina y nos explota y por la que nos experimentamos como oprimidos y discriminados. Por el contrario, el reconocimiento unilateral de las infinitamente diversas experiencias individuales de intersección de estas de opresiones y discriminaciones, tal como se encuentra en el enfoque interseccional, tan sólo nos confirmará lo que nos distingue, lo que nos aparta, pero jamás nos revelará lo que tenemos en común y por lo que se justifica nuestro comunismo. Esto común es la estructura transindividual y no sólo nuestra soledad sufrida individualmente (cf. Alemán, 2012).

Es verdad que la solitaria experiencia interseccional, por más que difiera entre distintos individuos, puede encontrarse en cada uno y constituir así el grado cero de la comunidad. Sin embargo, como una simple experiencia indiferenciada, carece de cualquier sentido compartido y de cualquier contenido común. Es por esto que la interseccionalidad no es una vía que pueda conducir al comunismo entendido como única alternativa global en lugar de la estructura capitalista, heteropatriarcal y colonial (ver Badiou, 2016).

Desde luego que el camino hacia el horizonte comunista no puede excluir el enfoque empírico-empirista interseccional, pero debería exigirnos acotarlo, insertarlo, elaborarlo y explicarlo en visiones teóricas de la estructura como las que Marx y Freud nos han legado. Necesitamos pensar en la estructura que tenemos en común para concebir el comunismo al que aspiramos. Requerimos también del pensamiento de lo estructural para cobrar conciencia de que nuestras luchas anticapitalistas serán antipatriarcales y anticoloniales o no serán. M

REFERENCIAS

Aguilar, D. D. (2012). Tracing the roots of intersectionality. *Monthly Review*, *12*. En https://mronline.org/2012/04/12/aguilar120412-html/

Alemán, J. (2012). *Soledad: común. Políticas en Lacan*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Bohrer, A. (2018). Intersectionality and Marxism: A critical historiography. *Historical Materialism*, *26*(2), 46-74.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139, 139-168.

Crenshaw, K. (1990). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Foley, B. (2018). Intersectionality: A Marxist Critique. *Science & Society*, 82(2), 269–275.

Freud, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas, volumen XVIII* (pp. 63-136). Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

Galerand, E., & Kergoat, D. (2014). Consubstantialité vs intersectionnalité? À propos de l'imbrication des rapports sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, *26*(2), 44-61.

Lacan, J. (1960). Subversion du sujet et dialectique du désir. En Écrits *II* (pp. 273-308). París: Seuil Poche, 1999.

Lacan, J. (1964). *Le séminaire. Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. París: Seuil Poche, 1990.

Lacan, J. (1968-1969). *Le séminaire. Livre XVI. D'un Autre à l'autre*. París: Seuil, 2006.

Lacan, J. (1969-1970). *Le séminaire. Livre XVII. L'envers de la psychanalyse*. París: Seuil, 1991.

Marx, K. (1843a). En torno a la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel. Introducción. En *Escritos de juventud* (pp. 491-502). Ciudad de México: FCE, 1987.

Marx, K. (1843b). Sobre la cuestión judía. En *Escritos de juventud* (pp. 463-490). Ciudad de México: FCE, 1987.

Marx, K. (1844). *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza, 1997.

Marx, K. (1867). *El Capital I*. Ciudad de México: FCE, 2008.

Marx, K. (1845). Tesis sobre Feuerbach. En *Marx y Engels, Obras escogidas 1* (pp. 7-10). Moscú: Progreso, 1973.

Mitchell, E. (2013). I Am a Woman and a Human: A Marxist Feminist Critique of Intersectionality Theory. *Unity and Struggle*. En https://files.libcom.org/files/intersectionality-pamphlet.pdf

Pavón-Cuéllar, D. (2023a). Más allá del psicoanálisis interseccional: de la interseccionalidad a su explicación por la estructura. *Affectio Societatis*. En prensa.

Pavón-Cuéllar, D. (2023b). ¿Qué hacer con la interseccionalidad en la psicología crítica latinoamericana? De la experiencia de clasismo, racismo y sexismo a la estructura capitalista colonial y heteropatriarcal. *Teoría y Crítica de la Psicología*, *19*, 165–183.

Pavón-Cuéllar, D. (2023c). De la intersección a la estructura: marxismo y psicoanálisis ante la interseccionalidad. *Materialismos. Cuadernos de Marxismo y Psicoanálisis*. En prensa.

Pavón-Cuéllar, D. y Capulín Arellano, L. (2023). Interseccionalidad antes de la interseccionalidad: activismos afroamericanos, marxismos feministas, luchas anticoloniales y otros frentes anticipatorios. *Memoria. Revista de Crítica Militante*, 285, 67–71.

Ravecca, P., Schenck, M., Forteza, D., & Fonseca, B. (2022). Interseccionalidad de derecha e ideología de género en América Latina. *Analecta Política*, *12*(22), 1-29.

Vogel, L. (2018). Beyond Intersectionality. *Science & Society*, 82(2), 275–287.

MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN AMÉRICA LATINA. INTERROGANTES PARA SU HISTORIA, PRESENTE Y FUTURO

CARLOS CELI

Con una escritura clara y contundente, el libro de Nicolás Dip aborda más de cien años de historia de los movimientos estudiantiles en América Latina. El texto se organiza a partir de una batería de preguntas que se despliegan a lo largo de todo el documento y que indagan alrededor del ¿Qué son?, ¿Cuál es su importancia?, ¿Qué fue la Reforma del 18?, ¿Existió un 68 latinoamericano?, ¿Están vivos los Movimientos Estudiantiles?, ¿Lugares comunes?, ¿Todo concluye al fin?

Las preguntas planteadas por el escrito son sencillas pero imprescindibles. Este se convierte en un vademécum del quehacer de los movimientos estudiantiles en la región, despeja una serie de dudas que normalmente son las que se plantean quienes se acercan a leer alrededor del tema. En un vuelo rasante a lo largo de los más de cien años de historia de los movimientos en el continente, el texto de Dip también tiene bastante de documento cartográfico que sirve para ubicarte a lo largo del tiempo y en las diferentes geografías acerca del devenir de los movimientos estudiantiles. Aunque no por ello deja de abordar temáticas complejas, las mismas se convierten en la pluma de Dip en un producto de sencilla deglución debido al ejercicio intelectual del autor que se esfuerza por entregar un instrumento que facilite la divulgación y conocimiento acerca del tema.

Sin embargo, el autor rechaza la definición de manual que podría desprenderse de una lectura superficial del texto, enfatizando en que la constitución de los movimientos estudiantiles depende de cada contexto y circunstancia (2023: 20), aclara que sus formas organizativas no están determinadas de antemano, sino que cada época despliega sus propias maneras de aglutinación y estrategias en torno a las circunstancias que se le presentan.

Al abordar los paradigmáticos sucesos de Córdoba en 1918, el autor da cuenta de que en alguna medida las aproximaciones realizadas en torno a lo ocurrido en esas fechas contiene por lo menos ciertos errores y problemas, puesto que no era la primera vez que las demandas estudiantiles se hacían públicas y también se convierte en un problema porque las exigencias de Córdoba aún no han sido del todo resueltas, siendo, una problemática no muy bien remendada que cada cierto tiempo se vuelve a descoser, para mostrar las fisuras de una más de las desigualdades persistentes en el continente.

El escrito permite observar las maneras que de cuando en cuando se evidencian los estados de fuerza organizacionales estudiantiles y sus posibles aliados, a la vez que dejan ver los adversarios con los que se enfrentan y los argumentos que esgrimen para intentar llamar a la calma y así tratar de evitar que las y los estudiantes se organicen y conviertan en acciones sus legítimas demandas. Para luego ramificarse y extender las mismas por otros derroteros en los que se evidencia el interés estudiantil por ampliar el horizonte interpretativo hacia exigencias de carácter social en las que se expresan diversos elementos que dan cuenta de que los cambios universitarios no pueden tejerse sin estar a la vez enhebrados con cuestiones que consideren a la justicia, igualdad de oportunidades y a la democracia, como instancias que deben ir de la mano a la hora de tejer el mosaico de desigualdades de la que se componen las realidades latinoamericanas, mismas que a su vez se transforman en reclamos y propuestas que regresan de manera obsesiva para mostrar que aunque se ha hecho mucho por intentar acortar esas brechas, las injusticias también se reactualizan e incluso se incrementan, dando cuenta de que las demandas estudiantiles lejos de agotarse se reinterpretan y están a la orden del día en casi cualquier parte del tejido social latinoamericano.

Por otra parte, aunque en el mismo sentido, Dip, cuestiona esa lectura omniabarcante y eurocentrada que se le ha dado al año de 1968, al tratar de fijar esa fecha como exclusiva del mayo francés, en tanto exclusividad interpretativa occidental, el autor por su parte, resalta el clima de beligerancia social específico por el que atravesaban varias de las universidades latinoamericanas y convierte al 68 en un símbolo "que expresa una variedad de problemáticas y debates que atravesaron los movimientos estudiantiles latinoamericanos en las décadas del sesenta y setenta en su conjunto" (Dip, 2023: 32) vinculados además a "demandas sociales y a sectores populares más amplios" (2023: 33) a lo anterior se suma el incremento de la represión por parte del Estado.

Esto, a manera de hilos de diferente grosor, con distintas tensiones y nudos, en su conjunto atravesarían la realidad latinoamericana, tensando la relación existente entre el papel que juegan las y los estudiantes frente "a las protestas populares y en las apuestas revolucionarias" (Dip, 2023: 35) y "las disputas sobre el papel que debían cumplir los centros educativos y las universidades en el marco de la Guerra Fría" (2023: 35) dando como resultado nudos de conflictividad (muchas veces imposibles de desatar) que a su vez configuraban un sentido de

época en el que muchos sentires y acciones convergían en varios entramados sociales para dar cuenta de esa urdimbre en la que se expresaban los intentos estudiantiles por enhebrar e intentar plasmar las utopías que flotaban en el ambiente.

Tomando en cuenta esos vasos comunicantes, muchas veces secretos y otras no tanto, el 68 se expande más allá de sus fronteras cronológicas, para convertirse en un símbolo de la protesta condensada en los intentos de unidad "obrero-estudiantil y la opción por la lucha armada" (Dip: 35), mismos que se expresaban en una miríada de organizaciones de diversa índole que tenían como objetivo cambiar la realidad prevaleciente, quienes evidenciaban una voluntad obsesiva por la articulación en un periodo de tiempo en el cual lo político, en tanto posibilidad de cambio, era aquello que intentaba soldar las relaciones cotidianas. Claro que todo lo anterior no se encontraba exento de rupturas, rearticulaciones y alianzas de distinta índole, lo cual mostraba también la fragilidad existente en la mayoría de agrupaciones.

En ese largo entramado temporal planteado por el autor, en donde se remarcan cada cincuenta años los hitos históricos correspondientes a 1918 y a 1968, se llega al año 2018 para realizar la pregunta que da inicio a este acápite ¿Están vivos los movimientos estudiantiles? Y esboza una primera respuesta tenue puesto que "el derrumbe de los socialismos reales y el predominio de las políticas neoliberales" (Dip: 40) hicieron la suficiente mella como para plantear dicha interrogante, sin embargo ¿Se puede hablar de decadencia de los movimientos estudiantiles?, ¿Es posible plantear un cambio en la configuración de las relaciones sociales, lo suficientemente profundo como para que se realicen transformaciones en la politicidad estudiantil? En cuanto a las respuestas planteadas por Dip, en relación con la primera interrogante, se puede contestar con una negativa categórica, ya que, al colocar varios ejemplos en diferentes momentos y geografías, se puede evidenciar claramente que la participación estudiantil y juvenil no ha cesado en su intento por tejer realidades diferentes, no obstante, la misma respuesta se encuentra condicionada por la segunda inquietud, debido a que los alcances actuales de los movimientos estudiantiles no permiten tener una lectura panorámica del mismo, a manera de un tejido completo que dé cuenta del estado de fuerzas de la región, lo que se tiene más bien es un *collage* con diferentes intervenciones a distintos tiempos e intensidades que redibujan los escenarios de conflictividad en las diversas latitudes.

Se podría afirmar que se pasa de una singularidad discursiva y unitaria en torno a un relato unificado del accionar del movimiento estudiantil, para transcurrir hacia una pluralidad categorial en la cual, más bien se puede afirmar que se estaría frente a movimientos estudiantiles que discurren de manera heterogénea. Por tanto, lejos de hablar de una decadencia de los movimientos estudiantiles, se estaría asistiendo a una reconfiguración acotada de los mismos en base a sus necesidades y especificidades espacio-temporales.

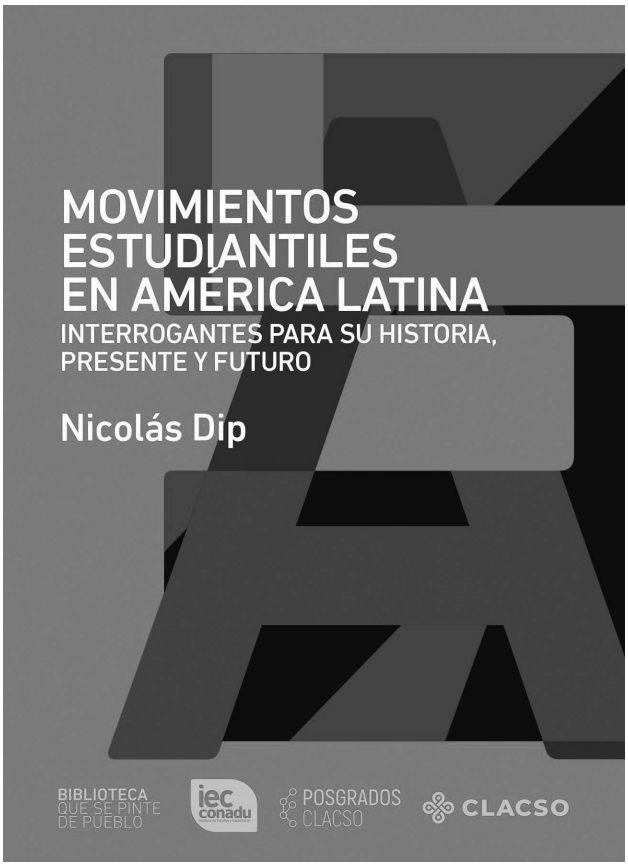
Organizados y mimetizados en base a demandas más amplias o específicas dependiendo de las circunstancias, así se tiene: movimientos antiextractivistas, defensores de la democracia y en contra de los autoritarismos, las dictaduras y de protección a los derechos humanos; en contra de la desaparición, el asesinato y la tortura; a la vez que, globalifóbicos, organizaciones territoriales en defensa de la tierra y a favor del acceso a la misma, movilizaciones indígenas de amplio espectro, movimientos identitarios; lo antineoliberal merece una consideración aparte puesto que los intentos de privatización u olvido, que atañen a las demandas universitarias, se alternan con las intenciones de acabar con lo público en términos generales, por tanto, estas luchas particulares se enhebran con demandas más generales que integran a la totalidad de lo social en lo referido a leyes laborales, seguridad social, acceso a salud, derechos, etc.

Lo propio ocurre con las experiencias estudiantiles feministas enfocadas en priorizar "las denuncias contra las violencias hacia las mujeres y las cuestiones de género al interior de los planteles educativos, en sintonía con movimientos feministas más amplios a nivel regional e internacional" (Dip: 50) Dando como resultado un amplio tejido de movimientos y movilizaciones que, si bien no colocan a lo estudiantil en el centro, su participación no deja de ser relevante, pues "la escena contemporánea evidencia la aparición de luchas estudiantiles que muestran creatividad, vitalidad e incluso trascendencia de sus propios marcos, cuando confluyen con movimientos de protestas más amplios y multisectoriales", (Dip: 52) mostrando la vitalidad de los movimientos estudiantiles en tanto pluralidad. En este punto, el texto deja abiertas las posibilidades interpretativas y de acción en relación al futuro, pues no se debe dejar de recordar el acontecimiento Covid-19, mismo que marcó las experiencias de vida de prácticamente toda la población, generando con ello una reconfiguración en las sensibilidades y perspectivas de acción.

La última parte del texto, se organiza en relación a intentar desenhebrar en primera instancia, para luego hilvanar un mosaico que da cuenta a grandes rasgos de algunos olvidos en relación con la caracterización de los movimientos estudiantiles, lo que el autor denomina como los lugares comunes, con lo cual genera un listado acerca de las ausencias en lo que refiere a la manera en que se han construido dichos lugares comunes en lo referido a las miradas hegemónicas que invisibilizan el protagonismo de las mujeres o que reducen las identidades políticas de los activismos del estudiantado a las izquierdas, para llegar a diagnósticos que privilegian a ciertos países de la región en demerito de otros, a la vez que desestiman las experiencias contemporáneas por no adecuarse a las formas organizativas tradicionales -parafraseando a Dip- esto más que nada posiciona las omisiones como un elemento que debe necesariamente ser observado al momento de intentar construir lo que ocurre en los diferentes movimientos

estudiantiles, para lograr mirar las ausencias o los espacios en blanco, aquello que dejó de ser visible debido a la circulación hegemónica del relato o del conocimiento, para dar prioridad a lo que se consideraba relevante, con el afán de resaltar ciertas cuestiones históricas por sobre otras.

El escrito también cuestiona la obligatoriedad de lo novedoso, en ese hilo invisible que relaciona más en tanto sentido común a lo estudiantil con lo joven y a lo nuevo, que de alguna manera a establecer líneas de intelección producto de investigaciones de amplio espectro. Constituyendo de esta manera lecturas "rupturistas" que intentan cortar marras con la larga tradición organizativa estudiantil existente, en función de priorizar ciertas aparentes novedades como serían: la participación directa, horizontal y por asamblea, que rehúye de liderazgos conocidos, mediaciones partidarias, uso de nuevas tecnologías, ampliación de derechos civiles, repudio a la violencia de género y la defensa de los derechos humanos, pasando del "militante integral" al "activista puntual", lo cual explicaría que en varios casos pierdan centralidad las maneras clásicas y permanentes de representación estudiantil (Dip: 62-63) como bien plantea el autor, "la idea de ´novedad` oculta una trampa analítica que muchas veces impide pensar en perspectiva histórica el devenir de los movimientos estudiantiles" (2023: 63), de tal manera exaltar lo novedoso, lejos de generar nexos lo que hace es ocultar esa larga historia de los estudiantes buscando a su pueblo, y que sin dudarlo están dotados de profundos vasos comunicantes entre los diferentes activismos históricos y los del presente.



Entre los ecos provenientes de diferentes épocas y las intrincadas madejas de relación existentes, los movimientos estudiantiles no han dejado de aparecer, a veces de forma constante y en ocasiones de manera intermitente, los colectivos han seguido surgiendo muy a pesar del orden instituido.

En definitiva, es un texto que se recomienda revisar de principio a fin para quienes intenten tener una lectura contextual alrededor de este campo de estudio, pero el texto también tiene mucho de iniciático, pues posee un encanto escritural que hace que quieras buscar más información alrededor del tema. El abanico de interrogantes desplegadas a lo largo del texto, operan como estaciones de enlace para que las posibles personas interesadas en indagar acerca de lo ocurrido en diferentes latitudes y en diversos momentos de la historia, tomen algo y lo retroalimenten con sus propias inquietudes, estableciendo, además que al conocimiento hay que acercarse con interpelaciones incisivas y que cuestionen el supuesto orden de lo social. Las preguntas del escrito, en este caso operan como bisturíes que cortan finamente en algún aspecto de la realidad, en otros pasajes en cambio, se cercena con tajos anchos y profundos en aquellos momentos en los cuales determinados acontecimientos irrumpen en lo social, y fracturan la rutina de lo cotidiano, convirtiendo algunas coyunturas en un antes y un después, que no pueden explicarse si no es con esas grietas provocadas a partir del accionar estudiantil. M

RAMÓN GROSFOGUEL: UN RECORRIDO EN LA ÓRBITA "DECOLONIAL"

DAVID GÓMEZ ARREDONDO

El libro recientemente editado de Ramón Grosfoguel, *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial* (Akal, Ciudad de México, 2022) conforma una muestra representativa de sus escritos más relevantes. Incluye un prólogo que lo sitúa biográfica e intelectualmente y, también, una entrevista, que ofrece detalles acerca de su recorrido.

Para quienes tengan cierta familiaridad con las discusiones "decoloniales" latinoamericanas, el nombre de Ramón Grosfoguel salta a la vista al poco tiempo de hurgar en torno a ello. Sin embargo, gran parte de su producción se encontraba dispersa en diversas publicaciones: libros colectivos, revistas, incluso algunos textos se encontraban en inglés.

Hay una multiplicidad de temáticas y de abordajes en este volumen. Ante la dificultad de intentar elaborar una síntesis del contenido del libro, buscaré retratar lo más fielmente posible algunas de sus tesis y análisis, para proceder a plantear ciertas interrogantes.

Uno de los ejes recurrentes del acercamiento de Grosfoguel a las dinámicas de la modernidad irá, en primer lugar, en una dirección bastante clara: la misma modernidad se le presenta imbricada con el colonialismo y la colonialidad. Eso lo llevará a diversas consideraciones. Por un lado, en parte siguiendo los análisis de Aníbal Quijano, Grosfoguel encontrará que el abordaje teórico del funcionamiento del capitalismo que recurre exclusivamente al concepto de clase social es insuficiente, ya que no alcanza a captar otro tipo de jerarquías y asimetrías. Así, indica la presencia de lo que Quijano conceptualizaba como "clasificación social", de tal modo que para Grosfoguel hay que teorizar el cruce, la confluencia y la articulación de jerarquías y opresiones múltiples, que operan al mismo tiempo. Retomando también la perspectiva feminista de la interseccionalidad, Grosfoguel busca dar cuenta de la forma en que la ubicación de los sujetos en el marco de las relaciones capitalistas de producción está atravesada también por un sistema "racial" y de género. A esto le agregará la "espiritualidad".

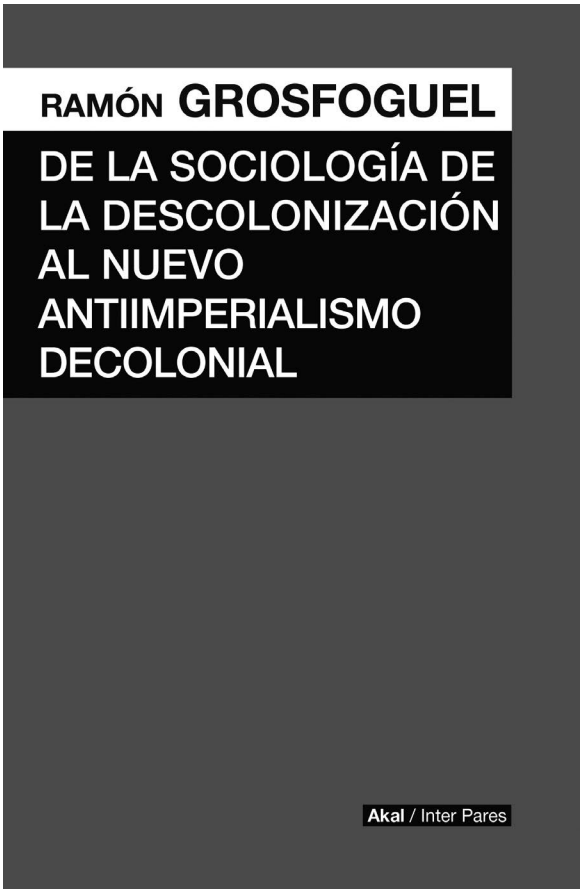
Podríamos ejemplificar todo ello con un par de casos hipotéticos: un trabajador asalariado blanco de Chicago se encuentra en desventaja y subordinado, pero si se toman en cuenta las relaciones globales de poder y dominación, es un sujeto con privilegios y derechos frente a una trabajadora asalariada de origen mixteco laborando en las maquiladoras fronterizas, en Ciudad Juárez, México.

Parcialmente, esto lo formulará Grosfoguel con la separación entre la "zona del ser" ante la "zona del no ser", expresión retomada de Frantz Fanon. En la "zona del ser", que corresponde a la realidad social de las metrópolis occidentales y a los espacios "occidentalizados" habría, efectivamente, ciertas asimetrías, pero a la vez se conforma un reconocimiento de los derechos de los sujetos sociales subordinados, del "otro" en la "zona del ser". Otro tipo radicalmente diferente de dinámica se configura en la "zona del no ser". Allí, el trabajo coactivo como práctica regular sumada al terror y la violencia como forma común de consolidar las relaciones de dominación generan otro tipo de realidad social. A grandes rasgos, para Grosfoguel esta forma diferenciada de lógicas sociales responde al paquete de jerarquías constitutivas del mundo moderno-colonial. De allí, la distancia que se asume en varios textos del volumen frente a la "izquierda occidentalizada", esto es, a la izquierda que utiliza como matriz teórica fundamentalmente al marxismo. Esa toma de distancia tiene, me parece, varias dimensiones entrelazadas.

Uno de esos ejes ya lo indicaba, la insuficiencia de la noción de clase social y la también incapacidad teórica resultante de ver en la modernidad sólo su faceta capitalista y no su dimensión colonial. Para Grosfoguel, el capitalismo es una parte de una suerte de "paquete" más vasto, fundamentalmente se trata de situar a la modernidad como una civilización. En ese horizonte, argumenta el autor, hay una constelación de elementos, por ejemplo, la modernidad/colonial se caracteriza por una relación específica con la naturaleza, que se expresa en la filosofía cartesiana, en donde se separa al "sujeto" del "objeto", la *res cogitans,* de la *res extensa.* Se dan las condiciones, entonces, para una relación extractivista y de explotación hacia la naturaleza. De tal modo que el capitalismo es, en

esta óptica, una parte, un fragmento de la civilización moderna. Como tal, y recuperando, hay que decirlo, algunas consignas y perspectivas del movimiento indígena contemporáneo, Grosfoguel habla de la civilización moderna como una "civilización de muerte." Esta civilización de muerte sólo es propiamente captada si uno se coloca en la postura epistemológica de la "zona del no ser."

Paralelamente, la civilización moderna conlleva una epistemología dominante, como ya indicaba. Esto llevará a Grosfoguel a retomar la noción de "epistemicidio" de Boaventura de Sousa Santos. Y es justamente aquí que quisiera indicar otras vías que podrían recorrerse para abordar la problemática que busca plantear Grosfoguel. El problema es complejo y tiene varios niveles. Intentaré formularlo de la manera más sucinta y clara posible.



Para Grosfoguel, es en el siglo XVI cuando se van perfilando los "epistemicidios", la destrucción de otros modos de captar el mundo y de representarlo, cuyos portadores, por ejemplo, las culturas indígenas de Abya Yala o los sujetos africanos esclavizados en el Caribe, ven arrasadas y sustituidas sus propias epistemologías. Este es un hecho indiscutible de ese periodo colonial temprano: la destrucción de imaginarios y saberes de las culturas indígenas y africanas. Inclusive, de este hecho ha dado cuenta minuciosamente la historiografía especializada en América colonial, como lo muestra la extensa obra de Serge Gruzinski, empezando por *La colonización de lo imaginario* de 1988.

La problemática se va delineando cuando uno intenta demarcar hasta qué grado y con qué profundidad se consumaron los "epistemicidios". Grosfoguel toma nota de ese problema, lo alcanza a ubicar. Quisiera, como sea, sólo indicar toda una constelación de intentos y búsquedas en el pensamiento latinoamericano para captar ese terreno específico. Pienso en la imagen de Caliban, aunque propiamente bastaría ubicar los avatares de la noción de "transculturación" en Fernando Ortiz, profundizados y prolongados por Ángel Rama. O la propuesta de Bolívar Echeverría en torno al concepto de "codigofagia".

Tanto la noción de "transculturación" como la de "codigofagia" dan cuenta de una compleja actitud de los sujetos subordinados del mundo colonial, justamente ante un proceso en curso de dominación cultural, de "epistemicidio". Lo llamativo es que en este tipo de procesos y ante una condición de marcadísima asimetría, los sujetos dominados colonialmente no sufren pasivamente la destrucción de su horizonte de sentido, sino utilizan estratégicamente los elementos culturales hegemónicos, "occidentales", para imprimir su propia perspectiva y marcar las prácticas culturales con su sello específico. Lo ocurrido con la "Regla de Ocha" o "santería" en Cuba, dinámica examinada por Ortiz, o con la conversión de Tonantzin en la Virgen de Guadalupe, proceso analizado por Bolívar Echeverría, podrían ejemplificar este tipo de acontecimientos.

Al señalar esto, sólo quiero mostrar que el mundo colonial americano supuso diversos tipos de respuestas de parte de los sujetos subordinados, de los "subalternos". Algunas de esas respuestas implicaron desafíos abiertos y rebeliones, mientras en otras ocasiones se configuraron mecanismos de desobediencia sutil, aunque sistemática. Propiamente, el universo colonial, junto con sus legados actuales, es un universo abigarrado que abarca diversas realidades y actitudes.

Como indiqué al comienzo, este libro de Ramón Grosfoguel condensa una trayectoria muy visible en el marco de los debates "decoloniales" latinoamericanos. A lo largo del volumen se perfila un posicionamiento específico dentro de ese marco de discusión, así como un estilo particular, más "político" y menos "epistémico", ya que el propio autor enfatizará que no se imagina a las posturas "decoloniales" como ejercicios solamente de producción de conocimiento, sino que las sitúa como formas de intervención política. Y hay allí toda una veta de discusión, toda una serie de posicionamientos, que ya no buscaré analizar. M

La realidad está en La Jornada

WWW.JORNADA.UNAM.MX

La Jornada

ÍNDICE

LAS BATALLAS POR LA EDUCACIÓN

3 **LA EDUCACIÓN, PILAR DE LA TRANSFORMACIÓN**
ENTREVISTA CON LUCIANO CONCHEIRO

9 **IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN BÁSICA**
ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ Y MAURICIO SALDIVAR LARA

13 **LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y LA DISPUTA POR EL SABER**
HÉCTOR MORENO BAYÓN

18 **TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**
MARÍA DE LOS ÁNGELES GORDILLO

23 **HAY UN ESTADO DE ÁNIMO EN FAVOR DEL CAMBIO**
ENTREVISTA CON IMANOL ORDORIKA

27 **LA ELECIÓN DEL RECTOR EN LA UNAM**
AXEL DIDRIKSSON T.

34 **DE LA AUTONOMÍA A LA AUTOINMUNIDAD**
GERARDO DE LA FUENTE LORA

36 **LA PARTICIPACIÓN ACADÉMICA EN EL GOBIERNO DE LA UNAM**
EDURNE URIARTE SANTILLÁN

40 **DESENMASCARANDO A LA AUTONOMÍA PUMA**
CARLOS GUERRERO DE LIZARDI

45 **DE MAESTROS E IGNORANTES**
RITA GUIDARELLI MATTIOLI GUTIÉRREZ

49 **WENCESLAO ROCES Y LA UNAM**
ELISABETTA DI CASTRO

53 **UNAM, ENTRE LA ANTIDEMOCRACIA Y LA PRECARIZACIÓN DE LOS ACADÉMICOS**
NANCY FLORES

MÉXICO

55 **EL OFICIO DE INFORMAR EN TIEMPOS DE LA 4T**
JUAN BECERRA ACOSTA

EMERGENCIA FEMINISTA

57 **LAS MUJERES EN LA POLÍTICA INSTITUCIONAL: EL CAMINO HACIA LA PRESIDENCIA**
GUADALUPE PRIETO RIVERA

HACER MEMORIA

60 **LAS BATALLAS POR LA MEMORIA**
VIVIANA BRAVO

65 **CONTRA EL OLVIDO: LUIS VITALE Y EL MARXISMO LATINOAMERICANO**
MICHAEL LÖWY Y MARCO ÁLVAREZ

LIBRERO

76 **MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN AMÉRICA LATINA. INTERROGANTES PARA SU HISTORIA, PRESENTE Y FUTURO**
CARLOS CELI

79 **RAMÓN GROSFOGUEL: UN RECORRIDO EN LA ÓRBITA "DECOLONIAL"**
DAVID GÓMEZ ARREDONDO

2023-3
NÚMERO
286
MEMORIA
CEMOS