

LA EDUCACIÓN CRÍTICA  
Y LOS DESAFÍOS EN EL SIGLO XXI



# LA EDUCACIÓN CRÍTICA Y LOS DESAFÍOS EN EL SIGLO XXI

Camilo Valqui Cachi  
José Enrique González Ruiz  
Manuel Góngora Prado  
Homero Bazán Zurita  
(Coordinadores)



**UACM**  
Universidad Autónoma  
de la Ciudad de México  
MAESTRÍA EN DEFENSA Y PROMOCIÓN DE  
LOS DERECHOS HUMANOS

*Nada humano me es ajeno*



Primera edición: febrero 2015

ISBN: 978-607-9426-10-1

© Ediciones y Gráficos Eón, S.A. de C.V.  
Av. México-Coyoacán núm. 421  
Col. Xoco, Deleg. Benito Juárez  
México, D.F., C.P. 03330  
Tels.: 56 04 12 04, 56 88 91 12  
<administracion@edicioneon.com.mx>  
<www.edicioneon.com.mx>

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

## **UNIVERSIDADES PARTICIPANTES**

Universidad Autónoma de Guerrero, México

Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo, Perú

Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Cuba

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Maestría en Defensa y Promoción de los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

## **UNIDADES ACADÉMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE GUERRERO**

Filosofía y Letras

Educación

Ciencias de la Comunicación y Mercadotecnia

Ciencias de la Tierra

Maestría en Derecho

## **CUERPOS ACADÉMICOS**

Problemas Sociales y Humanos

Humanismo y Sustentabilidad

Innovación Educativa y Sustentabilidad

Estudios Literarios y Filosóficos

Geoquímica, Medio Ambiente y Educación

## **REDES ACADÉMICAS INTERNACIONALES**

- Grupo de Investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Cajamarca, Perú
- Grupo de investigadores de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, Perú
- Grupo de Investigadores del Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Cuba
- Cátedra Internacional Carlos Marx, México
- Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal
- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal

Este libro, *La educación crítica y los desafíos del siglo XXI*, ha sido posible gracias al apoyo financiero y al interés académico de la Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional de la Universidad Autónoma de Guerrero. Por ello, nuestro agradecimiento a su ex Director General, el Dr. Javier Saldaña Almazán, hoy Rector. También a los licenciados Daniel Mora y Erwin Flores Contreras por su valioso apoyo en la integración lógica de los archivos originales de la presente obra.

## ÍNDICE

Prólogo.....	13
Introducción .....	21
Filosofía de la globalización, el neoliberalismo y la posmodernidad.....	29
<i>Manuel Góngora Prado</i>	
Mercancía, educación y fetichismo: Violenta dialéctica del dominio subjetivo en el siglo XXI .....	69
<i>Camilo Valqui Cachi</i>	
Educación, empresa y poder: avatares del siglo XXI en América Latina.....	97
<i>Erwin Flores Contreras</i>	
Pensarnos en una educación crítica. ¿A quién le interesa la formación de sujetos críticos? .....	113
<i>Ignacio Eulogio Claudio</i>	
De la filosofía crítica a la filosofía de la educación .....	129
<i>Cutberto Pastor Bazán</i>	
Ética y valores para la educación .....	145
<i>Ramón Espinosa Contreras y Ma. Antonieta Julián Pérez</i>	
La construcción del aprendizaje reflexivo.....	153
<i>Maria Henriqueta Figueiredo, Palmira Oliveira Martins y João Luís Alves Apóstolo</i>	
Currículo reduccionista vs. currículo sustentable .....	167
<i>Juventina Salgado Román</i>	

Contribuciones al campo de la comunicación desde la formación del profesional. La experiencia cubana . . . . .	183
<i>Irene Trelles Rodríguez y Miriam Rodríguez Betancourt</i>	
El mito de la educación universal y la responsabilidad política de nuestros Estados: una evaluación crítica al ODM2 . . . . .	199
<i>Alonzo Ramírez Alvarado</i>	
Una mirada sociológica a la educación en el siglo XXI y una propuesta para su mejora desde la educación en valores	209
<i>Edgardo R. Romero Fernández</i>	
Rondas campesinas de Perú: educación, valores y análisis crítico . . . . .	221
<i>Cyntia Raquel Rudas Murga</i>	
Crítica a la criticada educación en los países de América Latina . . . . .	239
<i>Doris Castañeda Abanto y Leobardo Jiménez Sánchez</i>	
Algunos aspectos de la educación superior en el Perú . . . . .	253
<i>Homero Bazán Zurita</i>	
Los docentes y alumnos en la Universidad Autónoma de Guerrero. Flexibilidad curricular y trayectoria de identidades sociales . . . . .	269
<i>Rita Angulo Villanueva</i>	
Pensarme desde la familia, la escuela e instituciones militares y policíacas en la relación de enseñanza y aprendizaje. . . . .	289
<i>Joel Iturio Nava</i>	
Elementos generales y aproximaciones críticas de un estudio del discurso cultural en la Universidad Autónoma de Guerrero en el periodo 1972-1999 . . . . .	303
<i>Salomón Mariano Sánchez</i>	



Educación basada en competencias y modelo educativo de la UAG. Implicaciones en el desempeño del docente facilitador. ....	321
<i>Javier Casiano Reachi</i>	
Las tutorías académicas y el nuevo rol del docente según los lineamientos del PROMEP de la Secretaría de Educación Pública. ....	337
<i>Jaime Salazar Adame</i>	
Una mirada a las competencias en la Universidad Autónoma de Guerrero. ....	351
<i>José Luis Aparicio López, Eleuterio Sánchez Esquivel, Juana Beltrán Rosas, Ramón Bedolla Solano y Columba Rodríguez Alviso</i>	
El enfoque por competencias en educación para la deshumanización del hombre. ....	365
<i>Arturo Miranda Ramírez</i>	
Imponer a toda costa la “reforma educativa”. ....	383
<i>José Enrique González Ruiz</i>	
Sobre los autores. ....	387



LOS DOCENTES Y ALUMNOS  
EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE GUERRERO. FLEXIBILIDAD  
CURRICULAR Y TRAYECTORIA DE  
IDENTIDADES SOCIALES\*

*Rita Angulo Villanueva\**

**El escenario**

La flexibilidad curricular llega a la Universidad Autónoma de Guerrero de una manera *sui generis*, “en volandas” –diría Juan Manuel Serrat–, vertiginoso y en un tiempo muy breve, como un tornado. De repente y sin saber bien cómo los profesores de la universidad empiezan a escuchar cuestiones diversas, se inician los programas de movilidad estudiantil,<sup>1</sup> de evaluación externa,<sup>2</sup>

\* Dos versiones anteriores de este artículo se presentaron en el simposio *Sujetos sociales y procesos de sobredeterminación en la segunda década del siglo XXI*, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Primer Encuentro Internacional de Pedagogía: Discursos y Prácticas de Intervención, Estado de México, 26 de septiembre de 2011, y en el *Diplomado de Competencias Docentes en Educación Superior* en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 6 de octubre de 2011.

\*\* Unidad Académica de Ciencias de la Tierra, Universidad Autónoma de Guerrero.

<sup>1</sup> 1990 por la Academia Mexicana de Ciencias y del Programa Delfín 1994 (Informe del Programa de Movilidad Estudiantil, 2010).

<sup>2</sup> Entre 1995 y 2011 fueron evaluados 61 programas en el nivel 1, de los cuales 45 son de licenciatura por parte de los comités interinstitucionales de evaluación de la educación superior (SEP, 2010). Para el 2010 se reportan



de evaluación de estudiantes,<sup>3</sup> el programa tutorías,<sup>4</sup> los programas para la carrera académica<sup>5</sup> y la iniciativa de nuevos planes y programas educativos de carácter flexible.<sup>6</sup> Los profesores de repente se encontraron con que ya no sólo eran profesores de aula sino que tenían que cumplir obligatoriamente, si querían acceder a los programas de estímulos económicos, con cinco funciones: docencia, investigación, tutorías, vinculación y gestión. Estas funciones, si bien habían sido consideradas de manera contractual, en la realidad no se llevaban a cabo hasta ese momento. Estamos hablando de dos décadas de transformaciones aceleradas en las que los perfiles de profesores y alumnos universitarios guerrerenses pasan por diversas posiciones de sujeto, es decir, siguen una trayectoria<sup>7</sup> que, poco a poco, va configurando la identidad de los actores universitarios guerrerenses. ¿Realmente el profesor y el alumno universitarios en Guerrero han transformado su identidad como consecuencia de los cambios producidos por la flexibilidad educativa? Me atrevo a suponer que sí, en cierta forma, aunque no podría asegurar que cambiaron en pro del perfil ideal

---

27 programas acreditados por diversas instancias como el COPAES, CACEI, etc. (Villegas-Arrizón, 2010).

<sup>3</sup> CENEVAL inicia su aplicación en el año de 1997.

<sup>4</sup> Programa institucional de tutorías de la UAG.

<sup>5</sup> El Programa de Mejoramiento del Profesorado arranca en 1996 y la organización de Cuerpos Académicos en el 2005. Es pertinente mencionar que el programa de becas al desempeño académico inician a finales de los ochenta o principios de los noventa y, en estricto sentido, no era parte de la tendencia de flexibilización educativa, si bien se constituye en la primera forma de evaluación externa y, de alguna manera, la base para la transformación, con ella se ejerce una forma de presión sobre los profesores para que apliquen los cambios.

<sup>6</sup> El nuevo modelo educativo de la UAG y su guía para el diseño de planes de estudio flexibles se publican en el 2004.

<sup>7</sup> En otros documentos hemos considerado cómo ha ido transformándose una de esas posiciones de sujeto, la de investigador (Angulo, 2003 y 2007).

formulado por la UAG. En el caso de los profesores considero que el cambio ha sido diferencial y muy incipiente, aunque tampoco podría asegurar que cambiaron hacia el perfil ideal postulado por la universidad.

Consideremos que en las universidades mexicanas en general los mayores cambios a las estructuras universitarias a partir del discurso de la flexibilidad y las competencias se dio en la década de los noventa (Orozco, 2009: 81). “El cambio educativo es también cuestión paradójica, pues mientras han pasado por lo menos dos décadas de las reformas de 3<sup>ra</sup> generación, los cambios de peso o significativos son mínimos, según reportan Flores Kastanis y de la Torre, citan a Fullan quien sostiene con datos que el 85% de las iniciativas de cambio fracasan total o parcialmente” (Orozco, 2011).

En la Universidad Autónoma de Guerrero el Nuevo Modelo Educativo aparece en el 2004, los primeros programas de estudio flexible (Licenciado en Geografía y Licenciado en Geología) se inician en el 2008 el de Geología y en el 2009 el de Geografía. Otros 28 programas inician sus primeras generaciones en el 2011. Es decir, la plataforma de la flexibilidad estaba andando desde hace 20 años pero los planes de estudio de las licenciaturas inician hasta 2008.

## El currículum

Todas las transformaciones antes numeradas responden a una tendencia educativa mundial, la flexibilización de la educación, concretamente de la formación y, por tanto, de la organización y administración escolares, así como de los planes y programas de estudio. Sin obviar que este proceso responde a una tendencia globalizadora de la economía en el contexto del capitalismo, la empresa, el trabajo y el empleo, nos interesa situar esta transformación desde la perspectiva de una Crisis Estructural Generalizada (CEG) que postula Alicia de Alba (2002). Esta concepción estima que no solamente la economía entra en crisis, como muchos sectores académicos y empresariales



empezaron a suponer, sino que la sociedad toda e incluso la civilización occidental (San Pedro, 2009), que se encuentran en ella. Una crisis en la que las estructuras sociales sedimentadas como la familia y las organizaciones sociales, la escuela entre ellas, enfrentan la exacerbación de situaciones complejas bien conocidas como la pobreza, la migración, la descomposición del tejido social expresada en narcotráfico, violencia, trastornos de salud inéditos (VIH, bulimia, anorexia, *self injury* o la combinación de ellos), así como la aparición de otros eventos de graves consecuencias como el calentamiento global.

En este contexto se ubica el currículum y se instala la flexibilidad curricular. Al primero se le asume como una propuesta político-educativa, incluida en una síntesis de contenidos culturales. Síntesis compleja y contradictoria a la cual se llega al través de luchas, negociaciones, consensos e imposiciones de y entre los distintos grupos y sectores sociales (De Alba, 1991). Es también un discurso, un proceso de articulación discursiva en el que los distintos grupos, en este caso educativos y docentes, negocian un proyecto de formación a partir de una cierta idea acerca del hombre, la ciencia y el conocimiento, así como de la profesión y de las prácticas que la constituyen. En este proceso de articulación se instalan diversas posiciones de sujeto, quien se constituye en ciertas condiciones de emergencia específicas: la sociedad mexicana en sí de cara al proceso neoliberal (1982-2011), la condición económica de la misma (léase globalización), la política en general (democracia social vs. democracia política) y la educativa en particular (hacia la flexibilización educativa), la condición ambiental (calentamiento global) así como el avance tecnológico y científico de la época (sociedad del conocimiento). Estas condiciones de emergencia sobredeterminan al sujeto del currículum.

Estimar la flexibilidad curricular en una situación concreta desde la lógica de la sobredeterminación nos lleva a puntualizar la perspectiva desde la cual estamos analizando esta problemática.

## La lógica de la sobredeterminación y las identidades sociales

Se parte de la consideración de que la sociedad es una organización no suturada o no fundante (Laclau y Mouffe, 1987), es decir, abierta, es constitutiva de los distintos momentos, movimientos y relaciones sociales. Esta imposibilidad de cierre o perfección da cuenta de la aparición de constantes elementos sociales exteriores a la estructura social que, en un momento dado, se presentan o invaden la estructura establecida y la dislocan.

Si pensamos esta dinámica centrándola en el contexto educativo, habría que considerar como elementos exteriores (a una estructura educativa sedimentada) a todos los cambios propuestos en el proceso de flexibilización. Cabría preguntar aquí si todos los cambios propuestos han desestabilizado la estructura educativa y cómo lo han hecho. Desde esta perspectiva, “Una concepción que niegue todo enfoque esencialista de las relaciones sociales debe también afirmar el carácter precario de las identidades (Laclau y Mouffe, 1987: 108). Es en la dimensión de las identidades, precisamente, donde queremos ubicar este análisis y suponer que las identidades de profesores y alumnos en la UAG han oscilado entre diversas posiciones durante 20 años de cambios.

Retomamos la noción de identidad en tanto que posiciones no fijas de sujeto (Laclau y Mouffe, 1987: 133), en una articulación de las diferentes posiciones del mismo en los distintos momentos sociales; es decir, se asume toda identidad como relacional. En este sentido los profesores, por ejemplo, tuvieron que asumir la tarea de la investigación desde una perspectiva de competencia por recursos para realizar la investigación. Al respecto hemos postulado en trabajos previos la aparición de una nueva figura de profesor investigador en la universidades estatales (Angulo, 2003) dada su participación en redes de investigación regionales y la configuración de un estilo diferente de hacer investigación, surgido tanto de la exigencia de realizar investigación con impacto social y a partir de problemas sociales concretos como de tener



el requisito de competir por su financiamiento (Angulo, Cabrera, Pons y Santiago, 2007). A esta forma de hacer investigación la hemos llamado reflexividad social, siguiendo a Gibbons (1997). Hasta hoy, aparentemente no podemos señalar que los profesores hayan tenido un cambio esencial en el ámbito de la docencia.

Si se concibe a la identidad como un “sistema de posiciones diferenciales [que constituyen] una configuración” en un momento dado, entendemos la articulación como toda práctica que se ejerce para fijar o dislocar ciertas identidades en una búsqueda de estructuración.<sup>8</sup> “Este campo de identidades que nunca logran ser plenamente fijadas es el campo de la sobredeterminación” (Laclau y Mouffe, 1987: 128).

“La sobredeterminación entendida como una lógica se asocia de manera particular con la conformación de las identidades sociales [...] En relación con el currículum, estas identidades están o son expresadas por los sujetos sociales que [...] promueven o rechazan” proyectos y procesos de formación ante la presencia de fuerzas antagonicas, inestabilidad en las fronteras que los separan y elementos flotantes que los interpelan (Pérez, 2007: 42-44).

La sobredeterminación, las trayectorias y las posiciones de sujeto remiten, entonces, a una cuestión de límites en los grupos y su organización en las interacciones y la comunicación y, por supuesto, entre las identidades y sus diferencias.

Los límites son constitutivos de la diferencia y la pertinencia. La diferencia es la “discordia” activa, en movimiento de las fuerzas diferentes y de las diferencias de fuerzas (Derrida, 1971 en Díaz Villa, 2004), son dispositivos especiales para la función de separar y mediante ellos los sistemas pueden abrirse o cerrarse, éstos se constituyen por la determinación de los límites que llevan intrínsecos la inclusión y la exclusión. Los límites implican la posibilidad de identificarlos.

<sup>8</sup> Al respecto debemos considerar en este ámbito los continuos esfuerzos de profesores por conformar sus cuerpos académicos (a partir de la política respectiva) con base en grupos de amistad o políticos más que con base en su formación y filiación disciplinares.



La exclusión es, quizá, una de las consecuencias más evidentes del movimiento de límites fijados, quitados o movidos por la tendencia de la flexibilidad, hemos visto aparecer una reconfiguración del profesorado a partir de grupos diversos que difieren entre sí: los SNI y los que no lo son, los que tienen Cuerpo Académico y los que no han sido invitados a uno, los que reciben estímulos económicos y los que no alcanzan la calificación para ello, los que hacen investigación y los que no la hacen, los que dan clase y los que tienen comisiones o puestos diversos.<sup>9</sup>

En cuanto a los estudiantes, vieron exacerbarse la espada de Damocles, el rechazo al solicitar ingreso a las universidades; tuvieron que aprender también a subirse al carro de la movilidad y aparecen los movilizados y los inmóviles, los becados y los que no, así como los que, en apariencia, pueden tomar decisiones sobre su trayectoria escolar.

El manejo de los límites implica orden, sistemas simbólicos, clasificaciones, poder, control y división del trabajo en las relaciones sociales. En un sistema social, según Laclau y Mouffé (1987), el objeto de movimiento, además de la dinámica propia del sistema, es la contingencia, lo nuevo o inédito que se presenta en una estructura sedimentada, elemento reconocido como exterior constitutivo. De alguna manera, la reconfiguración de la dinámica universitaria en colegios, en cuerpos académicos, en unidades académicas,<sup>10</sup> en los becados y los SNI y otras formas de reconfiguración se han desempeñado como el exterior constitutivo de los viejos grupos universitarios.

La rigidez o la contingencia en el movimiento de los límites presupone inclusiones y exclusiones y concepciones de identidad que entran en tensión. Ésta es asumida como el establecimiento de relaciones de fuerza entre agentes de dos o más grupos que funcionan en el mismo espacio social, que es un campo de fuerzas

<sup>9</sup> Herencia de tendencia educativa anterior.

<sup>10</sup> Viendo desdibujarse su identidad como escuelas o facultades.



cuyo movimiento permite a los individuos fijar posición y al campo, transformarse (Angulo, 2004).

Los límites son construcciones culturales que estructuran posiciones, diferencias, identidades y sistemas de valores. Al haber aperturas y cierres de los sistemas relacionales e inclusiones y exclusiones de los agentes o de los eventos, ¿qué pasa con la identidad de éstos? En principio visualizamos una fragmentación de las posiciones de sujeto, tanto en el grupo del cual forma parte como al interior de su personalidad; fragmentación reconocida como connatural a la posmodernidad.

En el contexto descrito reconocemos, en su conjunto, el debilitamiento de límites, la irrupción de signos y significados diversos e indecibles, el descentramiento de las identidades, nuevas formas de identificación, nuevos imaginarios y el sujeto escindido para sí y para los otros. Así, las identidades nacionales, educativas y personales comparten el proceso de crisis presente en la civilización occidental. Es decir, hablamos no sólo de la identidad de los profesores universitarios sino de su identidad social inmersa en un proceso mundial de desestructuración de identidades.

Desde aquí es pertinente preguntarnos si las identidades emergentes se pueden constituir a partir de la narrativa del mercado y el proceso neoliberal que, por todos lados, está colapsando. Mario Díaz Villa (2004) plantea que es preciso deconstruir la identidad desde nuevas perspectivas.

### **Rasgos<sup>11</sup> de la flexibilidad curricular en la UAG**

El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG) plantea que “La flexibilidad del modelo académico se identifica con una oferta diversa de trayectorias, con la aceptación de

<sup>11</sup> Elementos que pueden contribuir a la dislocación de un orden de cosas en una coyuntura de crisis generalizadas irrumpiendo o dislocando las estructuras o identidades sociales que hasta entonces habían funcionado (De Alba, 2003: 53-54).

una diversidad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas, intereses y demandas que pueden favorecer el desarrollo de los estudiantes, con la capacidad de los usuarios del proceso formativo para escoger el contenido, el momento y los escenarios de sus aprendizajes, entre otras posibilidades” (Comisión General de Reforma Universitaria, UAG, 2004: 29). Palabras más, palabras menos retoma de las actuales tendencias de formación universitaria (Beneitone, Tunning Latinoamérica *et al.*, 2007) en la Comunidad Económica Europea, si bien cita como fuentes a la Universidad Veracruzana y a la ANUIES, así como a la Universidad de Guadalajara y al Instituto Politécnico Nacional (Comisión General de Reforma Universitaria, 2005: 175-181).

En otra parte del documento rector que se comenta encontramos que se reconoce a la flexibilidad curricular como “un conjunto relacionado de cursos o materias que dejará el espacio curricular para que el educando, en función de sus intereses, perfil profesional buscado, necesidades de especialización o requerimientos de formación integral, bajo determinados criterios y respetando los procedimientos previamente establecidos, con el auxilio de su tutor tenga derecho a: escoger asignaturas entre las ofertadas o a cubrir el espacio curricular con materias de su preferencia; elegir a sus profesores cuando esta posibilidad exista en términos de la oferta y horarios existentes y la demanda curricular del estudiante; optar entre determinadas estrategias, asesorías y procesos formativos referidos a su práctica profesional y laboral; y programar la duración e intensidad de su proceso formativo, según sus necesidades y posibilidades” (Artículo 84, numeral 4, Estatuto UAG en Comisión General de Reforma Universitaria, 2005: 92).

Si se compara la primera declaración que aparece en párrafo primero de este apartado con la del segundo párrafo, se puede observar que en lo operativo la flexibilidad del plan de estudios se reduce a la posibilidad de optar entre un grupo de materias y profesores para lograr un proceso formativo por elección de los alumnos.

La posibilidad de elección para los estudiantes está limitada por las posibilidades de la universidad. Acerca de dichas posibili-



dades dan cuenta las experiencias de los únicos planes de estudio flexibles que han funcionado en la universidad: las licenciaturas de Geología y Geografía antes mencionadas.

- a) La UAG es una universidad regional, es decir, sus unidades académicas tanto de educación media superior como de educación superior están ubicadas en todo el territorio guerrerense; la oferta de carreras de la misma área de conocimiento se dio en los últimos 30 años sin planificación alguna, lo que provoca que profesores de áreas de conocimiento afines, por ejemplo, ciencias naturales o de la salud, estén ubicados en lugares distantes del estado.
- b) La distancia física de las plantas académicas dificulta el intercambio de profesores y la oferta de materias similares en unidades académicas distintas. Este hecho es resuelto en las unidades académicas promoviendo que sus profesores impartan materias tanto de su perfil formativo como de otros perfiles. En el caso de las escuelas mencionadas se han presentado dos vertientes de este problema: por un lado, atender las materias obligatorias de carácter institucional<sup>12</sup> y, por otro, atender materias de las ciencias básicas que se han implantado en el tronco común;<sup>13</sup> aún más, atender materias de la disciplina de base en la que fueron formados pero en la que no son especialistas.
- c) El número de materias optativas propuestas por bloque formativo<sup>14</sup> no alcanza a ser cubierto por la planta de profesores existente, razón por la que se oferta sólo una o dos de la gama

<sup>12</sup> Habilidades para la comunicación de las ideas, Análisis del Mundo Contemporáneo, Tecnologías de la Información, Idioma, Pensamiento Lógico, Heurístico y Creativo.

<sup>13</sup> Matemáticas, Física, Biología, Química, Geología y Recursos Naturales.

<sup>14</sup> Básicas o de tronco común, formativas disciplinarias, formativas aplicativas y de libre elección.

originalmente propuesta. Son pocos los casos de materias (optativas u obligatorias) que imparten dos profesores distintos,<sup>15</sup> de tal forma que la posibilidad de elección del estudiante nuevamente se reduce.

- d) La idea de compartir tronco común, así como de las cuestiones operativas que implicaría (alumnos de dos carreras tomando clase con el mismo profesor o profesores de una carrera dando clases en grupos de ambas) no se ha logrado, entre otras cosas porque los profesores siguen pensando, como parte del imaginario colectivo, en perfiles formativos disciplinarios. Por otro lado, se dan también cuestiones de tipo político, negociaciones o ausencia de ellas, alianzas, confusión o desconocimiento con respecto al proyecto formativo, etcétera.
- d) La oferta de trayectorias a seguir, de esta forma, es muy limitada, podría decirse que es prácticamente única. Cabe señalar que las opciones de Técnicos Superiores Universitarios prácticamente no se han dado en la universidad y, en los casos que se comentan, si bien están propuestos en papel, no se han concretado.
- e) Una planta de profesores insuficiente en número, ya sea debido a la falta de plazas<sup>16</sup> o por la inexistencia de profesores con perfil, ha obligado a reducir las posibilidades de elección de profesores y materias por parte de los alumnos y ha llevado a los profesores a impartir un mayor número de materias.<sup>17</sup>
- f) Adicionalmente a la situación descrita, el registro de calificaciones de alumnos, así como la emisión de los certificados de las

<sup>15</sup> Por ejemplo, en la carrera de Geología actualmente sólo se oferta de esta manera la materia de Petrología ígnea.

<sup>16</sup> Sólo tres profesores de la carrera de Geografía tienen base en la universidad, otros cuatro tienen convenios semestrales.

<sup>17</sup> A pesar de que los profesores que tienen perfil Promep o son miembros del Sistema Nacional de Investigadores pueden, según la normatividad, impartir sólo una materia.



primeras generaciones que egresarán en enero y junio de 2012 han encontrado múltiples problemas de ajuste en el Sistema Administrativo,<sup>18</sup> dado que dicho sistema fue diseñado para el registro y almacenamiento de calificaciones con programas de estudio rígidos, esto es, serizados, obligatorios, etcétera.

- g) La licenciatura en Geografía es una carrera de nueva creación en la UAG, la primera dentro del nuevo modelo flexible (2004) y, por tanto, no posee ningún tipo de tradición docente previa que la vincule con una direccionalidad<sup>19</sup> u orientación en un proyecto formativo. Si bien nace en el seno de la Unidad Académica de Ciencias de la Tierra que ha funcionado 25 años con la carrera de Geología, esta última sí tiene un proyecto y, por tanto, una direccionalidad.
- h) La direccionalidad del proyecto de escuela de la licenciatura en Geología concibió, entre otros planteamientos, la creación de una escuela de Ciencias de la Tierra en la que se proyectaba, en 1985, crear las carreras de Geología, Geofísica y Geografía. En el caso de esta última, se pensaba en una Geografía orientada hacia su vertiente física más que a la social o a la humana. Cuando se crea la carrera de Geografía planteada con esta orientación, aún no había el personal que implementaría la carrera; cuando ello ocurre la orientación es redirigida, alejándose de la cuestión física y dirigiéndose más hacia las otras vertientes de la Geografía. Esta cuestión representa en la Unidad Académica un encuentro de proyectos, lo que ha supuesto, hasta el momento, la imposición de la primera direccionalidad y la vivencia de otra. Aún no se llega al momento de negociaciones o alianzas. Hay dos proyectos en posiciones antagónicas en las que se manejan cuestiones de poder, de

<sup>18</sup> El Sistema de Administración y Seguimiento Escolar (SASE) se implementa en el año 2002 (UAG, 2011).

<sup>19</sup> Se entiende la direccionalidad, de acuerdo con Alicia de Alba (2003), como el compromiso político epistemológico que establecen los integrantes de un proyecto en relación con un objeto de enseñanza.

- visión, de proyecto, etc. Es decir, se están moviendo los límites institucionales, sociales, de grupo, personales, etcétera.
- i) En la licenciatura de Geología, durante 25 años, se ha manejado un proyecto formativo que todos los integrantes han asumido. Dicho proyecto, entre otras líneas, había implicado la vinculación entre la investigación y la docencia, asumiendo a la relación entre ambas como la metodología de enseñanza por excelencia, aunada al trabajo de campo como columna vertebral de la carrera. Esta vinculación puso en ejercicio –mucho tiempo antes de la tendencia de flexibilidad– un sistema tutorial que no tenía ese nombre pero que llevaba a la formación de estudiantes al amparo de profesores, la movilidad de los estudiantes a las distintas escuelas de Geología del país y la realización de prácticas profesionales en las diversas industrias. Esta situación que se daba de manera cotidiana en la carrera de Geología permitió que los profesores se ajustaran a los cambios propuestos por la tendencia flexibilizante casi de manera natural, pero sin la conciencia de estar entrando a un nuevo modelo educativo.

En otro sentido, la carrera de Geología había realizado, también de manera cotidiana, cambios tanto a los contenidos educativos como a la estructura del plan de estudios, de tal forma que en 2003 se acordó considerar las líneas de funcionamiento descrito para modificar el plan de estudios vigente, en mucho empujados por las recomendaciones de los CIEES en su primera evaluación de la carrera. Para 2005, se presenta al Consejo Universitario un nuevo plan de estudios con carácter semiflexible,<sup>20</sup> que no fue aprobado por el Consejo Universitario sino hasta julio de 2007,

<sup>20</sup> Este plan de estudios retomaba todas las bondades del plan vigente y trataba de adaptarse lo mejor posible, sin perder su identidad, a las exigencias de la flexibilización educativa. Sobre la teoría, metodología y características del nuevo plan de estudios se publicó un libro (Angulo, 2007).



entre otras cosas porque el plan estaba listo antes que el nuevo modelo de la universidad.

### **La flexibilidad curricular, contornos<sup>21</sup> e identidades sociales**

Los cambios hacia la flexibilidad en el aspecto educativo re-presentaron una dislocación de la estructura universitaria que en ese momento se encontraba en crisis<sup>22</sup> y debía responder a las demandas de las políticas educativas (modelo flexible y por competencias, rendición de cuentas, evaluaciones externas, tendencia a la internacionalización, etcétera). Y si bien el discurso de la flexibilidad considerado como un contorno social ha logrado instalarse en la universidad, no ha contado con la participación de todos los profesores universitarios. Todas las propuestas nuevas han sido elaboradas por comisiones designadas por las estructuras directivas y de poder de la universidad. La mayoría de los profesores universitarios desconocen el ABC de la flexibilidad y las competencias, se adaptan lo mejor que pueden a las demandas, priorizan aquello que les da puntos para lograr concursar en el programa de estímulos pero en el aula y en la relación con los estudiantes se desempeñan como los estigmatizados profesores tradicionales. Y aquí se entrevén dos tendencias: aquellos que son tradicionales y defienden con esa actitud tradicional un proyecto formativo y aquellos que siendo tradicionales sólo cumplen con el mínimo requerido.

En este contexto se puede vislumbrar que la identidad social del profesor universitario transita entre cuatro posiciones de sujeto:

<sup>21</sup> Conjunto de elementos emergentes que en un momento avanzado de la crisis estructural generalizada tratan de recuperar la estructuralidad (De Alba, 2003: 55).

<sup>22</sup> Recuérdese que en los noventa la UAG estaba viviendo el declive del Modelo de Universidad Democrática, Crítica y Popular (Proyecto de Universidad Pueblo), se encontraba entre las pugnas de los grupos políticos existentes y debía responder a las exigencias de la nueva política educativa que ya estaba siendo implantada en todas las universidades del país.



aquel que asume un proyecto formativo y lo promueve, ya sea con el ejercicio tradicional de la docencia o de la docencia investigación; aquel que asume el proyecto con el ejercicio flexibilizante de la docencia investigación; aquel que asiste a la impartición de clases sin reconocer un proyecto formativo y, los menos, que se mueven con un discurso modernizante de flexibilidad pero que no se desempeñan como docentes.

El interjuego de estas posiciones de sujeto instala una tensión, necesariamente antagonica, entre las distintas posiciones, que se traduce en relaciones contradictorias y precarias que conviven diariamente en las instituciones universitarias. Constituyen, a la vez un espacio universitario relacional<sup>23</sup> en el que se establecen luchas de poder entre grupos adjudicadas a cuestiones de poder pero sin identificar el telón de fondo: la confrontación de proyectos educativos.

En el interjuego que los profesores realizan asumen posicionamientos (tomas de posición) a partir de su capital cultural a lo largo de su desarrollo en los distintos momentos históricos del campo, conformando una trayectoria (Bourdieu, 1997). En esta situación es preciso considerar que consideramos el espacio académico, siguiendo a Bourdieu, como un campo de producción cultural que es “un universo social como los demás donde se trata, como en todas partes, de cuestiones de poder, de capital, de relaciones de fuerza, de estrategias de conservación o subversión, etcétera y un mundo aparte, dotado de sus propias leyes de funcionamiento” (Bourdieu, 1997: 89). ¿En este escenario ha habido realmente un cambio de los profesores universitarios en las prácticas académicas, tanto áulicas como de investigación? ¿Qué grupos de profesores y con qué proyectos formativos están interactuando en el espacio universitario? ¿Cuáles han sido las trayectorias que han seguido en estos 20 años de cambios curriculares?

<sup>23</sup> Se asume el espacio relacional en el contexto de la concepción de campo propuesta por Bourdieu (1997).



Proponemos que el problema es el reconocimiento de la confrontación de proyectos educativos al interior de la UAG y nuestra hipótesis de trabajo remite a la consideración de que en el fondo del proyecto formativo universitario subyacen viejas prácticas discursivas no necesariamente malas o eliminables. Entendemos que las viejas prácticas discursivas, al igual que otras nuevas, se posicionan fuera del modelo flexible quizá como un posicionamiento de resistencia a las prácticas discursivas hegemónicas de la tendencia flexible.

Sobre estas prácticas discursivas dominantes José Carlos Bermejo (2009) sostiene que en España los académicos, quienes debían ser personas con inteligencia promedio o superior y conformar la masa crítica social más importante del país, se han tornado manipulables debido a la necesidad de reconocimiento, entendida ésta como una de las constantes históricas (desde Platón) de la misión social del profesor universitario, pasando por la creación de las mismas en la Edad Media y hasta la actualidad. Históricamente la necesidad de reconocimiento es elemento constitutivo de la identidad del profesor y ha sido utilizada desde el peor lugar, no desde el reconocimiento de los pares, sino desde la búsqueda de exiguos estímulos económicos que, entre paréntesis, ya no se integran al sueldo. Así, los académicos se someten por voluntad a la búsqueda de los reconocimientos y los estímulos. Si bien lo anterior se refiere al contexto español, consideramos que la UAG está siguiendo las directrices de Bologna y Tunning; por tanto, es probable que la situación descrita también nos alcance.

Por otro lado, en el espacio universitario descrito conviven los estudiantes tomando clases con los diversos tipos de profesores, los estudiantes integran su visión de la ciencia y de la sociedad con las estructuras conceptuales (Angulo, 2007) de las disciplinas que estudian, asumen también las posiciones de sujeto de sus profesores y la pregunta es: ¿asumen alguna de estas posiciones?, ¿identifican y diferencian la presencia de distintos proyectos educativos en las actitudes de sus profesores?, ¿al terminar su formación deciden su futuro a partir de alguno de estos proyectos

y posiciones? ¿Así, los estudiantes van construyendo y aprehendiendo significados que poco a poco los llevarán a un proyecto alternativo de universidad, de mundo, de vida y de sujeto?

En este contexto discurrimos que la flexibilidad, en tanto que tendencia educativa mundial y nacional, actúa como una función de la estructura educativa más que como un modelo educativo y/o curricular para los planes y programas; es un elemento articulador de las tensiones entre una visión clásica de la función universitaria y la visión modernizante de la misma.

Como reflexión final nos gustaría remitirnos a algunas voces que hablan de la tendencia de flexibilidad: en el nivel nacional, Eduardo Ibarra Colado, en su nota *Universitas Calamitas. Por mis competencias hablará el mercado*, señala:

La oleada de declaraciones y argumentos ha instaurado una nueva jerga idiomática que funciona ya como moneda de curso legal: el anverso nos promete excelencia, calidad, competencias, movilidad, pertinencia, acreditación, flexibilidad [...]; el reverso nos entrega privatización, recortes, cuotas, créditos, servicios, mercantilización, rechazo, precarización [...] (Ibarra, 2011).

O bien, en el nivel internacional, José Carlos Bermejo, en su libro "La fábrica de la ignorancia. La universidad de como si", considera que la flexibilidad educativa europea, en general, y española, en particular, no ha sido más que una forma de controlar a las universidades al grado de dislocarlas de su identidad clásica como generadoras de conocimiento y conciencia, y desconfigurarlas como formadoras de masa crítica social para convertirlas en productoras de publicólogos y egresados cortados y recortados en sus potencialidades por el rasero de las competencias convenientes al mercado (al más puro estilo de Pink Floyd).

## Referencias

Angulo, R. (2003). "Una aproximación al estado del conocimiento regional sobre la investigación educativa regional sobre la



- investigación educativa en filosofía, teoría y campo de la educación). En A. de Alba (comp.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales* (529-592). México: Consejo Mexicano de la Investigación Educativa.
- Angulo, R. (2007). *La estructura conceptual científico didáctica*. México: Plaza y Valdés/Conacyt/UAG/IISUE/UNAM/UASLP.
- Angulo, Cabrera, Pons y García (2007). *Conocimiento y región: la investigación en filosofía, teoría y campo de la educación en el sur de México (estado del conocimiento regional 1992-2002)*. México: Plaza y Valdés.
- Bermejo, José Carlos (2009). *La fábrica de la ignorancia. La universidad de como si*. Madrid: Akal.
- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Marty, M.; Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Tuning Project/Universidad de Deusto/Universidad Groningen.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Comisión General de Reforma Universitaria (2004). *Modelo Educativo y Académico de la UAG*. Chilpancingo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero.
- Comisión General de Reforma Universitaria (2005). *Guía para el diseño de planes y programas de estudio*. Chilpancingo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero.
- De Alba, Alicia (1991 a). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM.
- (1991 b). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación/Universidad Nacional Autónoma de Guerrero.
- (2002). *Currículo universitario, académicos y futuro*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM.
- Dirección de Investigación (2010). *Informe del Programa de Movilidad Estudiantil, 2010*. Reseña.

- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares/Corredor.
- Ibarra, E. (2011). "Por mis competencias hablará el mercado". *Universitas calamitas (I)* en *Laisum*, 18 de septiembre de 2011.
- Orozco, B. (2007). "Origen de la noción de flexibilidad y su llegada al campo del currículo: más allá de la visión de economía informacional". En *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: IISUE/UNAM.
- (2011). El cambio curricular ante la exigencia de la reforma educativa entre los siglos XX y XXI. Simposio. *Sujetos sociales y procesos de sobredeterminación en la segunda década del siglo XXI*. Estado de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Primer Encuentro Internacional de Pedagogía: Discursos y Prácticas de Intervención, 26 de septiembre de 2011.
- Pérez Arenas, D. (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*. México: Plaza y Valdés, IISUE/UNAM/UASLP/UAG/Promep.
- Reyes, R y Bonilla, F. (2009). *Programa institucional de tutorías de la Universidad Autónoma de Guerrero*. Chilpancingo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero.
- Sacristán, G. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sampedro, J. (2009). *El sistema occidental se acaba*. Entrevista AttacTV. Recuperado de <<http://www.youtube.com/watch?v=pftudoT5Xml>>.
- Serrat, J. (1983). "De vez en cuando la vida", en *Cada loco con su tema*. España: Ariola Eurodisc.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Consultas de programas evaluados por los CIEES al 31 de agosto de 2011*. México: Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior. Recuperado de <<http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm>>.



- (2011). *Presentación. Programa de Mejoramiento del Profesorado*. México: SEP. Recuperado de <<http://promep.sep.gob.mx/presentacion.html>>.
- Universidad Autónoma de Guerrero (2011). *Antecedentes de la Dirección de Administración Escolar y Certificación de Competencias*. Chilpancingo, Guerrero. Recuperado de <<http://dae.uagro.mx/index.php?Opcion=AntDAE>>.
- Villegas Arrizón, A. (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014. Por una universidad de calidad con compromiso social*. Chilpancingo, Guerrero: Universidad Autónoma de Guerrero.

*La educación crítica y los desafíos en el siglo XXI*, se terminó de imprimir el 15 de marzo de 2015, en los talleres de Ediciones Verbolibre, S.A. de C.V., 1 o. de mayo núm.161 -A, Col. Santa Anita, Deleg. Iztacalco, México, D.F., C.P. 08300. Tel.: 3182-0035. <edicionesverbolibre@gmail.com>. La edición consta de 1 000 ejemplares.



## LA EDUCACIÓN CRÍTICA Y LOS DESAFÍOS EN EL SIGLO XXI

CAMILO VALQUI CACHI, JOSÉ ENRIQUE GONZÁLEZ RUIZ,  
MANUEL GONGORA PRADO Y HOMERO BAZÁN ZURITA  
(COORDINADORES)

