

Participación política institucional y el derecho a la educación: Análisis desde la comunidad de la  
Unidad Académica de Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas © 2024 by Yazmin Belen  
Delgado Arteaga is licensed under [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ**

**Facultad de Derecho  
Facultad de Psicología  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades**

**“Participación política institucional y el derecho a la educación: Análisis desde la comunidad de la Unidad Académica de Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas”.**

**T E S I S**

**para obtener el grado de**

**MAESTRA EN DERECHOS HUMANOS**

**presenta**

**Yazmin Belen Delgado Arteaga**

**Directora de tesis**

**Dra. María Suhey Tristán Rodríguez**



Generación 2019-2021

**San Luis Potosí, S.L.P., a agosto de 2024**



# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

Facultad de Derecho  
Facultad de Psicología  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

**“Participación política institucional y el derecho a la educación:  
Análisis desde la comunidad de la Unidad Académica de Derecho  
de la Universidad Autónoma de Zacatecas”.**

**Tesis presentada por Yazmin Belen Delgado Arteaga**

Subcomité de tesis

**Dra. María Suhey Tristán Rodríguez (Directora)**  
**Mtro. Marcelo Andrés Maisonnave (Asesor)**  
**Mtro. Sebastián Alejandro García Caicedo (Asesor)**

Jurado del examen de grado

Presidente \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_

Secretario \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_

Vocal \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_



San Luis Potosí, S.L.P., a 08 de agosto de 2024

## **AGRADECIMIENTOS**

Todo este proceso educativo fue posible que floreciera gracias al apoyo de mi madre y padre quienes siempre han estado dispuestos a cuidarme, dando y esperando generosamente.

Las compañeras y compañeros con los que se compartió cursos, y las amistades que se construyeron -y aún se mantienen- han sido guías que dotaron de experiencias significativas a las enseñanzas académicas.

El trabajo de las personas de mi comunidad que siendo la fuente por la que existen instituciones como las universidades públicas y el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), también son la fuerza que brinda la oportunidad de continuar con nuestro desarrollo educativo.

A todas estas personas -y las que faltan de nombrar-, gracias por lo que han dado.

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>CAPÍTULO PRIMERO BASES PARA EL ESTUDIO DE LO POLÍTICO COMO CONCEPTO Y LA POLÍTICA COMO ACTIVIDAD. EL PROBLEMA POLÍTICO EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO.....</b>                           | <b>5</b>  |
| Introducción.....  | 5         |
| 1.1. Primera parte: lo abstracto. Momentos, niveles y esferas, y principios normativos .....   | 6         |
| Posiciones de la intersubjetividad .....   | 8         |
| Las codeterminaciones del poder político .....   | 9         |
| El despliegue del poder político .....   | 11        |
| La arquitectónica política.....  | 15        |
| Primer nivel A o de las acciones estratégicas.....   | 16        |
| Segundo nivel B o de las instituciones .....   | 18        |
| Tercer nivel C o de los principios normativos .....  | 24        |
| 1.2. Nivel concreto: Transformación crítica de lo político .....   | 30        |
| 1.3. Sobre el sistema educativo y su funcionamiento.....   | 33        |
| 1.3.1. Primeras consideraciones.....   | 34        |
| 1.3.2. Sobre la doble arbitrariedad de la Acción Pedagógica.....   | 34        |
| 1.3.3. Sobre la autoridad pedagógica.....  | 36        |
| 1.3.4. Sobre el trabajo pedagógico .....   | 44        |
| 1.3.5. Sistema Educativo Institucionalizado.....   | 49        |
| Conclusiones.....  | 52        |
| <b>CAPÍTULO SEGUNDO LUCHA POR LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA COMO POLÍTICA DEL SECTOR ESTUDIANTIL. CONTEXTO ZACATECAS.....</b>   | <b>55</b> |
| Introducción.....  | 55        |
| 2.1. La educación socialista estatal frente a la libertad de cátedra, investigación y autonomía universitaria.....   | 55        |
| 2.1.1. Algunas consideraciones generales acerca de la aceptación e implementación de la educación socialista .....   | 56        |
| 2.1.2. Las relaciones de la Universidad pública y el Estado durante este período.....  | 62        |
| 2.1.3. El caso de Zacatecas.....   | 67        |
| 2.2. Contexto de Zacatecas: condiciones de vida de la población general y los nuevos patrones de reclutamiento político conformados desde la institución de educación superior ..... | 75        |
| 2.2.1. La lucha por la tierra y el éxodo campesino .....   | 75        |

|  |            |
|--|------------|
| 2.2.2. La posición de estudiantes y profesores en la restructuración social .....  | 82         |
| 2.3. Zacatecas: Reconocimiento de la autonomía institucional y su denominación como Universidad .....  | 92         |
| 2.3.1 En la voz de un protagonista .....   | 92         |
| 2.3.2. Autonomía institucional: autonomía académica y económica .....  | 100        |
| Diferente denominación, mismos roles.....  | 107        |
| Conclusiones.....  | 110        |
| <b>CAPITULO TERCERO EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS.....</b> | <b>113</b> |
| Introducción .....   | 113        |
| 3.1. Consideraciones y proceso para la recolección de datos.....   | 113        |
| 3.1.1. Muestra e instrumento de recolección de datos.....  | 114        |
| 3.1.2. Contexto general y limitaciones operativas para la recolección de datos .....   | 116        |
| 3.2. Experiencias de estudiantes y docentes de la Unidad Académica de Derecho en la cotidianidad de su vivencia escolar.....                 | 118        |
| 3.2.1. La valorización de la educación escolar .....   | 119        |
| 3.2.2. La vida escolar.....  | 129        |
| 3.2.3. La aplicación del principio democrático en la función escolar .....   | 168        |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>   | <b>250</b> |
| <b>REFERENCIAS.....</b>  | <b>260</b> |

## INTRODUCCIÓN

A la autora de esta investigación -luego de haberse graduado de la universidad- se le presentaba la cuestión de proyectar y decidir qué hacer para avanzar en el ejercicio de alguna profesión o actividad. Por las favorables condiciones del momento fue posible elegir lo que parecía el camino más claro para el progreso personal: continuar con la formación escolar en una materia específica; esto significó el ingreso al posgrado y el acceso a una nueva oportunidad de educación. Y en este nuevo inicio, aun con la creencia de que la sola disposición y esfuerzo dirigido al estudio traerían como resultado la posesión o refinamiento de conocimiento, rápidamente la <<nueva>> dinámica escolar revelaba algunos de sus rasgos contradictorios que han logrado caracterizar la experiencia educativa.

En la nueva escuela, incluso con su propicia forma de trabajar, la dinámica escolar no evitaba presentar algunas complejidades. Primero, el aparente bagaje con el que se contaba carecía de mucha utilidad para el nuevo aprendizaje, de hecho el distinto paradigma desde el que se enseñaba implicó el reaprendizaje total de las bases de lo que se creía saber. Segundo, aunque las técnicas de evaluación desechaban la memorización y repetición de la información priorizando en su lugar a la comprensión y argumentación, precisamente por carecer de las bases o tener que cambiar radicalmente la perspectiva desde donde se analizaban los temas de estudio al final se constató que únicamente dedicar horas a la lectura y reflexión no lograrían solventar esos vacíos. Tercero, la dinámica de clase permitía el reconocimiento y la apreciación de las voces de aquellas personas extravertidas que con orden y confianza podían expresar sus ideas, desde las que rápidamente se hace la distinción entre excelentes estudiantes y los otros, disponiendo con ello la conexión y la conformación de agrupaciones de amistades. Así, en esta experiencia escolar otra vez se vivía la dificultad de superar las pruebas escolares con relativa rapidez, sin tiempo para el error, la confusión y la ignorancia; las clases se avanzan con estudiantes que cuestionan, analizan y responden incluso más allá del texto o tema que se trabaja; lograr presentarte como estudiante inteligente permite ser recibido con gracia entre los demás, y los exámenes y ensayos requieren un nivel de entendimiento que te posibilite expresar con orden, síntesis y claridad tus ideas. Con todo, es un ejercicio en el que quien no puede desarrollar y expresar su inteligencia simplemente se queda atrás.

En el caso personal -y posiblemente de muchas personas-, concluir varios procesos escolares ha significado aprobar el examen dejando de lado el error, las dudas y respuestas otras sin reconocerlas ni atravesarlas; ha implicado interactuar con información para que sea medida y calificada, pero no el ser parte de un proceso de aprendizaje que atienda los obstáculos propios para avanzar en el entendimiento. Es esta experiencia de avanzar y finalizar el reto escolar sin progresar mucho en el desarrollo de la capacidad para pensar críticamente y las implicaciones que esto tiene en la apertura y disposición para aprender lo que finalmente motiva esta investigación.

En conformidad con lo anterior, el objeto de estudio de este trabajo se centra en la manifestación de la participación política de sujetos inmersos en un contexto formativo y escolar como lo es la universidad. Y para ello la investigación se orienta en conocer las experiencias de ciertos sujetos educativos de una determinada universidad (delimitando el espacio de estudio a la Unidad Académica de Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas). Para avanzar en este objetivo se utiliza un enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, además del apoyo de la herramienta de la entrevista (semiestructurada) para la recolección de la información.

La estructura de este documento se divide en tres capítulos principales: El *primero* que a su vez se compone de dos partes. En primer lugar, a partir de las aportaciones teóricas de Enrique Dussel sobre lo político como concepto, su fundamento, su manifestación empírica (política como actividad), su espacio propio de despliegue, sus momentos, niveles y esferas que conforman una arquitectónica política, etc., este autor expone primeramente desde un nivel abstracto las categorías básicas para una aproximación al conocimiento de lo político como Totalidad, para posteriormente en un nivel concreto y desde un discurso crítico argumentar sobre la transformación radical de esa Totalidad teniendo como punto de partida la categoría de Exterioridad. En segundo lugar, desde las proposiciones teóricas de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron para pensar el sistema educativo y su funcionamiento para lograr la reproducción social vía la reproducción cultural; se presentan aquí las categorías de análisis de Acción Pedagógica, Autoridad Pedagógica, Trabajo Pedagógico, Habitus, Sistema Educativo Institucionalizado, Autoridad Escolar, Trabajo Escolar, etc., que componen su teoría general de las acciones de violencia simbólica.



Tanto el marco teórico de Enrique Dussel como las proposiciones teóricas de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron nos permiten pensar la problemática política de la participación frente a la descripción del funcionamiento de una institución (educativa) que juega un rol relevante dentro de la complejidad de un sistema opresivo, dominante y que opera desde una lógica de exclusión.

El *segundo*, por el que mediante una revisión y análisis documental que permita rescatar algunos elementos de la historia del instituto (o universo de estudio), primeramente se atiende lo relativo al contexto de la política educativa del período cardenista donde se dispone implementar la educación con orientación socialista; también se consideran los términos en los que se configura la relación entre la Universidad y el Estado durante este período con la oposición del sector universitario a la política estatal, principalmente la comunidad de la universidad nacional, bajo consignas de libertad de cátedra y autonomía universitaria, así como finalmente se comienza a enfocar la atención al contexto de la sociedad zacatecana también durante este episodio. Luego se amplía el contexto de Zacatecas para considerar las condiciones de vida de su población, sus problemáticas y respuestas sociales alrededor de las décadas de los 40's y 50's; de igual forma se hace referencia a la compleja posición social y política del sector estudiantil del instituto superior dentro del contexto y periodo contemplado. Finalmente se hace mención en general del proceso de lucha por el reconocimiento de la autonomía universitaria del instituto educativo superior de Zacatecas a partir del recuento personal de algunos de sus actores principales, así como también se plantean los términos o factores que determinaron la definición y el alcance de la autonomía lograda.

Y el *tercero*, en el que se exponen los resultados del análisis de los datos cualitativos recabados por medio de la entrevista. Para esto en un inicio se explica el proceso metodológico que se empleó para avanzar en el estudio del fenómeno planteado, los criterios de la selección de la muestra o sujetos colaboradores en la entrevista, así como los retos que se presentaron para la aplicación del instrumento de recolección de datos. Seguidamente se introducen las categorías de análisis que surgieron de dichos datos recolectados y que permiten entender al objeto de estudio: 1) La valorización de la educación escolar; 2) La vida escolar, y 3) La aplicación del principio democrático en la función escolar. Y finalmente a partir de ellas se problematiza la

posibilidad de la participación política de los sujetos educativos en el contexto de la función institucional y la labor escolar que cumplen.

# CAPÍTULO PRIMERO BASES PARA EL ESTUDIO DE LO POLÍTICO COMO CONCEPTO Y LA POLÍTICA COMO ACTIVIDAD. EL PROBLEMA POLÍTICO EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO

## Introducción

Este capítulo se orienta por el interés de revisar las proposiciones teóricas que permitan concebir lo político, la participación política y su manifestación en el ámbito escolar. A partir de este objetivo se delimitó este marco teórico en base a las aportaciones de tres autores: por un lado, Enrique Dussel y por el otro Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Así, la estructura del capítulo se termina dividiendo en los dos siguientes apartados:

El primer apartado (que incluye los niveles *1.1* y *1.2*) se basará principalmente en las *20 tesis de política* (2006), compendio de una obra más extensa denominada *Política de la liberación* del autor Enrique Dussel; desde la cual se nos permitirá desplazarnos primeramente sobre lo político abstracto antes de penetrar posteriormente al nivel de lo concreto. Se trata primero de la exposición de los distintos momentos, niveles y esferas que nos permiten conocer cómo se estructura la arquitectónica política, para después considerar un discurso crítico-deconstructivo de lo expuesto en la primera parte. Particularmente el autor Enrique Dussel en sus obras *20 tesis de política* (2006) y *Política de la liberación. Volumen II. La Arquitectónica* (2009) nos presenta una exposición teórica sobre lo que comprende lo político como concepto y la política como actividad. La primera obra mencionada permite transitar con mayor facilidad la segunda, además de que también contiene una sección compuesta por un discurso crítico que sirve como primer acercamiento a lo que compondrá el tercer volumen de su *Política de la liberación*<sup>1</sup>.

En un segundo apartado (que comprende el nivel *1.3*) se pasará a exponer las categorías básicas que componen la teoría del sistema educativo o de la violencia simbólica que Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron presentan en la obra *La reproducción* (1970, trad. en 2018). Sus aportaciones teóricas añaden a la problematización del fenómeno de la participación política y nos acercan a su delimitación al espacio escolar pues el texto es una exposición sobre la

---

<sup>1</sup> En la temporalidad en que se escriben estas líneas se tiene la información de que este *Volumen III* de esta *Política de la liberación* se encuentra en las fases finales para su probable publicación en lo que abarca el 2022.

dinámica social de la imposición y la inculcación que se despliega a través del ámbito pedagógico y que es funcional a la reproducción social de la dominación por medios culturales.

### **1.1. Primera parte: lo abstracto. Momentos, niveles y esferas, y principios normativos**

Para empezar esta exposición se inicia atendiendo al fundamento de lo político de la propuesta teórica del maestro Enrique Dussel.

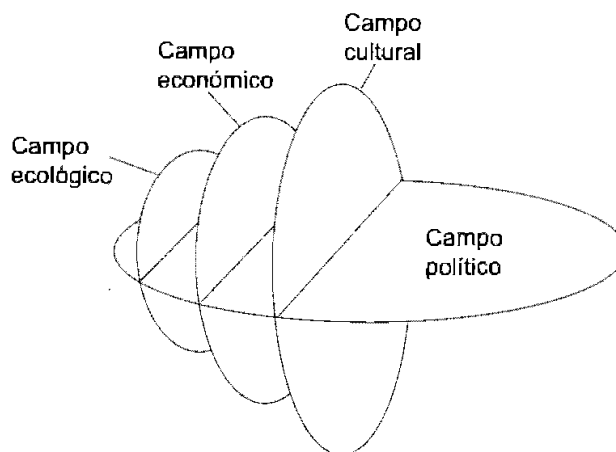
Primeramente, lo político tiene un espacio propio de manifestación: el campo político<sup>2</sup>. En ese espacio se sitúan los distintos niveles y ámbitos de las acciones e instituciones políticas por medio de las cuales el sujeto actúa realizando una función. El campo político es uno de los espacios dentro del cual el sujeto opera, pero existen otros campos que como estructuras prácticas contienen sentidos (horizonte hermenéutico) y fuerzas emplazadas que permiten a las personas aprender y no cometer errores prácticos porque el campo delimita la narrativa, las reglas y las prácticas permitidas.

Además, el autor de referencia nos explica que los campos prácticos no son espacios aislados, sino que se entrecruzan. Gráficamente y tomando de énfasis al campo político, el siguiente esquema muestra cómo los campos económico, cultural, ecológico, etc., le atraviesan. Tal disposición específica posteriormente cobrará mayor sentido cuando se abarque lo relativo a la arquitectónica política y sus respectivas esferas materiales del nivel de las instituciones y los principios.

---

<sup>2</sup> El autor de referencia nos dice que el concepto de *campo* lo utiliza en un sentido similar a como lo plantea Pierre Bourdieu desde su disciplina y propuesta teórica propia. Para explicarlo de una forma sencilla, hablar de “campo” permite concebir un hecho como algo que permea, penetra, o atraviesa a toda la realidad. En este sentido, hablar de “campo político” nos permite concebir lo político como una dimensión que permea toda la realidad social. A partir del Esquema 1 podemos observar que los distintos campos prácticos (económico, ecológico, cultural, etc.) de igual forma atraviesan la realidad social. Aparte, la categoría de *campo* presenta la figura de un espacio con una superficie determinada cuyos límites los dibujan las reglas que estructuran las prácticas permitidas dentro del campo. Así pues, el campo se encuentra compuesto en su interior por su normatividad propia que le distingue de otros campos prácticos de dicha realidad social.

## Esquema 1



Nota: Tomado de *20 tesis de política* (p. 59), por Enrique Dussel, 2006, México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Que los campos prácticos se crucen y que el sujeto sea actor en cada uno de ellos significa que en la vida cotidiana el sujeto actúa atravesando continuamente los límites de los diferentes campos y que en la dinámica social siempre se encuentra interactuando en y con todos ellos.

Ahora, el sujeto que junto con otros participa en estos múltiples horizontes prácticos conforma su subjetividad<sup>3</sup> precisamente en la interrelación y por las prácticas posibles que supone cada campo. Esto anterior no implica que el sentido práctico contenido en el campo funcione como un circuito cerrado o absoluto en el que nacemos y durante el desarrollo de nuestra vida sólo perpetuemos; sino que se conforma y es susceptible a cambios (como ha ocurrido a lo largo de la historia humana). A final de cuentas, aunque la categoría de campo nos permite entender a nivel abstracto el orden funcional de aquello que a nivel concreto se crea y recrea en la complejidad del actuar humano, es importante que los campos se entiendan como

---

<sup>3</sup> Nos dice el autor de referencia que la subjetividad tiene como momento constitutivo anterior a la intersubjetividad. Para ampliar esta afirmación nos presenta de ejemplo al matrimonio monógamo: Éste por un lado es una institución social objetiva, pero también -en referencia al padre y madre concretos de la subjetividad del hijo- es lo que se encuentra *debajo* y *antes* en la constitución de la propia subjetividad del niño. A partir del anterior ejemplo se puede observar anticipadamente cómo el accionar de los sujetos desde posiciones intersubjetivas dota de contenido a las instituciones objetivas, mismas que sirven a su vez en la constitución de la subjetividad y las distintas facetas de una persona a lo largo de su vida. Esto es importante en la medida en que se avanza en el entendimiento de los campos y la arquitectónica política como estructuras prácticas.

dimensiones de la intersubjetividad cuyo contenido se desprende de la vida y la acción de esas redes intersubjetivas compuestas por todas las personas.

### **Posiciones de la intersubjetividad**

Continuando con las ideas del párrafo anterior podemos orientar la exposición hacia los dos modos, posiciones o ejercicios de la intersubjetividad para luego aterrizar sobre lo que comprende la noción de poder político propuesta por el autor.

Primeramente, el autor hace una distinción acerca de las diversas posiciones o modos del ejercicio de la intersubjetividad que constituyen lo privado y lo público. Lo privado hace referencia a una posición intersubjetiva en la que el sujeto actúa protegido de la mirada o la agresión de los otros participantes de los diferentes sistemas intersubjetivos de los que también forma parte; es una relación entre “familiares” o los “próximos”. Lo público, en otro sentido, tiene que ver con aquella posición que le permite al sujeto ejercer la función de actor ante la mirada de todos los otros actores. Del mismo modo que los campos, tanto el ámbito privado como el público también se encuentran delimitados; sin embargo, el autor refiere que <<“Entrar” en la esfera pública es “salir” de una esfera privada>> (2006, p. 20). Esto significa que en la cotidianidad de su actuar el sujeto constantemente se encuentra cruzando estos límites, pero se advierte que aquí no se habla de un entrecruzamiento de ámbitos<sup>4</sup>.

Sobre la posición pública nos dice el autor:

Lo público es el ámbito de lo ostensible, y por ello el lugar más público imaginado posible es el de la asamblea política de los representantes -vistos y observados

---

<sup>4</sup> Más adelante se expondrá lo relativo a la institucionalización del poder político, pero anticipadamente se reitera la forma en que pueden entrecruzarse los campos a diferencia de los ámbitos público y privado. Nos dice el autor que dentro del campo pueden institucionalizarse diversos sistemas y así como los campos se atraviesan, los sistemas de cada campo de igual forma se cruzan entre sí. A partir de esta afirmación nos pone de ejemplo el cruce entre el campo económico y el campo político manifestado en la posibilidad de que un sistema capitalista se cruce con el sistema liberal. Su ejemplo nos permite imaginar entonces cómo el sujeto atraviesa la compleja estructura práctica que la idea de los campos y su cruce nos dibuja. Ahora, la distinción entre el ámbito público y privado y el constante cruce entre sus límites no viene a complicar nuestro entendimiento de los campos prácticos y sus sistemas, sino que nos permite reflexionar sobre la posición desde la que actuamos en correspondencia con el contenido de todos los campos. En ambos ámbitos -privado y público- se está en interacción constante con todos los campos posibles; sin embargo, es precisamente en lo público donde se juegan o luchan las posibles transformaciones del contenido de los campos prácticos a partir de la acción conjunta de las personas (como actoras).

responsablemente por los representados, que juzgan con derecho si son correctamente representados en sus intereses. (2006, p. 20)

### **Las codeterminaciones del poder político**

Luego de haber tocado el tema de estas dos modalidades del accionar del sujeto, el autor nos presenta con tres momentos que desarrollados conjuntamente conforman el poder político. Estos tres momentos los argumenta de la siguiente manera:

Para empezar, el ser humano es un ser viviente vulnerable y gregario que ante el acoso de la muerte debe siempre tener el instinto de *querer-vivir* como voluntad que sea la fuerza que le impulse a permanecer en la vida humana. Esta *voluntad-de-vida* se cristaliza en que las personas requieran usar o inventar medios de sobrevivencia para satisfacer sus necesidades. Nos dice el autor que quien *puede* usar o cumplir con estos medios posee ya en sí *poder*; quien *no puede* experimenta la falta de capacidad o facultad de poder reproducir o aumentar su vida (mejorarla cualitativamente). El contenido y la motivación que comprende esta *voluntad-de-vida* es lo que constituye un momento o la determinación material del poder político.

En segundo lugar, las voluntades de las personas son diversas y pueden tomar distinta dirección hacia sentidos múltiples e incluso contrapuestos. Considerando el contexto de la determinación material anterior, si la *voluntad-de-vida* de las personas manifiesta dispersión u oposición, el impulso de sus fuerzas anularía unas a otras trayendo como efecto impotencia. No obstante, si los sentidos o fuerzas de voluntad se unifican ese impulso tendrá mayor potencia y conformará una *voluntad-de-vivir-común*. El autor ubica la posibilidad de esta unión de voluntades de la comunidad como una función propia de la razón práctico-discursiva. En este sentido, la comunidad como comunidad comunicativa posibilita a sus miembros conformar acuerdos que se alcanzan a través de una participación simétrica<sup>5</sup> en la que se cumpla con la expresión retórica pública de las razones o los argumentos de todos. Las características

---

<sup>5</sup> En este punto el autor hace mención de que uno de los criterios para el cumplimiento de la participación simétrica es que los miembros de la comunidad posean o cuenten con igual capacidad retórica. Este criterio adquiere mayor significado y se problematiza cuando se cuestionan los momentos y los espacios en donde esa capacidad retórica puede desarrollarse o limitarse. En el próximo apartado se retomará brevemente las aportaciones de Jean-Claude Passeron y Pierre Bourdieu sobre la función de reproducción social de las instituciones pedagógicas (dentro de las cuales se incluye a la escuela), lo que permite ampliar la problematización de esta cuestión.

anteriores logran consensos que contienen la fortaleza de la unión de las voluntades y las encamina hacia un bien común. La participación en el consenso impulsa a su cumplimiento tanto por la convicción razonada que se alcanza en el dialogo con los otros participantes como por la decisión propia que también se produce al interior. A mayor posibilidad de participación, mayor posibilidad de cumplimiento de las necesidades o reivindicaciones particulares y comunes. Así, el consenso racional constituye otra determinación del poder político de la comunidad.

La tercera determinación del poder político de la comunidad es la factibilidad estratégica. Se hablaba en la primera determinación (material) que quien puede usar o cumplir con los medios de sobrevivencia para satisfacer sus necesidades tiene la facultad del poder. A partir del sentido hasta ahora trazado, esta última (y tercera) determinación nos refiere que el contenido de la voluntad de vida (primera determinación) consensuada comunitariamente (segunda determinación) necesita contar con las mediaciones técnico-instrumentales o estratégicas que posibiliten su realización empírica. En otras palabras, atiende a las condiciones objetivas históricas para disponer de los recursos o mediaciones y hacer posible el cumplimiento de los <<propósitos de la vida humana y su aumento histórico>> (2006, p. 26).

En función de las anteriores tres determinaciones se define el poder político y debe entenderse que esta noción tiene como primera y última instancia a la comunidad política, es decir, el poder político nace, se desarrolla, se transforma y se renueva desde la comunidad política. No es una cosa que se pueda perder, quitar o tomar por la fuerza, sino que a partir de las tres codeterminaciones mencionadas se explica que es una facultad o capacidad del poder cuyo contenido y finalidad se puede resumir en la siguiente afirmación: *vivir y mejorar cualitativamente la vida de todos los miembros de la comunidad, constantemente reconociendo y considerando las necesidades de distintos sectores de la comunidad a través de su participación en la toma de las decisiones que orienten la estrategia y los objetivos que lleven a su cumplimiento por los medios o recursos disponibles.*

Este poder político y sus momentos de desarrollo constituyen la base de todo lo político y hacen de la política una <<actividad que organiza y promueve la producción, reproducción y aumento de la vida de sus miembros>> (2006, p. 24). A este poder político como esencia y fundamento el autor le denomina *potentia*.



## El despliegue del poder político

Si el desarrollo de esos momentos determina el poder político y éste es el fundamento de todo lo político, ¿cómo esta capacidad o facultad del poder viene a permear y constituir los diferentes niveles y esferas de la estructura política?

Para avanzar en el entendimiento del funcionamiento de la arquitectónica política primero se nos presenta con dos escisiones del poder: de la *potentia* (poder político) a la *potestas* (poder organizado o institucionalizado) y sobre el poder obediencial o el poder fetichizado

Sobre la primera escisión, el poder político o *potentia* como se ha definido hasta ahora constituye una fuerza desde la que puede germinar una posibilidad futura. La *potentia* como momento fundamental se encuentra indeterminada (en-sí) y necesita tener existencia real o empírica (poder fuera-de-sí) para realizarse o cumplir con sus finalidades. Las mediaciones que posibilitan que la *potentia* tenga existencia objetiva son las instituciones.

Esta institucionalización del poder inicia cuando la comunidad política se manifiesta como poder instituyente y decide organizarse para cumplir fines diferenciados. La comunidad entonces se institucionaliza por la diferenciación heterogénea de funciones que ella misma determina para el cumplimiento de los objetivos políticos. Así, el sistema de instituciones políticas actuales es producto histórico de los instrumentos y las funciones que han ido determinándose a lo largo del tiempo y que le han permitido alcanzar objetivos más complejos.

Respecto a lo anterior, la *potentia* por medio de las instituciones se constituye entonces en poder organizado o -como el autor le denomina- en *potestas* (poder fuera-de-sí). Estas mediaciones o instituciones políticas permiten el ejercicio del poder a través de las funciones que las constituyen. La *potestas* de esta forma posibilita la aparición del poder como fenómeno y de la política como actividad.

Sobre la segunda escisión. Primero se debe recordar que previamente se dijo que la política se concibe como la <<actividad que organiza y promueve la producción, reproducción y aumento de la vida de sus miembros>> (2006, p. 24). Ahora bien, con la institucionalización del poder o la constitución de la *potestas* precisamente se abre la posibilidad de la realización de los fines de la política; sin embargo, no únicamente se posibilita el uso debido de la *potestas* sino

que también se abre la posibilidad del uso corrompido del ejercicio del poder. Para explicar este segundo desdoblamiento se hará otra vez el recorrido sobre la constitución de la potestas: Consideremos de nuevo que el poder político que se define a partir del desarrollo de determinados momentos nos presenta la motivación y el contenido del actuar de los sujetos para producir y reproducir su vida. A través de estas codeterminaciones del poder político se manifiestan de manera simple los objetivos de lo político. No obstante, como se dijo, este poder en-sí viene a tener existencia empírica sólo a través de mediaciones. Las mediaciones de lo político son las instituciones que compuestas por funciones diferenciadas posibilitan la realización de esos objetivos de lo político, en otras palabras, el poder político originado desde la comunidad se delega a cada uno de sus miembros<sup>6</sup> para que pueda realizarse a través de esta diferenciación de funciones o posibilidades institucionales. De este modo tenemos entonces que todo ejercicio del poder es institucional y delegado.

Al respecto de la cualidad de “delegado” del ejercicio del poder el autor nos precisa lo siguiente:

Lo de *delegado* indica que actúa en nombre del todo (universalidad) en una función diferenciada (particularidad) emprendida con atención individual (singularidad). El ejercicio *singular* (privado) de una acción es la que se realiza en nombre propio. El ejercicio *delegado* (público) es la acción que se cumple en función del todo. El fundamento de dicho ejercicio es el poder de la comunidad (como *potentia*). El que ejerce el poder lo hace por otro (en cuanto al origen), como mediación (en cuanto al contenido), para el otro (como finalidad). (2006, p. 32)

Así pues, en la constitución de la *potestas* la comunidad se da instituciones y al ser ella la sede de la autoridad (y del poder político) delega o atribuye cierta autoridad a representantes quienes ejercen el poder para cumplir con las necesidades de la comunidad. Por lo tanto, la función del representante es obrar en nombre y a favor de la comunidad, y es quien precisamente debe ejercer esa autoridad o mandato desde la obediencia a las exigencias o reivindicaciones de la comunidad (“manda obedeciendo”). La persona que por responsabilidad ética y del servicio

---

<sup>6</sup> Con la consideración de que no es lo mismo ejercer el poder como ciudadano que como representante.

llega a ejercer el oficio político con una posición subjetiva de obediencia se dice de ella que es la autoridad o el político recto que ejerce como delegado el poder obediencial.

Con esto último y hasta aquí, el autor nos presenta un círculo categorial positivo o una descripción del poder en su sentido propio, esto es, positivamente (poder no como dominación sino como una fuerza que retorna y fortalece a su sede para su renovación).

Si bien, como ya se dijo, la *potentia* experimenta una división a *potestas* y este proceso implica que la comunidad política delegue poder y elija representantes para que sea posible el ejercicio institucional del poder, aunque lo anterior es necesario<sup>7</sup> también es ambiguo<sup>8</sup> y puede corromperse. Esta corrupción se manifiesta en el proceso en el que los representantes o autoridades olvidan o cortan aquel momento fundamental de la relación y lo invierten, es decir, sucede cuando olvidan que la posibilidad del ejercicio del poder o la autoridad depositada en ellos es delegada por la comunidad y dejan de obedecer a la voluntad del todo para actuar conforme a su voluntad propia. Ocurre aquí una configuración en la subjetividad del representante que le hace creer que su función misma de autoridad es lo que origina el ejercicio del poder (autoridad autorreferente) y desde esta lógica se fabrica la absolutización de la voluntad del representante, esto es, en sus manos se da un ejercicio del poder por sí y para sí mismo. A este proceso de corrupción el autor le denomina fetichización del poder.

Al respecto de la fetichización del poder, esta se produce de modo similar al fetichismo de la mercancía descrito por Karl Marx donde ocurre el ocultamiento del momento fundante de una relación que hace que lo fundado aparezca como fundamento y viceversa logrando distorsionar el conocimiento de la realidad. Análogamente, nuestro autor de referencia nos explica que el fetichismo en la política experimenta esa misma inversión y la autoridad pretende fundarse en sí misma dando como consecuencia que la *potestas* se afirme como el fundamento del poder político y que la *potentia* padezca una des-potenciación posibilitando que la comunidad se convierta en una masa pasiva que recibe órdenes de este poder político. Esta

---

<sup>7</sup> Es necesario -como el autor mismo lo explica- porque es empíricamente imposible que millones de ciudadanos ejerzan el poder en democracia directa. La diferenciación de funciones posibilita las mediaciones del poder o instituciones que permiten que el poder se ejerza para el cumplimiento de la producción y reproducción de la vida de la comunidad. Si todos cumpliéramos la misma función no se alcanzarían objetos complejos superiores. La diferenciación de funciones y su transformación histórica permite que las acciones y medios empleados sean útiles y eficaces en el cumplimiento de los objetivos políticos de determinado momento.

<sup>8</sup> Advierte el autor que es ambiguo porque el representante puede olvidar esa posición subjetiva primera de obediencia que debe tener ante las exigencias de la comunidad, por ello es necesario reglamentarla y orientarla al cumplimiento obediente, útil y eficaz a la comunidad.

lógica implica dominación y se resume en que <<los que mandan mandan mandando y mandan a obedientes>> (2006, p. 42).

Nos aclara el autor que lo político se describe como totalidad (lo político no es uno de sus componentes, sino todos en conjunto), por lo que lo político también se corrompe como totalidad. Así pues, desde este proceso de fetichismo previamente mencionado el representante ejerce un poder fetichizado y manifiesta el síntoma de la destrucción en el origen de lo político y su diseminación por todos sus componentes. Se trata entonces de un proceso que contiene una corrupción primera, la de la inversión hacia la autoridad autorreferente con representantes que ejercen acciones dominadoras que a la larga convierten a la figura de la representación en un procedimiento de elección de los dominadores. Pero la corrupción de lo político se torna doble cuando la comunidad política es convertida en servil y permite dicho ejercicio de poder fetichizado en lugar de oponerse y resistir siendo actora de la (re)construcción de lo político.

En toda esta inversión o fetichización, la corrupción en última instancia constituye la destrucción de lo político o, mejor dicho, el continuo debilitamiento del poder político de la comunidad. Así, <<la autonomización u oposición de la *potestas* (la apariencia fenoménica) de la *potentia* (su fundamento ontológico) es la disolución de la política como tal>> (2009, p. 12).

Antes de pasar y extendernos al tema de la arquitectónica política mencionado desde el principio, se debe digresar un poco del orden de lo expuesto para enfatizar sobre el fundamento de lo político. Recapitulando, se ha afirmado que la primera y última instancia del poder político siempre lo es la comunidad política. Esto se entiende desde la explicación y argumentación sobre la concepción del campo político como dimensión intersubjetiva de la realidad social cuyo contenido se presenta en principio en el desarrollo de las codeterminaciones o momentos que definen al poder político mismo; en otras palabras, se ha transitado por la explicación de que por la vulnerabilidad del ser humano y su cualidad gregaria desarrollada como respuesta, el instinto o la voluntad de vida de cada persona se cumple óptimamente en la unión de voluntades, pero no voluntades confusas sino razones para la acción que nacen de la consciencia y la orientación que se produce en el consenso (creado y abierto para que cada vez más personas participen y) desde el que las condiciones objetivas y recursos de cada persona o sector social son presentadas en voz viva de cada participante permitiendo conjuntamente su reconocimiento y la planeación de los objetivos y estrategias para el cumplimiento de la vida (uso o invención

de los medios de sobrevivencia para satisfacer sus necesidades) de todos los miembros de la comunidad en determinado momento histórico. Estos momentos constituidos por la acción de las personas -motivada por su voluntad de producir y reproducir su vida-, son las fuerzas en desarrollo constante que alimentan la posibilidad del cumplimiento de aquellos objetivos. Para la realización de aquellos fines dicha fuerza en potencia se manifiesta a través de mediaciones constituidas en la diferenciación heterogénea de funciones o instituciones. Esta estructura política es una construcción social que refleja y canaliza un universo de sentido y la vida de las personas que la componen desempeñando una determinada función en su interior, por lo que desde las exigencias de las personas aquella ha sufrido transformaciones históricas que la han determinado hasta su expresión actual. Así pues, si los representantes a quienes se les delega el poder para ejercerlo a favor de la comunidad cumplen su función con la responsabilidad y el servicio debido, el poder que se encuentra debajo de las instituciones y que alimenta constantemente la estructura funcional política retorna a la comunidad como un círculo de renovación (fortalecimiento de la comunidad).

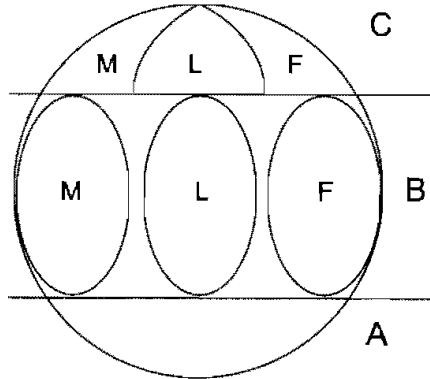
Por ende, aunque abstractamente desde la propuesta del autor se nos presentan distintos momentos y niveles que nos explican lo político como concepto, se advierte que dichos componentes pensados aisladamente no podrían definir lo que la política es, sino que <<hay que saber describirla como totalidad>> (2006, p. 13). De esta manera, dicha totalidad se articula adecuadamente si siempre se tiene como primer y última instancia a la comunidad política como origen y fin de lo político, siempre transitando ese círculo categorial positivo que posibilita la renovación política. Dicho de otra forma, tanto el poder político como su manifestación objetiva en instituciones para el cumplimiento de determinados objetivos si no se consideran en su interacción o interconexión entre sí -y principalmente desde su vinculación con la comunidad que le dio origen y a la que debe retornar- se cae en la trampa de la inversión y del ocultamiento del conocimiento de la realidad, y en última instancia, en el agujero de la corrupción y la pasividad que contribuye a la destrucción o debilitamiento continuo de la vida de la comunidad.

### **La arquitectónica política**

Continuando con el orden trazado, para finalizar con esta primera parte que nos ayuda a entender lo político como concepto y la política como actividad, luego de haber transitado por una noción

de poder y su desdoblamiento entre *potentia* y *potestas*, tal disyunción nos presenta con un despliegue de poder que se manifiesta por toda la política. Se trata de la arquitectura política o la estructura mínima de un orden político vigente que Enrique Dussel nos traza en tres niveles:

Esquema 2



Los niveles son los siguientes: A: las acciones estratégicas; B: las instituciones, y C: los principios normativos (que cruzan los dos anteriores niveles). El segundo y tercer nivel tienen su respectiva esfera material (M); la del sistema de legitimación o democrático (L), y de factibilidad (F).

Nota: Tomado de *20 tesis de política* (p. 48), por Enrique Dussel, 2006, México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

### **Primer nivel A o de las acciones estratégicas**

Primeramente, se debe considerar que la acción política es siempre singular y constituye «la actualidad del actor político en el campo político. Por la acción el ciudadano se hace presente públicamente en el ejercicio de algún momento del poder» (2006, p. 49); sin embargo, esa acción es contingente<sup>9</sup> e incierta.

Recordemos que el campo político es una red de fuerzas que constituyen el poder y ese espacio práctico está compuesto por actores que cumplen determinados roles, de ahí que la política se juega en ese espacio propio. Ante este escenario la acción política es propiamente

---

<sup>9</sup> Se nos precisa que en este nivel la factibilidad es estrictamente contingente (de ahí que el autor también le denomina «nivel de la contingencia»), es decir, trata de aquello que es posible, que se puede hacer, pero que de la misma forma puede suceder o no. Lo contingente tiene como causa la indeterminación de la voluntad libre (en oposición a lo no-contingente, esto es, lo permanente, como por ejemplo las instituciones [que son manifestación de la determinación del poder político]).

estratégica ya que en el análisis de las fuerzas en tensión que componen el campo político aquella debe dirigirse a sujetos que pueden presentar oposición o coadyuvar en la acción de unos y otros. Dentro de esta factibilidad contingente en la que la acción político-estratégica debe desplegarse, se busca entonces alcanzar la voluntad consensual que otorgue a la acción colectiva unidad y fuerza para llevar a buen término los propósitos.

Debe recordarse aquí que el poder es <<voluntad consensual de la comunidad o el pueblo, que exige obediencia de la autoridad (en primer lugar)>> (2006, p. 50), por lo que la acción político-estratégica no sigue la lógica (invertida) del cumplimiento de los propósitos por medio de la dominación. Aunque el campo político sea un espacio de fuerzas en tensión, con amigos y antagonistas políticos, todos conforman una misma comunidad o pueblo. La enemistad que existe debe disciplinarse para lograr y mantener una relación política dentro de ese campo. De hecho, el autor estudiado retoma (desde la concepción de acción política de Carl Schmitt y en relación con I. Kant sobre la paz perpetua) que al situarnos en un horizonte de la humanidad existe una fraternidad universal que funda la acción política. Si se vuelve al concepto de lo político hasta ahora tejido, se entiende que una acción propiamente de este tipo propicia la amistad ciudadana y no la oposición destructiva.

Continuando con este nivel, nos explica el autor de referencia que entonces la acción política en el mejor de los casos es hegemónica, esto es, aquella que logra el consenso de la mayoría determinante. Para entender lo anterior primero se debe considerar que la acción de cada grupo o sector social son reivindicaciones particulares, pero para el cumplimiento eficaz de sus propósitos dichas reivindicaciones no pueden mantenerse en la oposición, sino que tienen que lograr comunicación e integrarse. La unificación de todas las reivindicaciones se traduce en lograr conformar una estructura coherente de un grupo de demandas como propuesta global. De ahí que <<la acción política deberá estar muy atenta en observar, respetar e incluir, si es posible, el interés de cada uno de los grupos, sectores, movimientos>> (2006, p. 52). Así pues, cada lucha reivindicativa son acciones políticas y cuando logran la unificación se vuelven acción hegemónica. La acción hegemónica permite la movilización del poder de la comunidad el cual fluye motivando y apoyando a su vez las acciones de los representantes para el cumplimiento de los objetivos. <<(L)a acción hegemónica es el ejercicio delegado pleno del poder (*potestas*), y cuenta con el consenso, la fraternidad y el fundamento del poder del pueblo>> (2006, p. 52).

Por la acción hegemónica aparece fenoménicamente la esencia del poder político en el campo político, mientras que la violencia o la dominación de un sistema opresivo son su negación.

Al respecto de esto último, recordemos nuevamente que el campo político es el espacio donde se despliega el poder (poder que surge en la acción conjunta de las personas) y que se conforma de fuerzas en tensión. Cuando se piensa en la acción hegemónica no se debe olvidar de la existencia de grupos antagonistas, llegará el momento histórico en que sus reivindicaciones deban ser consideradas.

Finalmente, desde la acción hegemónica se advierte además de la posibilidad del proceso de deterioro hacia la dominación. Sobre eso Enrique Dussel (retomando a Antonio Gramsci) nos plantea que cuando una organización social de sectores logra aliarse en algún momento histórico ésta se convierte en un «bloque histórico en el poder». En «bloque» porque hace referencia a una unidad inestable susceptible a su descomposición y recomposición; «histórico» porque es coyuntural, se da en la eventualidad del tiempo, y «en el poder» porque es el grupo de representantes que se encuentran en la función de ejercer el poder institucionalizado cuya acción política puede manifestarse como ejercicio del poder obediencial o fetichizado. Ahora bien, si el «bloque histórico en el poder» «ha perdido el *consenso*» o la *hegemonía* (en que su propuesta no incluye las reivindicaciones de las mayorías) entonces ya no es «dirigente» (por haber perdido el sustento del poder de la comunidad -la *potentia*-). Perder el *consenso* o que el pueblo no participe en el *consenso*, hace que la comunidad se desplace hacia el *disenso* de la «ideología tradicional» (que fundamentaba la obediencia del pueblo al poder dirigente). En esta coyuntura, la acción política del «bloque histórico en el poder» termina por ejercerse como «fuerza coercitiva» (manifestada por la represión o mera fuerza externa violenta monopólica [militar o policial]), y con ello pasa de «hegemónica» a «dominante». La acción política que se ejerce como dominación es síntoma de la crisis y el inicio de la culminación de ese «bloque histórico», o en general es símbolo de la pérdida del poder de una institución tiránica.

## **Segundo nivel B o de las instituciones**

Así como se habló al principio de grados de intersubjetividad, aquí se nos presenta a lo social, lo civil y lo político como grados de institucionalidad de acciones o sistemas del campo político.



Al respecto del primero, lo social se entiende como ámbito (o subcampo) del campo político. Su conexión se explica en que la política tiene como objetivo la satisfacción de las reivindicaciones sociales. Dicho de otra forma, el contenido o materia de la política es el “problema social” que aparece a partir de la toma de consciencia de los actores sobre sus reivindicaciones incumplidas. Esta consciencia motiva a la acción que se manifiesta a través de los Nuevos Movimientos Sociales movilizando con ello a los campos materiales (económico, ecológico, cultural, etc.) que atraviesan al mismo campo político. Al final, la política tiene como exigencia o finalidad el resolver ese <<problema social>>.

En segundo lugar está lo civil, que puede distinguirse de lo político de dos formas: por una parte se ha entendido como aquello que está fuera del campo político o <<lo no-político>> (en relación al actuar del sujeto en otros campos); por otra parte puede entenderse que ambos se diferencian más bien por su distinto grado de sistematicidad institucional política. Es la posición del autor de referencia situarse en la diferenciación entre Sociedad civil (el Estado ampliado como lo concibe A. Gramsci) y Sociedad política (el Estado en sentido restringido) y aclara que lo civil lo conforma <<el sujeto que en el campo político no es representante en el sistema político>> (2006, p. 56).

Por último tenemos a lo político, que ya se afirmó guarda un grado de sistematicidad institucional política distinta o mayor que lo civil. Aquí se abarca a la misma Sociedad civil (pues todo ciudadano es un actor político) pero específicamente se refiere al nivel más alto institucional de la *potestas* (el gobierno y burocracias del Estado o la Sociedad política).

Dicho lo anterior y continuando la explicación de este nivel, para entender la estructura o funcionamiento de las instituciones políticas en general (nivel B) debemos partir de la acción política. Ésta última es un momento del poder, contingente, que en la repetición y conforme se da la sistematización del campo político viene a depositarse en las instituciones o *potestas*. La totalidad institucional (que no es el Estado) concentra lo alcanzado por las acciones político-estratégicas y se convierte en condición de acciones futuras. De ahí que las instituciones sean necesarias pues son las mediaciones que posibilitan la manifestación objetiva del poder político.

En este punto debe decirse que a pesar de que en la constitución de la *potestas* se abre igualmente la posibilidad de la fetichización o corrupción, por un lado la postura de buscar evitar esa posibilidad de injusticia desde su inexistencia (como podría darse en el anarquismo extremo)

o por el otro la de intentar convertir esa *potestas* en algo dominante e intocable (como con el conservador) son un imposible (político<sup>10</sup>). Ahora bien, aunque quede claro que su importancia es fundamental, se advierte también que las instituciones nunca son perfectas (es empíricamente imposible), de hecho son entrópicas y manifiestan periodos de equilibrio y crisis. Respecto a esto, el autor estudiado ha distinguido este proceso en el tiempo y argumenta que pueden observarse tres grados de cumplimiento de las funciones de las instituciones: Primero, en su nacimiento, las instituciones responden a las reivindicaciones incumplidas y organizan la legitimidad para la acción eficaz. Segundo, en su época de equilibrio, se cumple adecuadamente con la función institucional, pero también se empieza a producir un peso inerte extensible. Tercero, en la crisis se manifiesta el síntoma de la inversión; la institución se vuelve autorreferente y no funcional. Este momento indica la necesidad de transformación o supresión de dicha institución.

### **Secciones del segundo nivel (B): primera esfera**

Este nivel de las instituciones (B) a su vez se encuentra dividido por tres esferas [Ver Esquema 2]. La *material* (M) hace referencia al *contenido* de toda acción política: la producción, reproducción y aumento de la vida de las personas. La *formal* o de legitimidad democrática (L) se relaciona a aquel ámbito procedimental-normativo que dota de legitimidad a las acciones. La *de factibilidad* política (F) abarca las instituciones que <<permiten ejecutar los *contenidos* dentro de los marcos de la *legitimidad*>> (2006, p. 58). En resumen, este nivel abarca las instituciones que vuelven funcional el ámbito de cada esfera.

Respecto de la esfera material (M), recordemos que al comienzo se escribía sobre el cruce entre el campo político y otros campos materiales [Esquema 1], pues bien, en este nivel B de la arquitectónica política se nos presenta que la interacción entre los campos es de mutua determinación y que su articulación compleja viene a presentarse a través de la intervención entre las esferas. Tomando de ejemplo al campo político y su conexión con el campo económico, Enrique Dussel (2009) nos explica:

---

<sup>10</sup> Acerca de lo que es políticamente posible e imposible se hará referencia en el apartado de los principios normativos o el nivel C.

El campo y los sistemas políticos por su parte determinan al campo y los sistemas económicos, en su *formalidad*, otorgándole legitimidad; en su *contenido*, permitiendo su manejo gobernable (en la reproducción del capital en el largo plazo o de un trans-capitalismo, por ejemplo), en su *factibilidad*, haciendo posible el desarrollo económico (e igualmente ecológico, cultural, etc.). (p. 33)

Teniendo en consideración la interconexión anterior, en este nivel B tenemos que las instituciones políticas de la esfera material (M) o, mejor dicho, que la determinación material del campo político, primeramente y respecto del campo ecológico (y sus sistemas), la podemos encontrar en la responsabilidad política de la previsión de la permanencia en la vida de todo habitante de nuestro planeta; este criterio de sobrevivencia se extiende a procurar las condiciones para la vida de futuras generaciones. En segundo lugar, el campo político se cruza con el campo económico en que la política tiene la obligación de <<conducir al bien común las actividades de un sistema concreto del campo económico>> (2006, p. 60). Por último, el campo cultural proporciona de contenido a los fines de las acciones o sistemas políticos. La identidad y diversidad cultural, las narrativas y ritos desde los cuales se conforman los sistemas existentes son parte de ese universo de sentido que constituyen el contenido de las reivindicaciones a las que la política debe responder.

### **Secciones del segundo nivel (B): segunda esfera**

Ahora bien, sobre la esfera formal de la legitimidad democrática de este nivel B, ésta se denomina así porque tiene que ver con la forma o procedimiento que debe realizarse para que las acciones o instituciones (y las decisiones subyacentes) sean legítimas. Para lo anterior es necesario (idealmente) la participación simétrica y con razones (no violencia) de todos los ciudadanos en el consenso o acuerdo que deba efectuarse. La legitimidad como producto del procedimiento del consenso consolida el momento de unión de las voluntades. Así como se dijo en el tema de la segunda determinación del poder político, se afirma aquí también que la esfera de la legitimidad es propia de la razón práctica discursiva.

A lo largo de la historia conforme a las condiciones y necesidades de la comunidad política, se fueron determinando o surgiendo sistemas institucionales de legitimación. Dentro

de ellos se pueden encontrar diversos sistemas de gobierno, pero en general es la democracia el que ha posibilitado lograr la legitimidad. Este sistema democrático y sus diversas manifestaciones o tipos tienen que ir progresando en el intento por cumplir la mayor participación simétrica de los ciudadanos.

Nos explica nuestro autor de referencia que la democracia no se puede considerar simplemente como una institución procedimental que nos lleva al consenso, sino que conlleva también una cualidad normativa. Esto lo explica en que la razón y la motivación para actuar e intentar cumplir constantemente una mayor participación y simetría no es solo un comportamiento externo (únicamente legal o procedimental) sino que es una obligación subjetiva. El sujeto que ha participado en comunidad para la disposición de determinadas leyes por principio debe cumplir lo pactado (*pacta servada sunt*: <<los pactos deben cumplirse>>). Esta comprensión de lo normativo como obligación subjetiva es de suma importancia al insistir y aclararnos el fundamento de la política:

La obediencia de la ley no es *externa* (puramente legal o procedimental), es subjetiva, normativa, porque el actor político que es soberano al dictar la ley debe ser obediente en su cumplimiento. El ejercicio delegado del poder *obediencial*, por su parte, cumple con la ley también, pero aún más obligatoriamente debe *obedecer a la comunidad* porque es su representante. (2006, p. 63)

También en este nivel y en relación con la esfera formal se atiende a la constitución del <<sistema del derecho>> como momento central que amplía nuestro entendimiento sobre este sistema de legitimidad política manifestado en la institucionalidad del Estado. Al respecto el autor presenta un esquema de esta estructura institucional y expone la trayectoria de su constitución partiendo desde el poder político (*potentia*), teniendo en el centro al <<sistema del derecho>> y que en última instancia normativa nos lleva a la conformación del <<Estado de derecho>><sup>11</sup>. Para no alargar más este subtema se decide no replicar tal esquema o su explicación, pero sí se quiere rescatar el hecho de que en la base de toda esa estructura institucional se posiciona al denominado *poder ciudadano* para funcionar como <<última instancia fiscalizadora (que debiera ser la culminación de todo un procedimiento permanente de participación de los

---

<sup>11</sup> Sobre la conformación del sistema de derecho y su esquema ver p. 63-65 de la obra de referencia principal.

miembros de la comunidad desde su base) de todos los demás poderes e instituciones» (2006, p. 65).

### **Secciones del segundo nivel (B): tercera esfera**

Por último y en relación con la esfera F de este nivel B, debemos considerar inicialmente que las instituciones como tales son mediaciones de factibilidad porque posibilitan el uso de los medios adecuados para cumplir los fines propuestos. Pero más específicamente, dentro de la sistematización del campo político las instituciones de la esfera de factibilidad son necesarias para contar con los instrumentos administrativos que posibiliten el cumplimiento de los fines de las dos esferas anteriores (la material y la formal). En otras palabras, las instituciones de esta esfera posibilitan la factibilidad administrativa que dota de poder suficiente a la comunidad para ser gobernable.

También, en esta esfera el autor distingue por una parte, entre las micro instituciones de la factibilidad democrática que son todas las instituciones de la Sociedad civil y las asociaciones sociales cuyas funciones particulares y fines públicos entran en el ámbito político del Estado (en sentido ampliado conforme a A. Gramsci); y por otra parte la macro institución de la factibilidad que es la propia Sociedad política o el Estado (en sentido restringido) cuya función es actuar a favor de toda la comunidad política (fines universales). Esta macro institución se conforma de los poderes legislativo, judicial, ejecutivo, electoral y ciudadano<sup>12</sup>, así como también de la policía, el ejército, ciertas empresas del Estado, etc., y también forma parte de aquella nuestro espacio de estudio específico: las instituciones de educación pública.

Así como se dijo en el párrafo primero acerca de esta esfera (F), se insiste nuevamente en que esta sistematización del campo político o instituciones de factibilidad administrativa permiten que la vida política sea gobernable. La gobernabilidad es una virtud del sistema que, así como posibilita la vida política también puede fetichizarse.

Asimismo, nuestro autor de referencia destaca el rol de la <<opinión pública>> tanto en la esfera de legitimidad democrática (L) como en la de factibilidad (F). Al respecto señala que

---

<sup>12</sup> Al respecto ver esquema sobre la institucionalidad del Estado en las pp. 64 y 65 de la obra citada (2006).

La “opinión pública” penetra la totalidad del cuerpo político, siendo el momento “hermenéutico” (interpretativo) de todos los otros aspectos de la vida del campo político (...) es como una precomprensión antediscursiva de lo político (que no puede dejarse sin reglamentar jurídicamente en manos de las transnacionales privadas del “negocio” de las noticias y la “diversión”). (2006, p. 67)

A partir de lo anterior, el autor también advierte que la política en lugar de construirse como <<participación>> y <<cultura>> en la que hay que educar al pueblo, aquella puede reducirse a <<espectáculo>> y producir enajenación a la comunidad política (dominación en forma de <<información>> que busca presentarse como la <<realidad misma>>) manifestando con ello la corrupción política de la información por vía de la medio-cracia.

### **Tercer nivel C o de los principios normativos**

Antes que nada, debe reiterarse que cada componente al que se hace referencia y el orden lógico en el que se presentan permite estudiar la interacción y compleja interconexión de todos para entender lo político como totalidad. Ya en este punto sobre los principios normativos políticos nuevamente se nos expone la compleja articulación entre momentos, niveles y esferas.

Pues bien, hablar de la normatividad del campo político no nos remite a reglas que provienen de inciertos valores o exigencias externas (legales o formales), sino a aquellos principios normativos válidos universalmente. La cualidad de universalidad de los principios normativos políticos no debe confundirse con la peligrosa perspectiva de una postura dogmática (como un fundacionalismo o principismo) que afirme la posibilidad de alcanzar certidumbre en toda acción política, esto es imposible; más bien deben ser entendidos como marcos de la acción que ante la inevitable contingencia o incertidumbre permiten que la acción se vuelva políticamente posible y coherente en el largo plazo (y no sea caótica o destructiva). <<Universalidad (en el *nivel C*) e incertidumbre (en el *A* y *B*) no se excluyen, sino que se articulan y se codeterminan en política>> (2009, p. 16).

Dicho lo anterior, puede surgir la duda inicial sobre a cuál momento de la acción se hace referencia. Como se está dentro del tema de la arquitectónica política y precisamente en el nivel C de la misma, a primera vista parece ser que estos principios imperan sobre momentos de la

*potestas*, pero conforme se avanza en el estudio del texto de referencia se aclara que de hecho los principios normativos se despliegan por todos los ámbitos de lo político. Es así que primeramente debemos entender que los principios políticos son el momento esencial de lo político, esto es, son condiciones absolutas de posibilidad de la *potentia* y podemos verlos reflejados y articulados en lo que se escribía al comienzo sobre los momentos o codeterminaciones del poder político. Al respecto nos explica Enrique Dussel (2009) que los principios

son los *presupuestos ya siempre dados* que permiten como exigencia deóntica tanto el querer vivir mismo como contenido de la comunidad, como la posibilidad de gestar el consenso como unidad de la *potencia*, como la consideración de las circunstancias para su desarrollo. No son entonces momentos posteriores de las acciones o las instituciones políticas que norman sólo como reglas externas (...) sino que son las condiciones *a priori* intrínsecas constitutivas de la existencia originaria (...) del poder político. (pp. 347 y 348)

Seguidamente, el mismo autor expone que estas condiciones de posibilidad o principios políticos por una parte se definen *negativamente* como aquellos que demarcan el campo político entre el horizonte de lo políticamente posible e imposible<sup>13</sup>; por otra parte definidos *positivamente*, estas reglas normativas fundamentales constituyen la *potentia* normativa o *a priori* ontológico que se despliega en todos los momentos del poder y que exige a los agentes realizar lo necesario para que el poder aparezca como *potencia existente* en el campo político dado. En otras palabras, estos principios son intrínsecos y constitutivos de la *potentia* y de la *potestas* ya que se despliegan en cada momento de la determinación del poder por el cumplimiento de la obligación política que se realiza a través de las acciones de los actores y el ejercicio de las funciones institucionales.

Con todo, y recordando lo que se dijo líneas más arriba (incluso lo que se dijo acerca de la democracia y su cualidad normativa en el subtema de la esfera formal de la legitimidad

---

<sup>13</sup> Lo <<imposible>> aquí no es simplemente lo irrealizable, sino que se entiende como aquello que traspasa los límites de las reglas del campo político. El autor de referencia nos dice que lo políticamente imposible es aquello <<que practicándose con pretensión de acción política justa no lo es, porque se ha transformado en una actuación anti-política o destructivamente no-política>> (2009, p. 348).

democrática), puede entenderse que el fundamento y contenido de dichos principios (mayormente al concienciarse) logran una motivación profunda en la subjetividad del actor, por lo que el cumplimiento de la exigencia normativa se efectúa como obligación subjetiva<sup>14</sup>.

Hasta aquí tenemos que los principios normativos son necesarios porque son los presupuestos ontológicos a priori del campo político y las condiciones universales normativas que hacen que la acción y la institución sean políticas y no otra cosa. En este sentido esencial, también debe reconocerse su necesidad porque nos aclaran y explican la «inversión» originaria o toda corrupción de lo político.

Ahora, sobre los principios normativos políticos Enrique Dussel también nos explica que ocurre una subsunción analógica de los principios éticos en el campo político<sup>15</sup>, esto es, en tanto la ética no tiene un campo práctico propio, los principios normativos universales de la ética siempre se juegan en algún campo práctico concreto (político, económico, cultural, deportivo, etc.) y su cumplimiento se realiza de manera distinta en cada campo práctico. De esta forma, en la similitud de la obligatoriedad que comparten los principios éticos con todos los demás y la distinción analógica que los hace diversos en su ejercicio en cada campo práctico (diferencias que deben entenderse como analogados), el autor estudiado nos presenta como ejemplo la siguiente estructura de la enunciación de dos analogados: ««¡No matarás [*similitud*] al *competidor en el mercado* [propio del principio económico]!”, en el campo económico. “¡No matarás [*similitud*] al *antagonista en el conflicto por la hegemonía* [en la política]!”, en el campo político»» (2006, p. 70).

Estos principios políticos rigen implícitamente y se saben implícitamente, pero en el estudio de lo político y específicamente en este nivel C, el autor los explicita para que se pueda alcanzar una mejor comprensión o conciencia normativa de ellos. Con referencia a lo anterior, se nos presentan entonces como mínimo y esenciales a tres principios normativos políticos: Uno

---

<sup>14</sup> Al respecto de los principios (y también sobre nuestro entendimiento del cumplimiento de la exigencia normativa como obligación subjetiva) nos dice el autor: «La *moralidad* del singular kantiano es asumido por los principios como un actor comunitario intersubjetivo que tiene motivaciones propias en efectuar lo común, y no ya como un vacío y frío *legalismo* externo [...] asumiéndolos, reconstituyéndolos unitariamente y superándolos» (2009, p. 349).

<sup>15</sup> Véase Tesis 9.1 de *20 tesis de política* (Dussel, 2006)



*material* (M); uno *formal* (L) democrático, y uno de *factibilidad* (F). Estos principios políticos funcionan en una compleja y mutua codeterminación sin última instancia<sup>16</sup>.

### **Primer principio o principio material (M) de la política**

En relación con el primer principio, se aclara primeramente que su calificación como *material* no hace referencia a algo físico, sino que significa *contenido*. En este sentido se entiende que el *contenido* o la *materia* de toda la política es en última instancia la vida humana, la vida concreta de cada uno (2006, p. 73). De esta manera tenemos que toda la política (en las decisiones que subyacen sus actos e instituciones) está fundada en posibilitar o crear las condiciones para la producción, reproducción y aumento o mejora cualitativa de la vida de los miembros de la comunidad política.

Que el propósito de la política tenga por contenido la referencia a la vida se enfatiza en este punto porque tal objetivo implica que su realización es una exigencia normativa. Así se nos afirma claramente que <<la *satisfacción* de las necesidades de la corporalidad viviente de los ciudadanos (ecológicas, económicas y culturales) probarán *como hecho empírico* el logro de la pretensión política de justicia del gobernante>> (2006, p. 75).

Se dijo que los principios imperan implícitamente y el autor de referencia en su texto presenta la enunciación del principio material de una manera sintética y accesible para la explicitación de lo que compone esta norma (en cuanto al contenido que rige y la interconexión que mantiene con las subesferas ecológica, económica y cultural)<sup>17</sup>.

### **Segundo principio formal o principio democrático (L)**

Sobre el segundo principio, inicialmente se debe recordar -como se dijo anteriormente- que el sistema democrático ha ido determinándose e implementándose por medio de sistemas institucionales empíricos a través de la historia para lograr legitimidad. Como sistema institucional tiene por objetivo que a través del consenso las acciones e instituciones que se

---

<sup>16</sup> Véase Tesis 9.2 de *20 tesis de política* (Dussel, 2006)

<sup>17</sup> Para la enunciación completa que hace el autor de este principio véase Tesis 9.33 de *20 tesis de política* (Dussel, 2006)

emprendan sean legítimas. Pues bien, tal propósito lo constituye y motiva el principio democrático, así <<la democracia, en su fundamento, es un principio normativo>> (2006, p. 79). Se precisa que este principio se vuelve vigente a partir del momento en que la comunidad decide institucionalizarse originariamente y que su cumplimiento rige en todos los momentos de todos los procesos políticos.

Enrique Dussel en su exposición teórica nos afirma que el principio político democrático subsume al principio de validez universal de la ética, así <<lo *válido* en la ética en la política es lo *legítimo* (que agrega a la mera validez ética instituciones coercitivas cuyo monopolio debe tenerlo la *potestas*, de lo contrario cada sujeto singular podría intentar cumplir por venganza una injusticia sufrida...)>> (2006, p. 78). Nuevamente, una mínima enunciación del principio la podemos encontrar en su texto<sup>18</sup>.

La aplicación del principio democrático nos remite a lo que se mencionaba al inicio de este tema sobre los principios políticos en general. Por un lado, se debe recordar que ante la inevitable contingencia falible de toda acción los principios nos aclaran y permiten aumentar la capacidad para mejor manejar dicha falibilidad contingente y saber aplicar al caso concreto los principios universales. Por otro lado, el autor nos explica que todo principio debe ser aplicado empíricamente y que dicha aplicación <<al caso concreto se hace comunitariamente, según el principio democrático>> (2006, p. 80). A partir de lo anterior y en atención a lo práctico, ante la finitud de la condición humana se nos advierte de la excepcionalidad de lograr unanimidad en el consenso y del hecho de que siempre habrá minorías en disenso. Ninguna decisión es perfecta y las decisiones que subyacen a las acciones e instituciones al ser imperfectas siempre producirán -aún no intencionalmente- algún efecto negativo. <<Por lo general las *minorías* o la oposición captan dichos efectos negativos, porque los sufren. En la solución de los efectos negativos está (...) el progreso *cualitativo* de la vida>> (2006, p. 80). El respeto por la minoría conlleva la aceptación de posibles errores inevitables abriendo la posibilidad de poder corregirlos. Dicha corrección se logra aplicando los principios normativos.

Por último, se destaca una manifestación importante dentro del cumplimiento del principio democrático en la responsabilidad singular del juicio prudencial. Al respecto nos explica Enrique Dussel que considerando al acuerdo como <<suma orgánica de decisiones monológicas imperadas por la *prudencia singular*>> (2006, p. 81), se distingue en específico la importancia

---

<sup>18</sup> Véase Tesis 10.15 de *20 tesis de política* (Dussel, 2006)

de la *prudencia* monológica del singular. Considerando lo anterior, tenemos que el disidente (que puede tener razón) tiene una convicción de su propuesta (que difiere del acuerdo general, por eso es disidente) que surge de su singular evaluación del caso (juicio prudencial). Por lo tanto, en nuestro entendimiento del principio democrático (discursivo y comunitario) también debe comprenderse que su aplicación se manifiesta incluso en la responsabilidad singular de cada ciudadano quien con valentía debe <<expresar su disidencia cuando la crea fundada>> (2006, p. 81).

### **Tercer principio o principio de factibilidad (F)**

Respecto del tercer principio, primero tenemos que al considerar a la política como <<el arte de lo posible>> debe entenderse que lo posible en el campo político además de hacer referencia a la posibilidad empírica, también demarca particularmente lo políticamente posible, esto es, la acción y las instituciones políticas en sentido propio. Lo imposible lo comprende aquella actuación anti-política o destructivamente no-política.

Ahora bien, lo que el principio normativo de factibilidad política rige es que la acción político-estratégica logre eficacia política a través del cumplimiento de las condiciones normativas materiales y formales<sup>19</sup>, así como también a través del manejo de la escasez de los recursos y la gobernabilidad. La obligación subjetiva de actuar bajo pretensión de factibilidad política se resume en la exigencia: <<¡Opera este medio porque afirma la vida, es legítimo y eficaz para el fin!>> (2006, p. 83). Dicho de otra forma, la aplicación de este principio permite discernir entre aquello que constituye una *imposibilidad* normativo-política y aquellos medios *posibles* para los fines de la política. Propicia conocer las posibilidades estratégicas y dota de coherencia para evitar contradicciones. Con todo, permite dar existencia al orden político y en el largo plazo posibilita alcanzar permanencia y estabilidad.

---

<sup>19</sup> El autor explica que tanto las estrategias y los medios para cumplir los fines de las acciones e instituciones políticas deben enmarcarse dentro de los parámetros estrictos de los dos principios anteriores, lo cual se traduce en que aquellos deben a) atender *contenidos* delimitados y motivados desde dentro por el principio material político (la *vida inmediata* de la comunidad) y b) lograr *legitimidad* aplicando el principio democrático (2006, p. 83).

## 1.2. Nivel concreto: Transformación crítica de lo político

En el comienzo se hizo mención que la primera parte de esta propuesta teórica atiende a un nivel abstracto sobre los momentos, niveles y esferas de lo político para luego en la segunda parte transitar hacia lo concreto, conflictivo y crítico. De tal manera, en el segundo apartado el autor Enrique Dussel realiza un trabajo de deconstrucción de todo lo anteriormente expuesto y lo lleva a cabo haciendo un recorrido crítico de todas las categorías filosófico-políticas presentadas en la primera parte.

Considerando por un lado la relevancia de cada apartado para el adecuado entendimiento de lo político y la política como totalidad y la interconexión de sus categorías; por otro, por razón de la magnitud del contenido escrito se hará sólo exposición del punto de apoyo del que el autor parte para iniciar el tránsito hacia la transformación crítica de lo político: Las víctimas políticas oprimidas y excluidas. Al respecto nos dice lo siguiente.

Atendiendo a la condición finita del ser humano y la inevitable incertidumbre a la que se enfrenta toda decisión, tenemos entonces que la perfección es una cualidad imposible. En tal sentido, todo orden político no es perfecto e inevitablemente tendrá efectos negativos. Quienes sufren esos efectos negativos son las *víctimas*, llamadas así <<porque no pueden vivir en el grado relativo a la evolución histórica de la humanidad: víctimas que de alguna manera se encuentran en asimetría en la participación, o simplemente han sido excluidas de la misma>> (2006, p. 85). Desde la existencia de dichas víctimas se manifiesta entonces la ineficacia del orden vigente.

Estas víctimas padecen sufrimientos intolerables y es a partir de la negatividad de sus necesidades desde las que nacen los movimientos sociales que usualmente se transforman en movilizaciones reivindicativas. Lo anterior nos aproxima al problema político de considerar la diversidad de reivindicaciones diferenciales: ¿Cómo lograr la unificación de las reivindicaciones particulares (que en principio se oponen) para la conformación de una reivindicación hegemónica? El autor de referencia propone la solución en la constitución de un *hegemón analógico* posible en el tiempo, lentamente, por medio del diálogo, traducción de propuestas, praxis militante compartida, etc., que se construya en <<bloque>> que viene <<desde abajo>> cada vez con mayor conciencia de la razón de las exigencias.

Ahora bien, tanto para entender mejor quiénes son las víctimas y la posibilidad de la constitución del *hegemón analógico*, se presenta la categoría estrictamente política de «pueblo» para concebir esa unidad de movimientos en lucha política. Y ¿quiénes componen el pueblo? Para dar respuesta a estos cuestionamientos se presenta la siguiente argumentación y al final el esquema que le sintetiza:

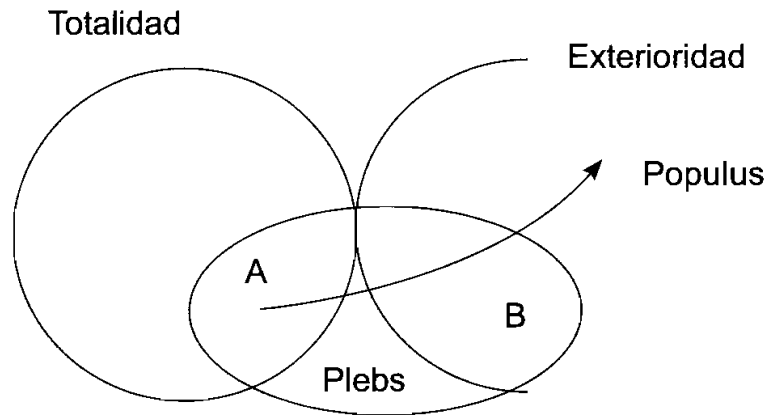
Primeramente, el autor de referencia a partir de las aportaciones de Emmanuel Levinas nos introduce al concepto de Totalidad para concebir el funcionamiento del orden vigente o del sistema político el cual se cierra sobre sí. A partir de esta Totalidad conformada, en su interior se tiene un centro que mantiene el orden de las cosas por medio de la opresión, mientras que sus límites forman una periferia que cumple una función de exclusión. En este orden de ideas, el pueblo es aquel que mantiene una compleja posición pues lo constituye el «bloque social» de los «oprimidos» [A en el esquema 3] y simultáneamente el de los «excluidos» [B en el esquema 3]. Desde esa posición, el pueblo aparece en coyunturas políticas críticas cuando adquiere consciencia de todas las reivindicaciones y desde donde se establecen las estrategias para los objetivos a cumplir. Aquí, el pueblo se transforma en *actor colectivo político*.

Derivado de lo anterior y teniendo en cuenta la idea de Totalidad, el autor de referencia hace algunas distinciones en este proceso de transformación política a partir de la categoría «pueblo»: El pueblo como «bloque social de los oprimidos y excluidos» insatisfechos en sus necesidades se distingue del bloque en el poder. Este «bloque social de los oprimidos y excluidos» presenta una ruptura en los límites de la Totalidad al componerlo sectores tanto del interior como del exterior. El autor denomina *plebs* a este «bloque social» cuando se manifiesta como opuesto a las clases dirigentes de un sistema político. Esa *plebs* que lucha por un nuevo orden futuro engloba también en su proyecto la constitución de un nuevo pueblo futuro hegemónico o *populus*.

El pasaje de la abstracción «comunidad política» a la categoría «pueblo» y el alcance de la posibilidad de transformación crítica de lo político hacia un nuevo orden es lo que representa el siguiente esquema:

### Esquema 3

#### TOTALIDAD, EXTERIORIDAD, PUEBLO



*Aclaraciones al esquema 3.* La Totalidad o el orden vigente se fractura. Nace así el pueblo como *plebs* (*bloque social de los oprimidos*) que desde la Exterioridad (por sus reivindicaciones no satisfechas), pero igualmente desde la Totalidad (como oprimidos) luchan (*flecha de salida*) hacia la constitución de un pueblo futuro hegemónico (*populus*).

Nota: Tomado de *20 tesis de política* (p. 95), por Enrique Dussel, 2006, México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Finalmente, desde esta categoría política la manifestación del pueblo dota de nuevo significado a todas las anteriores categorías presentadas en la primera parte. Desde el pueblo nace el actor, la voluntad, la fuente de creación de lo nuevo<sup>20</sup>.

En definitiva y para cerrar este apartado, aunque la obra de Enrique Dussel es amplia y rica en contenido, se tomó la decisión de retomar las bases que ofrecen las obras citadas a lo largo del texto para iniciar en nuestro debido proceso de entendimiento acerca de lo que es lo político y como se manifiesta en política. Es sobre la base de estas aportaciones teóricas que se continuará en el estudio del fenómeno en cuestión (la participación política), pero ahora desde otra obra importante escrita por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, quienes traen a nuestra

---

<sup>20</sup> Para abarcar lo relativo a este discurso crítico en su totalidad véase las tesis 11-20 de *20 tesis de política* (Dussel, 2006)

perspectiva el problema de la opresión y exclusión visto desde el ámbito pedagógico y a través del mecanismo de la violencia simbólica.

### **1.3. Sobre el sistema educativo y su funcionamiento**

Para Inchausti & Duek (2005) la teoría de Bourdieu (respecto al capital y al habitus) puede ser catalogada dentro de aquellas que abordan la <<problemática del poder>> las cuales parten del supuesto de concebir el universo social como un espacio de competencia por y para la apropiación de bienes y servicios escasos (incluyendo la mercantilización de la subsistencia humana o derechos en bienes y servicios). La competencia no es perfecta o no existe una igualdad perfecta, sino que más bien asemeja un juego de relaciones de fuerza en la que cada individuo tiene diferentes oportunidades y posibilidades objetivas de poseer determinada fuerza o *capital* que le asegure su supervivencia. Estos juegos de intercambio de la vida social -o mejor dicho, de transmisión del poder- determinan la posición que los individuos ocupan en la sociedad y su estructura de poder se fundamenta en las fuerzas históricas que en cada época develan las condiciones sociales de aparición, existencia y perpetuación del poder arbitrario (o poder de hecho dominante) de determinado grupo o clase social.

Lo anterior es importante para el tema de investigación considerando que dentro del campo cultural el sistema educativo y la lógica de su funcionamiento no escapan de aquel orden establecido que busca perpetuarse, al contrario, en las diversas acciones de violencia que despliega la estructura de poder para su perpetuación, es la acción pedagógica la que se destaca por su fuerza simbólica que resulta efectiva para la reproducción social. Si bien -como se explicará más adelante- la acción pedagógica no se despliega exclusivamente dentro del ámbito educativo escolar, la escuela (como sistema educativo institucionalizado) constituye el principal espacio y medio donde la acción pedagógica escolar <<reproduce la cultura dominante, de manera que contribuye a reproducir la estructura de las relaciones de fuerzas, en una formación social en que el sistema educativo dominante tiende a asegurarse el monopolio de la violencia simbólica legítima>> (Bourdieu y Passeron, 2018: 44).

Ahora bien, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en su libro *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo* (1970, trad. en 2018), presentan un conjunto

de proposiciones teóricas que constituyen una teoría general de las acciones de violencia simbólica (y que puede decirse pertenece a una teoría general de la violencia y de la violencia legítima). Para comprender la articulación que Bourdieu y Passeron utilizan para la sistematización de sus principios o proposiciones teóricas a continuación se retomarán algunos conceptos clave de su obra en el intento por conocer tal particular propuesta de explicación del funcionamiento del sistema educativo.

### **1.3.1. Primeras consideraciones**

Inicialmente se debe tener en cuenta que en una estructura o sistema de relaciones de fuerzas y en la dinámica por la perpetuación del poder, es patente el uso de relaciones de violencia. Entre los diferentes mecanismos de poder que se emplean, es mediante un refuerzo simbólico que se busca añadir eficacia y legitimidad a las decisiones que subyacen en determinado orden vigente de una formación social. Esta particular fuerza simbólica se ejerce como poder de violencia simbólica e implica la imposición de significados como legítimos mediante el encubrimiento de las relaciones de fuerzas que le sirven como fundamento de su fuerza.

### **1.3.2. Sobre la doble arbitrariedad de la Acción Pedagógica**

Tenemos entonces un sistema de relaciones de fuerzas y de sentido entre grupos o clases que son constitutivas de cualquier formación social. Dentro de ese sistema se hace uso de un mecanismo simbólico de poder que se ejerce a partir de la *Acción Pedagógica (AP)*, la cual produce dos efectos propios: por una parte, en cuanto *poder simbólico* -que por definición nunca se reduce a la imposición de la fuerza-, la AP produce su efecto simbólico sólo cuando se ejerce en una relación de comunicación; por otra parte, en tanto *violencia simbólica*, la AP produce su efecto pedagógico cuando se ejerce en una relación de comunicación pedagógica, esto es, cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y la inculcación. En otras palabras, debemos considerar que en cualquier formación social el sistema de relaciones de fuerza puede funcionar como fundamento de un poder arbitrario que sirve como condición para establecer una relación de comunicación pedagógica, es decir, <<para imponer e inculcar una arbitrariedad



cultural según un modo arbitrario de imponer e inculcar (educación)>> (Bourdieu y Passeron, 2018: 45).

Asimismo, los autores de referencia hacen ver que ese sistema de relaciones de fuerzas cuenta con un sistema de las AP que sitúa en posición dominante aquella cuyo modo, delimitación de contenido y sujetos a quienes dirige la imposición corresponda en mayor medida a los intereses objetivos de los grupos o clases dominantes.

Para entender un poco más a qué se refieren los autores por *arbitrariedad cultural* debemos considerar lo siguiente:

En general la cultura de un grupo o clase la compone una *selección* de significados que funcionan como sistema simbólico. Dicha cultura es producto de determinadas condiciones de existencia y para su continuación es sociológicamente necesario que se dote de inteligibilidad a la estructura de relaciones significantes que la integran.

Tanto las condiciones sociales de aparición del *hecho cultural* de selección de significados, así como las condiciones sociales de existencia de esa cultura que posibilitan su producción y reproducción, y también las condiciones sociales transformadas que buscan su perpetuación, son todas producto de las relaciones de fuerza históricas.

Aquella *selección* (que no hace persona alguna) es arbitraria (en relación con otras selecciones de culturas presentes, pasadas o posibles) y su existencia y perpetuación dependerán del poder arbitrario que un grupo o clase tenga para imponer o inculcar el contenido de dicha arbitrariedad cultural. Es por ello que los autores al afirmar anticipadamente que la AP es objetivamente una violencia simbólica se entiende en que a través de ella se imponen e inculcan determinados significados considerados (o designados como) dignos de ser reproducidos. Ciertamente, a partir de esa delimitación (selección y exclusión), la selección arbitraria que un grupo o clase realiza se logra re-producir por la posibilidad del ejercicio arbitrario del poder para imponer mediante la AP o la inculcación.

Se agrega además que, así como se mencionó líneas arriba sobre un sistema de las AP, se habla también aquí de un sistema de arbitrariedades culturales. Siguiendo el mismo criterio, en determinada formación social el mismo sistema de fuerzas colocará en posición dominante a aquella arbitrariedad cultural que corresponda de manera más completa a los intereses objetivos de los grupos o clases dominantes.

Al tener entonces que la AP <<es objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición de una arbitrariedad cultural por parte de un poder arbitrario>> (Bourdieu y Passeron, 2018: 44), en esta teoría sociológica de la AP y el funcionamiento que nos describe se distinguen dos ficciones lógicas o nociones base: la arbitrariedad de la imposición y la arbitrariedad impuesta. La relación entre ambas permite pensar las condiciones sociales e institucionales (implicaciones sociológicas) o la verdad objetiva de la doble arbitrariedad en la que obra dicha acción, es decir, <<la verdad objetiva de la imposición como pura relación de fuerzas y la verdad objetiva de las significaciones impuestas como cultura totalmente arbitraria>> (Bourdieu y Passeron, 2018: 48).

La AP a través de la reproducción cultural al final logra una función de reproducción social (efecto propio de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerzas), pues al ser el sistema de relaciones de fuerzas el fundamento del poder arbitrario de imponer una arbitrariedad cultural, la AP al reproducir la arbitrariedad cultural mediante la inculcación últimamente contribuye a <<reproducir las relaciones de fuerzas que fundamentan su poder de imposición arbitraria>> (Bourdieu y Passeron, 2018: 48).

### **1.3.3. Sobre la autoridad pedagógica**

Así como el funcionamiento de las relaciones simbólicas se definen en vinculación con las relaciones de fuerza, la relación original de la doble arbitrariedad en la que obra la AP se explica en el ocultamiento de la producción de sus efectos propios: por una parte, en tanto poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación, sólo puede producir su efecto simbólico en la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición nunca aparece en su verdad completa; y por otra parte, como inculcación de una arbitrariedad cultural que se realiza en una relación de comunicación pedagógica, sólo puede producir su efecto pedagógico en la medida en que la arbitrariedad del contenido inculcado nunca se muestra en su verdad completa. Pero no basta solo eso, para realizar lo anterior la AP también necesita como condición social de ejercicio la autoridad pedagógica (*AuP*) y la autonomía relativa de la instancia que debe encargarse de ejercerla.

Respecto de la AuP, este concepto se compone de varios momentos y elementos, pero una forma simple de concebirla es situarla en el centro de un proceso de legitimación de la legitimidad al que se hará referencia a continuación.

En relación con la AuP, su concepto vuelve sociológicamente posible el funcionamiento de la AP ante la contradicción que se presenta entre la verdad objetiva de la AP (violencia) y la práctica de los agentes pedagógicos (expresión de desconocimiento de tal verdad).

La condición de ejercicio de la AP reside en el desconocimiento social de su verdad objetiva y el concepto de AuP permite analizar la cuestión de <<las condiciones sociales en que se instaura una relación de comunicación pedagógica que disimula las relaciones de fuerzas que la vuelven posible, añadiendo así la fuerza específica de su autoridad legítima a la fuerza que obtiene de estas relaciones>> (Bourdieu y Passeron, 2018: 50). En otras palabras, el desconocimiento de que lo que obra es un poder arbitrario de imposición permite que se presente y se le reconozca como autoridad legítima. Así la AuP, que es la que posibilita ejercer un poder de violencia simbólica, puede manifestarse como derecho de imposición legítimo y contribuye a reforzar el poder arbitrario que la funda y que ella misma disimula.

El desconocimiento del que se habla es producto de un encubrimiento que funciona también en cuanto a otra contradicción: la definición completa de la relación de fuerzas en la que los agentes están objetivamente inmersos trae como implicación que se les impida comprender el fundamento de dicha relación de fuerzas. Aunque es posible desde distintos criterios reconocer y resaltar incongruencias, aun así se pueden obtener de los agentes prácticas que tengan en cuenta objetivamente la necesidad de las relaciones de fuerzas. En el ejercicio de la AP no puede eludirse la contradicción <<entre la verdad objetiva de la AP y la representación necesaria (indispensable, inevitable) de esta acción arbitraria como necesaria (“natural”)>> (Bourdieu y Passeron, 2018: 51).

Los autores también hacen mención que en la determinación completa del sistema de relaciones de fuerza hay un sistema de instrumentos y de representaciones de legitimidad que en el propósito de la perpetuación del poder aseguran la dominación de un grupo o clase sobre otro/a. La fuerza relativa de consolidación de lo anterior tiene una variación histórica en el uso de distintos instrumentos y mecanismos en determinada formación social. Aquí, alcanzar el reconocimiento de la legitimidad de la dominación funciona para impedir la percepción de las

relaciones de fuerza como tales y para obstaculizar la toma de conciencia de la fuerza propia que podrían adquirir los grupos o clases dominadas<sup>21</sup>.

Recapitulando, hasta aquí entonces tenemos como origen de la AP y del desconocimiento de su verdad objetiva a las relaciones de fuerzas. Dicho desconocimiento a su vez define el reconocimiento de la legitimidad de la AP y condiciona su ejercicio. En el párrafo anterior de igual forma se hizo mención del uso de instrumentos para lograr la imposición y su encubrimiento. Aquí también son las relaciones de fuerzas las que determinan cierto modo de imposición que caracteriza a una AP que funciona como una imposición (violencia simbólica) que se simula (se legitima) para completar la disimulación (encubrimiento de la doble arbitrariedad que implica la imposición) mediante el uso de instrumentos (resultado de una combinación histórica) como sistema de medios necesarios para inculcar una arbitrariedad cultural. El funcionamiento y las características de la AP permiten que sea el instrumento principal para convertir las relaciones de fuerzas en aparente autoridad legítima.

Continuando nuestro entendimiento de la AuP, los autores citados explican que para la imposición de la arbitrariedad cultural existe una definición social del modo legítimo de imposición. De tal forma en determinada formación social o tipo de cultura de las sociedades se puede identificar el uso de técnicas coercitivas o sanciones corporales u otros medios (obligaciones y sanciones en general) que componen un sistema de técnicas de autoridad o de imposición de la violencia simbólica. El modo de imposición también tiene un carácter arbitrario dentro del funcionamiento de la fuerza simbólica de las relaciones de fuerzas y contribuye al

---

<sup>21</sup> Hasta aquí -y a lo largo del texto- los autores presentan su teoría sociológica de la AP explicando cómo dentro del sistema de fuerzas en determinada formación social surge la posibilidad de ejercer arbitrariamente un poder para imponer e inculcar una arbitrariedad cultural, así como sus implicaciones sociológicas. Aunque su exposición teórica es una descripción y una denuncia apropiada, del texto no se desprende una propuesta de salida o resolución a la problemática planteada. No obstante, en diálogo con las aportaciones teóricas bases de Enrique Dussel que se expusieron al principio de este capítulo, se puede considerar que esta descripción del sistema de fuerzas que funciona como Totalidad resalta un proceso complejo de ejercicio del poder que se califica como "arbitrario". Así como se distinguen las condiciones sociales de aparición del hecho cultural de la selección de significados, también se advierte de la exclusión de otros contextos de existencia y de sentido de otras culturas por el hecho de que un grupo o clase *puede* imponer su arbitrariedad cultural porque posee el poder para arbitrariamente hacerlo debido a las condiciones sociales del momento. Dicho lo anterior, en este punto se quiere advertir que aunque la descripción de los autores pone en la base al sistema de fuerzas como fundamento del poder de imposición arbitraria, su existencia en sí posibilita mas no determina tal mecanismo de dominación. De ahí que al mencionar -brevemente- la latente toma de conciencia de los grupos o clases dominadas se abre la posibilidad de avenencia entre lo planteado entre los tres autores hasta ahora referenciados para concebir el problema y la respuesta desde la política.

encubrimiento para que los agentes no perciban dicho carácter arbitrario. Además, la doble arbitrariedad en la que opera la AP hace que, aunque se tenga conciencia de la arbitrariedad cultural o de un determinado modo de imposición, los intentos por oponer prácticas pedagógicas que busquen liberarse de aquel carácter arbitrario manifiesten el desconocimiento de la verdad objetiva de la AP, pues la especificidad de la violencia que encarna reside en que logra ocultarse como tal. Es así que la idea de una AP «culturalmente libre» se enfrenta al hecho de que la AP es más eficaz en tanto no recurra a formas más directas de coerción, o mejor dicho, «la “manera suave” puede ser el único medio efectivo de ejercer el poder de violencia simbólica en determinado estado de las relaciones de fuerzas» (Bourdieu y Passeron, 2018: 54).

Para que una instancia (agentes o instituciones) se encargue de ejercer legítimamente un poder de imposición simbólico debe entrar en relaciones de competición (relaciones simbólicas de fuerzas). Aquello por lo que se compete es el monopolio de la legitimidad cultural dominante y aunque el campo de legitimidad goce de relativa autonomía la lógica de la competencia mantiene dependencia respecto de las relaciones de fuerzas; desde esta vinculación se manifiesta la estructura del estado de la relación de fuerzas entre los grupos y las clases. Que la competencia sea sociológicamente necesaria es importante porque para los autores de referencia la legitimidad es indivisible y no existen instancias para legitimar las instancias de legitimidad, sino que existe una dependencia respecto a las relaciones de fuerzas<sup>22</sup>.

Como se dijo al inicio de esta sección, la AuP y la instancia encargada de ejercer la AP son las condiciones sociales del ejercicio de poder de violencia simbólica para imponer una arbitrariedad cultural. En cuanto a la primera condición, la relación de comunicación pedagógica en la que opera la AP se caracteriza por el hecho de que no tiene que producir las condiciones de su instauración y perpetuación, sino que la AP supone la AuP, es decir, la primera dispone del reconocimiento social (legitimidad) en forma automática. Este orden lógico en la operación -como anteriormente se dijo y se reitera- parte de las relaciones de fuerzas que componen el campo de legitimidad desde el que se reivindica la legitimidad misma de la emisión (o puede

---

<sup>22</sup> Aunque Bourdieu y Passeron presenten una mirada sociológica, el tema tiene relación con lo político al ser una cuestión sobre el poder y su ejercicio. De ahí que se puede concordar que es desde el sistema de fuerzas que se compone el «campo de legitimidad», pero se amplía nuestro entendido en que más bien es desde el despliegue de fuerzas, o mejor dicho, desde las decisiones convenidas a partir del consenso racional como se dota de legitimidad a los actos e instituciones. A partir de esta especificación se difiere entonces en que un sistema de fuerzas que ejerce un poder arbitrario dote de legitimidad (en su sentido político).

decirse que reivindica la AuP de los emisores, esto es, de las instancias como lo son agentes o instituciones). Se aclara que en otras relaciones de comunicación diversas se carece de esta autoridad previa y permanente por lo que constantemente buscan conquistar y reconquistar el reconocimiento social (AuP) usurpando las apariencias de la práctica legítima en determinada formación social. Ahora, en cuanto a la segunda condición, dado que la AP vigente dispone de una AuP, los emisores pedagógicos de igual forma son indicados automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y tienen la autoridad de imponer la inculcación mediante las sanciones socialmente aprobadas<sup>23</sup>.

El separar las condiciones sirve para hablar precisamente de ellas, pero no debe considerárseles como conceptos divisibles. Los elementos que componen el funcionamiento de la AP interactúan para lograr la imposición y la inculcación en el despliegue de las relaciones de fuerzas que implican las relaciones simbólicas. Es por ello que se dice que la AP vigente dispone de AuP automáticamente; que la relación de comunicación pedagógica supone la AuP de la instancia pedagógica (agente o institución), así como que la imposición presupone la AuP.

Se insiste entonces que la AuP puede entenderse como delegación de autoridad que procede del campo de legitimidad vigente desde las relaciones de fuerzas de determinada formación social. Tal concepto permite no confundir este reconocimiento social de la instancia que ejerce la AP con algún otro valor intrínseco vinculado al carisma ni alguna acreditación de competencia técnica o autoridad personal del emisor. El concepto viene a develar que «en los hechos se confiere [la AuP] automáticamente a cualquier emisor pedagógico por la posición, garantizada tradicional o institucionalmente, que ocupa en una relación de comunicación pedagógica» (Bourdieu y Passeron, 2018: 57). Esta disociación personalista entre la posición y la persona del emisor posibilita efectuar el desconocimiento o disimulo que es eficaz a la fuerza simbólica, pues el origen de la autoridad que otorga la posición permite que se vea sólo lo que la posición aparenta (la autoridad de imponer e inculcar de cualquier persona digna de ocupar

---

<sup>23</sup> Al respecto nos dicen los autores del texto considerado: «Así, mientras en algunas sociedades el recurso a las técnicas coercitivas (castigos físicos o incluso tarea suplementaria: copiar cien veces lo mismo en el cuaderno) bastan para descalificar al agente pedagógico, las sanciones corporales (látigo de nueve puntas de los colegios ingleses [...]) aparecen simplemente como atributos de la legitimidad magistral en una cultura tradicional en la que no corren el riesgo de revelar la verdad objetiva de una AP, porque son precisamente su modo legítimo de imposición» (p. 53).

tal posición) y no algo distinto más allá de dicha apariencia ni la verdad objetiva de su ejercicio<sup>24</sup>.

En tanto la AP dispone de una AuP los receptores pedagógicos están dispuestos a reconocer la legitimidad (AuP) tanto de la información como de los emisores y los dispone a recibir e interiorizar dicho contenido.

Anteriormente se dijo que la relación de comunicación pedagógica no tiene que producir las condiciones de su instauración ni perpetuación, pero ella sí produce la legitimidad de lo que transmite por el solo hecho de transmitirlo de modo legítimo, haciendo la delimitación (selección y exclusión) de transmitir aquello que es digno de transmitirse y omitiendo el resto. Las condiciones sociales de eficacia (simbólica y pedagógica propiamente) de la relación de comunicación pedagógica consisten precisamente en conseguir ocultar que no se trata de una simple relación de comunicación. El logro de esa confusión aparte de impedir la comprensión de dichas condiciones, también <<obliga a suponer en los receptores la existencia de una

---

<sup>24</sup> A diferencia de Enrique Dussel y su argumentación sobre el contenido normativo de la política o exigencia de los principios éticos (en su momento políticos), P. Bourdieu y J. Passeron conciben como fundamento de lo normativo a determinado valor intrínseco. A partir de esta idea, en este tema sobre la Autoridad Pedagógica o AuP (que la caracterizan como autoridad delegada, legitimidad y poder de legitimar), se aclara que el concepto de AuP carece de contenido normativo. Así, desde la concepción de estos autores, precisamente el funcionamiento de la Acción Pedagógica (AP) por medio de la AuP logra como efecto asegurar el valor social de la AP sin tener que recurrir a ningún valor intrínseco vinculado al emisor pedagógico (ej. grado de calificación técnica o carismática). Para ellos la ilusión presociológica de dar a la persona del emisor una acreditación de competencia técnica o autoridad personal se puede evitar con la AuP pues al indicar a los emisores como dignos de transmitir determinados contenidos se les otorga la autoridad para imponer la inculcación. Esta disociación personalista (de la persona y de la posición) mencionada <<lleva a presentar como el ser de la persona que ocupa la posición [...] lo que ella parece ser en virtud de su posición, sin ver que la autoridad que le otorga su posición tiene el efecto de excluir el que pueda parecer distinta a lo que parece ser en virtud de su posición>> (Bourdieu y Passeron, 2018: 57). Este intrincado proceso implica que en el encubrimiento para distorsionar el conocimiento de la realidad, la apariencia del origen tanto del poder, como de la autoridad y la legitimidad, se encuentra invertida (tal como se describía en el tema del fetichismo en la política) de tal forma que el ser (de la persona designada como emisor) se separa del deber ser (como obligación subjetiva que exige el comportamiento de cumplir con determinadas exigencias éticas) para ser enajenado y encasillado en una apariencia (subjetividad de la persona que ocupa la posición) que funciona y logra incorporar la creencia de la <<justificación legítima>> de la dominación o imposición de unos sobre otros a través de la violencia simbólica. Lo anterior presenta un problema social o problemática de poder y por lo tanto un problema político. Así como en el primer apartado se advierte de que en el largo plazo la dominación es destructiva del campo político, aquí podemos observar que la simulación y disimulación de las apariencias utilizadas para lograr el encubrimiento de la realidad logra su efecto de desconocimiento y disminuye la potencia política de las personas. Es tal la eficacia de la violencia simbólica que más allá de la impotencia o pasividad política de los sujetos, más bien -como se verá más adelante- les convierte en participantes activos para asegurar la dominación.

“necesidad de información” (...) que estaría informada de qué informaciones son dignas de satisfacerla» (Bourdieu y Passeron, 2018: 59).

También se dijo que la AuP, como delegación de autoridad de la que disponen las instancias pedagógicas (agente o institución) que realizan una AP, proviene de los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural se impone. En el ejercicio del poder simbólico esta «autorización» les faculta para poseer por delegación el derecho de violencia simbólica.

Aunque algunos factores de la AuP de la instancia pueden ser reconocidos y sancionados jurídicamente<sup>25</sup>, se aclara que la delegación de autoridad no supone que un grupo o clase efectúe convenio o contrato explícito con alguna instancia pedagógica, sino que como ya se ha dicho, la concepción de la AuP como delegación de autoridad «es solo nombrar las condiciones sociales del ejercicio de una AP; es decir, la cercanía cultural entre la arbitrariedad cultural impuesta por esta AP y la arbitrariedad cultural de los grupos o clases que la padecen» (Bourdieu y Passeron, 2018: 60).

Al respecto del concepto de la AuP como delegación de autoridad que es supuesto de cualquier acción de violencia simbólica, los autores hacen la siguiente precisión respecto del funcionamiento de cualquier acción simbólica<sup>26</sup> y el aparente poder que poseen de manipular o de crear las opiniones: en realidad su realización depende de la existencia y refuerzo de predisposiciones. En este sentido, se explica que no existe fuerza o característica intrínseca de la idea verdadera, «la idea falsa, ni siquiera repetida, tendría por qué poseer fuerza alguna» (Bourdieu y Passeron, 2018: 61); más bien el campo de acción de la fuerza de persuasión de un poder simbólico se encuentra definido por las relaciones de fuerzas. Así, dentro de las condiciones sociales de ejercicio para cumplir la imposición y la inculcación de una arbitrariedad cultural dominante a través de la configuración de la «necesidad» de la acción arbitraria (la imposición) y de los contenidos de la información (la inculcación); tenemos que el logro de la imposición en los receptores se debe a que las condiciones objetivas que

---

<sup>25</sup> Al respecto los autores ponen de ejemplo «la codificación del derecho de violencia constitutivo de la *patria potestas* o las limitaciones jurídicas de la AuP paterna en nuestras sociedades, o incluso la delimitación de los programas de enseñanza y las condiciones jurídicas del acceso al magisterio en una institución escolar» (Bourdieu y Passeron, 2018: 60)

<sup>26</sup> Los autores refieren a la publicidad o propaganda, así como en general a los mensajes transmitidos por los medios modernos de difusión, prensa, radio y televisión.



determinan los intereses de los grupos o clases que la reciben les predispone a escuchar y comprender aquellos mensajes concordantes con la cultura legítima (que es la cultura dotada de la legitimidad dominante, esto es, la arbitrariedad cultural dominante). Al final, el éxito del mensaje y el intento de persuasión de aquellas acciones simbólicas se encuentra condicionado por la cercanía que afiance respecto a las predisposiciones instauradas.

Finalmente se insiste en recordar el funcionamiento del sistema de relaciones de fuerzas históricas y las relaciones simbólicas implicadas para posibilitar las condiciones sociales de su existencia y perpetuación. Dentro de este funcionamiento la instancia pedagógica dispone de la AuP para ejercer un poder de legitimar la arbitrariedad cultural y lo hace dentro del campo de acción delimitado por la misma arbitrariedad cultural a través del modo de imposición (modo de imposición legítimo), lo que impone, a quienes habilita para imponerla (educadores legítimos) y a quienes lo impone (destinatarios legítimos). De esta manera la instancia pedagógica -así como se dijo al principio también sobre la AP- re-produce los principios fundamentales de la arbitrariedad cultural que un grupo o clase produce como digno de ser reproducido.

Respecto de la AP, así como su AuP deriva de esa delegación de autoridad, los autores explican que quienes se ven sometidos a ella tienden a reproducir <<la relación que los miembros de un grupo o clase mantienen con su cultura; es decir, el desconocimiento de la verdad objetiva de esta cultura como arbitrariedad cultural (etnocentrismo)>> (Bourdieu y Passeron, 2018: 66). La reproducción del desconocimiento de la verdad objetiva de la cultura legítima como arbitrariedad cultural dominante contribuye a que al final también se logre la reproducción de las relaciones de fuerzas (función de reproducción social de la reproducción cultural).

En cada elemento de la teoría de la acción pedagógica se reafirma este proceso y dinámica de fuerzas sociales e históricas que se manifiestan y actualizan (reconfigurándose) en el tiempo y en determinada formación social, así como las condiciones sociales de existencia para la producción y reproducción de otras condiciones sociales transformadas que buscan la perpetuación. Las anteriores condiciones se caracterizan en estos conceptos para explicar esa legitimación de la legitimidad que se produce desde aquel sistema de relaciones de fuerzas. Ese

proceso de legitimación será mejor entendido en su concreción con el siguiente elemento: el trabajo pedagógico.

#### **1.3.4. Sobre el trabajo pedagógico**

La acción de imposición e inculcación de una arbitrariedad cultural para cumplir su propósito implica un trabajo pedagógico (*TP*). Lo anterior significa que la acción de inculcación debe ser continua, es decir, durar o prolongarse lo suficiente para producir la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural al punto de que incluso con el cese de la AP se perpetúen en las prácticas de los sujetos dichos principios interiorizados. Al producto de esta formación duradera los autores le denominan *habitus*.

El TP al producir un *habitus* de igual forma tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de la arbitrariedad cultural dominante, en otras palabras, el *habitus* funciona como «principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas» (Bourdieu y Passeron, 2018: 68).

Respecto de la productividad específica del TP y su medición objetiva en cuanto al grado en que llega a inculcar la arbitrariedad cultural, los autores precisan que el efecto de inculcación (que también es efecto de reproducción) se mide por el grado en que el *habitus* que produzca sea duradero (capaz de generar del modo más duradero las prácticas acordes con los principios de la arbitrariedad inculcada), transferible (capaz de generar prácticas acordes con los principios de la arbitrariedad inculcada en la mayor cantidad posible de campos diferentes) y exhaustivo (que en las prácticas que genera reproduzca de la manera más completa los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo o clase).

Como despliegue de poder simbólico el efecto propio de la AP puede oponerse al efecto de otro tipo de poder ya que ambos poseen un alcance temporal. No obstante, la AP encuentra su ampliación en el TP pues por medio de este se logra perpetuar de modo más duradero la arbitrariedad que inculca en oposición a la autoridad y mecanismos a los que por ejemplo podría recurrir un poder político por medio de la coerción política. Así, «el poder de violencia simbólico de la AP que recurre al TP se inscribe en el largo plazo por oposición a la autoridad de un poder político, siempre enfrentando al problema de perpetuarse (sucesión)» (Bourdieu y

Passeron, 2018: 68). Sin embargo, aquí se resalta la importancia del poder simbólico que puede desplegarse en todos los ámbitos de las relaciones, pues esta oposición que se menciona puede convertirse en complementación cuando el poder político, religioso o algún otro recurren a un TP. De tal manera, cuando un poder que busca imponerse recurre al TP su alcance se mide por el *habitus* producido en «ámbitos más alejados de aquellos que regula expresamente la doctrina» (Bourdieu y Passeron, 2018: 69)<sup>27</sup>.

Dentro del funcionamiento de este mecanismo de poder simbólico (por su lógica de imposición que implica dominación), una persona plenamente realizada o «cultivada» será aquella que es reconocida tanto por las clases dominantes como dominadas por haber alcanzado el grado de consumación cultural (grado de competencia legítimo), esto es, el que equivale al grado de consumación del TP que logra producir la forma consumada del *habitus*<sup>28</sup>. Ambos

---

<sup>27</sup> Debe recordarse que tanto la determinación de las distintas instancias pedagógicas como la autoridad o legitimidad delegada se efectúan desde el mismo sistema de fuerzas dentro de cierta formación social. De esta forma primordialmente la familia, una iglesia, la escuela, etc., pueden conformar instancias pedagógicas y ejercer un TP. Los autores explican que «En la medida en que el poder religioso se encarna en una iglesia que realiza un TP, en forma directa o mediata, esto es, por intermedio de las familias (como es el caso de la educación cristiana), da forma duradera a las prácticas» (p. 68). Aquí continúa mostrándose la articulación del sistema de relaciones de fuerzas y el despliegue del poder simbólico. La articulación se observa en la cita al manifestar que un tipo de poder o fuerza de imposición (poder religioso) puede desplegarse por medio de dos instancias pedagógicas (una iglesia y la familia) que realizan un TP (despliegue de poder simbólico) e imponer y perpetuar determinadas prácticas que al final tendrán que ver tanto con las necesidades e intereses de ese sector social (que conforma una comunidad religiosa y de la que se origina el poder religioso) como con la arbitrariedad cultural dominante. Además, los autores precisan que «el alcance de un poder religioso se mide en el grado en que el *habitus* producido por el TP de las instancias pedagógicas correspondientes genera prácticas acordes con los principios de la arbitrariedad inculcada en ámbitos más alejados de aquellos que regula expresamente la doctrina, como las conductas económicas o las elecciones políticas» (p. 69). Nuevamente se reitera la articulación compleja de las facetas de la estructura de poder en el ejercicio del poder simbólico y también se empieza a esclarecer cómo dicha articulación y su efecto codeterminan el menor o mayor alcance aparentemente particular que tienen las diferentes facetas del poder en la medida en que el contenido de sus prácticas sea más acorde con los principios de la arbitrariedad cultural inculcada y dominante. Hasta aquí, dentro del proceso de legitimación de la legitimidad es observable que al final serán prevalentes aquellas prácticas que se determinen como legítimas de acuerdo a las necesidades e intereses de los grupos o clases dominantes.

<sup>28</sup> Siendo que el *habitus* se avoca a la reproducción de ciertas prácticas, dependiendo del momento histórico y de determinada formación social concreta que se analice, pueden encontrarse diversos grados escolares; pertenencia a determinada comunidad religiosa; figura nuclear familiar específica, etc., como expresiones determinadas que en la práctica de los sujetos dotan del grado de legitimación que exige el sistema de relaciones de fuerzas para asegurar la posición social de las personas. Así, por ejemplo, el hecho de haber cursado y obtenido un título universitario; profesar haber sido criado bajo la doctrina cristiana; ser miembro de una familia constituida bajo el régimen monogámico, heterosexual y heteroparental, etc.; pueden ser atributos que constituyan la subjetividad de una persona y que por su valorización y primacía social le hagan creer que esos atributos son aquellos dignos de reproducir (e imponer). En la medida en que se atiende a lo concreto y se analiza

grados de consumación (el cultural y el del TP) se definen tanto por la delimitación del qué (contenido inculcado), el cómo (modo de inculcación legítimo) y la temporalidad de la inculcación (tiempo de formación legítimo); tres aspectos determinados o delimitados en un inicio por la delegación de autoridad que fundamenta una AP.

Aquel reconocimiento cultural o social -así como se dijo de la delegación de autoridad- tampoco se puede considerar como resultado de un convenio por escrito, sino que una diversidad de signos y consagraciones sociales e institucionales (que pueden materializarse en un reconocimiento por escrito como por ejemplo el título de un grado escolar concluido) añaden al prestigio o la competencia de una persona. Aparte, que por un lado se defina el grado de consumación del TP y se efectúe un reconocimiento social implica en contraste que objetivamente sean medidos los productos de las AP dominadas como «las distintas formas de la persona realizada tal como la define la arbitrariedad cultural de los grupos o las clases dominados» (Bourdieu y Passeron, 2018: 70).

El TP como formación duradera produce un *habitus* que funciona como un «sistema de esquemas de percepción, pensamiento, evaluación y acción (parcial o totalmente idénticos)» (Bourdieu y Passeron, 2018: 70), tal descripción nos permite concebirlo como principio generador de prácticas. Además, el *habitus* tiene por principio la lógica de la disimilación, esto significa que el efecto de unidad y la función integradora que propicia se expresa tanto por prácticas comunes como diferentes e incluso contradictorias. Esta característica es de suma importancia porque permite concebir que «la integración de un grupo se basa sobre la identidad (total o parcial) de los *habitus* inculcados por el TP» (Bourdieu y Passeron, 2018: 70) y no simplemente por la causa del consenso (o incluso del disenso). A todo esto, con la consolidación del *habitus* en el tiempo, el campo de acción del sistema de relaciones de fuerzas y sus límites se cierran con mayor refuerzo otorgándole de vuelta (en forma circular) al mismo sistema de relaciones de fuerzas (estructuras objetivas) la capacidad de facilitar las condiciones sociales para la posibilidad y expresión concreta de prácticas hegemónicas y de oposición<sup>29</sup>.

---

aquello que es socialmente adecuado o aceptable y se amplía la perspectiva a aquello que se excluye, es posible iniciar el acercamiento a las aportaciones teóricas que los autores estudiados presentan.

<sup>29</sup> En el primer apartado sobre la obra de Enrique Dussel, específicamente en el último párrafo del subtítulo acerca de su *Primer nivel A o de las acciones estratégicas*, se habla del proceso y las implicaciones de los binomios consenso-hegemonía y disenso-dominación. Pues bien, aquí en este párrafo se hace mención del principio de disimilación desde el que obra el *habitus* y nos describe la consumación de un complejo proceso por el que se

Hasta aquí con la categoría del TP se avanza en el entendimiento del proceso por el que se cumple la doble arbitrariedad de la AP de la que se hizo mención al principio: la arbitrariedad cultural y la arbitrariedad de la inculcación. Tanto una como otra son momentos distintos que en el ejercicio del poder simbólico (en su despliegue como AP) desde el sistema de relaciones de fuerzas (que busca producir y reproducir las condiciones sociales para procurar su permanencia) alcanza la eficacia de la imposición (y dominación) de tal forma que no tiene necesidad de recurrir a la coerción física. Con el TP como trabajo prolongado de inculcación o formación duradera, se consume la consagración de la AuP (la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca) logrando encubrir aún más su verdad objetiva de acción de violencia simbólica.

En este punto también es necesario recordar que el éxito de la imposición depende del grado de desconocimiento de su verdad objetiva de violencia, pero este desconocimiento no sólo significa imposibilidad de conocer, sino que atiende también a la producción de la validez del conocimiento que se presenta (e impone) como contenido legítimo. Lo más importante de todo este proceso de imposición simbólica es el producir, consagrar y reproducir la legitimación de la legitimidad que afiance el proceso de selección y exclusión cultural para la reproducción social (la reproducción de las condiciones sociales para la perpetuación del grupo o clase dominante). Por eso la AuP es condición previa de la AP y el TP, y su existencia se supone porque atiende a ese proceso de legitimación de la legitimidad desde el sistema de relaciones de

---

logra la prevalencia de un etnocentrismo (imposición de la arbitrariedad cultural dominante) que abarca y puede influenciar los momentos y el curso del consenso y el disenso (mas no los trasciende ni se puede independizar de ellos como aparenta). Esta cualidad dominadora y excluyente lograda mediante el mecanismo simbólico que emplea es tan eficaz que -como lo dicen los autores- propicia prácticas comunes, diferentes y hasta contradictorias sin arriesgar la centralidad de su control. Dicha característica del alcance de estos efectos simbólicos y pedagógicos es mencionada en otro texto de los mismos autores titulado *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (1964, trad. en 2008) cuando se afirma: <<[...] ¿cómo no ver que la rebeldía contra el sistema académico y la evasión hacia entusiasmos heterodoxos cumplen, por caminos retorcidos, con los fines últimos que persigue la universidad? [...] Las conductas aparentemente más bohemias no suelen ser más que la obediencia a los modelos tradicionales fuera del campo tradicional de aplicación de esos modelos [...] la revuelta contra la exigencia externa de la regla es uno de los caminos por donde se realiza la interiorización de los valores que impone la regla. Como en el mito freudiano, es con la muerte del padre donde empieza el reinado del padre introyectado>> (pp. 69 y 70). Y es que como Totalidad (categoría referida también en el primer apartado que describe el funcionamiento del orden vigente), la centralidad que logra ocupar dicho etnocentrismo impuesto gobierna las posibilidades (o condiciones sociales), las exigencias (prácticas comunes y <<legítimas>>) y funciona como la referencia desde la que se parte para dirigirse hacia el lado opuesto; sin embargo, esa Totalidad puede fracturarse y sobre esa posibilidad política se trató el primer apartado.

fuerzas que posibilita disimular su verdad objetiva y simular acciones (como alguna forma de consenso o disenso) que se procuran nunca funcionen más allá del campo de acción delimitado por ese sistema de relaciones de fuerzas. Aquellas diferencias en el ejercicio de otras facetas del poder que las lleva a utilizar diversos mecanismos para la perpetuación y que nunca serán tan eficaces como lo serían si emplearan este mecanismo simbólico (desplegado como violencia) se explican en la existencia de la AuP.

Continuando con el concepto del TP, en el encubrimiento de la verdad objetiva de la AP que a la larga obtiene el reconocimiento de la AuP de la instancia pedagógica y de la legitimidad del producto que propone; además de consolidar cada vez más ese desconocimiento reforzando la legitimidad del producto, este trabajo prolongado de inculcación que permite y completa la interiorización en los agentes de determinadas disposiciones logra también producir al consumidor legítimo con una necesidad legítima del producto como producto legítimo para consumirlo en las formas legítimas. A partir de lo anterior se entiende que la necesidad cultural con el TP se expresa entonces como necesidad cultivada y que también desde el TP se produce tanto el producto legítimo como la disposición adecuada o necesidad de consumir material o simbólicamente dicho objeto.

Finalmente, los autores de referencia explican que el TP mediante el cual se consume el AP dominante siempre tiene una función de mantenimiento del orden, esto es, procura la perpetuación o reproducción de la estructura de las relaciones de fuerzas entre los grupos o clases. Para ello se inculcan disciplinas y censuras que alcanzan su mayor eficacia y sirven mejor a los intereses de los grupos o clases dominantes cuando se interiorizan y se expresan como autodisciplina y autocensura.

Retomando un poco el tema sobre el encubrimiento o desconocimiento que se genera y se amplía a partir del TP, otra expresión de su funcionamiento es la producción del desconocimiento de las limitaciones éticas e intelectuales del sistema o habitus que se inculca. De esta manera la posibilidad del etnocentrismo que se realiza con el TP encierra (por el encubrimiento o desconocimiento) a los agentes dentro de los límites de la arbitrariedad cultural, pero sus barreras nunca son tan fuertes como cuando se (auto)imponen desde la autodisciplina

y autocensura que hacen que el agente viva su pensamiento y práctica en la ilusión de la libertad y la universalidad<sup>30</sup>.

Debe quedar claro que a partir de este TP se lleva a cabo la imposición, pero la imposición por medio de la inculcación nunca debe confundirse ni reducirse a un proceso donde sólo se inculca la información constitutiva de la cultura dominante de una clase a otra; más bien se trata de la imposición de dos tipos de reconocimiento: en primer lugar del reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante, y por otro lugar, el reconocimiento sucesivo de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas. Esto nos lleva a entender que lo que se realiza al final es la inculcación del hecho consumado de la legitimidad de la cultura dominante. Así tenemos entonces que el alcance de esta imposición se logra por medio de la exclusión, última que también alcanza su eficacia o mayor fuerza simbólica en la medida en que las personas la interioricen y la expresen como autoexclusión.

### **1.3.5. Sistema Educativo Institucionalizado**

Luego de hacer un breve recorrido por las condiciones y efectos del ejercicio de la AP se concluye con su institucionalización, es decir, con la determinación de la estructura y funcionamiento de la institución que debe llevar a cabo la tarea de inculcación para la reproducción cultural y social. Esa forma específica de institución los autores estudiados le denominan Sistema Educativo Institucionalizado (*SE*).

---

<sup>30</sup> Ya en este punto donde se mencionan las implicaciones del desconocimiento que el TP produce, se observa la eficacia del círculo de etnocentrismo que se configura a partir de las acciones de violencia simbólica. Este círculo que nos permite imaginar el hecho consumado de la legitimidad de la cultura dominante también nos ayuda a entender el proceso descrito hasta ahora acerca del hecho cultural de la selección y la eficacia de la exclusión cultural para asegurar la perpetuación del grupo o clase dominantes. Así, primero tenemos que la selección delimita y sus límites excluyen, luego dentro de dichos límites el mantenimiento del orden establecido tiene eficacia en la medida en que las personas que quedan dentro encerradas no fracturen dichas barreras, siendo mayor su eficacia cuando se logra que las personas se dispongan a reforzar las paredes en la creída justificación de que la seguridad y libertad que conocen dentro del orden de las cosas se perdería sin ellas. Dentro de este procedimiento se encuentra el instinto o voluntad de sobrevivencia de las personas, pero desde un sistema de relaciones de fuerzas que funciona bajo una lógica de dominación es que a través del ejercicio del poder simbólico se realiza una inculcación para lograr la imposición de la arbitrariedad cultural del grupo o clase dominante y se responda sólo a sus necesidades e intereses mientras se utiliza y se excluye a los otros. También por eso dentro del círculo etnocéntrico la definición de seguridad, libertad o posibilidad del aumento cualitativo de la vida no es sino una ilusión para la mayoría.

Cada SE a través de sus propios medios debe procurar la producción y reproducción de sus condiciones institucionales para cumplir con su tarea principal. Debido a ello, dichas condiciones institucionales deben producir y reproducir a su vez las condiciones para la consumación de un TP que produzca un habitus homogéneo y duradero (de acuerdo a los principios de la arbitrariedad cultural que tiene el mandato de reproducir) a la mayor cantidad de destinatarios legítimos posibles. Se resalta en este punto que entre los destinatarios legítimos se encuentran los reproductores mismos de la institución, lo anterior hace pensar en la distinción entre los educadores y los educados. Ambos son educados para que desde su rol se logre la autorreproducción de la institución. Por su parte, los educadores son formados como un cuerpo permanente de agentes especializados (que puedan ser lo bastante intercambiables) que se encuentre equipado con la formación y los instrumentos homogeneizados (y homogeneizantes) como condición para el ejercicio de un TP reglamentado y específico que adopta la forma de Trabajo Escolar (*TE*). Cada SE garantiza al cuerpo de especialistas las condiciones institucionales para que su práctica la realicen de tal forma que los dispense y al mismo tiempo les impida ejercer TE heterodoxos y heterogéneos. Así, la información y formación es homogeneizada y sistematizada para cumplir con TE homogéneos y ortodoxos que puedan detener «herejías individuales». De esta manera el funcionamiento del SE y TE en el cumplimiento de su tarea hacen que la cultura escolar se manifieste como una cultura homogeneizada y ritualizada o «rutinizada». Lo anterior asegura ejercicios de repetición y restitución que se inculcan para que «repetidores tan reemplazables como sea posible estén en condiciones de hacerlos repetir indefinidamente» (Bourdieu y Passeron, 2018: 90). Con todo, al interior de cada SE se realiza la formación o inculcación a los destinatarios legítimos, pero los educadores necesitan ser educados y tal realidad resalta el hecho de que para cumplir su función cada SE posee necesariamente el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducir la arbitrariedad cultural dominante.

Dentro de la afirmación sobre la función propia de cada SE que tiene que ver con la inculcación y la reproducción social por medio de la reproducción cultural -función que debe cumplir como mandato-, se resalta el hecho de que su tarea se circunscribe sólo a reproducir la arbitrariedad cultural más no decretarla. Ahora bien, ¿cómo se resuelve el cuestionamiento sobre el origen del mandato o la legitimidad de la institución y su derecho a inculcar determinados contenidos? Al respecto tenemos que cada SE constituye la AP como acción escolar y por sus



propios medios produce y reproduce las condiciones institucionales del encubrimiento o desconocimiento de la verdad objetiva de su ejercicio de violencia simbólica. De forma similar como se dijo sobre la inculcación, nuevamente aquí el planteamiento de la legitimidad de cada SE se resuelve en el hecho mismo de la institucionalización, o dicho de otra manera, <<la persistencia de un SE prueba que con su existencia misma resuelve las cuestiones que su existencia hace surgir>> (Bourdieu y Passeron, 2018: 93). Además, los autores de referencia explican sobre la legitimidad de la institución que ésta dispensa a sus agentes tener que confirmar su autoridad constantemente pues cada SE concede a todos sus agentes una autoridad delegada (autoridad escolar o *AuE* como forma institucionalizada de la *AuP*<sup>31</sup>) que funciona como delegación de dos grados al reproducirse al interior de la institución la delegación de autoridad de la que se beneficia la misma institución. Con todo, esta delegación de autoridad a todos los agentes de una institución y su reproducción hacen parecer que el fundamento de dicha autoridad procede de la autoridad personal del agente (producción de condiciones para la simulación y desconocimiento del fundamento institucional de la *AuE*).

Al final, dicha institucionalización (que se alimenta a partir de una lógica de imposición) viene a consolidar el encubrimiento de todo ese proceso de legitimación de la legitimidad, la inculcación y la reproducción social por medio de la reproducción cultural. Así, el SE dominante que es dependiente de las relaciones de fuerzas constitutivas de la formación social en que se realiza, opera sin que sus agentes ni los destinatarios legítimos dejen de desconocer la verdad objetiva de su práctica porque, así como lleva a cabo tanto la función interna de la inculcación como la función externa de reproducción de la cultura legítima (y que implica la reproducción de las relaciones de fuerzas), también en el hecho de su existencia y persistencia se producen y reproducen las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce (la institución como poseedora del monopolio de la violencia simbólica). Aunque cuente con relativa autonomía en el uso de sus medios institucionales, nos dicen los autores que éstos están predispuestos a <<servir (...), y bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o las clases cuya arbitrariedad cultural reproduce>> (Bourdieu y Passeron, 2018: 98).

---

<sup>31</sup> Esta *AuE* dota al docente de una <<legitimidad de función que le garantiza la institución y que está objetivada y simbolizada socialmente en los procedimientos y reglas institucionales que definen la formación, los títulos que la validan y el ejercicio legítimo de la profesión>> (Bourdieu y Passeron, 2018: 94).

## Conclusiones

Sobre la primera sección de este capítulo:

**PRIMERA.** El campo político es una estructura práctica o dimensión de la intersubjetividad, susceptible de renovación: lo compone la acción conjunta de las personas motivadas por su consciencia y voluntad de producir, reproducir y aumentar cualitativamente su vida. De este sentido de fuerzas emplazadas de la comunidad proviene el origen y la finalidad de lo político.

**SEGUNDA.** Al ser la comunidad política el fundamento y fin del poder político, cada componente que en su articulación posibilitan la realización de lo político se comprende como un todo íntegro. La política se describe como totalidad.

**TERCERA.** El contenido y el fin de la política es resolver el problema social que proviene de la negatividad de las necesidades o el incumplimiento de las reivindicaciones que los actores conscientemente reclaman.

**CUARTA.** El tema de investigación sobre participación política logra determinarse específicamente en los elementos del consenso racional como codeterminación del poder político, así como en la esfera formal de legitimidad democrática de las instituciones y principios normativos políticos

**QUINTA.** La institución educativa pública forma parte de la sociedad política o el Estado en sentido restringido. El ejercicio de su función tiene como origen y finalidad a la comunidad política que necesita sea la mediación que dé cumplimiento al proceso educativo para el desarrollo de las facultades humanas.

**SEXTA.** Al ser la institución educativa pública una institución del sistema político, los principios normativos políticos rigen la forma, el contenido (el propósito político de su función) y la selección de los medios para la ejecución de sus prácticas.

**SÉPTIMA.** La manifestación de la participación en el contexto de la función educativa escolar se explica en que para cumplir con su fin político los miembros de la institución educativa deben propiciar la unificación de las convicciones y decisiones de todos por medio del consenso para que esa unidad y fuerza lleve a buen término los propósitos acordados. La legitimidad, claridad y la efectividad de las prácticas descansan en el cumplimiento y perfeccionamiento de la participación.

Sobre la segunda sección de este capítulo:

**OCTAVA.** En la dinámica social, se dan las condiciones sociales de aparición del hecho cultural de selección de significados que estructurado inteligiblemente como sistema simbólico llega a constituir la cultura de un grupo o clase. Esta selección es arbitraria, y su existencia y perpetuación dependen del poder arbitrario que el grupo o clase logre tener para imponer o inculcar su contenido.

**NOVENA.** En una formación social dada el sistema de relaciones de fuerza y de sentido entre clases puede ser fundamento de un poder arbitrario desde el cual se propician las condiciones sociales para cumplir la imposición e inculcación mediante relaciones de comunicación pedagógica y el ejercicio de un poder de violencia simbólico.

**DÉCIMA.** Lo anterior se actualiza o se refuerza por medio de la Acción Pedagógica (AP), la cual obra -sin recurrir a la coerción física- desde esta doble arbitrariedad: la imposición como pura relación de fuerzas (poder arbitrario) y las significaciones impuestas como cultura totalmente arbitraria (arbitrariedad cultural).

**DÉCIMA PRIMERA.** El sistema de relaciones de fuerzas y de sentido entre clases y la competencia por el monopolio de la legitimidad cultural dominante permite que el grupo o clase históricamente dominante propicie las condiciones sociales que le posibiliten conservar su posición. Con la AP la reproducción cultural logra una función de reproducción social (reproducción de las relaciones de fuerzas que fundamentan el poder arbitrario de imposición e inculcación).

**DÉCIMA SEGUNDA.** La condición de ejercicio y la eficacia de la AP y las relaciones simbólicas que establece radica en que se logre ocultar la verdad de su fundamento, efectos y objetivo, simulando el poder arbitrario del sistema de relaciones de fuerzas ser autoridad legítima (reconocimiento social), otorgando tal autoridad a los emisores pedagógicos para presentar el contenido inculcado como digno de ser interiorizado y reproducido.

**DÉCIMA TERCERA.** El encubrimiento de la verdad del ejercicio de este poder de violencia simbólico y su simulación como autoridad legítima dispone a los receptores pedagógicos al reconocimiento de la legitimidad de los emisores y el contenido, pero también les obliga a suponer que existe una necesidad de información que -con el efecto pedagógico de la AP- está

informada de qué informaciones son dignas de satisfacerla (necesidad cultural como necesidad cultivada).

**DÉCIMA CUARTA.** La hegemonía de lo que se presenta como la cultura legítima no es sino la cultura dotada de legitimidad dominante, es decir, la arbitrariedad cultural dominante que un grupo o clase produce como digno de ser reproducido.

**DÉCIMA QUINTA.** El éxito de todo este trabajo pedagógico se demuestra en la producción de un *habitus*, que es la efectiva interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural los cuales regirán sobre la percepción, interpretación y las prácticas de los sujetos formados, prácticas que al final lograrán reproducir las condiciones sociales de producción de la arbitrariedad cultural dominante.

**DÉCIMA SEXTA.** Todas estas condiciones sociales de ejercicio de poder simbólico para la reproducción social se determinan en su institucionalización por medio de la función de la escuela, la cual tiene el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducir la arbitrariedad cultural dominante y puede poseer el monopolio de la violencia simbólica.

**DÉCIMA SÉPTIMA.** El poder y las relaciones simbólicas componen aspectos necesarios en la dinámica social; sin embargo, se critica la formulación de un poder arbitrario que para la perpetuación de su sistema de fuerzas recurre a la (falsa) legitimización del ejercicio de acciones de violencia simbólica. El impacto de tal imposición e inculcación es la dominación, la ilegitimidad de la cultura de los grupos o clases dominados, la aculturación, la exclusión, el etnocentrismo, una integración que disimula consenso, la legitimidad de la violencia, etc.

## **CAPÍTULO SEGUNDO LUCHA POR LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA COMO POLÍTICA DEL SECTOR ESTUDIANTIL. CONTEXTO ZACATECAS**

### **Introducción**

En este segundo capítulo se presentan brevemente una serie de factores que anteceden y dan lugar a uno de los episodios más emblemáticos en la historia institucional de la universidad en nuestro país: la lucha por el reconocimiento de la autonomía universitaria. Esto tanto a nivel central como local o, mejor dicho, en cuanto a la influencia y conexión que se desarrolló entre la movilización de los estudiantes pertenecientes a la máxima casa de estudios de la capital del país y sus homónimos en distintas entidades.

Siguiendo el objetivo de la investigación para este capítulo, se terminará centrandó la atención a la situación de la capital zacatecana de ese entonces para conocer el desarrollo de estas movilizaciones estudiantiles en la región.

### **2.1. La educación socialista estatal frente a la libertad de cátedra, investigación y autonomía universitaria**

Nuestro capítulo pone atención particular al contenido de la política educativa gubernamental desplegada que actualizó la tensión en las relaciones entre el gobierno estatal y el sector universitario. Tales desavenencias impulsaron con significativa fuerza y sentido los objetivos de la lucha por la autonomía institucional.

La importancia de esta movilización social radica en que en el cumplimiento de su propósito se posibilitó el desarrollo de la institución educativa superior y el renovado sentido en que cumpliría su función principal: enseñar. Revisar y aprender sobre este episodio histórico nos permite reconocer y cuestionar la manifestación actual de la universidad pública como una institución social y política en su camino por el cumplimiento de su tarea.

### **2.1.1. Algunas consideraciones generales acerca de la aceptación e implementación de la educación socialista**

La tesis de la orientación socialista en la educación que presentaba el Partido Nacional Revolucionario en nuestro país a inicios y a través de la presidencia encabezada por Lázaro Cárdenas se formalizó en la reforma al artículo tercero constitucional publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 13 de diciembre de 1934. Dicho precepto normaba en los siguientes términos:

Artículo 3º- La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional exacto del universo y de la vida social.

Sólo el Estado -Federación, Estados, Municipios- impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo en todo caso en las siguientes normas:

I.- Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo, y estarán a cargo de personas que en concepto del Estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente.

II.- La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado.

III.- No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público.

IV.- El Estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno.

Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros o campesinos.

La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente.

El Estado podrá retirar discrecionalmente en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares.

El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

Para Susana Quintanilla (1996) en su texto titulado *Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación*, el proceso de aceptación de dicha reforma y de la implementación de la educación socialista se observan a primera vista desde las posiciones antagónicas que presentaban sus defensores y detractores: Por un lado, para algunas personas el proyecto político-educativo coincidía con la continuación del proceso iniciado desde la revolución de 1910, efectivamente trayendo al frente las demandas sociales principalmente de los sectores campesinos y obreros a través de concepciones pedagógicas acordes. Por otro lado, para otras personas la reforma era considerada una estrategia que tomaba nociones extranjeras para la perpetuación del poder de la clase dirigente, además de que se creía que su contenido iba en contra de las tradiciones religiosas y culturales de la sociedad. Debido a lo anterior sus detractores denunciaban que se trataba de una medida anticonstitucional e impopular.

La autora señala que ésta última postura dominó en las investigaciones realizadas (al menos aquellas llevadas a cabo a finales de la década de los setenta) en torno a este período y al tema de la educación socialista, es decir, en su mayoría las consideraciones acerca de las prescripciones del gobierno en materia educativa se destacaron por describir el carácter exógeno, ambiguo y contradictorio de la política adoptada por el gobierno en turno.

Más allá de esta confrontación política, la autora Susana Quintanilla retoma en su texto lo que ella considera es una apreciación más amplia para el análisis de este período y lo hace desde el ensayo de Mary Kay Vaughan sobre el cambio ideológico en los programas educativos y los libros de texto durante el período 1921-1940. Según ésta última autora, desde 1915 los campesinos representaron un sector que la política educativa intentó integrar a su proyecto nacional modernizador. En retrospectiva el camino para lograrlo mostró la implementación de dos corrientes u orientaciones: primeramente en los años veinte se enfatizó en aspectos disciplinarios y de control social en la educación; luego a finales de ésta década la escuela se convirtió en el espacio para promover la conciencia popular y la acción de las comunidades en favor de reformas estructurales, y fue a través de ésta vertiente -denominada populista- que la vida campesina y la necesidad de luchar por la reforma agraria se incorporaron en el material escrito impartido. Ambas orientaciones terminarían por articularse bajo la gestión (1931-1933) del secretario de educación Narciso Bassols.

En esta línea, Mary Kay Vaughan permite situar a la política educativa introducida en 1934 más allá de las posturas antagónicas y aparentemente cerradas de quienes en general defienden o se oponen a la reforma educativa de orientación socialista, y nos permite considerar su implementación como una medida que recoge el camino trazado previamente y que intenta continuarlo como una propuesta para aportar nuevos conceptos y prácticas, es decir, nos posibilita observarla como consecuencia histórica de la acción de múltiples sujetos y grupos sociales al venirse conformando como una construcción compleja impulsada por factores contextuales, diversos y dinámicos dentro de la coyuntura revolucionaria y posrevolucionaria del país.

En los distintos momentos y tensiones en que la orientación educativa socialista se fue desarrollando, distintos agentes con posturas e intereses diversos moldearon su concepción. No obstante, en el contexto mexicano de esa época un grupo social influyó preponderantemente para definir la noción, utilidad y el alcance de su implementación: la jerarquía eclesiástica. Así pues, en la formación de esta propuesta educativa particularmente el factor que continuó manifestándose con mayor prevalencia fue el religioso, y es que la tendencia anticlerical presente a inicios del período de la revolución (1910-1920) y retomada con especial importancia durante el gobierno del presidente Plutarco Elías Calles, lograría proyectar su sombra a lo largo



de lo que se conoce como el Maximato<sup>32</sup> (1928-1934) trayendo como consecuencia que en el primer año de la puesta en marcha de la reforma de 1934 la escuela se convirtiera con mayor fuerza en una institución que sería utilizada en la batalla contra la religión.

La disposición política de los agentes eclesiásticos ha mostrado en diversas ocasiones que su misión principal busca responder a sus intereses y la perpetuación de su poder religioso, pues a pesar de su pertenencia a la Iglesia Católica como institución al servicio del pueblo, de tal forma en la historia de nuestro país así como en su momento apoyaron y participaron en la Guerra Cristera desarrollada como respuesta en contra de la Ley de Tolerancia de Cultos promulgada en 1926, más tarde despreciarían a los mismo cristeros alzados al referirse hacia ellos como «hombres miserables sin medios ni ayudas» (Quintanilla, 2002). En cuanto a la aplicación de la reforma educativa de 1934, estos miembros utilizaron sus funciones pastorales para convencer al pueblo de combatir contra la educación socialista y comunista por «contener errores trascendentales e ideas disolventes del orden y de la sociedad» (Episcopado Mexicano, 1932, como se citó en Quintanilla, 2002) y apercibían a los feligreses del pecado capital en que incurrirían si accedían a instruir a sus hijos en las escuelas socialistas.

Ante el poder que poseía la Iglesia Católica para influenciar la conciencia social de su comunidad, el presidente Lázaro Cárdenas consideró necesario que los contenidos y prácticas de la reforma se despojaran de sus tendencias antirreligiosas y anticlericales, adoptando como consecuencia una postura más respetuosa de la religiosidad del pueblo mexicano y cuidadosa hacia la oposición católica. Este nuevo esfuerzo intentaría dejar detrás la vía negativa o destructiva en contra de las instituciones eclesiásticas y el vínculo religioso instaurado en la comunidad para enfocarse en dar solución o respuesta a las demandas sociales sobre el reparto agrario y la colectivización de las tierras expropiadas (Quintanilla, 2002).

A partir de esta nueva disposición general de disminuir la orientación anticlerical, luego de ese primer año (1934-1935) en el campo de la educación se recuperó la imagen de la Revolución Mexicana para fortalecer de nuevo en el imaginario colectivo el sentido de justicia social atribuido al movimiento popular. De esta forma en los cuatro años siguientes (1936-1940) «los programas destacaban la necesidad de que niños y adultos se organizaran para mejorar la

---

<sup>32</sup> Período histórico de 1928 a 1934 caracterizado por la influencia política que tuvo Plutarco Elías Calles sobre la administración gubernamental post-revolucionaria en México una vez concluido su término presidencial (1924-1928). La denominación de esta etapa deriva del apodo atribuido a Plutarco Elías Calles como Jefe Máximo de la Revolución.

vida social de las comunidades, hacer efectivos los derechos laborales y defenderse de los abusos de las autoridades» (Quintanilla, 1996: 3).

Victoria Lerner Sigal (1979) en su texto *Historia de la Revolución Mexicana. Período 1934-1940. La educación socialista t.17*, nos presenta cómo en el intento del gobierno por elevar el nivel cultural del país los maestros constituían el factor básico para la eficaz implementación de la nueva orientación educativa propuesta. El maestro no sólo cumplía una función educativa al interior de la escuela, sino que su contacto diario con la población (en su mayoría campesinos, mujeres dedicadas al quehacer doméstico<sup>33</sup> y sus hijas e hijos) le permitía identificar tanto la explotación y malas condiciones en que vivían tanto las mayorías populares como de igual forma reconocer su pésima situación propia. Este conocimiento de su contexto impregnaba su actividad convirtiéndola en una labor social que le propelia a defender las causas populares. El rol político del educador -presente por lo menos desde las postrimerías del período de la revolución- adquirió entonces un lugar importante para esta reforma que iba más allá de la educación. Por estos motivos el gobierno del presidente Cárdenas intentó otorgarles un trato mejor que a otros funcionarios del estado y los animó a unificarse para que potenciaran la defensa de sus intereses comunes y combatieran a sus antagonistas. De hecho, durante su administración se avanzó en la unificación del magisterio. Esta estrategia política la utilizó con otros grupos sociales como los obreros, los campesinos, los estudiantes y los trabajadores del estado; es por ello que existían muchas ligas, pero era necesario articularlas en una organización central propia de su clase o división ocupacional.

Como ya se ha dicho, en esta década durante lo que se denominó el Cardenismo, se planteaba mediante varias reformas el mejoramiento de la situación de las clases sociales. En el ámbito particular de la educación el propósito principal fue extender la enseñanza elemental a la población rural y urbana, primordialmente a personas que nunca la habían recibido, y en ese sentido se proyectó multiplicar el número de escuelas elementales. Nos dice la autora ya mencionada que el gobierno «Por un lado construía sus propias escuelas rurales, urbanas, semiurbanas, centros de educación indígena, para “hijos del ejército”, etc. Por otro estimulaba

---

<sup>33</sup> Ver *Población clasificada por ocupaciones y sexo nomenclatura nacional de ocupaciones*. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1930/#Tabulados>

a los particulares a establecer las suyas, siempre y cuando respetasen la orientación socialista de la enseñanza» (Lerner, 1979: 125).

La alfabetización de la población mediante la instrucción elemental (y especialmente la educación rural) implicó dejar en segundo término a la educación preparatoria y la superior, y en ésta última particularmente a ciertas carreras denominadas liberales para darle prioridad a la educación técnica. «Aumentar el número de técnicos y enseñar a leer eran las necesidades más urgentes en México, por la pobreza y las carencias de sus habitantes. Era el medio para empujar el progreso y, sobre todo, la industrialización» (Lerner, 1979: 120). Para el Partido Nacional Revolucionario el avance de la industria revolucionaria requería de la enseñanza técnica para que otorgara a las personas la capacitación necesaria para utilizar y transformar los productos de la naturaleza con el fin de poner a disposición y distribuir bienes y servicios a la sociedad, es decir, constituía la modalidad educativa idónea a la realidad mexicana para mejorar las condiciones materiales de la vida humana.

Con todo, el intento del gobierno por lograr su propósito con la escuela socialista se enfrentó con las limitaciones materiales recurrentes -que continuarían en años posteriores y que se presentan en la actualidad- de problemas de planificación y de distribución de recursos, y sobre todo, falta de dinero. «El resultado fue que se crearon nuevas escuelas, y que no se las pudo dotar de los maestros ni de los instrumentos, las instalaciones y los materiales indispensables» (Lerner, 1979: 129). La alfabetización del pueblo era una necesidad urgente y fundamental si se quería continuar con transformaciones sociales posteriores, pero los problemas económicos aunados con los del agro mexicano (la baja productividad del ejido, las luchas entre los que tenían tierras y los desposeídos, etc.) resultaron mayores a la apuesta por la educación para solucionar estos males y transformar a la comunidad.

Una aproximación a la realidad del problema es observar que la pobreza a nivel gubernamental era reflejo de las carencias del pueblo y que, a pesar de la insuficiencia de escuelas para atender a la población en edad escolar, las condiciones para asistir a las existentes eran malas y, sobre todo, que niños y adultos no tenían tiempo de estudiar porque debían trabajar en las faenas del campo para subsistir.

### **2.1.2. Las relaciones de la Universidad pública y el Estado durante este período**

Retomando con particular interés el lugar secundario otorgado a la educación superior durante este período, antes de la reforma constitucional que buscaba formalizar la implementación de la orientación socialista en la educación, se observa del primer Plan Sexenal de diciembre de 1933 del Partido Nacional Revolucionario (PNR) la siguiente sección que expone:

A Juicio del PNR, durante los seis años que abarca este plan no habrá necesidad de aumentar el número de profesionistas liberales -médicos, abogados, ingenieros, etc.- sobre el que preparen y titulen las universidades y escuelas profesionales sostenidas por los gobiernos de los estados, la Universidad Autónoma de México y las demás escuelas universitarias libres. Entre tanto, como es más urgente el robustecimiento del sistema de educación rural y la ampliación y perfeccionamiento de las escuelas técnicas, no se dedicarán mayores recursos que los ya previstos en las leyes, para ayudar y fomentar la cultura superior, en su aspecto universitario, pero comprendiendo que la investigación científica es una actividad fundamentalmente necesaria para el progreso del país y que el gobierno no puede desentenderse del cultivo general de las ciencias, se ayudará a la creación y sostenimiento de institutos, centros de investigación, laboratorios, etc., en forma que eleven continuamente el nivel de la ciencia en México para una mayor difusión de ella y para realizar los trabajos que aporte nuestro país al desarrollo de la cultura. (Lerner, 1979: 147)

Lo anterior nos reitera lo que se ha venido expresando líneas previas: la educación rural y técnica eran consideradas las modalidades escolares que traerían las transformaciones sociales necesarias y darían continuidad a las exigencias del concepto mexicano revolucionario, mientras que la escuela en el nivel superior impartida a través de las instituciones del estado era considerada productora de profesionistas que solo aportaban al país de individuos al servicio de la burguesía y de sí mismos (liberales). No obstante, en el mismo Plan Sexenal se reconoce la importancia de la investigación científica y la labor intelectual en el fomento de las ciencias. Esta aceptación representaba una apertura para que en el desarrollo de las relaciones entre la Universidad y el Estado las tensiones se conciliaran sobre la base de esa interdependencia, es

decir, por un lado entre la necesidad del Estado de contar con organismos que por sus capacidades y carácter técnico funcionaran para prestar el servicio de educación superior, y por el otro la necesidad de esos mismos organismos (Universidades) y la sociedad de que el Estado -desde sus principios generales de política y administración- cumpliera con su obligación de propiciar su impartición.

Ante la clasificación de prioridades y puntos medios que se exponían en el plan sexenal en materia educativa y su posterior formalización en la reforma constitucional del artículo 3°, la respuesta del sector universitario fue de rechazo. Para entender esta postura primeramente es necesario advertir que para el tiempo de la presidencia de Lázaro Cárdenas la Universidad Nacional ya había sido reconocida como autónoma<sup>34</sup>. Su lucha y conquista frente al Estado fue uno de los episodios más importantes de su historia institucional, pero al final de cuentas uno de los tantos en el historial de conflictos que sostuvo -y sostiene- con el Estado.

La vida universitaria siempre se ha visto afectada por la lucha del Estado para monopolizar la enseñanza. Ese mando y control que el gobierno en turno quiere imponer desde su propuesta o reforma política educativa es una estrategia que se renueva con cada administración: <<los gobernantes recién entrados echan tierra en esa forma a las decisiones de sus antecesores y buscan un estandarte para su causa>> (Lerner, 1979: 5).

Desde el origen de la Universidad Nacional ésta se ha visto <<flanqueada por tensiones causadas por ideologías y proyectos políticos en pugna, que buscan utilizar o debilitar a la institución para ganar, o cuando menos no perder, hegemonía>> (Zozaya, 2010: 30), y su dependencia presupuestal la ha vuelto susceptible a esos vaivenes políticos.

La lucha por la autonomía de la Universidad Nacional -como la de otras instituciones de educación superior locales- fue la respuesta a la constricción histórica que desde el Estado había impedido sus funciones y desarrollo; surgió como fuerza desde el marco de consensos básicos que se articularon al interior de la comunidad política institucional, y consolidó su poder al reconocer y defender su especial capacidad técnica para cumplir con la función para la que fue creada. Estas circunstancias dieron lugar a la manifestación de una identidad colectiva que venía auto-instituyéndose -por lo menos desde 1917 en el caso de la Universidad Nacional- y se

---

<sup>34</sup> La Universidad Nacional de México obtuvo su autonomía con la promulgación de su Ley Orgánica el 10 de julio de 1929.

delineaba como un Nos-universitario que marcaba diferencias respecto del Otro-Estado (Zozaya, 2010).

Es por eso que el proyecto educativo socialista propuesto por el PNR y encabezado por la administración gubernamental del presidente Lázaro Cárdenas, encontró decidida oposición desde ese Nos-Universitario que se había formado en resistencia frente a la imposición estatal y del que su mayor defensa la depositaba en la libertad de cátedra. Es claro que existían -y existen- al interior del instituto sujetos de adscripciones ideológicas y políticas diversas, pero la libertad de cátedra y la autonomía eran precisamente los pilares que sostenían la vida universitaria en su diversidad y los que garantizaban en principio su óptimo desarrollo, por lo que eran en síntesis lo que orientaba su pensar y actuar.

Con todo, la renuencia de la universidad por adoptar los postulados de la educación socialista llegaron a constituir la principal razón de la actualización del conflicto entre la Universidad Nacional y el Estado en este período, pero además de eso -como ya se dijo- desde la postura del gobierno se consideraba que la Universidad proporcionaba una preparación superflua y alojaba en su mayoría a alumnos que provenían de las clases medias. Esto vendría a significar que entre estas dos entidades no sólo existía la diferencia y el desacuerdo en la orientación educativa, sino que incluso el problema adquiriría una postura de desprecio hacia lo que para el gobierno posrevolucionario representaba la enseñanza de la Universidad.

Dicha desestimación hacia la enseñanza que proporcionaba la Universidad y la postura del gobierno en la actualización de las tensiones en las relaciones entre ambas entidades mostró -como se mencionó en el apartado anterior- su característica tendencia anticlerical:

La libertad de cátedra que piden los estudiantes [...] es una de tantas demostraciones del fondo clerical de este asunto [...] El Estado considera que por fin ha llegado la hora de fijar su propia doctrina, porque la libertad de enseñanza sólo ha beneficiado al Partido Clerical, que al amparo de la misma ha seguido apoderándose de la conciencia de una gran porción del pueblo. [...] En muchos casos, la conquista revolucionaria ha resultado poco sólida debido a la imposibilidad que tiene la conciencia de ser libre [...]. (Gutiérrez, 1989, como se citó en Remedi, 2008: 59)

Los movimientos estudiantiles que resultaron rápidamente en oposición a la tesis de la educación socialista contenida en el Plan Sexenal de finales de 1933 fueron considerados desde esa óptica oficial como un anacronismo, y desde las filas del PNR el presidente Abelardo L. Rodríguez sentenciaba: <<se ha llegado ya al límite razonable de la tolerancia por parte del poder público [...] las escuelas en que haya brotes huelguistas serán clausuradas>> (Remedi, 2008: 60).

El problema con la Universidad y su fuerte oposición a impartir la educación socialista desde inicios de su proposición (1933) llevó a los políticos cardenistas a decidir excluirla del sistema escolar socialista en octubre de 1934. Esta solución ilusoria se tornaría insostenible para ambas entidades ya que, por una parte, la Universidad dependía del gobierno para subsistir y no podía permanecer aislada políticamente y, por otra parte, porque el Estado no podía costearse mantener una institución defensora de la libertad de cátedra que podía hostigarlo y provocarle dificultades múltiples.

Para ampliar el contexto debe recordarse que en aquel entonces el nivel educativo se dividía en primaria; secundaria (que duraba 3 años y estaba a cargo de la Secretaría de Educación Pública); escuela preparatoria (con una duración igual de 3 años e impartida por la Universidad Autónoma), y educación superior. Al proponerse que la secundaria preparara a los alumnos para las carreras técnicas y no para las liberales, la Universidad se planteó acoger a quienes se interesaran en esas áreas despreciadas mediante la reorganización de su preparatoria y la ampliación de sus estudios a cinco años. De igual forma, como solo había quedado descartada la Universidad Nacional del sistema educativo socialista, ésta intentó <<ganarse>> a universidades locales y colegios particulares para que <<se pasaran a su bando>> (el de la libertad de cátedra) ya sea promoviendo movimientos para la conquista de sus autonomías -en el caso de los institutos de educación superior locales-, o logrando que pidieran su incorporación a la Autónoma -en el caso de las secundarias particulares-.

Incluso en ese entonces existía la posibilidad de que al término de la instrucción primaria se continuaran con los estudios en la preparatoria universitaria. Esto constituía un brinco que posibilitaba evitar la educación socialista que incluía al nivel primaria y secundaria favoreciendo a la Universidad su dominio sobre el nivel educativo intermedio. Sin embargo, ante esta situación el presidente Lázaro Cárdenas el 13 de marzo de 1935 decretó la obligatoriedad de la

educación secundaria y la facultad del Estado de impartirla en sus escuelas o a través de concesiones a particulares. Esto la convertía en imprescindible para estudiar el nivel superior imposibilitando el brinco entre niveles y solidificando su dominio en la enseñanza por encima de los intentos de la Universidad Nacional.

Aunque varias desavenencias tensaron las relaciones entre la Universidad y el Estado durante estos años, el sustento económico constituyó -y constituye- la limitación principal de la Universidad y la que terminó por determinar el alcance de su fuerza combativa.

Desde octubre de 1933 cuando se le concedió la autonomía completa a la Universidad Nacional el gobierno aprovechó para desatender su responsabilidad económica hacia la institución. En 1934 con la oposición que demostró la Universidad frente a la política educativa de la administración entrante y los conflictos que derivaron de ello, para agosto de 1935 la situación se tornó desesperada para la Universidad obligándola a que por medio de sus autoridades recurrieran al Estado para que los ayudara económicamente. El gobierno para responder a la petición impuso la condición de que <<la Universidad se reestructurase, eliminara a los elementos reaccionarios y dejase de hacer la guerra al estado>> (Lerner, 1979: 154).

Mientras la Universidad determinaba su postura ante esta nueva dificultad, las divergencias al interior de su comunidad ocasionaron que en septiembre de 1935 un grupo universitario denominado Bloque Pro-Universidad plantearan expulsar los causantes de los males que aquejaban al instituto, identificando entre ellos: <<el fiasco de la secundaria universitaria, los conflictos con el estado, los obstáculos al ingreso de los estudiantes pobres, y por su postura reaccionaria>> (Lerner, 1979: 160). Este grupo para llevar a cabo sus fines ocuparon rectoría para organizar un nuevo gobierno y dicha toma, a diferencia de otras ocasiones, fue tolerada por el presidente Lázaro Cárdenas. Después de este suceso el presidente reiteró que se negaría a ayudar incondicionalmente a la Universidad Nacional y exigió una reforma completa en los términos de la autonomía universitaria.

La disposición firme del ejecutivo, las presiones internas y la necesidad económica llevaron al entonces rector Fernando Ocaranza y la mayoría del consejo universitario a presentar su renuncia el 17 de septiembre de 1935.

No existía apoliticismo al interior del instituto y su supuesto régimen de plena libertad de cátedra y de autonomía no aseguraba siempre el consenso político, mucho menos frente a las



necesidades materiales apremiantes como el sustento económico del que dependían del Estado (socialista o no). Por eso esta limitación material configuró -y configura- el factor final que determina la postura de la Universidad autónoma pública en su lucha por sobrevivir y la que la llevó a pretender presentarse como simpatizante ideológico del régimen cardenista.

Con el cambio del gobierno universitario quedó resuelto el problema económico y las relaciones con el Estado mejoraron para 1936. La ilusión de luna de miel en las relaciones entre la Universidad Nacional y el Estado seguirían su dinámica usual en el mismo año, pero las divergencias al interior del instituto continuarían y su comunidad desarrollaría de nuevo una predominante postura por la defensa del liberalismo.

A partir de los dos subtítulos anteriores, en breve podemos decir que la educación socialista puede entenderse como el punto culminante que alcanzó el desarrollo de la labor educativa posrevolucionaria, logrando en su camino de implementación y adaptación enfatizar <<la organización de obreros y campesinos, la exigencia de emprender reformas sociales para el beneficio de las mayorías y la defensa de los intereses nacionales>> (Quintanilla, 1996: 3).

Es claro que la movilización de fuerzas del sector administrativo-gubernamental, educativo y académico -en sus desacuerdos y consensos básicos- constituyeron la dinamicidad que permitió que la educación socialista conservara líneas de continuidad con respecto de su pasado reciente y construyera en la práctica que los sujetos educativos se identificaran con los principios prescritos. No obstante, es posible observar la complejidad y diversidad del actuar de los sujetos para responder desde sus necesidades y posibilidades reales a la propuesta educativa socialista del gobierno en turno.

La reapropiación de los postulados educativos socialistas o la orientación distinta que la educación comportó durante este período adquiere particulares tonos, matices y prioridades en la dinámica regional al interior del país, e interesantemente constituyó una historia determinada en cada centro educativo, principalmente en el caso de las universidades públicas.

### **2.1.3. El caso de Zacatecas**

En la capital del país en el año de 1929 la Universidad Nacional de México había conseguido el reconocimiento de su autonomía institucional y dicha conquista asentaba el antecedente y la

referencia para aquellas instituciones de educación superior que estaban encontrando en la práctica de la autonomía el pilar para el desarrollo y la continuación de su quehacer.

La Universidad consagraría su vida a la idea de autonomía y sus sujetos compartirían el espíritu para la construcción y defensa de este principio. No obstante, esta vinculación entre universitarios fue gradual y su desarrollo y ampliación se debió en parte a los congresos que lograron reunir a estudiantes comprometidos con el cambio institucional. Dichos congresos nacionales estudiantiles se venían realizando desde 1910 y en ellos se trataban temas de interés, los problemas de los jóvenes de aquellas generaciones y los planteamientos para intentar solucionarlos.

Aunque la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1920 significaba que la tarea de organizar la educación del país recaía en esta dependencia, aún para el nivel superior se carecía de un eje y la disputa por su orientación se debatía durante los gobiernos de la revolución. A pesar de lo anterior, los estudiantes no delegaron ni desatendieron esta importante labor y se sirvieron en general de los congresos para llevar a cabo la función de organizar la educación superior.

A lo largo del desarrollo de estos congresos para 1933 las propuestas se resumían en <<ampliar el servicio de educación universitaria a todo el país y contar con planes de estudios uniformes>> (Velázquez-Albo, 2017: 113). Esto expuso la necesidad de convocar a un Congreso Universitario en la Universidad Nacional Autónoma de México para reunir estudiantes y autoridades académicas y lograr definir el rumbo de la Universidad en México. Además -y recordando lo dicho en el apartado anterior-, con motivo de la iniciativa del PNR y su propuesta de política educativa, en la reunión del X Congreso Nacional de Estudiantes (1933) se planteó el problema del proyecto gubernamental de educación socialista. Entre discusiones la postura que prevaleció fue la de <<mantener la universidad abierta a todas las corrientes académicas y alejarse de los fines políticos>> (Lerner, 1979: 47). Esta posición buscaba evitar adoptar alguna orientación educativa exclusiva y optaba por una apertura a la diversidad ideológica en base a la idea de libertad de cátedra, lo que en otras palabras implicó la confirmada oposición al proyecto educativo socialista que el gobierno buscaba implementar.

Ahora, la articulación del movimiento estudiantil para la lucha y defensa de la autonomía institucional en el caso de Zacatecas se manifestó debido a las necesidades comunes que

motivaban la búsqueda de soluciones frente a las limitaciones para el desarrollo y supervivencia institucional de la enseñanza, pero sobre todo también adquirió su fuerza y orientación por los espacios de consenso instituidos entre los estudiantes a nivel local y particularmente a nivel nacional en la forma de congresos. Así, los cambios que se estaban desarrollando a inicio de la década (1930) en el ámbito educativo y principalmente a nivel superior, resonarían en las dos instituciones de educación superior que existían en la capital de Zacatecas: la Escuela Normal<sup>35</sup> y el Instituto de Ciencias.

Eduardo Remedi Allione (2008) en su libro *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*, nos expone que en Zacatecas durante el gobierno del general Matías Ramos Santos (septiembre 1932 – septiembre 1936) en materia educativa se adoptaron los lineamientos establecidos desde el marco nacional y se dispuso considerar como prioridad que se destinaran los recursos del estado preferentemente a la instrucción primaria. Las partidas que correspondían al sostenimiento del Instituto de Ciencias serían suprimidas, pero se mantenían otro tipo de apoyos indirectos como becas de 60 pesos para alumnos que estudiaran una carrera profesional en instituciones foráneas. A pesar de estas condiciones el Instituto de Ciencias de Zacatecas se sostuvo gracias al quehacer de los maestros que continuaron su actividad de instrucción sin retribución alguna y también por la participación de los estudiantes en asuntos académicos incluso fuera del centro educativo como los congresos locales estudiantiles (donde en su segunda edición del 03 al 09 de junio de 1933 surgiría la Federación Estudiantil Zacatecana).

Considerando los conflictos que se actualizaron entre la Universidad y el Estado en este contexto de política educativa, se destaca el hecho de que al interior del Instituto de Ciencias a la par de la Federación Estudiantil Zacatecana coexistía la Sociedad de Alumnos Socialistas. Este último grupo convendría alinearse a los postulados de educación socialista planteados desde el gobierno nacional. Así, en el contexto de implementación de las propuestas contenidas en el Plan Sexenal del PNR, los miembros de este colectivo lanzaban en julio de 1934 un manifiesto donde declararon:

---

<sup>35</sup> Instituciones de educación superior cuya función principal es la formación inicial y el desarrollo profesional de docentes de educación obligatoria.

[...] Conscientes de nuestra responsabilidad social de nuestros destinos históricos, nos adherimos colectivamente al movimiento revolucionario mexicano [considerado] como un proceso de lucha social que combate la existencia de un régimen minoritario de opresión, para crear otro de justicia social [...] cuya máxima obligación será servir a la revolución, haciendo de nuestra Escuela el laboratorio del nuevo orden social. (Remedi, 2008: 63)

Además, su disposición la concretarían en el diseño de un programa de acción organizado desde un propio Comité de Estudios Sociales y determinarían el establecimiento de:

[...] un Bufete que será atendido por los estudiantes de Jurisprudencia, donde se atenderá toda clase de asuntos de la materia, gratis para las clases humildes; un Consultorio por los alumnos de Ingeniería, para la confección de planos, fraccionamientos agrarios, etc., y una red de Centros Culturales nocturnos que abarcarán toda la zona Norte de la ciudad [...]. (Remedi, 2008: 64)

Aunque se presentaba la coexistencia de estos dos grupos al interior del Instituto de Ciencias de Zacatecas, la articulación de la lucha por la autonomía universitaria ya había comenzado a ampliarse: para la realización del Congreso Nacional de Estudiantes en la ciudad de San Luis Potosí en mayo de 1934, como resultado de las discusiones que se llevaron a cabo en el seno de las reuniones de nueva cuenta prevaleció la postura de la libertad de cátedra y la autonomía. Benito Coquet Laguna (presidente de la Federación Nacional de Estudiantes en ese tiempo) y los líderes derechistas estudiantiles <<recorrieron en septiembre el norte del país: Zacatecas, Coahuila, Nuevo León y Tampico predicando a favor de la libertad de cátedra y de la autonomía>> (Lerner, 1979: 53).

Para ese entonces las condiciones institucionales del Instituto de Ciencias de la capital zacatecana se sostenían sobre el significado que otorgaba a sus sujetos la tarea central de la enseñanza-aprendizaje. Este sentido proveniente de su práctica les otorgaba una identidad como sujetos educativos que a pesar de las precarias condiciones materiales requeridas para su mantenimiento, también constituía el impulso para continuar su quehacer y mantener con vida el espacio simbólico que continuaría configurando la identidad institucional. Dicha consciencia

y disposición de los sujetos educativos del Instituto de Ciencias de Zacatecas conectarían con los sentidos transmitidos por las enunciaciones y las acciones de los líderes estudiantiles del momento, que desde los postulados de libertad de cátedra y autonomía resonarían en los estudiantes zacatecanos como las vías para consolidar el objetivo común de conseguir el logro y sustento de sus instituciones de educación superior.

Una manifestación concreta de la articulación de los estudiantes del Instituto de Ciencias de Zacatecas con los objetivos de los movimientos estudiantiles nacionales y también como respuesta al contexto de oposición a la imposición del gobierno estatal para implementar la educación socialista, fue el acto público convocado por la Conferencia de Estudiantes Universitarios donde se planeaba concluir con la conferencia titulada <<La libertad de conciencia, baluarte de la juventud mexicana>> sustentada por Benito Coquet Laguna y Manuel Pacheco el 15 de septiembre de 1934. Dicho evento terminaría con resultados fatales y sería relatado el 22 de septiembre en *El Nacional Revolucionario*, periódico creado por el general Matías Ramos Santos (gobernador de Zacatecas):

[...] La cita fue en la Plaza de Toros pero al no contarse con el permiso de las autoridades ni del propietario del local, el C. Inspector General de Policía Coronel Neftalí González Cantú dispuso que algunos agentes se trasladaran al sitio de reunión para evitar posibles desórdenes [...] cuando los agentes del orden público trataban de disolver, muchos de los reunidos se mostraron agresivos por lo que los agentes hicieron algunos disparos al aire hiriendo accidentalmente en la cabeza a un muchacho de 16 años de nombre José López muriendo a consecuencia de la herida [...]. (El Nacional Revolucionario, 1934, como se citó en Remedi, 2008: 64)

El suceso se percibía desde el punto de vista oficial como rebelión de los estudiantes a la educación socialista, y las palabras del presidente Abelardo L. Rodríguez el 18 de octubre de 1934: <<las escuelas en que haya brotes huelguistas serán clausuradas>> serían sancionadas por el general Matías Ramos Santos quien era fiel a los postulados del partido. Así, aparte del lamentable fallecimiento del joven José López, como consecuencia se dispuso la clausura del Instituto de Ciencias mediante decreto el 22 de octubre de 1934:

El estado destinará lo que antes fue Instituto Científico y Literario a la Escuela Politécnica, Centro Escolar o Centro Técnico Nocturno para obreros. Esto por la necesidad de preparar a los hombres para una lucha de emancipación del Círculo de Hierro en que procura vivir el capitalista [...]. (Remedi, 2008: 65)

El general Matías Ramos Santos consideraba que «o se piensa y se trabaja revolucionariamente, o se va al campo contrario como enemigo de la Revolución» y los sujetos del instituto fueron situados al otro extremo de ese antagonismo. Las afectaciones que ocasionaba el cierre del centro educativo impactarían la vida de una población que perdía uno de los centros que funcionaba como paradigma de identidad de su sociedad.

El alumno Federico del Real Espinoza, quien mantuvo una posición abierta frente a la adopción de la vertiente educativa socialista en el Instituto de Ciencias, recuerda este período con las siguientes palabras:

[...] el Instituto vivió malos tiempos a causa de un gobernador, de apellido Ramos, que mandó cerrarlo porque, entre otras cosas, estaba en contra de la cultura. Esos años aciagos, a mediados de los treintas, acrecentaron el dolor de nuestra pobre ciudad condenada por la política, abandonada por los inversionistas e industriales, seca, improductiva, amarga, sola y vacía por el argentífero saqueo de sus entrañas. Fría, lejana de la capital del país, de los litorales y fronteras, abandonada en su barranca donde todos los vientos tienen su asiento y, encima, sin escuelas superiores [...]. (Real, 1991, como se citó en Remedi, 2008: 67)

Lo último a que hace mención esta persona culminó con la clausura del Instituto de Ciencias en octubre de 1934, pero en realidad había iniciado con la entrada del año: El general Matías Ramos Santos por decreto clausuró la Escuela Normal el 01 de enero de 1934 y dispuso la creación de ciento doce pensiones de quince pesos mensuales para alumnos campesinos que desearan cursar la carrera de profesores rurales en la Escuela Normal Rural de Bimbaletes, Zacatecas. Lo anterior correspondía a la concepción educativa que se venía proponiendo desde

el gobierno nacional al propiciar una cultura técnica y el énfasis en la integración del sector campesino.

Las acciones del gobierno local zacatecano en su camino de adecuación e implementación de la educación socialista en el estado continuarían más allá de la clausura de las dos escuelas superiores opositoras existentes al reforzar ciertas medidas que buscaban evitar resistencias entre sus líneas. Una de estas disposiciones desde el PNR fue invitar a sus militantes y funcionarios públicos estatales <<a manifestarse en actos que tenían por objeto fomentar la campaña de desfanatización e impulsar la educación socialista>> siendo la traducción de uno de esos actos la formación de la liga anticlerical. Dicho llamamiento sería formalizado por el presidente del Comité Ejecutivo del Partido Nacional Revolucionario en el estado de Zacatecas en oficio del 13 de noviembre de 1934 donde se determinaba:

[...] fijar un plazo improrrogable de ocho días a contar de la fecha en que quedó constituida la liga para que todos los funcionarios y empleados, sin excepción, tanto del Estado y Municipio, protesten por escrito su adhesión al Gobierno y a la Liga, o bien para que si no están de acuerdo con las ideas que sustentan una y otra así lo hagan constar dentro del plazo fijado y en este último caso presenten desde luego la renuncia del cargo y empleo que desempeñan [...]. (Remedi, 2008: 64)

Lo que sucedió entonces fue que desde la concepción del partido político en el poder bajo los postulados de la revolución y el socialismo, se determinó que uno de los principales obstáculos para luchar por la liberación y bienestar de la población se encontraba, por un lado, en el fanatismo (y la opresión) producido en el conservadurismo del clero y el poder que poseía para influenciar la conciencia de la población a través de sus necesidades espirituales, y por el otro, en el liberalismo de las instituciones de educación superior que, como se dijo anteriormente, eran consideradas como productoras de individuos al servicio de la burguesía y de sí mismos. La estrategia para combatir a este enemigo-antagonista en sus manifestaciones múltiples fue la de presentarse como un partido que enfatizara en las necesidades e intereses de sectores obreros y campesinos, y buscar la necesaria reestructuración política que permitiera la consolidación de un Estado posrevolucionario que respondiera a las distintas fuerzas sociales

emergentes y las nuevas exigencias y expectativas creadas en el país. Lo anterior se tradujo en general en el fortalecimiento del presidencialismo y la uniformidad del partido oficial, y para Zacatecas implicó integrarse en ese proceso nacional de control partidista que excluía de sus líneas a quienes no demostraran fidelidad imponiendo una forma de participación política desde el control y la subordinación.

Dicho de otra manera, la orden contenida en el oficio del 13 de noviembre de 1934 constituye una de tantas manifestaciones de ese proceso de unificación que por todos los medios buscaba solidificarse, incluso si comprendía la afectación de los empleos en las dependencias estatales. Tal dinámica de poder determinaba las relaciones con otros grupos sociales y las tensiones en las que se desarrollaba la afiliación o la oposición ideológica con el gobierno en turno.

Continuando con la ventura de la comunidad estudiantil en aquel entonces, el Instituto de Ciencias de Zacatecas se mantiene cerrado hasta que a inicios de 1937 el gobernador Félix Bañuelos decide reestablecerlo y disfrazarlo en una partida en el Presupuesto de Egresos del Estado. A pesar de que no fue derogado el decreto que sancionaba su clausura, el 07 de enero de 1937 se nombra como nuevo director del Instituto al licenciado Joaquín R. Garaycochea (en el cargo de enero 1937 – enero 1939) quien de inmediato organiza y comunica el inicio de los cursos para el 01 de febrero de ese año.

La reapertura del Instituto implicaba también el restablecimiento de deseos y aspiraciones en la sociedad que consideraban que el estado

[...] tenía, un inapreciable tesoro que eran sus hombres, quienes, a pesar de tantos avatares, lograron reabrir el Colegio y aglutinarse para formar e instruir a toda una generación que, de no haber sido por ellos, hubiera emigrado o crecido anárquicamente, como las hierbas salvajes. (Remedi, 2008: 74)

El centro de enseñanza superior funcionó por dos años y proporcionaba estudios que no eran sancionados o constatados por autoridad educativa ya que no se contaba con decreto o ley que regulara la existencia del Instituto. Esta situación cambió durante la dirección de Agustín



Díaz (en el cargo de enero 1939 – septiembre 1944) cuando el 06 de junio de 1939 se emite el decreto 226 que restablece el Instituto de Ciencias de Zacatecas.

En el siguiente subtítulo se seguirá poniendo énfasis especial en el contexto que acompañó la implementación de la política educativa de orientación socialista y la articulación estudiantil para la lucha por la autonomía universitaria, esto en lo relativo a la situación general de la población del estado de Zacatecas. A partir de ello se busca complejizar nuestro entendimiento sobre el trasfondo que motivó la acción política de la comunidad universitaria de aquel entonces.

## **2.2. Contexto de Zacatecas: condiciones de vida de la población general y los nuevos patrones de reclutamiento político conformados desde la institución de educación superior**

### **2.2.1. La lucha por la tierra y el éxodo campesino**

Como prefacio se debe recordar que en el desarrollo histórico de la sociedad mexicana la hacienda constituyó la unidad productiva preponderante en el campo. Tal era la eficacia de su estructura interna que dicho sistema hacendario lograría su permanencia durante cuatro siglos hasta que sufrió cambios debido a la reforma agraria cardenista.

Pues bien, el problema agrario que derivó de la estructura de la hacienda adquiere su giro específico cuando las políticas de desamortización aplicadas desde la mitad hasta finales del siglo XIX trajeron como resultado la aniquilación del comunitarismo agrario proveniente del orden colonial. Dichas políticas facilitaron la adquisición de la propiedad territorial a manos de particulares, en especial de los hacendados, propiciando así una expansión hacendista. Con ello se posibilitaron también expropiaciones y despojos agrarios en perjuicio de minifundistas de los antiguos pueblos y comunidades (Huacuja y Leal, 1976).

Para inicios del siglo XX, aquel grupo social miembro importante de la élite económica, social y política del país, es cuestionado y atacado en la institución económica o social jerárquica que componen: la estructura de la hacienda (Ponce, 2010). Su hegemonía social se había sustentado en la explotación de los sectores económicos como la ganadería, la minería y el comercio. La ventaja que lograban alcanzar en el mercado se debía a la concentración y el

aprovechamiento de sus propiedades territoriales que habían establecido desde el antiguo régimen. Debido a ello, para distintos grupos sociales era necesaria la desarticulación de esa unidad de producción pues coincidían en que se debía atacar tal <<forma de propiedad de la tierra que impide u obstaculiza la reproducción de la fuerza individual vía autoconsumo>> (Remedi, 2008: 50 y 51). Y aunque el proceso social articulado alrededor de la problemática y lucha por la tierra al finalizar la revolución fue prometido con una reforma agraria, tal formalidad no detendría las demandas sociales que continuarían por exigir la concreción del reparto agrario.

Ahora bien, Zacatecas durante el período de los 40's y 50's<sup>36</sup> puede decirse que es tierra de campesinos y rancheros. La vida de la mayoría de los pobladores circula alrededor de su relación directa con la tierra y los animales. El 74% de la población se dedicaba a las actividades del campo, siendo la más importante la agricultura y la ganadería (Castro, 2016); sin embargo, múltiples factores restringían su producción: las características de la tierra (extrema, seca, de temporal y erosionada, pobre y escasa); la baja productividad donde su mayoría se destina al autoconsumo; la existencia de equipos de producción insuficientes y rudimentarios, así como las disputas por su posesión y uso entre los campesinos, ejidatarios, los pequeños y medianos agricultores, y terratenientes.

Como se adelantó brevemente al principio de este subtítulo, con el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas se dispone una política en contra de la estructura de la hacienda y a favor del reparto agrario. Esto representó en Zacatecas la repartición de más del 12 por ciento de la superficie estatal a los ejidos, cantidad que, debido a sus características ya mencionadas en el párrafo anterior, hace pensar que era más bien la explotación ganadera la que constituía el sector al que se dedicaba el principal esfuerzo para el sostenimiento de la población (Jauregui, 1996).

Particularmente con el inicio de una nueva década en Zacatecas figura Pánfilo Natera como nuevo gobernador del Estado (1940-1944). Éste se alinea a la política trazada desde el centro nacional: contención al reparto, seguridad en el campo y mayor producción.

Durante su gobierno las demandas por tierra continuaban, pero el proceso de dotación se mostraba atrasado en su satisfacción. La seguridad en el campo se traducía en parte por las acciones del ejecutivo nacional para contener o detener las invasiones a terrenos, especialmente

---

<sup>36</sup> Correspondiente al siglo XX.

a aquellas propiedades determinadas como inafectables<sup>37</sup>, las cuales en el estado de Zacatecas contrastaban en número siendo mayores en extensión que las repartidas al final del cuatrienio del gobernador Pánfilo Natera. Puede decirse que se constata que «(N)i los ejidatarios ni la agricultura zacatecana ganaron mucho espacio para su desarrollo en este (cuatrienio) gubernamental, situación contrastante con los recursos, las posibilidades y oportunidades con que contó la ganadería y sus propietarios» (Remedi, 2008: 69).

Una de las problemáticas presentes al interior de este periodo gubernamental fue que -en relación con la lucha por la tierra- el ejido se vio atacado tanto por el sector ganadero como por los propietarios privados agrícolas quienes buscaban «se aplique sin complacencias las sanciones fijadas por el Código Agrario, a los beneficiarios de la dotación de tierra, que no la cultiven» y además solicitaban que se decretaran «leyes contra la vagancia y la ociosidad» (Remedi, 2008: 70).

Otra problemática fueron los desacuerdos o el rechazo de sectores de la población a la política y decisiones en el estado. En este sentido destaca un hecho que se relaciona con todo lo anterior por su afectación directa a la vida campesina. Nos referimos a la creación (agosto 1940) e implementación (agosto 1942) del Servicio Militar Nacional como una prestación obligatoria para los jóvenes. Dicha disposición surgió dentro del contexto de la segunda guerra mundial prevaleciente y por la postura que tomó el país frente a la declaración de guerra a los países del Eje el 23 de mayo de 1942. Tal medida movilizó a grupos campesinos quienes mostraron su resistencia abandonando sus pueblos para evitar ser reclutados o incluso a través de su organización para el ataque a puestos militares. Ciertamente en aquellos momentos los campesinos de Zacatecas aparte de verse afectados por una política agraria que no respondía a sus intereses, ahora debían enfrentarse a esta medida que «no sólo los alejaba de su tierra sino que los enfrentaba a una lucha hipotética y extraña a sus necesidades» (Remedi, 2008: 71). Por tales contrariedades también se lleva a cabo una «Rebelión de los conscriptos» el 27 de diciembre de 1942 que lamentablemente costó la vida de muchos:

---

<sup>37</sup> Mario Ruiz Massieu (1988) nos indica que los certificados de inafectabilidad constituían un derecho a favor de los propietarios de una pequeña propiedad agrícola o ganadera que buscasen proteger su afectación en el contexto del reparto agrario. Al respecto el texto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su reforma de 1934 decía en su artículo 27, tercer párrafo: «los núcleos de población que carezcan de tierras y aguas o no las tengan en cantidad suficiente para las necesidades de su población, tendrán derecho a que se les dote de ellas, tomándolas de las propiedades inmediatas, respetando siempre la pequeña propiedad agrícola en explotación».

El ataque y muerte de campesinos se produce en la zona noroeste del estado, privilegiada por certificados de inafectabilidad y concesiones ganaderas. Los campesinos zacatecanos eran ya parte de una larga historia que los ligaba con su vida al rechazo de decisiones que lesionaban su quehacer y existencia. (Remedi, 2008: 71)

Además -y a partir de este contexto de conflictos por la posesión y uso de la tierra-, debido a la política agraria, el rechazo a las medidas gubernamentales y la situación que prevalecía en cuanto a la segunda guerra mundial; también empieza a reestructurarse la tradición migratoria en el estado en base a las carencias y las necesidades de su población para sobrevivir. De esta manera el destino se fija: Estados Unidos. País vecino y necesitado de mano de obra barata y poco calificada, lugar que atrae a los empobrecidos sometidos ahora a <<la oferta y demanda de un mercado humano internacional de fuerza de trabajo>> (Remedi, 2008: 72).

Posteriormente con el inicio de la gubernatura de Leobardo Reynoso (1944-1950) comienza un episodio político en Zacatecas caracterizado por una particular sombra de caciquismo<sup>38</sup>.

Durante el gobierno reynosista en general se proyecta para la evolución de la infraestructura y el crecimiento económico estatal la implementación de obras de construcción de carreteras, irrigación (construcción de presas y bordos) y la ampliación de la cobertura de los servicios de agua potable y electricidad. No obstante lo anterior, a la par de este esfuerzo la situación del estado se vio contrapesado por calamidades naturales y epidemias: sequía y trombas, epidemia de tifo, fiebre aftosa (Remedi, 2008).

En 1947 fue cuando la ganadería zacatecana sufriría motivo de la propagación de fiebre aftosa en el país. Las estrategias para regular o solucionar el problema se tornan radicales con la propuesta proveniente de veterinarios y ganaderos de Estados Unidos denominada <<rifle

---

<sup>38</sup> Paul Friedrich (1991) en su libro *Los príncipes de Naranja. Un ensayo de método antropológico* describe al cacique como un <<líder autocrático en la política local y regional, cuyo mando característicamente informal, personalista y a menudo arbitrario, está respaldado por un grupo de parientes, luchadores, varios dependientes (económicos en muchos casos), y está señalado por la amenaza diagnóstica y la práctica de la violencia. Sin embargo, estos caciques, aunque de manera imperfecta, sirven de puente entre los campesinos del poblado y, en el otro extremo, la ley, la política y el gobierno del estado y de la nación, y son, por tanto, variedades del así llamado intermediarismo político>> (124-125).

sanitario» que implicaba el exterminio de todo el ganado enfermo y todo el sospechoso. «Si un animal tiene fiebre aftosa en un poblado, morirá todo el ganado» (Meyer, 1983: 1). A esta estrategia radical se le aunaba el suceso de que se transportaba ganado exclusivamente en vehículos propiedad de la Comisión México-Americana para la Erradicación de la Fiebre Aftosa, pero se observaba la salida de ganado «en manos de comerciantes, poco escrupulosos, con destinos inciertos» (Remedi, 2008: 80). Con todo, el sacrificio de la res significaba para los campesinos la destrucción de un elemento crucial para trabajar la tierra y el sustento de su vida. Su relación directa con la tierra y los animales les hizo tomar la decisión de defender a su ganado y huir «hacia las montañas con todo y sus animales, dejando de paso, sus parcelas sin sembrar» (Remedi, 2008: 80).

Con las enfermedades y el éxodo del ganado zacatecano se configura la situación general del estado: Escasez, especulación y contrabando. Y a la par trae como consecuencia también un incremento en la salida de zacatecanos al vecino país del norte. Al respecto el gobierno encabezado por Leobardo Reynoso explicaba el incremento de las corrientes migratorias de la siguiente manera:

Con motivo de que tanto el año anterior como el presente en diversas regiones del estado se perdieron las cosechas por falta de lluvias, y atento a que los campesinos en alguna u otra forma recuperen sus medios de vida, gestioné y obtuve de la secretaría del Trabajo, en el mes de diciembre del año 1945, autorización para que salieran del estado, contratados al vecino país de Norteamérica, 8 080 trabajadores [...] acuerdo que se repitió en el mes de junio del año actual, en cuya segunda época salieron 3 595 hombres con el mismo fin [...]. (Remedi, 2008: 81)

Este fenómeno de la contratación directa de braceros zacatecanos continuó la recomposición social de su población estructurada ahora en una tradición migratoria. El uso de vías oficiales para impulsar y aprovechar esta situación representaba un beneficio económico para el gobierno estatal de entonces que se aprovechaba del producto tanto del trabajo y ánimo por sobrevivir de los trabajadores como por la ocultación de su explotación. En la interconexión de todos estos factores Remedi (2008) nos adelanta: «Ni dudar, alumnos del Instituto de

Ciencias tenían parientes del otro lado...ni dudarlo, estos campesinos serán los padres de futuros alumnos del Alma Mater>> (p. 81).

Hasta este punto, con todo un cuadro de restricciones a la producción que afectó a la población durante esta década, la situación de Zacatecas puede resumirse de esta manera: Escasez, ocultación e inflación.

Para finales y transición al inicio de la década de los 50's la lucha por la posesión y el uso de la tierra continuaron. El campo era el lugar donde se desplegaban las pugnas por el poder y los grupos sociales en oposición eran los ejidatarios y los campesinos que luchaban contra las invasiones de los ganaderos y los certificados de inafectabilidad de los terratenientes que buscaban eludir las afectaciones agrarias. La dinámica de tales enfrentamientos se determinaba por la situación de desigualdad en el trato que recibían cada grupo por parte del gobierno en turno.

Ya iniciada la década, la designación oficial de los candidatos para cargos de elección popular comienza a despertar la expresión de descontento de la población zacatecana y la forma democrática intenta resistir y oponerse a la forma impositiva del sistema de partido hegemónico en México. En noviembre de 1949 previo a la designación del candidato único que propondría el Partido Revolucionario Institucional (PRI)<sup>39</sup> para el cargo de gobernador del estado, dos precandidatos se dan a conocer: Leobardo C. Ruiz y Manuel J. Contreras García. Posteriormente el Comité del PRI decidiría designar como candidato a José Minero Roque.

Como paréntesis se destaca que Manuel J. Contreras contaba con considerable apoyo organizado en comités, mismos que crean en junio de 1950 el Partido Democrático Zacatecano.

En relación con el proceso electoral, la votación llevada a cabo el 02 de julio de 1950 y los preliminares resultados del siguiente día no distinguían el triunfo entre el candidato del PRI y Manuel J. Contreras. Ambos se declaran gobernadores electos y el conflicto alcanza tal magnitud que el entonces Secretario de Gobernación, Adolfo Ruiz Cortines, informa y hace la precisión de que Manuel J. Contreras García <<quien había pedido permiso a la Defensa para separarse de su puesto y dedicarse a actividades políticas, no había cumplido con las

---

<sup>39</sup> El Partido Nacional Revolucionario (PNR) fundado en 1929 se reconfiguró posteriormente en 1938 en el Partido de la Revolución Mexicana (PRM) para finalmente constituir en 1946 lo que hasta el día de hoy se conoce como el Partido Revolucionario Institucional (PRI).

disposiciones previstas en la constitución del estado» (Remedi, 2008: 89). Además también se informa que éste no había conseguido la mayoría de votos con respecto de su competidor. Así, tanto el presidente nacional del partido dominante (Rodolfo Sánchez Taboada) como el entonces presidente de México (Miguel Alemán Valdés) reconocieron la legitimidad del triunfo a Minero Roque.

Cabe destacar que así como José Minero Roque pudo iniciar su carrera política cuando Leobardo Reynoso lo designa como su secretario particular, posibilitándole también que continuara sus funciones en otras áreas de la administración estatal durante el periodo gubernamental reynosista; no es sorpresa entonces -y resulta importante reconocer- que cuando Minero Roque es reconocido como vencedor en la elección de 1950 la sucesión de gobernador en este período pueda observarse como la continuación de la sombra del caciquismo de Leobardo Reynoso. Esta apreciación se reafirma con la continuación de las obras de infraestructura con miras a la modernización que se habían iniciado en el sexenio anterior.

En cuanto a la situación de las demandas de campesinos y ejidatarios durante esta administración no se observan mayores mejoras. Aunque por un lado se reparten tierras (en su mayoría de agostadero) en este sexenio, por otro lado se declaran inafectables hectáreas equivalentes al 70 por ciento de explotación ganadera y el 30 por ciento restante de explotación agrícola. Aunque se intentaba entrar a formas de explotación capitalista, el trabajo del ejidatario en su tierra no alcanzaba ni siquiera para autoconsumo.

Las anteriores condiciones propiciaron de nuevo que la tierra quedara sin cultivar y estimularon la salida de miles de trabajadores hacia Estados Unidos:

El bracerismo era para el estado no sólo una válvula de escape a la presión social en el campo, sino un negocio para presidentes municipales, funcionarios medios y para las redes de intermediarios que cosechaban, vía “mordidas” con la venta de los brazos campesinos al otro lado. (Remedi, 2008: 91)

Así como José Minero Roque fue secretario particular de Leobardo Reynoso se tiene que Francisco E. García fungió un año (1951) como secretario particular de José Minero Roque (pero en su caso su carrera política había iniciado al interior del partido político dominante casi

una década atrás y su trayectoria lo convertía en el candidato ideal para continuar con el camino trazado) y continuando con una tendencia similar para 1956 Francisco E. García asume el cargo de gobernador de Zacatecas entrando con la afición de prolongar la estrategia de sus dos predecesores. Esto se traducía en intentar solucionar el problema agrario a través del <<mejoramiento de las tierras y de tecnificación de la agricultura>> (Remedi, 2008: 99), pero dicha intención de capitalizar el campo se enfrentó con fenómenos como la sequía y plagas que afectaron gravemente la agricultura y la ganadería del estado.

Aunque las obras de infraestructura aumentaron y se repartieron más tierras que en el sexenio pasado, la situación de crisis en el campo seguía motivando el éxodo campesino. Debido al crecimiento económico proveniente del ingreso de divisas que beneficiaba al estado no se regulaba ni solucionaba las causas de la salida de la población como braceros. De este modo la situación de miseria provocaría el estallido social en contra de la verticalidad y la imposición que había imperado por 20 años. Zacatecas comenzaba a convulsionarse y sus necesidades se traducían en la exigencia de un cambio político, económico y social, y en paralelo su Instituto de Ciencias evolucionaba y se preparaba para luchar en conjunto por sentidos compartidos de <<autonomía>>.

### **2.2.2. La posición de estudiantes y profesores en la restructuración social**

Con las anteriores problemáticas al centro de la sociedad zacatecana las condiciones de vida de la población rural (que era mayoritaria) resultan afectadas. Su situación no era un episodio aislado de infortunio, sino que se articula con la historia demarcada por el estallido de la revolución y la readaptación que resultó de su término.

Brevemente debe recordarse que la población rural y la lucha por la tierra estaban al centro de la disposición para lograr la revolución; sin embargo, al final fue el ejército revolucionario que al hacerse de poder propició la creación de la nueva clase alta. Con el movimiento revolucionario la estructura social sufrió un sacudimiento y alguna clasificación social que pudo consolidarse entre 1857 y 1910 se modificó. <<Así ha sucedido en todas las épocas y en todos los pueblos de la tierra, al verificarse esta ley social de ascenso de la clase baja para constituirse en la *alta*, en una nueva aristocracia económica>> (Carreño, 1950: 341).



Aunque al hablar de reestructuración social no se puede evitar hacer mención de la distribución social en clases, así como el autor Alberto María Carreño (1950) en su texto *Las clases sociales de México* advierte: «La clasificación presentada en el 6° Censo formado en 1940, no permite deslindar claramente la clase *alta* y la clase *media*» (p. 345); tampoco es nuestra intención en este subtítulo identificar los posicionamientos dentro de esas clasificaciones de todos los sectores de la sociedad a lo largo de dos décadas. Lo que interesa del subtema es considerar el intento de reestructuración de la sociedad en el marco de los movimientos revolucionarios; reconocer la pobreza que afectaba a la mayoría de la población (posicionada en la clase baja y una sección de la clase *media*), y la particular posición de profesores y estudiantes universitarios dentro de este contexto.

Dicho lo anterior, a grandes rasgos debemos considerar dentro de este proceso de reestructuración social en el contexto del movimiento revolucionario mexicano que, así como se conformó un bloque de grupos que lucharon por la democracia, la emancipación antiimperialista y antifeudal (Lombardo, 2009); una vez que los líderes se posicionaron en el poder, ese proyecto de libertad (interpretado por cada grupo desde sus necesidades particulares) que intentó cristalizarse a través de la política gubernamental a lo largo de las décadas posteriores, terminó demostrando contradicciones entre los objetivos de sus propuestas, las lógicas de imposición para llevarlas a cabo, y la continua realidad de las condiciones de vida precarias de las mayorías populares.

Con todo, la reconstrucción social nunca ha sido un proceso que sucede en la historia como un paso lineal de un momento a otro. Dentro de las coyunturas que conforman esos bloques históricos en el poder desde abajo y cuando se logra la culminación de la lucha política, el grupo de dirigentes tiene la facultad y el deber de ejercer el poder para realizar los objetivos del movimiento. Sin embargo, se hace referencia que desde la realidad de la sociedad zacatecana (y de otras regiones) muchos episodios muestran que los intereses del grupo en el poder y las acciones empleadas no concordaron con las necesidades y reivindicaciones populares que debían atenderse primordialmente.

Ante tal escenario, ¿cómo se manifestaba esa reestructuración social para el periodo de la posrevolución y lo posterior?

Pues bien, a manera de ejemplo y siguiendo el ejercicio que Carreño (1950) hace en su texto al analizar el Censo de 1940, se desprende la información de que en el sector de la Administración Pública (que comprende el Poder Ejecutivo; Poder Legislativo; Poder Judicial; Poderes de los Estados y Municipios) se divide el personal en tres rubros: funcionarios y empleados; obreros y jornaleros, y la servidumbre. El autor intenta hacer la clasificación social entre tal sector separando a los funcionarios en la clase *alta*, los empleados en la clase *media* y a la servidumbre en la clase baja. Ante la imposibilidad de saber con precisión quienes del total censado son funcionarios y quienes son empleados, el autor supone -con largueza- que un 10% corresponde a funcionarios y el resto a empleados. Lo anterior importa porque se puede pensar que para 1940 la mayoría de los trabajadores de la Administración Pública se posicionaban en la clase *media*.

Por otro lado, sobre la posición ocupada por la población campesina el autor de referencia advierte lo siguiente:

Por lo que se refiere a la clase baja que reside en el campo, se está presentando un fenómeno de extraordinaria trascendencia; la falta de garantías, por una parte, pues el campesino se siente explotado ya no por el antiguo *amo*, sino por el cacique político; y por otra, el incentivo de ser pagado en dólares, ha estado provocando un éxodo de trabajadores que en un momento dado puede causar considerables daños para nuestra agricultura [...] lo más grave es que cuando se estudia la procedencia de tales “braceros” emigrantes, se advierte que los Estados que más trabajadores pierden, son algunos de los que tienen un mayor interés para el sostenimiento de nuestra vida agrícola. (Carreño, 1950: 343)

Lo anterior resuena para el caso de Zacatecas a lo largo de estas dos décadas (los 40's y 50's), específicamente en sus episodios de lucha por la posesión y uso de la tierra; la aplicación de las leyes agrarias; la política agraria dispuesta por la generación <<reyista>> que dieron lugar a dos décadas de cacicazgo; por las epidemias que provocaron el éxodo del ganado zacatecano, y por el empobrecimiento continuo de la población que motivó su salida a otras formas <<justificadas>> (ocultadas) de explotación. Carreño (1950) precisa: <<Nuestros campos, para producir debidamente, necesitan tres elementos esenciales e imprescindibles: agua, trabajadores

y garantías de respeto a la propiedad del suelo y de las cosechas>> (p. 344); y precisamente la combinación de todos los episodios enunciados al inicio de este párrafo afectaron directamente a estos tres elementos vitales.

Continuando con el tema del complejo proceso de reestructuración social, respecto de la división de la sociedad en clases debe advertirse que ésta atiende a criterios que van más allá del ingreso o salario de cada persona, de tal forma que desde un punto de vista económico individuos que se posicionan en la clase *media* por sus condiciones de vida pueden encontrarse en un lugar inferior respecto de otros individuos clasificados en la clase baja. Uno de esos casos lo representaba el sector educativo que, en ese contexto posrevolucionario y posterior, se encontraba en situación vulnerable:

El magisterio, en cambio, lo mismo el dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que el universitario, encargados ambos de establecer y desarrollar la cultura del país, reciben remuneraciones que apenas les permiten vivir con un mínimo decoro; y son muy conocidos los casos de maestros rurales que han sido o son pagados con \$30.00 mensuales<sup>40</sup> [...] (Los maestros) por lo que se refiere a la cultura que naturalmente se les debe suponer, aun a los no titulados, han de ser colocados en la clase *media*, pero la gran mayoría de ellos en condiciones económicas extremadamente precarias; gana mucho más un albañil que un maestro universitario que sólo desempeña dos cátedras. (Carreño, 1950: 345)

¿Cómo se explica que un profesor se posicione en la clase *media* cuando su condición de vida es precaria debido a su salario y que un obrero ordinariamente clasificado en la clase baja pueda enfrentar un poco mejor el costo de vida? Como se mencionaba anteriormente, las clasificaciones sociales y su medición por organismos de evaluación y estadística responden a distintos criterios o perspectivas multidimensionales que consideran las condiciones de vida a partir del nivel de ingreso como indicador de la dimensión bienestar (educación, salud,

---

<sup>40</sup> En el texto *Las clases sociales de México* de Alberto María Carreño (1950) en la página 344 se menciona un pequeño ejercicio que revela el desnivel social a partir del gasto diario de alimentación de distintas personas en una cuadra. Aunque son pocos los datos expuestos, para contrastar la cita e ilustrar el contexto entre 1940 y 1950, resulta que el promedio de gasto de alimentación en una ciudad de México se situaba en los \$11.00 diarios.

seguridad social, calidad y espacios de vivienda, acceso a la alimentación y servicios de vivienda) (Teruel et al., 2018). No obstante, una perspectiva que puede ayudarnos a entender todavía más la vulnerable posición de este grupo educativo en cuanto a su valor social la encontramos en las mismas proposiciones teóricas de uno de los autores que componen nuestro marco teórico: Pierre Bourdieu.

Antes de hacer la exposición breve de la perspectiva de este autor, primero debemos asentar nuevamente el contexto para pasar a un planteamiento más general: Tomando en cuenta el tema general que se intenta abordar en este capítulo, hasta aquí hemos podido observar que la reestructuración social que se intentaba consolidar desde la administración gubernamental en el período posrevolucionario buscó una oportunidad idónea a través de la escuela con la implementación de una educación con orientación socialista. Anteriormente se mencionó el contenido general de esa apuesta gubernamental, pero hasta este punto se han podido observar cada vez más ciertas condiciones y posibilidades que generaron en ese entonces la particular situación de vida de las mayorías populares.

Ahora, en el subtema de la implementación de la educación socialista se comentó que, por un lado, existía la necesidad de la población y el interés del gobierno porque la alfabetización de la mayoría fuese una realidad para elevar el nivel cultural del país, y que por el otro, la comunidad universitaria durante ese período continuaba esforzándose por solidificar su existencia en la defensa de los pilares que aseguraban la permanencia de su quehacer: una enseñanza-aprendizaje sostenida sobre la autonomía y la libertad de cátedra e investigación.

Pues bien, a partir del anterior contexto se quiere reflexionar que la disputa entre ambas entidades por el control de la educación escolar refleja las dinámicas complejas de una competencia por la posesión de un valor o capital particular. ¿A qué nos referimos con esto?

Desde el pensamiento de Pierre Bourdieu se considera al *capital* como categoría que hace referencia a todas aquellas propiedades valiosas que, en la competencia social por la apropiación de bienes y servicios escasos, determinan nuestras posibilidades para el triunfo. Al respecto, en su texto *Espacio social y génesis de las clases* (1989) explica como

Las especies de capital, a la manera de los ases en el juego de cartas, son poderes que definen las probabilidades de beneficio en un campo dado (de hecho, a cada campo o sub-campo corresponde una especie particular de capital, que tiene curso,

como poder y como apuesta en ese campo). Por ejemplo, el volumen de capital cultural (lo mismo valdría mutatis mutandis para el capital y el campo económico) determina las posibilidades agregadas de beneficio en todos aquellos juegos donde el capital cultural es eficiente, contribuyendo así a determinar la posición en el espacio social (en la medida en la que este último está determinado por el éxito en el campo cultural). (p. 28 y 29)

En este sentido y desde nuestro marco teórico, se identifica que una de las instituciones sociales objetivas que figura con prominencia dentro del funcionamiento y objetivos del campo cultural (y político) es la escuela. Esto se refuerza al recordar las aportaciones teóricas de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron donde se explica que es desde el sistema educativo institucionalizado que se adquiere capital cultural sólo por el hecho de ser instruido e inculcado en el tiempo, forma y contenidos legítimos de determinado momento y formación social.

Así pues, considerando que la educación es reflejo de la sociedad y para cumplir su actividad se le ha institucionalizado, al ser la educación escolarizada tan solo un medio, destaca que la escuela en el contexto y periodo contemplado manifestaba una práctica educativa que se encontraba sujeta a los vaivenes históricos y políticos de las tensiones sociales del momento determinado. En particular nos referimos a que en el México posrevolucionario por un lado se dispone e impone desde el gobierno un proyecto nacional que incluía la transformación del ámbito educativo para elevar el nivel cultural del país, y por otro lado se suscita la respuesta de estudiantes y profesores de instituciones de educación superior en resistencia a los intereses de la clase en el poder, quienes lucharon por autonomizar y reestructurar la universidad para convertirla en un centro cultural donde ante intentos de imposición o control se le opusiera la libertad y la apertura a la diversidad, y tal vez con ello, una mejor respuesta a sus necesidades y un mejor acceso al desarrollo cultural que puede propiciarse en la escuela.

A pesar de que a simple vista parece que ambas entidades (Estado y Universidad) comparten el mismo objetivo (propiciar el desarrollo cultural), se distinguen en la concepción y estrategia para cumplirlo. No obstante, más allá de concentrar la atención en su antagonismo, es precisamente el ilusorio desenlace a los conflictos que se suscitaron en esa época lo que nos dirige nuevamente al planteamiento de que dichas dinámicas se enmarcan en una competencia general y de mayor escala. Así, los acuerdos y compromisos que por un lado desdibujaron el

conflicto, por otra parte nos dibujan las dinámicas de la competencia misma. Para ilustrar esta afirmación se hará referencia a uno de los cambios más importantes que se manifestaron en las relaciones entre la Universidad y el Estado:

Si bien las circunstancias que motivaron la lucha por la autonomía de la universidad pública se actualizaban incluso después de haber obtenido su reconocimiento oficial como tal, con el paso del tiempo las tensiones entre la Universidad y el Estado encontraron una válvula de escape en el reconocimiento y aprovechamiento de su interdependencia (interpretada de diferente manera por cada parte). Una de las razones que incentivaron este cambio fue que la posesión de capital cultural por estudiantes los convirtió en un sector que interesaba a la clase en el poder pues se comenzó a darle importancia al factor “educación” en la constitución de las redes de poder.

Al respecto de estos cambios Camp y Cetto (1981) nos informan que <<(d)e los 156 funcionarios que ocuparon por vez primera un alto puesto de 1934 a 1940 [...] 66% había obtenido un grado profesional o universitario, en contraste con el 1.5% de la población mexicana en 1970>> (p. 423).

Importantes datos en los grados de instrucción de la clase política se advierten durante el sexenio de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) donde sólo el 16% de sus colaboradores carecía de instrucción universitaria: la educación superior es característica de la mayoría de los dirigentes políticos mexicanos (Camp y Cetto, 1981).

En el caso de Zacatecas, estos patrones del perfil emergente de la clase política se observan a partir del gobierno de Leobardo Reynoso donde se comienza a producir este fenómeno común: <<(E)l nuevo tipo de liderazgo es de carácter civil-burocrático, y en la nueva camarilla política pierde peso el grupo “revolucionario” y comienzan a ser reclutados de fuentes diferentes: la escuela primaria, la preparatoria y la universidad>> (Remedi, 2008: 86). De igual forma durante la administración estatal de José Minero Roque estos nuevos patrones de reclutamiento político no pasan desapercibidos y él también observa las transformaciones de su principal institución de educación superior que con renovado interés ahora es considerada como fuente de profesionistas para figurar entre los futuros dirigentes políticos mexicanos.

Así pues, a partir de la aparente interdependencia reconocida entre el Estado y la Universidad podemos observar que la anterior dinámica en sus relaciones se <<jugaba>> más

bien en aquel entonces (y en la actualidad) en un mundo que cambiaba con rapidez y en donde los grupos de poder se adaptaban para aprovechar las condiciones y posibilidades de los momentos históricos. Así, el tiempo confirmaría que otras olas de modernización y las reglas<sup>41</sup> del juego o las lógicas de la competencia en el ámbito mundial empezarían cada vez más a designar un valor mayor a ese capital cultural vigente y legitimado por medio de la instrucción en la escuela. Esa competencia y mercado mundial de valores (económicos, culturales, simbólicos, etc.) precisamente engloba y condiciona los sucesos nacionales y locales, por lo que su manifestación en el contexto de la sociedad zacatecana no es extraordinaria.

Para cerrar el cuestionamiento inicial sobre la posición paradójica del sector educativo en ese periodo, con apoyo del planteamiento anterior se entiende entonces que la compleja y vulnerable situación social que los atravesaba se explica en que la posesión de ese capital comenzaría a posicionar a estudiantes y profesores universitarios en un lugar con mejores posibilidades que sus prójimos para competir por bienes y servicios escasos. Ese posicionamiento social en papel se le denomina clase *media*, pero se componía de una serie de propiedades intelectuales y conjunto de prácticas, así como también del establecimiento de conexiones sociales y pertenencia a grupos.

Con todo, estos juegos de poder y reposicionamiento de ciertos grupos sociales, en particular los que comienzan a configurarse en torno a la comunidad universitaria, nos remiten de nuevo a esa reestructuración social que Alberto María Carreño (1950) advierte:

En ocasiones, una porción de la clase *media* sigue el impulso de la baja y con ella asciende, y con ella, utilizándola como peldaños, se transporta a los puestos superiores; y con ello se explica de modo fácil, porque en multitud de agitaciones sociales, los dirigentes han salido de esa clase *media* que, por su cultura o por su

---

<sup>41</sup> Algunas reglas de la competencia que se pueden identificar en estas reflexiones -teniendo en cuenta también nuestro marco teórico- son las siguientes: La disputa y posesión de capital (cultural en este subtítulo específico) es eficiente y otorga éxito para la posición social a partir de que 1) El proceso de valorización de ciertas especies de capital obedece a los cambios y readaptaciones de los grupos de poder para asegurar su permanencia; 2) La lógica de la competencia es la concentración de beneficios o ganancias mediante la explotación y la exclusión; 3) Existe el reconocimiento de la competencia como necesaria (legitimidad); 4) La dinámica y objetivo de la competencia requiere de la oposición y la imposición de un grupo sobre otro (ganadores y perdedores : exitosos o fracasados); 5) Dicha oposición e imposición final es eficaz en la medida en que se disimula como una competencia perfecta (igualdad de posibilidades de éxito) o intercambio justo, etc.

posición, tiene facilidad para sacudir a las masas que forman la clase baja, ya pintándoles un estado social con negros colores, ya haciéndoles halagadoras promesas aun cuando no exista el menor propósito de cumplirlas. (p. 341-342)

La sutil forma en que el uso de esos peldaños puede parecer en algún momento razonable atiende principalmente a las necesidades apremiantes de cada persona o grupo. Si volvemos a considerar que en Zacatecas en el periodo estimado la mayoría de su población era rural y vivía en condiciones precarias, adquiere un significado específico que de toda la población sólo unos pocos podían imaginar y de hecho acceder a la instrucción escolar en el grado superior. Esos pocos que contaban con la posibilidad de apostar e invertir en el acceso a la educación superior los volvía pertenecientes de la clase *media*, pero al mismo tiempo no podían evitar compartir en cierta medida las carencias de la mayoría de la sociedad zacatecana.

La compleja posición social del sector universitario derivada de ese también complejo proceso de reestructuración social encubría las lógicas, las reglas y la dinámica en general del sistema de fuerzas global que condicionaba en gran parte la trayectoria de las tensiones y conflictos locales. Por lo mismo, cuando sucedieron los cambios en las relaciones entre la Universidad y el Estado, y se empezaba a invitar a las filas de los grupos partidarios y políticos a estudiantes y docentes; lo que quedaba en primer plano era la oportunidad de poder mejorar las propias condiciones de vida, mientras que difícilmente se podía cuestionar si ese sistema de integración en realidad funcionaba en la medida en que domina y excluye.

Otros aspectos particulares del contexto zacatecano en relación con los términos en los que esta compleja reestructuración social se manifiesta a través de la nueva relación de interdependencia construida entre la Universidad y el Estado y la posición central de los estudiantes serán abordados en el siguiente subtema.

Se insiste nuevamente, a partir de todos los aspectos que se intentan abordar en este subtítulo se intenta evitar la óptica simple de considerar un momento histórico con unas partes en oposición y algunos acuerdos básicos que sean la solución a los conflictos. Más bien el propósito de la trayectoria de estas líneas es que en el recuento del contexto, sucesos particulares, contradicciones y principalmente las condiciones de vida y las necesidades insatisfechas de la población más vulnerable, se pueda articular una visión cada vez más



compleja de determinado fenómeno. De esta forma, la perspectiva de Pierre Bourdieu tiene la cualidad de aproximarnos a una lectura ampliada de la variable posición social del sector universitario y la lógica de la reestructuración social a partir de la consideración de capitales particulares que se configuran y dinamizan desde la red global de poder. Mas aún, como se aprendió desde el marco teórico, la perspectiva de la que se parte es poner en la base de todo análisis a la negatividad de las necesidades de la población y su rol central en el cuestionamiento de las contradicciones e implicaciones destructivas de los sistemas prácticos que estructuran la realidad social. Sin esa referencia material de la vida, de las víctimas, no se pueden concebir otras fuentes de transformación radical.

Al final lo que se debe considerar entonces es que no se trata de una <<ley social de ascenso>> de procedencia mística como se citó al principio de este subtítulo, sino que los cambios en la reestructuración social, que siempre tienen en la base las necesidades materiales del pueblo y se impulsan desde sus reivindicaciones, se ven condicionadas a las reglas de los juegos de poder o, mejor dicho, se moldean estratégicamente desde los grupos de poder quienes utilizan las condiciones o <<peldaños>> necesarios para asegurar su propia permanencia en la cima social.

Por esta razón en el contexto histórico de la sociedad zacatecana del período contemplado, en su labor cotidiana de cada persona para lograr la producción y reproducción de su vida, se considera con específico interés esa posición <<doble>> (situación económica precaria pero altamente valorizados) que guardaban los universitarios, pues desde ese lugar se manifestó una acción política colectiva única en la historia que permanece como ejemplo de potencias políticas para la liberación. Como se dijo, el contenido de ese movimiento político será abordado en el siguiente subtema.

## **2.3. Zacatecas: Reconocimiento de la autonomía institucional y su denominación como Universidad**

### **2.3.1 En la voz de un protagonista**

En el recuento del pasado, la memoria y las representaciones de las personas pueden aportar varias piezas del mosaico complejo que configura el trasfondo de determinados sucesos. A pesar de que pueden encontrarse varias versiones de un mismo acontecimiento, es en su contradicción o en su concordancia que se amplía y se cristaliza la descripción y visión de este. De igual manera, la narrativa o la perspectiva de una persona poco a poco puede revelarnos el rol o el lugar que ocupa en relación con otras personas o grupos dentro de una estructura o institución, misma que determina las funciones y las posibilidades de acción que cada individuo puede desplegar.

En este sentido, el proceso político de lucha por la conquista y el reconocimiento de la autonomía educativa del entonces Instituto de Ciencias de Zacatecas puede adquirir particularidades desde el análisis de las narraciones de algunos de sus actores principales.

Partiendo de esta perspectiva, gracias al gran trabajo de investigación de Eduardo Remedi Allione (2008) titulado *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977* se nos comparte la oportunidad de acceso a excerptas de entrevistas realizadas a José Abraham Torres Viramontes (director del Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas de 1959 a 1968) y otros protagonistas estudiantiles en la lucha por la conquista de la autonomía institucional, así como también a actas de las sesiones del máximo órgano de gobierno del instituto de educación superior. Lo anterior nos permite continuar examinando algunos elementos del contexto o sociedad en la que se posicionaban los sujetos educativos y políticos, al igual que algunos aspectos de la estructura de poder de entonces a partir de la narración de algunos de sus actores sociales sobre el proceso de conquista por la autonomía institucional de la ahora Benemérita Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” cuando entonces se denominaba Instituto de Ciencias de Zacatecas.

Entre varias narraciones, inicialmente destaca el personaje que se (auto)presenta como una referencia <<positiva y eficaz>> que encabezó y propició el movimiento de articulación

política y estudiantil: José Abraham Torres Viramontes, quien incorpora y dirige las pretensiones que tomaría la incipiente institución autónoma educativa en su rumbo para convertirse en universidad.

Aunque en un comienzo tomaremos en cuenta la versión de él, existe como primera oposición narrativa significativa una pequeña afirmación de Francisco García González que nos permite contrastar el imaginario y la memoria que permaneció de tal construcción política en aquel proceso de conquista y reconocimiento de la autonomía a inicios de la década de los sesenta:

[...] hasta 1968 el atraso, la antidemocracia y la represión caracterizaban la vida cotidiana del entonces Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas; la gestión de José Abraham Torres es considerada aún como la más autoritaria. Lo anterior queda plenamente manifiesto si nos remitimos, por ejemplo al 1° de diciembre de 1966, cuando en reunión del Consejo Directivo del ICAZ, se impedía la inscripción al cuarto año de la carrera de veterinaria a Enrique Arias Pérez [...], así por “injurias” a la persona del rector, era expulsado un estudiante que estaba en los últimos años de la carrera [...]. (p. 105)

Este inicio contradictorio nos advierte a continuar cuestionando la autonarración de los sujetos involucrados en un suceso o proceso histórico determinado, pero sin despreciar u olvidar los elementos autorrelevantes que estructuran su relato, pues éstos contienen importantes ingredientes verídicos y se basan en hechos reales.

Así pues, transitemos por la versión del formal director José Abraham Torres Viramontes quien se posiciona de la siguiente manera:

[...] como le dijera a usted desde un principio una de las condiciones que yo puse [al gobernador Francisco García] para entrar a la dirección del Instituto de Ciencias fue que concediera la autonomía. Ésa fue la principal condición que le expuse para poder desarrollar nosotros, realmente, la institución [...]. (p. 105)

En este primer relato, el exrector incluyó en su misión el deseo y necesidad compartida por la comunidad estudiantil de detener la injerencia del gobierno estatal en el desarrollo institucional de su escuela. Su postura probablemente era reflejo de un contexto socioeconómico común en los habitantes y estudiantes del instituto:

[...] Yo soy hijo de frutero, yo vendía frutas. Todos los maestros grandes venían de extracciones humildes, siempre el universitario en la inmensa mayoría ha sido de extracción humilde [...], todos somos del pueblo, venimos del pueblo, no somos de la aristocracia [...]. (p. 106)

Aparte de esta conexión, permanecía en el consciente la apremiante necesidad de acceder a la oportunidad de la profesionalización que así como posibilitaba obtener una especie de capital particular y competir en el mercado laboral, además representaba un medio para el desarrollo personal:

[...] yo soy médico fracasado. Estudié hasta el tercer año de medicina en México y estando en México se agravó mi apá. Yo era el más grande de la familia, entonces me hablaron y me vine a Zacatecas. Estaba mi apá muy grave ya. Me dijo bueno, pues te recomiendo que te quedes aquí a cuidar a tus hermanos [...] y entonces, bajo esa situación, tuve que truncar la carrera de Medicina y me quedé aquí. (p. 107)

No era poco común para la realidad de muchas personas que se optara por una profesionalización que en muchas ocasiones no concordaba con la vocación particular que cada persona deseaba perseguir y concretar. La opción por una oferta educativa escolar diversa se encontraba al centro del país, en la capital, pero para muchos era imposible contar con la capacidad económica de trasladarse hasta aquel centro educativo nacional; ante tal situación otras motivaciones debían solventar y promover la elección de otros caminos:

[...] y nosotros teníamos un puesto de frutas y una bodega aquí de frutas y claro yo no sabía de comercio ni de ninguna cosa. Murió mi apá a los tres días de que yo vine

de México [...] y me quedé al frente de mi familia. Y venía el doctor Agustín Díaz<sup>42</sup> y me decía tú no eres frutero, tú eres profesionista. [...] no había más que escuela de derecho y la de ingeniería de minas aquí. [...] si me meto a estudiar ingeniería no puedo trabajar o sea, a mí me gustaba más ingeniería que la de abogado. Entonces, [...] como estaban los bachilleratos especializados y yo ya había hecho el bachillerato de ciencias biológicas, para entrar a la escuela de Derecho tendría que regularizarme y me daba pena regularizarme con los muchachos. Y dice, ¡no! no te dé pena [...], yo te ayudo a que te regularices. Pagas las materias de la preparatoria que debes y ya entras a la escuela de Derecho y ya puedes estudiar. (p. 107)

La intención o cercanía del entonces director del Instituto de Ciencias de Zacatecas para alentar a José Abraham Torres Viramontes para que se adscribiera a la escuela de Derecho mostraría, por un lado, una dinámica de integración en la que el representante de una institución ex profeso de su cargo invitaba a determinadas personas a formar parte de redes de poder; y por otro lado, su influencia denotaba de igual manera el reducido tamaño de dichas redes sociales, es decir, la capital del estado en aquel entonces se componía de un pequeño número de personas, las cuales se percataban de qué lugar ocupaba cada quien dentro de la dinámica de la comunidad.

Como se adelantó en el subtítulo anterior, en este contexto pertenecer al cuerpo estudiantil del instituto te permitía acceder a otros grupos de poder ya establecidos o nacientes:

[...] seguramente en ese ínter como ya era más grande y platicaba con los muchachos mis experiencias, les daba consejos, en cierta forma fui trabando amistad con los muchachos, platicando. La comunidad era realmente chica pues todos nos conocíamos [...] en ese entonces [...] logré yo terminar la carrera de Derecho. Cuando entramos a la Escuela de Derecho éramos veinte alumnos; terminamos dos. Nada más terminamos dos porque sí era muy rígida, muy dura [...] cambian de director y entra el licenciado Genaro Borrego<sup>43</sup> [...]. (p. 108)

---

<sup>42</sup> Quien fuera director del Instituto de Ciencias de Zacatecas de 1939 a 1944.

<sup>43</sup> Director del Instituto de Ciencias de Zacatecas del 17 de abril de 1958 al 02 de marzo de 1959.

Siguiendo con lo anterior, bien lo resume Eduardo Remedi Allione (2008) cuando afirma que «los graduados portaban un tripe nivel de capital: el de su trayectoria académica, los niveles de socialización logrados y el prestigio que conllevaba la titulación. Este capital abría más de una puerta y una posición a los graduados» (p. 108). Así, el ingreso, estancia y egreso de los estudiantes les otorga mayor posibilidad de acceder a grupos de poder o a los centros de decisión de esferas superiores. En el caso de alguien como José Abraham Torres Viramontes significó acceder al centro de decisión propio de su institución debido a las redes constituidas en la proximidad, las cuales se delimitaban por la familiaridad que existía entre los individuos o grupos. Así lo recuenta José Abraham Torres Viramontes cuando recuerda el corto período administrativo de su predecesor y la preferencia que expresaban hacia él para que ocupara el siguiente cargo de director del Instituto de Ciencias de Zacatecas:

[...] No sé qué dificultades tuvo [Genaro Borrego] con el señor Gobernador, el licenciado García<sup>44</sup>, el caso es que [...] se quejaba mucho de los maestros de la escuela de ingeniería y de los alumnos [...] porque ellos querían traer [...] personas para que les dictaran conferencias o para cátedras en la escuela y en general parece ser que sólo se orientaba por ciencias sociales, como abogado seguramente o porque no había los recursos económicos suficientes [...] hubo fricciones [...], alguien les sugirió que yo. El señor Gobernador mandó hablar a los muchachos y les dijo que si me aceptaban a mí y todos dijeron que sí. Hablaron con los maestros, los maestros dijeron que [...] sí me aceptaban [...] y no recuerdo pero le dije que entraba por la puerta cerrada pero que tenía que salir por la puerta abierta [...] Sí llevaba yo mucho entusiasmo, pues como estudiante veía las carencias que teníamos y las necesidades que teníamos. (p. 109)

En aquel entonces el funcionamiento del Instituto de Ciencias de Zacatecas estaba sujeto a las decisiones que el gobierno estatal impusiera sobre el centro local de decisiones o la dirección del instituto. Aunque la dirección institucional debía figurar también como representante y ejercer un poder delegado como centro de decisiones en beneficio de los propios

---

<sup>44</sup> Se refiere a Francisco Espartaco García Estrada quien fungió como gobernador estatal del 12 de septiembre de 1956 al 11 de septiembre de 1962.

miembros de la comunidad estudiantil, la realidad era que la dependencia política, financiera y limitación administrativa que el instituto padecía por parte del control del gobierno estatal, impedía el desarrollo de la institución configurado desde los deseos y las exigencias de sus propios integrantes. Continúa el relato de José Abraham Torres:

[...] entonces para que no se opusiera el gobierno del estado a la apertura de clases, que no se opusiera a determinados laboratorios, que no se opusiera simple u sencillamente a dar su reglamentación interna, pues eso determinaba necesariamente el hecho de que solamente nosotros podríamos desarrollarnos sin que nadie impusiese esas influencias políticas pues, para no distorsionar la finalidad esencial de la Universidad [...]. (p. 109)

En aproximada interpretación a lo que describe María Herlinda Suárez Zozaya (2010) respecto de la conquista y reconocimiento de la autonomía institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México; en lo que respecta al Instituto de Ciencias de Zacatecas se probaría también que la cristalización y auto-institución del Nos-universidad sería lo que reivindicaría el poder político de la comunidad estudiantil y académica frente al Otro-Estado. Esa auto-institución de un Nos-universidad no era más que la manifestación del renovado poder de la comunidad universitaria en lucha reivindicativa. Se probaría que lejos del reconocimiento u «otorgamiento» legal, la autonomía universitaria tenía un carácter legítimo fincado en su función formativa, intelectual y práctica como institución que en principio debe atender a las necesidades particulares de su pueblo. Es desde la acción política colectiva que se expresó la generación de este largo y transformativo proceso de autonomía:

[...] al director del Instituto lo nombraba verticalmente el gobernador del estado. Esto ocurrió hasta 1959 en que hubo un movimiento de autonomía. Había mucha inquietud desde antes por la autonomía pero hasta 1959 se concretó aquello [...], se gestó un movimiento [...] una toma del edificio del Instituto. Los que participamos en eso [...] teníamos un carácter mixto: profesores y alumnos [...] Éramos profesores de derecho casi todos; de ingeniería y [...] casi todos éramos profesores. Era muy común aquello. Entonces tomamos el edificio para presionar al gobierno a

que concediera la autonomía al Instituto. Nosotros pretendíamos a la vez que le concedía la autonomía lo hiciera *Universidad*, con el argumento de que se crearan algunas facultades y escuelas para impedir y/o evitar que los jóvenes de aquí tuvieran que hacer gastos que no estaban en posibilidades de hacer sus familias y así posibilitar que se quedaran aquí y [...] el gobernador pues, trató de frustrar aquello [...] en enero del 59 [...] antes de concederla empezó a discutir con nosotros [...] él proponía una autonomía que a nosotros nos parecía *manca* porque él decía [...] yo propongo que el gobierno del estado dicte la terna al Consejo [...] y pues eso, no es autonomía. Nosotros lo que queríamos y fue lo que a la larga prevaleció [...] que un órgano del Instituto, que el conjunto le llamamos como Consejos Técnicos [...] La totalidad de Consejos propusiera una terna al Consejo Directivo, el órgano político [...] Discutimos, [...] una semana cuando mucho [...], finalmente cedió porque pues paralizamos de hecho la ciudad. Era una ciudad pequeña, de 25 mil habitantes [...] Entonces pues a él no le convenía porque había una serie de situaciones adversas de tipo extra-institucional, [...] Hasta el cielo confabuló con él porque han sido los años más terribles en las sequías que ha habido en el estado. Había pues, una gran miseria, la emigración aumentaba [...] no hay fuentes de trabajo, hay un gran descontento popular y todo eso [...]. (p. 109 y 110)

Lo anterior son palabras de Uriel Márquez Valerio, uno de los reconocidos participantes del movimiento colectivo para la conquista de la autonomía institucional. Desde su declaración destaca el énfasis puesto en el sentido comunitario, de una memoria que reconoce el esfuerzo interno y los factores externos, e incluso su emoción por el alcance que tuvo toda aquella movilización. Las fuerzas comunitarias lograrían oponerse y ejercer presión frente a un gobierno estatal cuya lógica descansaba en su interés por perpetuar el control político, administrativo y académico sobre los miembros que constituían y daban vida a la institución.

La lectura se torna diferente cuando se remite al recuento que hace del movimiento José Abraham Torres Viramontes en donde existen trozos de protagonismo, autoreconocida estrategia y el aparente sencillo camino que resultó su elección como director del naciente instituto autónomo:



[...] se empezó a hacer el estudio y había muchachos muy capaces, de entre ellos, Uriel Márquez que es ahora el presidente del Tribunal Supremo de Justicia [...] Él era estudiante en aquel tiempo, él estuvo en la cuestión de la autonomía [...] como no nos daba la autonomía Pancho García, entonces yo les hablé a los muchachos más inquietos, algunos de los más capaces, y hay que luchar por esto y empiecen a moverse [...] ya cuando vio la presión el licenciado García [...] a cumplir con tu ofrecimiento [...] Cuando vinieron a verme a mí, ellos me plantearon la situación y yo estuve de acuerdo con ellos porque era mi forma de pensar y consecuentemente, ya cuando Francisco García vio cuál era nuestra tesitura y estaban más o menos aglutinados tanto maestros como alumnos, fue cuando me nombró como director del Instituto, pero bajo la condición de que queríamos la autonomía [...]. (p.111)

De la reseña que hace José Abraham Torres Viramontes se destaca de nuevo la confianza depositada en su persona por parte del otrora gobernador Francisco E. García Estrada aparte de la adquirida y proveniente de grupos de estudiantes. Esta situación tuvo una relevancia significativa en el transcurso de los conflictos, pues se puede advertir que la relación dependiente entre la dirección del Instituto y el gobierno estatal, y su posible curso amigable o adverso, encontraría una (ilusoria) alternativa de solución en el control y poder que pudiera mantener el titular del gobierno estatal sobre la persona quien fuera director. Se insiste entonces -y como veremos también más adelante-, en la adquirida confianza de parte de docentes y alumnos depositada sobre José Abraham Torres Viramontes, y el reconocimiento de ésta por parte del gobernador Francisco García, la nueva estrategia gubernamental consistió en una aparente <<concesión de control y poder>> a través de un nuevo tipo de relación de afinidad con quien en ese momento representaba las exigencias de la comunidad académica. En otras palabras, el reconocimiento, correspondencia y responsabilidad hacia la autonomía universitaria debida por parte del aparato gubernamental adoptaría una expresión compleja en base a los intereses del grupo de dirigentes.

Con todo, gracias al esfuerzo colectivo de estudiantes y profesores el 10 de octubre de 1959 por parte del estado se otorga el reconocimiento de la autonomía al instituto de educación y su denominación cambia a Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas (ICAZ).

### **2.3.2. Autonomía institucional: autonomía académica y económica**

En el subtema anterior, mediante vistazos a los recuentos de ciertos sujetos que participaron en el proceso de lucha por el reconocimiento de la autonomía universitaria, se empiezan a advertir posicionamientos, relaciones y algunas tácticas que propiciaron el desarrollo del movimiento político. Ahora en este subtema, lo que se intenta es ampliar nuestro entendimiento acerca de otra serie de factores que condicionaron los términos en los que se logró el principal objetivo de la comunidad universitaria: el reconocimiento público y jurídico de la autonomía universitaria y la reforma de la vida académica en base a ella.

Primeramente, Eduardo Remedi Allione (2008) en referencia a Daniel Levy atinadamente nos remite al problema del control financiero que en aquel entonces enfrentaba la institución y que advertimos se reconfigura para conservar poder sobre la misma. Al respecto nos dice: «la autonomía en los nombramientos se relaciona con los subsecuentes problemas de la autonomía académica y económica, ya que en gran parte esto determina el significado del “control universitario”» (p. 110).

De la anterior cita se quieren hacer unos cuestionamientos anticipados sobre el uso de la expresión «control universitario»: En primer lugar, si nos remitimos a la lógica de imposición que constreñía a la Universidad expresado en el control político y económico del aparato gubernamental, entonces podemos pensar que el movimiento político universitario se planteó con el objetivo de lograr la emancipación de esa dinámica opresiva y realizar lo posible para evitar su reproducción. En este sentido la idea de que «el control es un mecanismo necesario en la medida que su objetivo es enseñar a las instituciones a desarrollar mecanismos de auto-control, de auto-regulación, y en ningún caso para constituirse en sistemas perpetuadores del control mismo o de sistemas de autoridad vertical» (Escotet, 2005: 138) resulta contradictoria. Ya que una posible ambigüedad en el fundamento, contenido, medios y estrategia empleada para lograr «control», prepara el campo fértil para la producción de la disimulación que encubra que la incorporación de una dinámica de auto-control es la forma más eficaz de dominación en la medida en que se logra prescindir de la fuerza coercitiva externa (un argumento ampliado de esta idea se encuentra en el marco teórico de este trabajo cuando se retoman las proposiciones teóricas de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron).

En segundo lugar, no se cree que la autonomía se juega simplemente entre la posesión del <<control universitario>>. Mas bien se considera que a partir de la cita se desprenden los términos clave para la estrategia de la liberación de cualquier tipo de <<control universitario>>: la autonomía económica y administrativa, pero traducidas en la posibilidad de la política y gobernabilidad universitarias (consideradas desde las categorías de análisis de Enrique Dussel que se retoman también en nuestro marco teórico).

Como se ha insistido, en la historia del organismo educativo superior zacatecano las necesidades económicas del instituto y su fin de impartir la educación superior se encontraban condicionadas por el financiamiento y la conducción que determinara para la educación el aparato gubernamental. Precisamente esta dependencia financiera servía como la principal arma para políticamente controlar y limitar la administración -y por lo tanto el desarrollo- del instituto.

Algún interés por mantener el control y provecho de esta dependencia puede entenderse en que el otorgamiento de financiamiento público beneficiaba al gobierno porque ofrecía bases para su <<legitimación>>, además de que con el sostenimiento del espacio donde se disputaba el capital cultural se posibilitaba el acceso a futuros cargos de dirigencia política y de la burocracia, todo esto luego se traducía en apoyo político de parte de los sujetos educativos y sus familias. En pocas palabras <<Con el poder político y financiero, el gobierno controlaba a la institución, evitaba oposición y vigilaba reclutamientos con fidelidad ideológica>> (Remedi, 2008: 109); lo que implicaba entonces que ese intercambio simulado como interdependencia podría pensarse que era más bien una forma de clientelismo político.

Debe recordarse que en general esta situación para el contexto histórico mexicano se había desarrollado en su faceta de autoritarismo estatal, del cual la sociedad zacatecana deseaba cambiar o independizarse. Así, de forma paralela, su instituto era consciente del impulso por vivir y buscar los medios para cambiar o liberarse de aquella dependencia que les agobiaba. Como ya se había dicho, particularmente para el instituto educativo superior este deseo fue tomando forma a través de la oportunidad de interacción de la comunidad estudiantil en organismos de pares (como en los congresos estudiantiles) lo que les impulsaría a adoptar la disposición para luchar por aquella forma que les liberara: la autonomía institucional.

En este escenario, la lucha sostenida por evitar que la sombra del autoritarismo estatal recobrara su forma vio en el entonces debilitado poder estatal el momento para reivindicar

ideales compartidos por los sujetos del instituto quienes habían experimentado vaivenes políticos y más de veinte años sin ley propia (desde su reapertura en 1937).

En el desarrollo del proceso político se aclaró que la autonomía institucional no podía concebirse como absoluta sino en términos de autogobierno y autoorganización al interior, y en clave de la aparente interdependencia que se podía formular hacia el exterior. Así, las bases de la lucha por la autonomía del instituto educativo se constituyeron en la <<búsqueda de formas de gobierno que otorguen independencia en la administración de los recursos y en el desarrollo académico>> (Remedi, 2008: 113).

De acuerdo con lo anterior, en el caso específico del instituto superior de Zacatecas, para constituir la autonomía académica y económica en términos de autogobierno y autoorganización, se decidió por la creación de formas de gobierno en cuerpos colegiados, donde su máximo órgano, el Consejo Directivo o Universitario, se integraba tanto por consejeros estudiantes representantes de cada escuela o carrera, como por consejeros maestros.

De tal forma, con el nombramiento de José Abraham Torres al frente del recién reconocido Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas en 1959, la elección del director/rector dejó de ser una decisión vertical. Y fue hasta principios de 1964 que al Consejo Directivo del instituto autónomo le correspondía elegir, de la terna de candidatos propuesta por la Junta de Maestros, al siguiente rector. Esto tomó lugar el 14 de enero de 1964, donde en asamblea votaron diez consejeros maestros, ocho consejeros alumnos y el rector, resultando nuevamente la designación de José Abraham Torres Viramontes para un segundo período directivo.

Se observa que el proceso de elección del rector se traduce para ese entonces en la dinámica donde algunos miembros delegados de la comunidad nombran a su autoridad unipersonal para que los represente y donde el ejercicio de ese poder dependerá de la supervisión de aquel órgano colegiado (Consejo Directivo), y en última instancia, de la voluntad de la comunidad institucional.

También con el reconocimiento de la autonomía se posibilitó la transición del control institucional para redistribuir su peso mayormente al mando colectivo del cuerpo colegiado (Consejo Universitario) y la disminución del que poseía el gobernador estatal. En otras palabras, el control institucional no dejó de concentrarse en un centro de poder (gobierno estatal) para simplemente depositarse en otro (Consejo Universitario), sino que puede considerarse que la

autonomía institucional comienza a reconfigurarse en términos de cómo el poder de la comunidad institucional se ejerce debidamente a través de sus representantes, y cómo la política institucional tensiona y equilibra la interdependencia que sostiene al exterior con el gobierno y la sociedad.

Respecto del tema de autonomía académica y en términos de gestión escolar, para 1959 el instituto de educación superior de Zacatecas contaba con 74 alumnos distribuidos en las carreras disponibles de Derecho e Ingeniería, 101 en Enfermería técnica, 130 en Preparatoria y 267 en Secundaria (Remedi, 2008: pp. 106 y 597). Su población correspondía a «jóvenes varones, hijos de profesionistas, pequeños comerciantes, ganaderos y funcionarios» (Remedi, 2008: 106). Aunque la población estudiantil crecía paulatinamente cada año, a partir de la gestión de José Abraham Torres Viramontes la estructura académica se diversifica y se posibilita el acceso a mayor número de estudiantes. De esta manera, durante sus dos períodos a cargo<sup>45</sup> se crean seis escuelas nuevas «de Odontología (1962), de Medicina Veterinaria y Zootecnia (1962), Contabilidad y Administración (1963), Ciencias Químicas (1963), Economía (1964) y la de Medicina Humana (1967)» (Remedi, 2008: 117).

Debe advertirse brevemente que la anterior situación se debe también a que durante la presidencia de Adolfo López Mateos (1 diciembre de 1958 – 30 noviembre de 1964) las relaciones entre el gobierno y las universidades eran accesibles y tratables. José Abraham Torres Viramontes recuerda el trato personal y directo que pudo construir con el mandatario federal:

[...] yo creo que don Adolfo López Mateos [...] pienso que seguramente le gustó mi franqueza porque la primera vez que tuve una audiencia a través de don Manuel Peña le dije que nos mandaba migajas a Zacatecas de lo que se llevaban de aquí. ¡Ah!, ¡De modo que le mandamos migajas! Es que yo llevaba un estudio muy profundo de todo el dinero que se llevaban de Zacatecas [...] a través de las minas [...], cómo es posible que con tres mil pesos al mes podamos tener un desarrollo [...] y de los 36 mil (anuales) subió al medio millón de pesos [...] Ahí empezó la amistad y siento que se me estimaba porque casi siempre que se le pedía una cosa

---

<sup>45</sup> Su primer periodo abarca del 03 de marzo de 1959 a 1964, mientras que el segundo periodo a inicios de 1964 hasta el 02 de mayo de 1968.

me la daba. Claro que yo lo invitaba y le decía, con lo que me dio vaya, para que vea lo que hicimos [...]. (Remedi, 2008: pp. 116 y 117)

Incluso en un signo para atender la buena relación y correspondencia establecida entre el representante institucional y el presidente nacional, para el 03 de julio de 1963 se convoca a sesión extraordinaria donde la primera acta del Consejo Directivo del incipiente Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas consistió en «someter a la consideración del H. Consejo el nombramiento de profesor extraordinario [...] en favor del señor licenciado don Adolfo López Mateos, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos [...]» (Remedi, 2008: 115).

Así como durante la administración federal del presidente Adolfo López Mateos fue posible otorgar el reconocimiento a la autonomía institucional, se duplicaron los subsidios a las universidades y se crearon cinco nuevas carreras; lamentablemente la misma situación no se puede decir del período presidencial siguiente. En este las relaciones entre el gobierno y las universidades son consideradas francamente hostiles.

Durante la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz (1 diciembre de 1964 – 30 noviembre de 1970) en el instituto autónomo zacatecano sólo se crea la licenciatura de Medicina y se sufre una crisis financiera común a todas las universidades de México debido a la repentina e inexplicable decisión del gobierno federal de suspender los subsidios ya aprobados. Esto presionaría a la institución y le obligaría a sobrevivir «al día». Esta constricción presupuestal motivó que los estudiantes buscaran fuentes extrainstitucionales para solventar el financiamiento del instituto y de esta forma se emprenden una serie de acciones de cooperación popular:

La Escuela de Enfermería últimamente organizo un Té-Danzante [...], los de la Escuela de Medicina Veterinaria, una corrida de Toros para ser invertido lo de las utilidades en Laboratorios que hacen falta y la construcción de una clínica para especies. (Remedi, 2008: 173)

Así, la sociedad zacatecana se convertía en fuente de financiamiento y frente a ella los estudiantes debían mantener una imagen institucional apropiada para continuar esta cooperación formulada en estos términos de su necesidad económica.

Retomando lo relativo a la gestión escolar, la creación de nuevas licenciaturas obedecía primeramente a un proceso interno donde se analizaba colegiadamente las necesidades, posibilidades y limitaciones materiales de la propuesta; luego era requisito la autorización del plan por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La eficacia del proceso de gestión escolar en ese entonces atendía a la correspondencia entre distintos niveles y relaciones, así entonces se tenía <<la demanda de presupuesto resuelta en la verticalidad del poder central del país [...], (la) respuesta académica establecida en la horizontalidad de los cuerpos colegiados o los grupos de pares>> (Remedi, 2008: 119), y el nivel de legitimación que otorgaba la autorización de aquel órgano diferenciado de pares (la ANUIES).

Todas las anteriores y nuevas formas de participación, representación y momentos de la gestión se encontraban plasmadas en la Ley Orgánica del Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas, instrumento jurídico elaborado por los mismos maestros de la Escuela de Derecho y aprobado por las academias de maestros y alumnos destacados. Esta fue sancionada mediante Decreto número 95 de la legislatura local el 12 de febrero de 1960 y:

Reglamenta desde luego, tanto la vida institucional como la académica. Es decir, los requisitos fundamentales para ser maestro; los requisitos fundamentales para tener acceso al Instituto como estudiante; los requisitos para lograr grados académicos. Requisitos fundamentales en cuanto a la administración de los dineros; de los informes que se tenían que dar. Quién tenía derecho a pedir informes y cómo podían tenerse esos derechos. Cómo se debía votar; quien podía votar y quién no podía votar y, todos los momentos de decisión de la vida del Instituto. Todo eso estaba, conducía a tener el orden debido dentro de la institución. (Remedi, 2008: pp. 119 y 120)

Al respecto de esta legislación general y la estructura que normaba, al ser el Consejo Directivo el que desempeñaba un papel dirigente en la política académica, también poseía «capacidad legislativa para establecer normas y leyes para la institución» (Remedi, 2008: 133). De esta forma, ante la necesidad de contar con reglamentos específicos y «estatutos que regularan la vida interna del Instituto» (Remedi, 2008: 120), esta función recayó en el Consejo Directivo para que en asamblea y por medio del mecanismo de debate legislara sobre su contenido.

A final de cuenta, esos momentos creativos realizados en asamblea y por medio del debate, donde se exponen las necesidades, condiciones, posibilidades, etc., del contexto de la comunidad de sujetos educativos para imprimir estructura, orden y regulación son «la representación simbólica que (dan) cuerpo, espacio y ley» (Remedi, 2008: 123) para constituir la base de la legitimación institucional.

En la dinámica al interior de la institución de educación superior, la diversificación académica y el aumento de la población estudiantil implicaron el ingreso de nuevos sujetos con trayectorias culturales y académicas diversas. Esto se tradujo en la incorporación de estudiantes provenientes de zonas rurales del estado y de maestros provenientes de otros estados. La asimilación que tuvo lugar se desarrollaría en tensiones y disputas por la producción y reapropiación de sentidos en el espacio simbólico compartido.

En el caso de la actividad de enseñanza, la diversificación de la oferta educativa volvió necesario ampliar el tipo de docentes. En las décadas de los 40's y 50's los maestros del instituto, a pesar de la escasa remuneración, realizaban su labor por amor al Instituto y también el desempeño de tal trabajo representaba una actividad extra a su labor profesional; sin embargo, todos los cambios alrededor de la vida académica transformaron también la definición de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Pronto «la motivación a la docencia no era económica; residía en el prestigio asociado a ser “catedrático universitario”, que reforzaba la reputación profesional» (Remedi, 2008: 127).

Así, para la década de los 60's comienza a darse la profesionalización de la docencia universitaria, pero no sucede de manera lineal y uniforme, sino que los cambios en la estructura profesional del instituto obedecen al pluralismo académico derivado del ingreso de nuevos maestros de diferentes partes del país. Su contratación y remuneración hizo necesario debatir



también los márgenes de las funciones del docente y con ello se introdujo la figura de los docentes de tiempo completo:

Al romperse el esquema tradicional de reconocimiento, sustentado en recomendaciones, apoyos por compadrazgo o amistad y abrirse el libre juego de la oferta y la demanda, se establecen términos competitivos para determinar el lugar y la remuneración económica que corresponde a los candidatos. (Remedi, 2008: 131)

Con todo, la autonomía académica reapropiada y sostenida en la voluntad de sus miembros y los cambios en la definición de su labor se siguen enfrentando a las limitaciones presupuestarias de su autonomía económica, las cuales son igualmente debatidas y solventadas en la medida en que se construye un trato directo y considerado entre el representante del Consejo Universitario (el rector) y el representante del gobierno estatal (el gobernador) en términos de una aparente interdependencia.

### **Diferente denominación, mismos roles**

Para 1968 el crecimiento cuantitativo y cualitativo del instituto se debía a la expansión por el ingreso de nuevos sujetos y la manifestación de pluralidad de subjetividades y comportamientos heterogéneos. Luego del reconocimiento de la autonomía institucional en nueve años la población estudiantil <<era ya de 1537 alumnos y la planta de profesores tenía 122 miembros>> (Remedi, 2008: 157).

En este año correspondía de nuevo llevar a cabo la elección del nuevo rector del instituto y los nombramientos de los directores de las escuelas profesionales. Para entonces <<Todos los debates, todas las posturas, están relacionadas con el peso que tendrán en las decisiones, la elección de cuadros dirigentes y cargos medios en los organismos de la institución>> (Remedi, 2008: 157). De igual forma, también sucede a inicios de este año la elección de los presidentes de la Sociedad de Alumnos de cada carrera y <<en esos momentos los estudiantes sostenían una reñida pelea por decidir quién sería el próximo presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios de Zacatecas (FEUZ), considerando el peso que tendría en la elección del nuevo rector>> (Remedi, 2008: 156). Los candidatos esperados para contender por la presidencia de la

FEUZ provenían de las carreras de Derecho e Ingeniería quienes en trece años habían liderado hasta entonces la disputa por el triunfo.

Para este entonces se observa que las campañas, el proceso de selección y elección del mayor representante universitario se juega en las posiciones adoptadas por los sujetos involucrados en la decisión. El peso y dirección de la decisión para elegir al representante se condicionan por una regla de oro específica:

[...] como portavoz de una institución eminentemente política, el rector tiene que trabajar de acuerdo con el gobernador de su estado; no puede ni contradecir sus lineamientos políticos globales ni ser su enemigo. Con este límite y en estos márgenes, los rectores representan a su comunidad y son fieles, al mismo tiempo, al mandato de la autoridad máxima del estado; en estos márgenes realizan su tarea de manera contradictoria. (Remedi, 2008: 162 y 163)

El proceso para elegir al máximo representante institucional dibuja la correspondencia que se construye al interior en términos de la coparticipación de la comunidad académica. En un primer momento se elige a los consejeros, y luego esos mismos representantes en otro momento eligen a su vez al mayor representante universitario. La confianza depositada en la figura de la autoridad dependerá del convencimiento que tenga la comunidad académica de que el rector no entrará en conflicto innecesariamente con ella y que representará sus aspiraciones. De la misma manera, para la funcionalidad de la autonomía institucional se reitera la necesidad de la construcción y mantenimiento de una relación de interdependencia con el jefe de gobierno estatal, así como también la construcción de una relación de interdependencia con la sociedad, que en situaciones de crisis financiera la comunidad académica puede recurrir a ella como apoyo a sus problemas de solvencia.

Mientras el rector José Abraham Torres en los últimos meses de su gestión concentraba su atención en lo necesario para el funcionamiento de la Escuela de Medicina, para el 21 de enero de 1968 el periódico *El Sol de Zacatecas* daba a conocer que «el licenciado Magdaleno Varela Luján, que tiene una trayectoria limpia en todos los sentidos para bien del estudiantado zacatecano y es hijo del Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas, suena como próximo

Rector>> (Remedi, 2008: 156). Así, con meses de anticipación se pronosticaba al candidato esperado para que ocupara el nuevo cargo y que probablemente contaba con las simpatías de las autoridades del estado.

Meses después, para el 23 de abril se había aclarado el apoyo a determinados candidatos y llegaba el momento de presentar la terna al Consejo Directivo. De los cuarenta y un (41) votos del consejo, diecinueve (19) los recibió el director de la escuela de derecho, el licenciado Varela; once (11) para el licenciado Rivera; diez (10) para el director de la escuela de medicina, el doctor Arguelles, y hubo una (1) abstención. Así, José Abraham Torres Viramontes recuerda que para el término de su gestión:

[...] Una de las personas que eran muy estimadas por Rodríguez Elías era don Alfonso Martínez Domínguez, [...] me decía [...]: “[...] por qué no transformamos en Universidad al Instituto, [...] Chavelo me dice que ya puedes tú desarrollar, lo que pasa es que tú no quieres [...]” No, mire, realmente a nosotros nos falta investigación porque no tenemos esto, esto y esto [...] en una ocasión me dice el ingeniero Rodríguez Elías, bueno al cabo tú vas a salir antes que yo y cuanto tú salgas transformo al Instituto en Universidad. [...] Yo creí que quien me iba a suceder pues [...] iba a seguir los lineamientos de la verdadera autonomía, de la independencia, del querer hacer dentro del Instituto y soportar la situación, la presión. Pero seguramente vio muy glorioso el hecho de llamarse Universidad y accedió a transformarla [...] al mes o mes y medio que yo salí se transformó en Universidad Autónoma de Zacatecas [...]. Consecuentemente quiere decir que lo que nosotros dejamos estructurado sirvió de base para que se transformara ya en Universidad [...]. (Remedi, 2008: 163)

El recuento anterior se refiere a una conversación que tuvo el rector José Abraham Torres con el entonces gobernador de Zacatecas José Rodríguez Elías (en el cargo del septiembre de 1962 al septiembre de 1968). En ella resalta la reflexión posterior que hace el exrector sobre las motivaciones de la autoridad estatal y su sucesor de entonces en cuanto a la decisión de cambiar la denominación de la casa de estudios superiores. Tanto en su suposición sobre las decisiones tomadas por los otros dos representantes, como en la justificación de las razones del éxito, en el

relato de José Abraham Torres Viramontes su perspectiva repite y resalta un cierto deseo de prestigio.

Al final, con el nuevo rector que recibía la institución autónoma educativa se puede observar que la regla de oro de la que dependía la autonomía institucional continuó manifestándose a través de gestos laudatorios como sucedió en 1963. Así, en similar signo de atención para demostrar la correlación que se buscaba mantener con el gobierno estatal, para el 12 de agosto de 1968, a tres meses y medio de iniciada la gestión del nuevo rector Magdaleno Varela Luján, se somete a consideración del Consejo Directivo que «se otorgue al Señor Gobernador Constitucional del Estado, una presea al mérito, ya que gracias a su esfuerzo y decidido apoyo, va ser posible la transformación del Instituto [...] en Universidad» (Remedi, 2008: 166). Aprobándose además por unanimidad que se le concediera al gobernador Rodríguez Elías el título honorífico de Hijo Predilecto de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Y así, para el 17 de agosto de 1968 la legislatura local promulgó el Decreto 496 donde se declara la conversión del Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas en Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. Dicho decreto entraría en vigor hasta el 06 de septiembre de ese mismo año.

## **Conclusiones**

**PRIMERA.** Desde un contexto posrevolucionario, la política educativa socialista del gobierno buscaba desarrollar la conciencia popular para la práctica de las comunidades en favor de las reformas estructurales que respondieran a las demandas sociales.

**SEGUNDA.** La alfabetización y la educación rural y técnica eran prioritarias para avanzar en la elevación del nivel cultural, la industrialización y la modernización del país; sin embargo, los problemas económicos y de producción agropecuaria dejaban carencias que limitaban hasta el nivel gubernamental.

**TERCERA.** La estrategia estatal de imposición política para el control y monopolio de la enseñanza como medio para no perder hegemonía vulnera la vida universitaria. La respuesta a tal constricción histórica ha sido el reconocimiento de los universitarios de un sentido

comunitario y los principios de autonomía y libertad de cátedra como los pilares para la función y desarrollo de la institución educativa.

**CUARTA.** La lucha por la autonomía universitaria (conquista y defensa) se enfrenta continuamente a que se utilice su dependencia presupuestal como arma en la lucha política por la hegemonía. Sus carencias de sustento económico la vuelven susceptible a estos vaivenes políticos.

**QUINTA.** En el país, mientras la administración gubernamental intentaba la sujeción política por medio de la imposición y represión, el sector universitario se articulaba y organizaba por medio de congresos. En Zacatecas desde tal estrategia estatal se amenazaba la estabilidad laboral de los funcionarios públicos que no demostraran lealtad ideológica y la lucha por la autonomía universitaria fue contestada con la clausura de sus dos principales institutos de educación superior.

**SEXTA.** Antes y posterior a la clausura del Instituto de Ciencias de Zacatecas, aunque las condiciones institucionales fueran precarias la base de su funcionamiento era el valor o significado que proporcionaba a sus sujetos la labor educativa; la actividad docente era un agregado a su labor profesional y su motivación no era económica. La reapertura del ICZ en 1937 significó otorgar formación a toda una generación para evitar que salieran del estado o de algún camino de disciplina.

**SÉPTIMA.** El mejoramiento de la vida, trabajo y producción en el campo fueron reivindicaciones centrales en la lucha revolucionaria, pero la solución prometida con la reforma y reparto agrario se vio limitada. Particularmente en Zacatecas los problemas agropecuarios se agravaron por la carente calidad de la tierra, baja productividad, contención al reparto, imposición de políticas estatales que lesionaban el quehacer campesino, condiciones climatológicas adversas, epidemias, etc. Lo anterior actualizó e incrementó la migración de zacatecanos a EE. UU. o el fenómeno del bracerismo.

**OCTAVA.** En Zacatecas la verticalidad e imposición que constreñía a la población y empeoraba la crisis en el campo generaban aspiraciones de cambio o libertad; los grupos de estudiantes de educación superior hacían eco de esta conciencia y sentir con la lucha por la autonomía institucional.

**NOVENA.** El decreto que declara la autonomía del instituto de educación superior en Zacatecas posibilitó independencia en la administración de los recursos y su organización para el

desarrollo académico. No obstante, su dependencia financiera continúa siendo el factor que condiciona o limita los términos de ejercicio de la autonomía universitaria en su forma de autogobierno y autoorganización. La mancuerna que pueda lograr el rector con el gobernador en turno, así como la cooperación de la sociedad han sido las formas de enfrentar los obstáculos a la autonomía económica.

**DÉCIMA.** Con la restructuración social derivada del contexto revolucionario y la readaptación posterior, las condiciones y posibilidades de subsistencia vinculadas con la clase o posición social se determinaron en cuanto valores o capitales útiles en la competencia por el crecimiento político, económico y cultural de las naciones en un ámbito globalizado. México proyectó un desarrollo cultural, pero la administración gubernamental y la universidad contaban con opuestas políticas educativas y aspiraciones sobre el control de dicha producción cultural.

**DÉCIMA PRIMERA.** Con todo, la lucha por la hegemonía de la producción cultural que se configura a escala mundial y se realiza por medio de la escuela se manifestó en nuestro país en que el docente y el estudiante universitario contaban o podían acceder a la posesión de un capital cultural (acervo de conocimientos en diversas materias) que les otorgaba una posición social ambivalente: sus condiciones de vida eran precarias, pero la cultura que se les supone los colocaba en la clase media por el valor otorgado a su educación para la competencia laboral. En la correspondencia de que la cultura que se produce en la escuela es la cultura de la clase dominante, se tiene entonces que el capital cultural obtenido en la universidad se valoriza para la permanencia de las redes de poder y la clase política.

## **CAPITULO TERCERO EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS**

### **Introducción**

Este capítulo constituye una fase de cierre en nuestro camino por alcanzar un mayor entendimiento del fenómeno de estudio en función del planteamiento del problema y a través de la recolección y análisis de datos cualitativos.

Particularmente este apartado se guía por el objetivo de entrevistar a determinados sujetos educativos para conocer sus experiencias en relación con su quehacer al interior de una institución educativa universitaria determinada. De tal manera en esta sección se expondrá el análisis derivado del contenido o datos recabados a través de la aplicación de dicha entrevista.

### **3.1. Consideraciones y proceso para la recolección de datos**

Cabe recordar que el fenómeno de estudio es lo relativo a la participación política en relación con el funcionamiento de una institución determinada, que al pensarlo desde las perspectivas teóricas del primer capítulo se nos permite situar la mirada en cómo se manifiesta la dinámica institucional en su interacción con el campo político (como estructura práctica), es decir, cómo la vida institucional -a través de sus miembros- orienta sus fuerzas y acciones para el cumplimiento de su objetivo o función esencial (satisfacción de determinadas necesidades de una comunidad dada). De igual forma, nuestro marco teórico nos dota de una serie de supuestos que nos ayudan a plantear y problematizar el estudio del fenómeno para atender su manifestación concreta en la complejidad de sus contradicciones, conflictos y su posible faceta negativa como problema político de dominación y exclusión.

Así como se cuenta con el soporte y la orientación de tales marcos teóricos y algún esbozo de la historia de una comunidad e institución educativa determinadas (como se encuentran contenidos en los dos primeros capítulos de este trabajo), para la tarea del acercamiento, interacción y análisis en el presente de cierta comunidad universitaria aún existen algunas complicaciones y obstáculos a considerar y adaptarse. Es por eso que a continuación se

presentará primero la estructura y lógica del instrumento de recolección de datos o entrevista, así como el marco de posibilidades y limitaciones operativas que se presentaron para la aplicación de dicha entrevista.

### **3.1.1. Muestra e instrumento de recolección de datos**

Con motivo del objetivo para este capítulo, importan las experiencias de diversas personas (sujetos educativos determinados) para comprender las vivencias personales e institucionales que permitan analizar la posibilidad de participación política de sus miembros en el funcionamiento de la misma institución escolar. Para cumplir con esta finalidad la investigación sigue un diseño fenomenológico<sup>46</sup> que se apoya de la herramienta de la entrevista (semiestructurada).

Como el interés investigativo se enfoca al quehacer de los sujetos que componen una institución educativa universitaria específica, al pertenecer la investigadora a la comunidad universitaria de la Universidad Autónoma del Estado de Zacatecas resultaba conveniente elegirla como centro para la interacción y vinculación con las personas, así como para la aplicación de las entrevistas. No obstante, debido a que la población universitaria es cuantiosa<sup>47</sup> y se encuentra distribuida en los niveles secundaria, medio superior y superior, se delimitó aún más el espacio a analizar decidiendo centrar la atención a la comunidad de su Unidad Académica de Derecho (academia de la que precisamente egresó la investigadora).

La investigación por sus objetivos es de naturaleza cualitativa así que no se busca que los datos recabados arrojen generalizaciones o probabilística, sino la profundización y comprensión de un contexto y fenómeno determinados. Dicho lo anterior, para la investigación se decidió entonces considerar diez (10) casos para el estudio, es decir, diez (10) personas colaboradoras o entrevistadas distribuidas entre los principales sujetos educativos de la institución<sup>48</sup>: seis (6)

---

<sup>46</sup> En la fenomenología (como método) de lo que se trata es de centrarse en lo que se experimenta. Y es que desde nuestra experiencia cada interacción con lo que nos rodea trae continuamente fragmentos del pasado, del futuro, deseos y valores. Se experimenta entonces con lo que compone el ambiente, pero no solo como un objeto sino como algo con significado.

<sup>47</sup> Para finales del 2019 la población universitaria sumaba un total de 41,221 estudiantes.

<sup>48</sup> Se tiene la conciencia de que para la realización de la vida universitaria distintas personas realizan diversos quehaceres para que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje entre educadores y educandos. Sin embargo, para la factibilidad de la investigación se delimitó la aplicación de la entrevista a únicamente a esos dos sujetos educativos.



estudiantes<sup>49</sup> y cuatro (4) docentes. Los criterios de inclusión para la búsqueda y elección de dichas personas fueron los siguientes: Para los estudiantes, que fueran personas inscritas en la licenciatura de derecho y que al momento de la entrevista cursaran el último año de la carrera (9no o 10mo semestre) en el campus de la capital; para los docentes, personas cuya principal ocupación profesional sea la enseñanza-aprendizaje en la Unidad Académica de Derecho en el campus de la capital.

En cuanto al instrumento de recolección de datos, siendo nuestro marco teórico una base para concebir específicamente la participación política y su relevancia dentro de todo lo político, para la construcción del objetivo y contenido de la entrevista se consideró precisamente la inicial enseñanza para pensar lo político: concebirlo como totalidad. En este sentido -así como se mencionó en líneas anteriores-, si el objetivo es lograr alguna comprensión de las experiencias de determinados sujetos cuyo quehacer les constituye (en la intersubjetividad) y al mismo tiempo le da vida a la institución de la que son parte, entonces la práctica política que atraviesa toda la vida escolar estará reflejada en todo el funcionamiento de la institución educativa misma, sus recursos, sus objetivos, las decisiones y acciones que le subyacen, etc. A partir de lo anterior es por lo que se buscó que la lógica de la entrevista y sus preguntas posibilitaran mantener una secuencia que permitiera acercarse y atender lo cotidiano<sup>50</sup> del quehacer de personas que comportan una faceta<sup>51</sup> de estudiante o docente universitario. Esto se tradujo en que la estructura de la entrevista se edificara alrededor de las siguientes cuestiones: 1) averiguar sobre las posibilidades de la persona para acceder a la educación superior, 2) indagar lo relativo a sus necesidades y recursos para llevar a cabo sus actividades escolares, así como la descripción de

---

<sup>49</sup> Se tuvo acercamiento y se pudo realizar la entrevista a siete (7) estudiantes; sin embargo, como al principio de la aplicación de estas ya se observaban algunas limitaciones para contactar con diversidad de alumnos rápidamente se decidió delimitar aún más los criterios de inclusión causando que una de las primeras estudiantes que fue entrevistada no se pudiera agrupar con el perfil del resto de estudiantes. Aun cuando su relato tuvo que ser extraído se mantiene su posición en la secuencia de las entrevistas por lo que la enumeración de los estudiantes referenciados al final es: 1, 3, 4, 5, 6 y 7.

<sup>50</sup> En el transcurso de los días -aquello que se considera dentro de lo que acontece y resalta diariamente o en lo diario- lo cotidiano puede manifestar alguna rutina. Las rutinas demarcan sencillamente lo posible y lo imposible, las reglas y el potencial de cambio dentro de una dinámica específica. En el contexto escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje generalmente adquiere una dinámica rutinaria (esto es funcional a la homogenización de la formación, un aspecto relevante y que se problematiza en nuestro apartado teórico sobre las aportaciones de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron).

<sup>51</sup> Se parte de la perspectiva de que la persona o el sujeto incorpora un mosaico de roles, facetas o que cumple diferentes funciones en los distintos campos prácticos de la realidad.

su rutina escolar, y 3) explorar la posibilidad o alcance de su participación en las decisiones que tengan que ver con cualquier actividad escolar de la institución educativa a la que pertenecen.

### **3.1.2. Contexto general y limitaciones operativas para la recolección de datos**

Durante el desarrollo de este trabajo de investigación sucedió la declaratoria por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de la propagación extensa de una enfermedad provocada por un nuevo coronavirus llamado SARS-CoV-2. Al poco tiempo, a principios de 2020, esta misma organización le caracterizó como pandemia y frente a este nuevo escenario complejo se implementaron medidas de prevención para contener el número de contagios por medio de la utilización de mascarillas o cubrebocas, prácticas higiénicas de lavado de manos constante, limpieza de superficies y objetos, así como una cuarentena o confinamiento. Aunque han transcurrido un par de años desde el comienzo de dicha emergencia sanitaria y han disminuido las restricciones o medidas aplicadas para prevenir el contagio, el control o fin del peligro del contagio y la enfermedad no se ven cercanos.

El anterior contexto afectó las actividades cotidianas de todo el mundo y en el caso de las actividades escolares a partir de aquel entonces se optó por retomarlas de manera remota por medios virtuales. Derivado de esto, la continuación de esta investigación en su fase del acercamiento, interacción y aplicación de entrevistas a determinados sujetos educativos se vio bastante limitada. Por fortuna, dicho obstáculo se transitó con la ayuda de dos personas -una docente y una estudiante de la Unidad Académica de Derecho- que facilitaron la conexión con algunos de sus compañeros y compañeras de la escuela de derecho.

Aunque la forma remota y el medio virtual complicó la introducción y el diálogo entre la entrevistadora y las personas entrevistadas, afortunadamente se pudo desarrollar una confianza y solidaridad básicas por el hecho de pertenecer a la misma comunidad universitaria.

Además de lo anterior, debe comentarse que otro aspecto que resaltó luego de haber aplicado varias entrevistas fue la facilidad con la que las alumnas ayudaron a contactar a otras compañeras; sin embargo, pronto -considerando el número de estudiantes contemplados para entrevistar- se encontró pequeña dificultad para que alguna de ellas contactara con algún compañero suyo. La primera ocasión en la que esta limitación se presentó fue cuando una

alumna de derecho me comentó que aunque en su grupo había 3 compañeros, no los consideraba sus amistades, y que si bien en semestres anteriores sí tuvo amigos dentro del grupo en la actualidad estas personas habían dejado la carrera. A pesar de lo anterior, la red de comunicación se pudo ampliar y por conducto de otra persona de un salón diferente se logró contactar al primer compañero estudiante. Luego este compañero en su entrevista me comentaría que al ingresar a la carrera su grupo contaba con 3 alumnos (incluyéndose) y el resto la mayoría eran alumnas; al final de la carrera su grupo quedó constituido por 6 alumnos y 21 alumnas (24 estudiantes en total).

Con todo, en el transcurso de las entrevistas aplicadas se manifestaba la usual dinámica de bajas y cambios en el número de alumnos de un salón a lo largo de toda la carrera universitaria, pero en algunos casos destacaba el hecho que se trataba de una disminución entre el 20% o 30% e incluso hubo una persona que me afirmó que su grupo había reducido a menos de 10 personas.

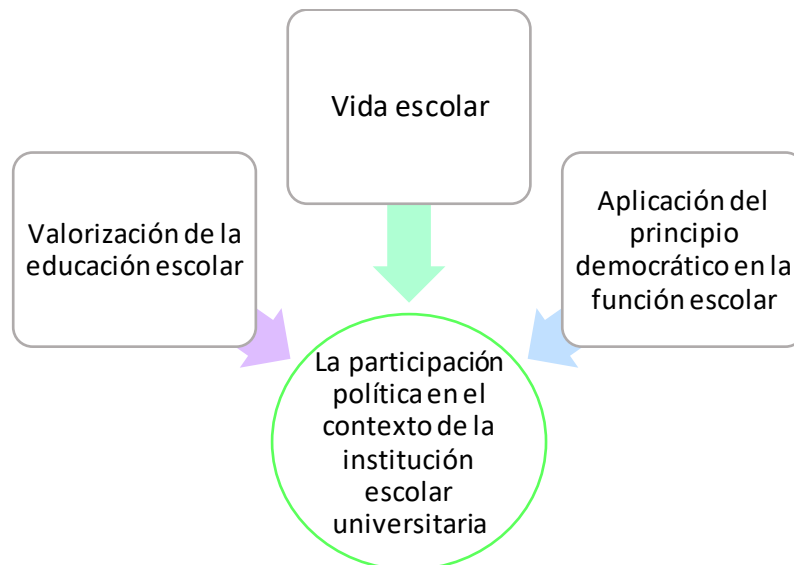
Aunque no todas las personas me confirmaron la constitución de sus grupos y tampoco la investigación se enfocó a ello, es perceptible que ha habido una disminución de alumnado sobresaliente, pero escapa a nuestro estudio qué sector o quienes han tenido que ausentarse de sus estudios universitarios y las razones. No obstante, la alumna cuyo grupo se conformaba de 9 personas reconoció que en su caso la gran disminución de estudiantes sucedió aproximadamente en el paso de su 7mo a 8vo semestre académico, esto es, del semestre que transcurrió a mediados de 2020 y el siguiente que inició entrando el 2021. De lo anterior puede pensarse que esta disminución puede encontrar relación con la evolución e implicaciones que tuvo la emergencia sanitaria que mencionamos al comienzo de este subtítulo.

Como comentario adicional, en ciertas respuestas de varias personas sutil o directamente se reconoce otro mal que ha azotado a la población de Zacatecas: la violencia generada por el crimen organizado y sus guerras por el control de la región. Tal situación se ha encrudecido y ha constreñido a los habitantes (y visitantes) encima de la pandemia y sus efectos que se intentan capear aún. De tal manera no es extraño pensar que dicha situación también pueda tener relación en quienes acceden y pueden continuar sus estudios universitarios.

### 3.2. Experiencias de estudiantes y docentes de la Unidad Académica de Derecho en la cotidianidad de su vivencia escolar

Como ya se ha recalcado, desde las aportaciones teóricas retomadas en el primer capítulo, el esbozo histórico del contexto de la sociedad zacatecana y su relación con el desarrollo de su institución pública de educación superior en el segundo capítulo, así como las experiencias contenidas en las entrevistas que se expondrán a continuación; todo ha aportado una diversidad de datos que han reestructurado continuamente la dirección de la investigación. De tal manera, a lo largo del trabajo se han aclarado cada vez más la ilación de temas, nociones y el surgimiento de unidades de análisis que nos permiten interpretar y entender el fenómeno de la participación política en el contexto de una institución social objetiva como lo es la escuela -específicamente en su nivel universitario- y la función, relevancia y trascendencia que guarda ésta con relación al problema político de la dominación y exclusión que se puede plantear.

Así pues, este proceso de aprendizaje y organización de información desemboca en esta fase de exposición del análisis de los datos cualitativos recabados, el cual para su ordenada presentación seguirá las categorías analíticas identificadas en la secuencia de las mismas preguntas de la entrevista. Dichas categorías se muestran en el siguiente esquema:



Aclaración del esquema: Al centro se dispone el fenómeno estudiado y alrededor se encuentran las categorías emergentes de los datos recabados que nos ayudan a entenderlo.

### **3.2.1. La valorización de la educación escolar**

Se había hecho mención en líneas previas que el primer criterio resultante para estructurar las preguntas de la entrevista fue: averiguar sobre las posibilidades de la persona para acceder a la educación superior. De esta manera en la primera parte la persona entrevistada al reconocer inicialmente quienes dentro de su contexto familiar nuclear tuvieron la posibilidad de acceder a la educación superior, podían luego introducirse a la consideración del sentido y posibilidades propias de su posición y rol (actual o pasado para el caso de quienes son docentes) como estudiantes de universidad.

Ya en este comienzo, más allá de centrar la atención a los diferentes caminos por los que estas personas pudieron acceder a la educación superior (pues todas ellas comparten el criterio de ser estudiantes universitarios finalizando su carrera o el ser docentes), lo que resaltó en el inicio del relato de las experiencias de cada persona fueron las justificaciones para comunicar porqué decidieron acceder a la educación superior. Y precisamente la cuestión de la elección fue lo que permitió ampliar el análisis de las respuestas o experiencias de estudiantes y docentes en esta primera sección de la entrevista.

Antes de pasar a las respuestas concretas de las personas entrevistadas, se debe recordar que como el fenómeno de estudio es la participación política en el contexto de la institución escolar universitaria, a partir de lo revisado en los capítulos anteriores nos encontramos en la línea básica de interpretar y entender el contenido recabado desde lo político. De esta manera, al considerar la necesidad de la educación, la posibilidad de satisfacerla y los medios (justos y legítimos) para hacerlo, también se debe contemplar su problematización.

Considerando primeramente la necesidad de la educación, se hablaba en el primer capítulo acerca de que la subjetividad tiene como momento constitutivo anterior a la intersubjetividad, es decir, somos sujetos intersubjetivos que nos definimos en relación con otros y nuestro contexto de la existencia y del sentido en parte se constituye en esa interacción. También se habló cómo tal formación o inculcación se lleva a cabo en distintos espacios y momentos en las diversas instancias pedagógicas de una formación social dada. Pues bien, teniendo en cuenta lo anterior se puede pensar entonces que una de las vías para poder vivir en el grado relativo a la

evolución histórica de la humanidad es la participación de cada persona en el proceso de comprensión, enunciación y accionar inteligente que sucede en nuestra interacción con la realidad compleja que nos rodea; un proceso de enseñanza y aprendizaje mutuo cuyos contenidos, dinámicas e instrumentos cambien y progresen de acuerdo con las necesidades, condiciones y posibilidades sociales.

Bajo la consideración anterior tenemos pues que la fundamental necesidad de la educación es innegable, pero ¿cómo se estima o enuncia su importancia? ¿por medio de qué se satisface y cuál es su funcionalidad? Respecto de ésta última pregunta se puede reconocer que la educación escolar o la escuela se ha presentado como el medio legítimo y óptimo para responder en su mayoría a esa necesidad de participación, comprensión, enunciación y conciencia que debe operar en la construcción de nuestro contexto de la existencia y del sentido. Pero este reconocimiento comienza a especificarse y mostrar su funcionalidad cuando a las personas se les cuestiona sobre la relevancia de la escuela en la educación de las personas y la posibilidad de tomar la decisión de no ingresar a la escuela. A continuación la respuesta de una persona entrevistada estudiante sobre esta cuestión:

Entrevistadora: Te gusta estudiar, ¿por qué con un aval de una institución?, ¿por qué no estudiar por gusto?, por ejemplo un curso, seminario, lo similar, pero no ir con el objetivo de obtener un título avalado por una institución.

Estudiante 1: Sí me ha cruzado por la mente, sin embargo, soy más de las formalidades... ese esquema de la escuela como tal. Porque seminarios o cursos es menos estricto y a mí me gusta ese nivel de... la universidad me encanta, tan así que todavía no salgo de una carrera y ya voy para la otra.

Entrevistadora: ¿Qué beneficios tiene ingresar, llevar a cabo el proceso y titularse en una carrera? A diferencia de sólo asistir como oyente...

Estudiante 1: El beneficio va a terminar siendo lo laboral pues. Para nada me sirve a mí llegar y pedir un trabajo como abogada si me van a decir “sí como no licenciada ¿y su título?”, por ese lado, y por otro lado, para mí ese papelito habla, pero esa es como mi forma de ser. Me venció una acreditación en idiomas y voy corriendo a acreditarme otra vez porque para mí es así de “yo no domino el idioma si no tengo

el documento”. Pero eso es muy mío, yo, me gustan los logros, documentos, reconocimientos, todo eso, yo soy por ese lado.

Desde la conciencia y experiencia de las personas se empieza a formular la respuesta a la pregunta ¿para qué la educación escolar? Así lo podemos ver en las siguientes estimaciones tanto de estudiantes como docentes universitarios:

Estudiante 1: (Las personas tienen necesidad de la educación para) el progreso, el salir adelante. (La educación escolar ofrece) pues ese papelito, esa pequeña o mucha preparación que puedan ofrecer a fin de enfrentar un medio laboral, un entorno que tristemente no se maneja ni siquiera con aquello que te ofrece la escuela, pero una forma de poder nadar en ello [...] (Se supone que la escuela ofrece a las personas) el conocimiento, el hasta estatus social diferente de que no es lo mismo alguien que estudió a alguien que no estudió... un posicionamiento.

Docente 1: (En el sistema educativo el alumno es un usuario de un servicio). Los alumnos tanto los de escuelas privadas como los de escuelas públicas están haciendo una erogación económica con la intención de recibir algo [...] Lo único que hacen las universidades ¿qué es? certificar que esa persona llevó la currícula de materias necesarias como para cumplir los requerimientos de la Dirección General de Profesiones y el día de mañana él pueda obtener un título de licenciado en derecho y posteriormente una cédula profesional y posteriormente pueda ejercer en el ejercicio práctico de esa profesión, entonces ¿qué es lo que les damos? las herramientas básicas ¿para qué? para que lo hagan, pero cuando no reciben las herramientas básicas pues entonces les está faltando el servicio por el que están pagando [...] (Entonces, la necesidad que satisface la universidad es) la formación de profesionales ¿no? se necesita que haya egresados de distintas profesiones ¿para qué? pues para que entren en el ámbito laboral y sobre todo brinden un servicio de carácter pues público, comunitario, social, como le queramos llamar.

Docente 2: (La necesidad que satisface la universidad) es la educativa [...] (La gente necesidad educación porque) te permite relacionarte un poco mejor con las otras personas, de ser tú también de manera individual y seguir, este, desarrollándote [...] (Las personas que reciben educación escolar se distinguen de las que no), se nota desde la manera en la que escriben, la manera en cómo se desenvuelve, este, en el aspecto del dialogo... sí se nota en todo, de verdad que se nota en todo... aunque sea una persona muy inteligente, sí, sí se nota.

Desde tales estimaciones sobre la educación escolar se caracteriza la idea de su función como aquella que realiza la preparación intelectual y profesional de las personas. Su labor es un proceso por el que las personas desarrollan aptitudes y conocimientos para el posible y futuro desempeño de un trabajo que al final brinde un servicio a su comunidad y le otorgue al trabajador una remuneración digna de su esfuerzo productivo, todo para la evolución y bienestar personal y colectivo. Dicho proceso y aval de las aptitudes desarrolladas se consagran con un certificado o título universitario a nombre del estudiante que cumplió con los requisitos escolares, debiendo además registrar dicho título y obtener la autorización para el ejercicio de la profesión para la que estudió mediante la expedición de una cédula profesional por la instancia estatal denominada Dirección General de Profesiones. Sin embargo, no sólo la educación escolar forma intelectual y profesionalmente, sino que el proceso educativo propicia el desenvolvimiento y el crecimiento personal por la interacción con otras personas pertenecientes a diversos contextos y las relaciones de grado propias de la institución, esto es, forma colectivamente a las personas para que desarrollen sociabilidad y orden en sus relaciones.

Ahora, si problematizamos y tomamos como esquema de interpretación las proposiciones teóricas desglosadas en el segundo apartado de nuestro primer capítulo (sobre la teoría de la acción pedagógica), de las citas y párrafo anteriores podemos reflexionar que la obtención de un título universitario contiene de trasfondo el cumplimiento de un largo proceso (trabajo pedagógico) por el que la persona graduada incorpora determinado esquema de pensamiento y acción (*habitus o la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural*). La consagración del título universitario es el aval de que la persona graduada es reconocida como una persona plenamente realizada o <<cultivada>> (apropiación simbólica del producto legítimo



o capital cultural determinado). Y en este sentido se debe advertir que la eficacia y prevalencia de este mecanismo pedagógico escolar no se reduce a una simple relación de comunicación donde el proceso de la actividad escolar solo trata de la inculcación de la información constitutiva de una o varias materias para que la persona graduada conozca y aplique dicho contenido, sino que lo que opera es una relación de comunicación pedagógica y trabajo pedagógico que logra producir un *habitus* que se manifiesta en el hecho de que las personas reconozcan, por un lado, la legitimidad del contenido intelectual y las prácticas de las personas graduadas de determinado grado educativo, y por el otro, la ilegitimidad del contenido intelectual y las prácticas de aquellas personas que no cuentan con un título educativo de cierto grado.

Un ejemplo de este reconocimiento de legitimidad se manifiesta en la respuesta de una de las personas entrevistadas al decir que existe distinción entre las personas educadas escolarmente y las que no, es decir, una persona que ha realizado el proceso de educación universitaria puede reconocer a sus semejantes de los *otros*, que aunque puedan poseer inteligencia no son iguales.

Así pues tenemos que, lejos de tratarse de una cuestión de capacidad intelectual o la posesión de determinados conocimientos, el aparente capital cultural que se origina de este proceso pedagógico escolar se consolida como producto legítimo en la medida que se refuerza el desconocimiento del objetivo de la reproducción social por medio de la reproducción cultural (perpetuación del poder de la clase dominante de determinada formación social por medio de la acción pedagógica o la violencia simbólica) y se completa la interiorización en los agentes de determinadas disposiciones, esto es, hasta la manifestación efectiva del *habitus* es que la valorización<sup>52</sup> de ese capital cultural también se consolida. En otras palabras, la producción del *habitus* en estos términos se traduce en que el proceso de valorización<sup>53</sup> de ese capital cultural se logre presentar en la conciencia de las personas en su forma disimulada (encubrimiento de la verdad objetiva de la acción pedagógica) como la del proceso escolar que equivale a la forma legítima que satisface la necesidad educativa al preparar intelectual, profesional y socialmente a las personas y que se concentra simbólicamente en la obtención del título de grado, el cual

---

<sup>52</sup> Entiéndase como proceso por el que se imprime o aumenta el valor.

<sup>53</sup> Se quiere hacer referencia a la estimación personal y social del valor del capital cultural que aparentemente se obtiene del proceso escolar.

permite a las personas competir por una posición social a través de la adquisición de un trabajo. Que la inculcación es satisfactoria se manifestará al final en la interiorización de tal disimulación, es decir, en el incuestionable reconocimiento y justificable función de la actual escuela por parte de los educados.

Algunos ejemplos de las estimaciones sobre la educación escolar o las razones del porqué elegir ingresar a la educación superior se presentan a continuación:

Estudiante 1: Yo estuve en un colegio, entonces desde el colegio en mi mente jamás pasaba la opción de decir “estudio hasta aquí y ya se quedó” [...] entonces para mí nunca fue una alternativa decir “bueno, que voy a hacer de mi vida.” O sea, era así como de “¿qué hago?”. Entonces siempre fui como a estudiar una carrera, o dos, o tres. Soy literalmente adicta a estar estudiando, entonces, la opción de decir “llegué a la prepa y de los 18 en adelante ¿qué hacer?” como que no sonaba muy atractivo para mí.

Estudiante 3: En lo particular a mí me gustó mucho la escuela, o sea el aprender, y [...] soy muy ambiciosa en el ámbito educativo entonces siempre [...] busco encontrar la mejor versión dentro de ésta y seguir mejorando lo que sea, no quedarme estancada en algo. Yo creo que la mejor inversión [...] ha sido mi educación entonces se me ha dado la oportunidad como a todos... bueno, no como a todos, creo que somos personas privilegiadas quienes podemos porque hay personas que por x o y no pueden... circunstancias externas... entonces opto por eso y en lo particular yo no sólo me quedo con la carrera de derecho sino que también estudié filosofía. (Mi valorización de la educación) creo que me la inculcaron, fue parte de mi formación, porque [...] mis papás ambos son profesionistas, pero obviamente mis abuelos -con quien yo tenía mucha cercanía- no tuvieron la misma oportunidad, entonces se va haciendo como que esa cadena de brindarles la educación a sus hijos y posteriormente llega a mí ¿no?, y creo que de ahí valorarlo [...] Yo siempre quise (ingresar a la universidad), siempre existió el interés.

Estudiante 4: Al terminar yo la preparatoria entre a trabajar y pues siempre me ha gustado leer, estudiar sobre las cosas que a mí me interesan, y bueno estaba trabajando y me di cuenta de que [...] con el simple hecho de tener la preparatoria no era suficiente para [...] poder [...] cumplir los objetivos que uno tiene como ser humano... entonces [...] vi muy factible estudiar el nivel superior, que de hecho estuve entre dos carreras -filosofía y derecho- pero al ver el programa de estudios vi que podría tener un campo laboral más amplio en derecho.

Estudiante 5: Desde niña siempre me gustó la escuela [...] no sé cómo explicarlo, pero siempre fue un amor a la escuela infinito [...] a mí me encanta la escuela, por eso fue mi motivo de seguir superándome, aparte de que pues también yo veía como un ejemplo a mi papá [...] desde [...] la primaria obtuve el mejor promedio de la generación [...] en la secundaria igual [...] en la preparatoria igual [...] y ahora en la universidad aspiro a lo mismo.

Entrevistadora: ¿Podrías decirme por qué te gusta la escuela?

Estudiante 5: Buena pregunta, se podría decir que es innato [...] para mí la escuela representa mi vida, representa todo [...] a mí el estudiar, el seguirme preparando representa todo [...] desde niña veía un libro, ese libro para mí representa un conocimiento, nuevo aprendizaje, pero pues también lo puedo decir con gusto que también mi padre y mi madre influyeron en el amor a la escuela, el apoyo constante [...] creo que también los maestros influyen mucho en la escuela...me gustaba la forma en que los maestros se interesaban de manera individual en tu aprendizaje [...] por ejemplo, en la preparatoria era muy común que los maestros [...] se fijaban en tu talento en, en tu dedicación y en tu esfuerzo, y ellos mismos [...] te motivaban “te invito a que participes en tal coloquio ¿no?, te invito a que participes en tal competencia, en tal debate, en tal proyecto” [...] la mayoría de los maestros que yo tuve fueron muy dinámicos, muy graciosos [...] (Sobre la posibilidad de decidir no ingresar a la universidad) mis papás siempre me lo comentaron este... yo era libre de decidir si quería seguir estudiando o no y yo decidí seguir estudiando.

Estudiante 7: (Las razones para decidir ingresar a la Universidad fueron) pues creo que... el hambre, no se (cual sea) el sinónimo correcto, pero pues, de salir adelante de *ser alguien* -como decimos coloquialmente- *en la vida*, hacerme de mi nombre [...] ser alguien, no conocido sino respetado por buenas acciones ¿verdad?

Docente 1: (Me motivó para ingresar a la Universidad que) básicamente yo quería ser ingeniero industrial en producción, pero no tenía los recursos como para poder estudiar en un Instituto Tecnológico y... dado que mi padre, este, ya había estudiado la licenciatura en derecho y era una de las licenciaturas más económicas por eso fue que estudié en derecho.

Docente 2: No existía esa posibilidad (de elegir no ingresar a la universidad). Era algo así que sí, así tenía que ser [...] Fue como un aspecto de ejemplo porque realmente ni siquiera en mi vida estuvo eso de “nunca lo vas a hacer” [...].

Docente 3: (Lo que me motivó decidir ingresar a la universidad) básicamente fue el hecho de contar con mayores recursos para enfrentar la vida. Tener mayores oportunidades en el ámbito laboral... y poco a poco me fui dando cuenta que... era interesante aprender [...] entre más sabías, más recursos se tenían para poder ser tú y... poco a poco me fui interesando más por un crecimiento académico y eso me fue abriendo puertas. Posteriormente la vida laboral me obligó a continuar y sí, ahí sí lo vi como una obligación continuar [...] a otros niveles académicos. (Si tomaba la decisión de no ingresar a la universidad) no tendría oportunidad, era para mí era mi única opción para poder salir del entorno en el que me encontraba.

Docente 4: En mi casa nunca fue una opción no estudiar, no estaba dentro de mi mapa conceptual el quedarme solamente en la preparatoria, eh, mentiría si dijera que fue por motivos económicos o mejorar la vida, no fue por eso [...] no visualizaba no terminar, eh, de estudiar una licenciatura y después una maestría y después un doctorado. (No era una posibilidad decidir no ingresar a la universidad) porque yo veía a mi madre que trabajaba, estudiaba, eh, su posgrado y porque convivíamos

mucho con gente que tenía ya, eh, algunos niveles, eh, superiores a la licenciatura [...] y de alguna manera eso me llevaba a desear seguir aprendiendo, seguir formándome para en un futuro ser capaz de ayudar más a la gente [...] de buscar una calidad de vida pues similar a la que tenía en casa, pero sería eso hasta la maestría cuando lo pensé, en la licenciatura era sacar la licenciatura y listo [...].

De las anteriores respuestas destacan los reconocimientos de la posibilidad de mejorar la calidad de vida por medio de la culminación de la educación superior; la inculcación intergeneracional de la valorización de la educación escolar, así como la identificación de la valorización y ambición escolar como una cualidad inherente o innata de las personas.

Antes de concluir con este apartado, se debe advertir que la efectiva valorización de aquel capital cultural que se promete con la educación escolar también descansa en la ilusión de que cualquier persona podrá acceder a un mismo proceso para obtener dicho capital cultural que les permitirá competir por beneficios sociales. Todas las personas están informadas (a través de múltiples instancias pedagógicas) de que necesitan educarse y de que esa necesidad se satisface primordialmente con la escuela (necesidad cultural o educativa como necesidad cultivada), mas no todas las personas pueden disponer de su trabajo para dedicarlo a ese proceso escolar ni tampoco existen las escuelas suficientes para recibir altas sumas de alumnado. Al final como no todas las personas pueden acceder a las instancias educativas, quienes pueden dedicar trabajo a ese proceso educativo lo intentan y solo cierta porción logra ingresar a la escuela en su primer intento, de esta forma tales recortes propician el comienzo de un proceso de exclusión (se jerarquizan las posibilidades en función del origen social). Con todo, ese estatus o distinción social que es reconocible y que aparentemente se adquiere con la culminación del proceso escolar no es más que el logro de la producción del *habitus* y su valorización como capital cultural, o dicho de otra forma, se trata -como ya se dijo desde el primer capítulo- de la inculcación del hecho consumado de la legitimidad de la cultura de la clase dominante y la ilegitimidad de la cultura de las clases dominadas.

Se insiste en que como se tiene interiorizada la disposición de creer que la necesidad educativa será satisfecha principalmente por medio del proceso escolar y de que el contenido aplicable de la formación intelectual y profesional que se lleva a cabo en la escuela es lo que

constituye el capital cultural que al final se adquiere, la decisión y el compromiso de las personas de concluir con el proceso escolar les impide advertir las implicaciones reales de la función de reproducción social de la reproducción cultural que la escuela efectúa. Pues aunque existan contradicciones dentro de la institución escolar donde se lleva a cabo la labor educativa (y en el ámbito competitivo laboral), mientras el sistema de fuerzas siga creando, regulando y utilizando dicho capital cultural acorde a los intereses de la clase dominante, las personas desde su necesidad de educación y voluntad de vida dentro de estos procesos pedagógicos sólo podrán enfocarse en trabajar por ser parte de ese sector social (titulares de grado) que en ocasiones (arbitrariamente) es altamente valorado para constituir las redes de poder.

Dicho todo esto, podemos pensar entonces que no hay cabida para considerar que exista alguna real libertad de opción entre elegir ingresar a la educación escolar o no porque la función pedagógica escolar supuesta hace que tal disyuntiva sea al final una cuestión entre quienes pueden aprovechar las reglas del juego de competencia por beneficios (apropiación de bienes y servicios escasos) dentro del funcionamiento de la totalidad vigente descrita y los que no pueden. Así, en el despliegue de poder arbitrario que -se reitera- utiliza la acción pedagógica o la violencia simbólica para imponer e inculcar una arbitrariedad cultural dominante, que se ponga en juego (arbitrariamente) la posibilidad de sobrevivencia de las personas según la consagración de posesión de cierto capital obstaculiza precisamente la claridad y la motivación para criticar o intentar cambiar el medio escolar y su posición legítima como la instancia pedagógica que óptimamente satisface la necesidad de educación. Y en este sentido por eso la valorización de la educación escolar es expresada inmediatamente por las personas en su forma ideal e inculcada pues la simulación y disimulación del funcionamiento pedagógico escolar (descrito en la segunda parte del primer capítulo) hace que la ilusión descansa en que reconozcan la legitimidad y efectividad del proceso escolar -independientemente de las contradicciones o errores que se experimenten- por la creación y valorización social de ese capital cultural, pero más que nada descansa en la aplastante hegemonía del sistema de fuerzas y la lógica de sus funciones que hace creer que otras formas no puedan ser mejores o sean imposibles.

### **3.2.2. La vida escolar**

Otra mirada que nos permite ampliar la problematización sobre la necesidad de la educación y la consideración del funcionamiento de la escuela como el medio para satisfacerla es a partir de las actividades cotidianas de estudiantes y docentes universitarios en su labor escolar propia.

Ya al comienzo de este capítulo se previó que la segunda cuestión que guiaría la estructura de otro apartado de la entrevista sería: indagar lo relativo a las necesidades y recursos para llevar a cabo las actividades escolares, así como la descripción de la rutina escolar tanto de estudiantes como docentes. Así pues, las preguntas que resultaron tuvieron que ver en general con la vida escolar y las relaciones de los sujetos educativos con el espacio y entre sí mismos.

Si recordamos nuevamente lo expuesto en la primera parte del primer capítulo, tenemos que las personas desempeñan distintos roles o funciones en los múltiples campos prácticos (económico, político, cultural, familiar, etc.). Pues bien, para la investigación es importante entonces reconocer lo que comprende la faceta de estudiante o docente universitario.

Aunque la función principal de la escuela es el proceso de enseñanza-aprendizaje, para cumplir con sus objetivos requiere que varias personas desempeñen diferentes funciones. Los roles de estudiante y docente son distintos y las respuestas de las personas entrevistadas dibujaran poco a poco las características de su relación en base a la realización de su labor.

#### **3.2.2.1 Necesidades, instrumentos y limitaciones para la labor escolar**

Si consideramos que para realizar cualquier actividad las personas deben satisfacer varias necesidades y usar determinados medios o instrumentos ¿Cuáles son estas necesidades o estos instrumentos para el cumplimiento de la labor escolar?

##### **A. Estudiantes**

Cuando a los estudiantes se les preguntó sobre qué necesidades deben satisfacer y qué instrumentos deben utilizar para cumplir adecuadamente sus actividades escolares fácilmente empiezan a listar la importancia del tiempo (y la priorización de su uso para las actividades

escolares); la disponibilidad del transporte (público o particular); el acceso a libros o material bibliográfico (sea a través de bibliotecas o librerías), así como la utilidad de medios de información y comunicación (poder contar con una computadora o laptop, un celular y el acceso a internet).

De igual forma, al reflexionar sobre su faceta o experiencia como persona que estudia o cursa estudios en un establecimiento de enseñanza, otras respuestas comienzan a surgir y se enfocan a ciertos requerimientos de su labor escolar en su objetivo por aprender. Sus respuestas se pueden concentrar en las siguientes ideas: Un estudiante es el que debe estudiar, y mucho, pero para esa acción se requiere conocer previamente y querer o desear conocer más. No obstante, el sólo esfuerzo no es suficiente, sino que además se necesita paciencia para aceptar que el conocimiento no se adquiere como uno lo espera; la paciencia te permite entonces reconocer las limitaciones (propias y del proceso escolar) y que no desistas de continuar esforzándote en tu objetivo de adquirir conocimiento.

Respecto de esta labor de adquisición de conocimiento, de las respuestas de los estudiantes se devela que la función de los docentes de facilitar o transmitir conocimiento opera de tal forma que independientemente del contenido o de la mucha o poca información y los medios por los que se expone, al final dependerá del estudiante asimilarlo o solventar sus límites. Esto dispone que los estudiantes reconozcan como necesario contar con la capacidad de adaptación pues para aprovechar los beneficios del proceso escolar gran parte del esfuerzo y frutos de la actividad del estudio (en su objetivo de adquirir conocimiento) descansa en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes de ser autodidactas. Además, los estudiantes experimentan que algunos docentes se reservan su disposición de transmitir lo que saben a determinadas personas, por ejemplo al reconocer a los estudiantes con un promedio escolar de 8 o mayor como aquellos que han probado ser quienes más esfuerzo, disciplina y capacidad intelectual poseen y por lo tanto son quienes especial consideración o dádivas reciben, ya sea excusando fácilmente sus faltas, atender sus preguntas y peticiones o incluso compartiendo información o tareas extras sólo con ellos; y en otras ocasiones la distinción y el trato especial de unos estudiantes sobre otros puede atender más al capricho del docente que algún criterio escolar. Ante tales dinámicas dentro de la escuela los estudiantes expresan que para lograr su labor es necesario entonces contar también con la capacidad social para lograr ser aceptado en esos grupos distinguidos o para integrarse a



un grupo de compañeros o amistades y ayudarse mutuamente en su actividad de estudio (compartiéndose información, apuntes o realizando sesiones de estudio en conjunto).

Estas ideas anteriores también fueron complementadas con otras respuestas cuando los estudiantes consideraron otros aspectos fuera de sí mismos o sus particulares circunstancias, como es el caso del reconocimiento de la necesidad de hospedaje si se tratase de un estudiante que viene de otro municipio, estado o país; o incluso al reconocer que también es necesario para su labor educativa la presencia y esfuerzo de los docentes y el cumplimiento del programa académico de cada materia.

Entre otras respuestas destacó que sólo un estudiante consideró desde sí mismo necesidades más amplias y compartidas que son básicas para cualquier actividad humana: alimentarse y descansar. Lo anterior es relevante si lo observamos desde las aportaciones de nuestro marco teórico sobre lo que comprende lo político pues es central el reconocimiento y expresión de las necesidades del cuerpo viviente ya que desde esa conciencia y la incesante búsqueda por satisfacer aquellas es que la movilización política se desarrolla. Que tales necesidades básicas (y muchas más) no tengan prioridad en lo que se reconoce y expresa como indispensable para la realización de sus labores puede representar obstáculos clave a la participación política de las personas.

Luego del reconocimiento de lo indispensable para el cumplimiento de la labor escolar por parte de estudiantes también se les preguntó sobre si habían experimentado carencia o limitaciones en la satisfacción de esas necesidades o uso de esos instrumentos. Algunas personas mencionaron que se ven limitadas en el tiempo para poder dedicarlo más a su actividad de estudio, así como también se mencionó el obstáculo de no contar con los recursos económicos para poder hacerse de una computadora o los múltiples libros que se requieren (aunado a que su disponibilidad es poca). También una persona reconoció que ha experimentado afectaciones en su salud derivado del estrés o preocupación que sus ocupaciones le provocan, lo que luego se convierte en un obstáculo más para poder atender esas mismas actividades escolares.

A las personas que expresaron haber experimentado estas carencias o limitaciones de igual forma se les preguntó si creían que su escuela conoce de las diversas condiciones de su cuerpo estudiantil. Las personas que respondieron que no ofrecieron como razones primeramente la

dificultad de que al contar la escuela con un gran número de estudiantes por eso es imposible que su personal pueda conocer sobre todos; la razón de otra persona fue que por tratarse de una universidad pública no existe el interés por el bienestar del alumno. Las personas que respondieron que sí inmediatamente agregaron que la dificultad se encuentra en que ese conocimiento no llega al director o dirigentes institucionales, es decir, las condiciones diversas de estudiantes es conocida por los docentes, pero lo que sucede con los estudiantes y docentes no traspasa hacia los centros administrativos escolares y esta creencia es justificada por la idea de que si el director fuera consciente de ello algo ya se hubiera hecho para cambiar o mejorar la situación. Además, en la idea de que sólo los docentes llegan a conocer sobre lo que viven los estudiantes, una persona reconoció que cuenta con docentes que le han expresado su compromiso para realizar un buen trabajo de enseñanza (a diferencia de otros docentes que son conocidos por <<todos>> por no cumplir su labor adecuadamente); mientras que otra persona admitió que aunque los docentes puedan llegar a conocer sobre sus condiciones en realidad no podrían hacer mucho por la razón de que le corresponde a cada quien resolver sus problemas.

## **B. Docentes**

En cuanto a los docentes, cuando se les preguntó sobre qué necesidades deben satisfacer y qué instrumentos deben utilizar para cumplir adecuadamente sus actividades escolares, sus respuestas fueron más variadas. Se mencionará lo que expresó cada docente entrevistado:

Un primer docente comenzó su respuesta en la aseveración de que los recursos son personales: El docente debe investigar, documentarse (hacerse llegar de libros, artículos, revistas, atender conferencias, etc.), prepararse profesionalmente para luego transmitir ese conocimiento. Además, esta persona aunque reconoce la viabilidad del uso de los medios de comunicación y tecnología, por otra parte no considera que puedan ser indispensables, es decir, declara que la falta de ellos nunca podrá ser una excusa o impedimento para realizar su actividad de enseñanza.

La segunda docente centró su respuesta a lo que ella refirió como el <<aspecto material>> de lo que requiere para su labor, por lo que comenzó mencionando la utilidad de contar con internet, un proyector digital, un pizarrón, una computadora, incluso el tener un vehículo para

trasladarse. Entre estas ideas también incluyó el necesitar preparar sus clases y contar con el tiempo para evaluar a sus estudiantes.

La tercera docente empezó su respuesta diciendo que la regla es conocer el programa de la materia que se imparte, el cual se elabora y actualiza por parte de la academia en base a las demandas sociales. Este programa funciona como una guía en donde se establece el contenido a comunicar y se propone de referencia a algunos autores de la materia; sin embargo -y atendiendo al derecho de libertad de cátedra-, la docente afirma que ella en lo personal utiliza otros recursos. Al respecto considera que primero necesita intentar conocer a su grupo (pues cada uno es distinto y requerirá diferente tratamiento) y por las diferentes condiciones y circunstancias de sus estudiantes es posible que pueda interactuar con el grupo mediante mesas de trabajo, conversatorios, materiales tecnológicos distintos, etc. Además agrega que al realizar su actividad y compartir lo que conoce, ha identificado que son las cuestiones prácticas de la materia lo que generan emoción e inquietud en sus estudiantes, y consecuentemente se muestran dispuestos a hacer las lecturas e investigaciones complementarias que ella les sugiere. En base a todo esto ella atinadamente reconoce que en lograr estas interacciones está la riqueza de su labor.

Debido a la apertura y confianza que depositó la tercera docente en la entrevistadora, esta persona accedió a reflexionar aún más sobre sí misma y aquello que le es indispensable para cumplir su labor. Ampliando su respuesta reconoció que como docente también necesita de condiciones de seguridad como lo son una estabilidad laboral y económica que le permitan dedicar su tiempo y esfuerzo a su trabajo en la academia. Sobre todo ella destaca estos aspectos por una serie de situaciones que ha vivido, por ejemplo el suceso de la pandemia y algunas afectaciones graves a su salud (donde no contó con el apoyo de la escuela), así como el haber vivido dentro de la escuela conflictos de carácter político donde existe división de grupos y lucha por el poder y control institucional. A partir de lo anterior -y la incertidumbre o vulnerabilidad que ella experimentó- es que reconoce entonces la importancia de que la institución escolar a la que pertenece genere esas condiciones de seguridad y bienestar. De igual forma por eso también dentro de estas ideas ella menciona la necesidad de que exista empatía entre las personas que conforman la escuela y sentir que se está trabajando con humanos.

Por último el cuarto docente respondió que primordialmente es necesario contar con dos herramientas: que el docente sea capaz de empatizar con sus alumnos y que sea capaz de

transmitir conocimiento. Él considera que la falta de conocimiento sobre alguna materia se puede solventar -por ejemplo con un curso-, pero no sucede lo mismo con aquellas dos herramientas; sin ellas no es posible una comunicación real con estudiantes. De estas ideas reconoce pues que el mayor reto del docente es lograr motivar las inquietudes de los alumnos para poder conocerlos y a partir de ahí iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual afirma solo puede ser de ida y vuelta entre docente y estudiante.

Este último docente agrega además que como cada grupo que cursa es distinto, el tratamiento tiene que ser diferenciado de acuerdo con las condiciones de los alumnos, pero también recalca su creencia de que donde hay alguien dispuesto a hablar y alguien dispuesto a escuchar y platicar, no se necesitan muchas herramientas más. A pesar de lo anterior, el docente luego reconoció la importancia de que un docente necesita una formación previa, un bagaje cultural amplio y actualizado (mucho lectura, música, cine, etc.) y el uso de nuevas tecnologías como una computadora, adecuada iluminación, una buena banda ancha de internet, etc. Con todo, al final asevera que ni toda la tecnología o insumos materiales podrán suplir la necesidad de seguir conectado con humanidad, con seres humanos.

A cada docente también se les preguntó acerca de si han experimentado alguna carencia o limitaciones en la satisfacción de estas necesidades o uso de estos instrumentos que reconocen como fundamentales. Las cuatro personas respondieron que sí, pero la postura conclusiva de cada docente es significativa.

Por un lado, ambos docentes hombres aunque aceptan en ocasiones no poder acceder a ciertos medios bibliográficos o ese bagaje cultural que requieren, los dos dejan en claro que un eventual obstáculo no puede ser impedimento para dar clases; no es trascendental. Ni la computadora u otros medios son indispensables pues -como respondieron y se dijo anteriormente-, consideran que la capacidad del docente para realizar su labor escolar de enseñanza-aprendizaje se concentra en un conjunto de recursos y estrategias personales que no depende de ningún instrumento. Por otro lado, una de las docentes mujeres reconoció que las diferentes limitaciones que ha experimentado a lo largo de su carrera ha podido absorberlas cada vez mejor, pero al inicio y en gran parte lo ha logrado porque cuenta con una red de apoyo familiar. La otra docente -como se dijo también previamente- al ampliar su reflexión en el sentido de que reconoció que la institución escolar es la que debe procurar las condiciones y

recursos para el adecuado desempeño de su trabajo, destacó el descuido institucional que ha experimentado en las diferentes situaciones de vulnerabilidad que mencionó; en su caso entonces le queda solventar por sí misma cualquier obstáculo o limitación a su labor escolar.

En reflexión sobre las anteriores respuestas, si consideramos la vulnerabilidad humana y nuestro impulso a la supervivencia, así como la finitud de nuestra existencia y la inevitable contingencia falible a la que se enfrenta cualquier decisión humana, es entonces entendible que ante la apremiante posibilidad de no contar en todo momento con los medios idóneos para satisfacer nuestras necesidades y realizar óptimamente nuestras actividades las personas busquen entonces adaptarse; sin embargo, la predisposición que expresan tanto los docentes como los estudiantes describe una adaptación que implica posturas de autonegación y autosacrificio. Con esto nos referimos en primer lugar a las respuestas de la pregunta inicial de esta sección acerca de las necesidades o instrumentos necesarios en donde se puede advertir que las personas entrevistadas tienden a negar o no reconocer sus necesidades humanas básicas como el comer, dormir, vestir, contar con una vivienda, transporte, etc. Dichas necesidades básicas son imprescindibles y cuando los docentes consideran su función institucional específica abstraen su actividad sin volver a estimar que son ellos mismos como humanos quienes actúan, sin complementar que como humanos deben satisfacer ciertas necesidades para poder desempeñar cualquier faceta o función. En segundo lugar, el autosacrificio se expresa como postura final luego de que los educadores logran el grado de consumación cultural del proceso educativo. Este implica un largo proceso de por lo menos un par de décadas en donde a la persona se le inculcan determinados esquemas de pensamiento y acción a través del funcionamiento y disciplina de la cultura escolar. La satisfacción de la necesidad de educación por medio de la institución escolar se cultiva desde la edad temprana para que se convierta en la meta prioritaria y legítima de cada persona pues se inculca que esta es la forma en la que las personas adquieren el conocimiento y las habilidades que les permitirán contar con mejores oportunidades para la supervivencia. Este proceso de desarrollo y transformación de la persona se enfrenta a las limitaciones propias de cualquier aprendizaje, y de acuerdo con las condiciones y posibilidades de cada quien esta formación puede significar sacrificios. Dependiendo también de las condiciones y posibilidades para enfrentar estas limitaciones o sacrificios es como se define la vivencia escolar, y al considerar las respuestas de las personas entrevistadas las

experiencias indican que la postura aprendida es aquella del refrán mexicano «cada quien se rasca con sus uñas», esto es, las carencias, limitaciones o sacrificios se viven aislada y solitariamente. Su experiencia les comprueba que aunque las demás personas perciban su situación o intenten apoyarles, a la larga no han encontrado una red sólida de apoyo en los «otros» fuera de la eventual ayuda que los «suyos» les proporcionan. De esta forma, al definirse la vivencia escolar mediante estas experiencias, la homogeneizada y rutinizada cultura escolar hace que las personas asimilen e identifiquen el autosacrificio como parte del ritual para conseguir el grado de consumación cultural que la culminación y titulación escolar otorga. Incluso esta creencia obtiene refuerzos simbólicos o pedagógicos de otras instancias, podríamos imaginar por ejemplo que a partir de una perspectiva relacional de género y las construcciones socioculturales de lo masculino, el contenido que se inculca es aquel en el que se impone a los hombres no mostrar vulnerabilidad al limitar su expresividad emocional y la validez de cuando pueden pedir ayuda; mientras que por otra parte lo femenino puede ser relacionado a la vulnerabilidad/delicadeza, pero como es una cualidad socialmente despreciada, aunque sea permisible o válida su expresión en las mujeres, la expectativa de que en ellas se manifieste habitualmente más bien equivale a la desestimación social de su persona.

Con todo, estos aspectos de la definición de la vivencia o cultura escolar desde la experiencia de estas personas que relacionan el sacrificio con el desarrollo y la transformación o simplemente cualquier aprendizaje, propicia que las personas al final de su formación impongan y reproduzcan esta práctica. De ahí pues que cuando los docentes (educadores educados) interactúan y se vinculan con los estudiantes mediante la actividad de dar cátedra realizan una identificación con los estudiantes y por lo tanto esperan y exigen que estos sean capaces de sobrellevar el ritual escolar así como ellos lo hicieron en su momento como estudiantes y que siguen sosteniendo como educadores.

Un ejemplo del alcance y relevancia de esta predisposición se puede observar en la valorización de los docentes cuando reflexionan sobre su propia labor:

Docente 1: Los recursos son personales [...] uno tiene que documentarse [...] a veces es difícil encontrar algún autor, encontrar alguna bibliografía específica [...] es el único obstáculo pues que yo he encontrado porque de ahí en más... habrá gente que se queje de que no hay suficientes proyectores o de que no hay una laptop

disponible para proyectar algo [...] pues considero que tampoco es indispensable ¿no?, no puedo decir que no voy a dar clase porque no hay proyectores ¿por qué? pues porque se supone que la clase la lleva uno preparada y la tiene uno acá.

Docente 4: (Se necesitan) una serie de estrategias personales [...] (he encontrado limitaciones para satisfacer lo que) tiene que ver con bagajes culturales muchas veces, pero son cosas que tienes que satisfacer por ti, eh, por ejemplo hay maestros y maestras que sin un cañón no pueden dar clase, hay maestros y maestras que si no funciona la computadora en el salón de clases no pueden dar clase, es que no se necesita eso, necesitas tu cerebro, tu actitud y empezar a charlar.

Se puede observar que en las anteriores afirmaciones se encuentra el juicio desfavorable hacia aquellas personas que se considera «necesitan» medios que en realidad son «prescindibles». A primera vista estas opiniones parecen contener la intención de (auto)constatar en qué consiste la responsabilidad del docente, pero si se consideran las posturas de autonegación y autosacrificio consideradas en líneas previas estas opiniones se pueden leer como la distinción y el desprecio por aquellos que no guardan las formas del ritual escolar.

Que parte del contenido inculcado sea la predisposición a practicar esta doble negación, es decir, a no reconocer gran parte de sus necesidades como seres vivientes y a prescindir de los instrumentos que pueden optimizar su actividad (autonegación y autosacrificio); puede llevar a que las personas se conciban desde un individualismo y así justifiquen en su consciencia esta sobrecarga y engrandecimiento de su responsabilidad y capacidad para cumplir con determinada labor institucional, lo cual también implica ciertas actitudes de arrogancia y desprecio que facilitan la distinción y exclusión de quienes no se adhieren a estos criterios.

Si recordamos -como se introdujo en la segunda sección del primer capítulo y se analizó en el subtítulo anterior- que el objetivo del proceso pedagógico escolar es la inculcación del hecho consumado de la legitimidad de la cultura dominante, no sorprende entonces que se logre manifestar esta lógica de distinción y exclusión en la conciencia de los sujetos educativos. No obstante, lo que especialmente se debe advertir es la enorme implicación (anti)política de inculcar a las personas que por caminos privativos se obtienen las recompensas deseadas, o

dicho de otra forma, que se logre disimular e inculcar que la pasividad política les hará merecedores de beneficios sociales exclusivos (como lo es la obtención del capital cultural por medio de la consagración escolar).

### **3.2.2.2 Actividad cotidiana escolar. Marco de conflictos y posibilidades de solución en la universidad**

Entre las preguntas realizadas a las personas entrevistadas sobre su labor cotidiana como estudiantes y docentes universitarios, bajo el pretexto y ocasión de que las restricciones de la pandemia impedían la visita presencial a las instalaciones de la escuela, se les pidió a las personas que describieran como era un día cotidiano de sus actividades dentro de su unidad académica. Como la principal actividad de su labor consistía en <<tomar>> clase (en el caso de los estudiantes) o <<dar>> clase (en el caso de los docentes) también se les pidió que describieran como se desarrollaba una clase habitual suya.

En la primera cuestión, la descripción de la labor escolar demostró la forma rutinaria: se arriba a determinada hora, se dedican determinadas horas a la actividad principal (tomar o dar clase), se termina el horario de clase y las personas pasan a realizar otras de sus actividades que pueden o no relacionarse con su quehacer escolar. Ciertamente cada descripción personal contenía detalles distintos, pero en lo condensado de las respuestas se exponía la falta de diversidad. Sobre este aspecto debemos recordar que como ya se dijo -en la segunda sección del primer capítulo sobre las aportaciones teóricas de los autores Bourdieu y Passeron-, la cultura escolar se manifiesta como una cultura homogeneizada y ritualizada para lograr su efecto pedagógico, y esta característica se puede observar en esta forma del uso del espacio regulado y ritmado en el tiempo que funciona como marco de integración para que personas desiguales se identifiquen por tener en común el hecho de asistir a los mismos cursos (Bourdieu y Passeron, 1964, trad. en 2008: 53).

Sobre la segunda cuestión, las descripciones de estudiantes acerca de cómo habitualmente han experimentado a lo largo de su carrera el tomar una clase o en el caso de los docentes el impartirla, condensaron años de vivencias y contenían mayor diversidad de detalles, pero se pudo advertir que cada representación descrita descartaba o minimizaba cualquier experiencia desagradable o adversa que hubieran experimentado. Los estudiantes por una parte, listaban los



distintos medios o métodos de diversos docentes para impartirles clase, los docentes por otra parte se mostraron autoconscientes y autocríticos de sus esfuerzos empleados por lo que en lugar de describir diversas experiencias de cómo han podido desarrollar sus clases, más bien compartían la justificación detrás de sus planes, métodos y objetivos para la clase que les corresponde.

La aparente aceptación de los estudiantes a las diversas formas en las que se les imparte clase tiene relación con un aspecto que los docentes mencionaron para justificar su plan de clase: cada unidad académica se conforma de academias (cuerpos colegiados de docentes), las cuales actualizan y modifican los programas de estudio de cada materia de la carrera, y bajo el principio de libertad de cátedra cada docente puede planear y disponer de los medios y métodos que crea adecuados para impartir dicha materia en clase. Podemos considerar entonces que esta estructura es parte de aquella regulación del uso del espacio para la labor escolar que se mencionó al final del párrafo anterior, y desde este marco de normas y organización se empieza a dibujar un parámetro simple de cuáles prácticas son posibles o imposibles dentro de la labor escolar.

En el siguiente subtema se podrá ampliar un poco más el contenido de estos límites para continuar nuestro entendimiento del funcionamiento de la institución universitaria desde las experiencias de las personas que le componen.

### **Conflictos y soluciones dentro de la institución escolar**

Dentro de las cuestiones sobre la cotidianidad y las actividades habituales de estudiantes y docentes en relación con su labor escolar, también se les preguntó acerca de sus interacciones, específicamente si alguna vez habían tenido algún desacuerdo o conflicto con algún estudiante o docente.

#### **A. Docentes**

Por un lado, los docentes en sus diferentes respuestas refirieron problemáticas con estudiantes que pudieron resolver por su cuenta sin hacer del conocimiento o requerir la intervención de las instancias o personal institucional.

Un docente consideraba que los casos más comunes donde estudiantes expresan inconformidad es en cuanto a su calificación, pero explicaba sencillamente que en estos casos se busca primero justificar el resultado de la evaluación y de continuar el desacuerdo remiten a los estudiantes a que acudan a otra instancia institucional para buscar una posible solución a su queja. Sin embargo, al final su recuento y reflexión mostraron que la solución propuesta en realidad no es tan fácil ni factible:

Entrevistadora: Pensando en un conflicto específico que tuvo de este tipo con un estudiante, dígame usted ¿cómo se solucionó ese conflicto?

Docente 1: Bien, en realidad no sé si se solucionó o no, pero tan sencillo como normalmente yo ¿qué es lo que hago? cheque sus apuntes, verifique lo que dice la ley y usted me dirá si está bien o está mal. Ya después pues ¿qué viene? la réplica ¿no? del estudiante (que dice) “es que yo lo interpreté así” y es que en realidad yo le pregunté “¿qué decía el artículo?” (y) no “¿qué interpretaba usted del artículo?” entonces pues, insisto, no sé si exista conformidad o no, yo imagino que no. En algunos casos sí porque ellos mismos reconocen (y) dicen “es que es cierto la ley dice esto, yo puse esta otra cosa” [...] cuando el conflicto sí es un poquito mayor pues ¿qué es lo que decimos? “señor pues usted tiene al alcance todos los medios de defensa, existe un Tribunal Universitario, una Defensoría Universitaria y pues si usted considera que estoy siendo arbitrario o imparcial, pues bueno, haga lo conducente” ¿no? El problema está en que también -yo lo tengo que reconocer- que los estudiantes siempre se ven presionados ¿por qué? por los tiempos. Un estudiante que no esté conforme con la calificación de un examen pues claro que puede solicitar la revisión, pero a veces la revisión no le da tiempo ¿a qué? a que esté a tiempo de presentar un examen ordinario o extraordinario y ¿qué es lo que hacen? se conforman con su calificación ¿con tal de qué? de poder tener acceso a presentar esos otros exámenes ¿por qué? porque de lo contrario pues quedarían pendientes a lo que pueda resolver el Tribunal Universitario, entonces el problema es también lo corto de los términos que tienen los estudiantes para llevar este tipo de conflictos ante las autoridades universitarias.

Entrevistadora: Entonces cuando usted inicialmente decía “no sé si se solucionó” y luego menciona [...] este elemento del tiempo, ¿hago bien yo en suponer entonces que en los casos en que usted ha tenido este tipo de inconformidades los alumnos nunca han acudido a otras instancias a solucionar el problema? ¿tan es así que no han acudido que usted no se ha enterado? porque si hubieran acudido usted se hubiera enterado, ¿cierto?

Docente 1: En efecto.

El caso que este docente expone es interesante porque cuando primeramente se le preguntó sobre si ha experimentado algún conflicto con algún estudiante inmediatamente justificó que debido al tipo de relación de supra a subordinación que los docentes tienen hacia con los estudiantes es de esperarse que siempre haya resistencias. Cuando se le pidió nuevamente dar un ejemplo concreto de un conflicto que haya tenido con algún estudiante comenzó a considerar la clase de la materia que imparte y los usuales desacuerdos que llega a tener con los estudiantes. Hasta otro momento fue que compartió la respuesta de arriba.

Aunque la cita anterior nos proporcionó una idea sobre qué tratan usualmente los conflictos que ha experimentado este docente, se busca ampliar la reflexión a otros aspectos que surgen cuando el mismo docente intenta explicar el contexto y su postura frente a tales desacuerdos:

Docente 1: He tenido muchos conflictos [...] con estudiantes que no están conformes con el medio de evaluación [...] normalmente sobre todo en este ámbito que son las Ciencias Sociales porque dicen “es que yo lo interpreté así”, aunque se dan cuenta que la ley establece una cosa completamente diferente a lo que ellos plasmaron (en) su examen [...] pero pues desafortunadamente la ley no está sujeta a la interpretación de los particulares porque si así fuera pues entonces cada quien haría lo que quiere ¿por qué? porque interpreta la norma de manera diferente, entonces yo diría que ese es el problema con mayor recurrencia en este tipo de ámbito, es decir, pues la discrepancia de criterios ¿no? porque él tiene un criterio como estudiante y él cree que se encuentra eventualmente en lo correcto cuando en realidad lo que el docente le exige -o al menos yo en lo particular- es lo que dice la

ley ¿por qué? porque la ley no interpreta, la ley no admite interpretación ¿sí? Es lo que les digo, al menos en mi materia ¿no?, “el homicidio es...comete el delito de homicidio quien priva de la vida a otro” y no existe una variante, no puede interpretarse el delito de homicidio de ninguna otra forma ¿sí? [...] El problema está en que hay normas que eventualmente los estudiantes quieren interpretar cuando en realidad no les está permitido y eso es parte inclusive de la educación, decirle “señor la ley aplica a rajatabla, no admite interpretación alguna”.

De su reflexión obtenemos un vistazo al perfil del licenciado o estudiante de derecho que se forma dentro de la institución escolar, así como también una de las razones del porqué la perspectiva del docente puede ser y permanecer distante en cuanto al impacto que tienen estos conflictos en la relación y la educación con los estudiantes. Aunque el docente puede reflexionar y reconocer las limitaciones que experimentan los estudiantes para acceder a alguna solución a los usuales conflictos que primordialmente les afectan a ellos, la gravedad del impacto se diluye cuando parte del contenido legítimo a inculcar es aceptar que el tiempo de la norma, el texto de la norma y el criterio de quien la aplica no se puede interpretar (o no les está permitido a ciertas personas). Esta incapacidad o invalidez de la interpretación de la norma más allá de un criterio apropiado que deba aprenderse para el futuro ejercicio de la profesión, más bien se llega a vivir como la imposibilidad de cuestionar -en cuanto a las experiencias injustas o severas que viven los estudiantes- los tiempos, el texto y la interpretación de los legítimos aplicadores de la norma dentro de la institución universitaria (como figura autoritaria temporal compuesta por docentes y cierto personal administrativo en ejercicio de sus funciones delegadas). Al final, estos criterios y disciplina impuesta que son parte del contenido legítimo que se inculca -con especial trascendencia para quien se forma como licenciado en derecho- funcionan como candado a la posibilidad de tan siquiera criticar o cambiar sus fundamentos.

Otro aspecto que se desprende de la anterior cita es la implicación de cómo se experimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje o el proceso de producción del conocimiento. Si bien a partir del principio de libertad de cátedra se entiende que se delega a los docentes preparar e impartir su clase considerando la mejor forma para que los estudiantes adquieran determinado conocimiento sobre un tema o materia; no obstante, si una materia -por ejemplo derecho penal- se imparte desde lo abstracto o lo conceptual y al estudiante se le evalúa por su capacidad de

memorizar y reproducir el contenido de una definición, la educación entonces se reduce a que el contenido escrito y en torno al que trabaja el docente es estudiado para ser repetido. Así pues, más allá de una práctica donde se incentive y se intensifique la comprensión, la creatividad y la invención para que las personas puedan pensar y decir el mundo como lo hicieron los autores de las explicaciones que se estudian o para crear lo que no se sabe, lo que más bien se experimenta es la inculcación de que sólo ciertas personas están capacitadas para producir conocimiento, interpretarlo, facilitarlo o aplicarlo. Además, al inculcar desde contenidos predeterminados con el objetivo de ser repetidos, se presenta al conocimiento o el proceso de producción del conocimiento bajo los aparentes caracteres de universalidad, integración, unanimidad, etc., lo cual nuevamente excluye la importancia de que las personas participen de la producción de conocimiento desde sus diversas necesidades, capacidades, posibilidades o el contexto de la vida real de los sujetos en comunidad.

A propósito de lo anterior, como investigadora de este trabajo recuerdo una interacción relevante que tuve cuando fui estudiante de derecho en esta misma universidad. Me encontraba en una clase donde un compañero comenzó a desprestigiar el reconocimiento de la figura jurídica del feminicidio como innecesaria y desigual. Su postura era que no tenía sentido la existencia de tal figura pues el delito del homicidio ya existía y que si se creía necesario hacer esas distinciones por razones de género que entonces deberían crear una figura similar para los hombres. Luego de que mi compañero expresó su opinión me enfoqué a observar las reacciones de mis demás compañeros y compañeras y la mayoría se miraba impasible (como la mayoría del tiempo) y algunas pocas compañeras a mi alrededor se miraban perplejas, incluso quien estaba a cargo de la clase tampoco refutó nada. En aquel entonces mi primera reacción fue la de aceptar el silencio de la clase y luego en privado reflexioné despreciativamente cómo la opinión de mi compañero era insostenible pues el fundamento y la justificación de la existencia y relevancia de la figura del feminicidio estaba plasmada en los textos jurídicos y doctrinarios por los agentes expertos del derecho. Ya en la actualidad puedo cuestionarme y criticar que más bien mi reacción siguió la forma que se enseña en la escuela, la de considerar que el conocimiento lo producen determinadas personas calificadas y que se establece por escrito para que las demás personas lo obtengan, así, quien no decide leerlo y aprenderlo solo tiene a sí mismo para culpar. De igual forma la postura que mantuve puede entenderse por la dinámica del salón, donde no es usual compartir una opinión -lo que se nos solicita son respuestas

preestablecidas o recapitulaciones-, y en la rara ocasión de que las personas extrovertidas o atrevidas exponen sus ideas, el docente a cargo de la clase no guía el desarrollo de ningún diálogo, al contrario, es más usual que un docente prefiera continuar el curso del plan de su clase y no detenerse a entretener <<herejías individuales>><sup>54</sup>, y lo puede hacer de forma tajante hasta aplicando algo de escarmiento o de forma sutil como lo es cambiar de tema o -como en la anécdota- guardando silencio.

La razón del recuerdo y recuento de esta anécdota es porque en el presente puedo reconocer que la pregunta de mi compañero no era inapropiada, en verdad su perspectiva y entendimiento de la realidad era tal que no podía concebir el fundamento y necesidad de la figura jurídica del feminicidio. En su mente, aparentemente desde el principio de equidad, sus dudas le hacían cuestionar las razones del por qué no existe una figura <<igual>> para los hombres, pero en lugar de haber existido el espacio abierto, guiado y pacífico que la escuela puede ofrecer para transitar estas cuestiones, no se dio la oportunidad para que en conjunto se pudieran desarrollar las reflexiones sobre las problemáticas de género que cada quien experimenta y comparte con otras personas. Así, los hombres con la misma duda habrían podido contar con la oportunidad del reconocimiento de la humanidad de las mujeres y las condiciones sociales que dan lugar a la normalización de la violencia contra las mujeres por razón de género. Y también podría dar lugar a la conversación sobre la relevancia del lugar que ocupa la violencia en la vida de los hombres, así como el reconocimiento de la violencia por razón de género que ellos experimentan. En este escenario ideal los frutos de ese espacio y conversaciones podían haber llegado a la comprensión mutua, incluso a que además de que se diera el reconocimiento del fundamento y la necesidad de la figura jurídica del feminicidio también pudiera reconocerse conjuntamente el fundamento y necesidad de alguna figura jurídica para la protección de los hombres por razón de género, y que así naciera la motivación y compromiso político de unir fuerzas para hacer realidad esta causa y su justicia. En conclusión, precisamente por estos potenciales beneficios es que la posibilidad de un proceso de producción del conocimiento desde

---

<sup>54</sup> La <<herejía individual>> en este caso sería la iniciativa de un alumno a expresar crítica o cuestionamiento no solicitado de lo que se estudia en clase y hacerlo en forma de opinión con escaso fundamento. El contenido misógino o despreciativo hacia las mujeres que hay en el pensamiento o acción de las personas -en particular de los hombres- no se considera <<herejía individual>> pues lamentablemente es común en las clases que los docentes concuerden o ellos mismos se expresen desde estas posturas o -como en la anécdota- guarden silencio mostrando así el grado de normalización de estos prejuicios. Más adelante se podrá advertir que la manifestación de esta normalización se encuentra en la impunidad de los casos donde las docentes y alumnas han sufrido distintas formas de violencia dentro de la institución educativa.

el contexto de la vida de los sujetos es lo que se considera debe estar en la base de la educación (escolar y no escolar).

Continuando con el tema sobre el tratamiento de los conflictos entre docentes y estudiantes, hasta este punto de la entrevista ninguna experiencia de los docentes muestra que el acudir con el personal administrativo para solucionar los conflictos entre ellos y los estudiantes sea lo habitual. No obstante, el último docente entrevistado compartió una ocasión donde llevó a cabo un proceso de solución ante personal administrativo. Debido a que la experiencia y disposición de este docente contrastaba a la de sus otros compañeros -y considerando que para este punto también ya se había entrevistado a los estudiantes- se le cuestionó si nunca ha desconfiado o dudado de la eficacia del personal institucional para atender y solucionar los conflictos entre sus miembros; el docente expresó la siguiente perspectiva:

Docente 4: En realidad cuando llevo el conflicto yo voy a levantar un acta de hechos, no espero que ellos solucionen absolutamente nada. Hubo una experiencia de la administración pasada donde la secretaria académica le fascinaba hacer careos de maestros contra alumnos y era un gritadero ¿no? entonces yo le decía “es que es muy incómodo para el alumno y es muy incómodo para el maestro” [...] demasiadas veces el alumno tiene la razón, pero el maestro -porque solemos ser muy negligentes, muy negligentes- todavía llega con una aplanadora a gritarle al alumno, entonces no se deben de generar espacios de conflicto sino de soluciones de conflicto, entonces yo [...] levanto mi acta, me dan una copia y yo la tengo...en ese caso por si [...] el joven iba al tribunal universitario o si asistía a la defensoría universitaria [...] Yo hice el procedimiento, pero nunca he esperado que la dirección me resuelva algún conflicto ¿no? [...] soy una persona que más allá de cualquier administración suelo estar muy en contacto con las autoridades, dado que yo ya fui autoridad dentro de la unidad académica de derecho, entonces se resuelven más problemas si no los dejamos llegar a que si los dejamos llegar y los hacemos más grandes ¿no?, entonces no, la verdad es que nunca voy esperando que ellos me lo arreglen, no me parece correcto, me parece como irle a decir al hermano mayor que por favor te defienda... son chicos, o sea, tienes todas las de ganar, exceptuando que

claro hayas hecho algo demasiado fuera de lugar ¿no? [...] mi actitud es llegar y hacer del conocimiento de la autoridad superiora como si fuera una empresa privada; trabajo en lo público como si fuera privado [...] en el caso del compañero le dije “voy a hacer esto, o sea, si usted me gusta acompañar porque... tengo que hacerlo, tengo que hacerlo porque usted vulneró esto, esto, esto, esto”, incluso yo siempre animo a mis alumnos y alumnas a que conozcan el reglamento general escolar. [...] el día que lo hice fue más para proteger al alumno que para protegerme a mí [...] no sé qué hizo la dirección, pero llegaron a un acuerdo de cambiarlo de turno y ahora el chavo me saluda muy bien... no vuelvo a tocar el tema ¿no? porque me parece que no tiene mucho caso porque tampoco lo tomo personal, es que nada es personal en esta vida, nada [...] entonces no es tanto que no confíe, en realidad es que muchas veces el sistema podría ser lento, a mí no me ha tocado [...] Eso que pareciera conflictivo [...] se puede aprender de cómo solucionar un conflicto y además mi clase tiene que ver mucho con resolución de conflictos, entonces no... no es que no confíe en las autoridades, la verdad es que no, yo mentiría en decir si van rápido o van lentas porque hasta el día de hoy no he necesitado su intervención, [...] cuando yo mismo fui autoridad [...] me costaba más tratar de conciliar a los maestros, que la mayoría de los casos -cuando me tocó a mí- iban buscando venganza, no justicia, como que la institución tenía que vengar una gran ofensa que se les hubiera hecho y las instituciones no deben de tener sentimientos, o sea las instituciones deben de carecer de pasiones. La norma se aplica y me costaba mucho más hablar con los maestros que con los estudiantes, yo creo que por eso mismo no quiero convertirme en ese maestro que llega y pide venganza en lugar de la aplicación del derecho o establecer justicia [...] yo por eso no, eh, no acudo, si hay algún problema, si hay algún conflicto entre alumnos yo llego y comento [...] yo luego no sé si hace algo la administración o no lo hace porque pues no me interesa que... no me no me interesa ver el final ¿no? mi obligación -como la de cualquier maestro- es llegar y comunicar que nuestros clientes -que son nuestros alumnos- estén en las mejores condiciones para el proceso de aprendizaje.



La perspectiva de este docente sigue la de su otro compañero: la racionalización de los sucesos les permite definir sus interacciones desde una distancia en la que los reflexionan de una forma simple. Pues para este docente cuando existe un conflicto que interfiere con la función principal de la escuela se acude con las autoridades escolares que deben conocer del conflicto para que decidan sobre su solución. En el caso de que un docente conozca o tenga parte en el conflicto entonces es obligación de él acudir e informar del suceso (mediante un acta de hechos) al personal directivo de la administración escolar, luego será obligación de ese mismo personal directivo resolver sobre tal asunto teniendo en cuenta el bienestar de todas las partes involucradas. Hasta aquí se puede observar entonces que la aplicación del derecho o la realización de la justicia se definen en tanto se da el cumplimiento de las obligaciones de estas dos autoridades escolares (docente y personal directivo).

Ahora bien, la dinámica descrita por el docente es simple y el cuestionamiento que se le hizo previo a su respuesta sigue vigente: ¿qué hay de la desconfianza que genera la ineficacia del personal institucional para atender y solucionar los conflictos entre sus miembros? Existen los numerosos casos donde se experimenta tal ineficacia y al preguntarle al docente su experiencia su respuesta a lo largo del relato fue: <<no espero que ellos solucionen>>; <<mentiría en decir si van rápido o van lentas porque hasta el día de hoy no he necesitado su intervención>>, <<no sé si hace algo la administración o no lo hace porque pues no me interesa ver el final>>. El poder responder <<no espero, no he necesitado, no sé, no me interesa>> puede mostrar la posición privilegiada, cómoda e indiferente de la persona, pero si se reflexiona sobre otras partes de su respuesta al parecer la postura del docente se amplía desde las experiencias pasadas que ha vivido cuando fue autoridad escolar y su creencia de que <<las instituciones no deben de tener sentimientos o deben de carecer de pasiones>>. Respecto a esto último, este docente admite que la relación o la dinámica entre docente y estudiante es desigual, hay una asimetría de poder; por eso ante los careos, negligencias y deseos de venganza que ha presenciado en detrimento de los estudiantes es que al parecer concluye que esos juegos de dominación y jerarquía se terminarían si el personal institucional actuara como si carecieran de sentimientos o pasiones. E incluso desde esta idea también podría decirse que por eso deshecha la posibilidad de sentir desconfianza o dedicarle alguna consideración pues él puede mantener su perspectiva (precisamente por su experiencia) de que a consecuencia de sus acciones o cumplimiento de sus

obligaciones se movilizará el sistema que realiza justicia institucional incluso -como lo menciona en la siguiente cita- si tiene que acudir a otras instancias.

Lamentablemente las experiencias de los diversos miembros de la universidad y la generación de desconfianza (que puede implicar la aceptación o resignación frente a la injusticia) por la ineficacia institucional en la realización de la justicia siguen prevaleciendo y su problematización tienen relevancia pues no todos *pueden* tomar las acciones o ser atendidos de la misma manera que este docente sencillamente plantea. Un problema de asimetría de poder entre personas y la existencia de la subjetividad de una autoridad autorreferente con superioridad que justifica la dominación y exclusión, no se le puede enfrentar con las aparentes virtudes de un cierto (falso) estoicismo. Predicar la indiferencia (o la carencia de sentimientos o pasiones) es incomprensible para la inmensa mayoría que en su vulnerabilidad humana trabaja para permanecer y mejorar su vida; en sus sensaciones está la vida.

Regresando a la pregunta inicial de esta sección, pero ahora sobre los conflictos entre docentes, tenemos que éstos describieron sólo un suceso que recordaban como un desacuerdo o confrontación que tuvieron con otro docente o compañero. En los diferentes relatos dejaban en claro que lo resolvieron de frente y por su cuenta, pero la forma en como definen el conflicto es que la otra parte fue la que generó o percibió el desacuerdo como problema, no ellos, y si continuaba algún resentimiento o molestia era por decisión de esa otra persona. Esta postura es relevante porque por una parte intenta demostrar que se relega a la capacidad y disposición personal el lidiar razonadamente los desacuerdos o conflictos -reconocida cualidad de la persona inteligente, responsable y respetuosa-, pero por otra parte muestra la posibilidad de que una parte pueda prolongar cierta discordia. De lo anterior se encuentra un ejemplo en una de las experiencias que compartió una docente donde ella mencionó haber tenido un desacuerdo con quien en su momento fue la secretaria académica de la unidad y como resultado del enfrentamiento recibió cierto tipo de represalia que logró obstaculizar por un tiempo su labor escolar.

Estas experiencias nos permiten observar cómo se amplía la manifestación de una ineficacia del funcionamiento institucional para atender y propiciar los mecanismos de solución a los conflictos entre sus miembros y se empieza a dibujar cierta jerarquía y la posibilidad de la impartición de castigos de parte de unos docentes en detrimento de otros. Este funcionamiento

continuará ilustrándose conforme se analicen las experiencias de los estudiantes y sus conflictos con algún docente.

Ahora, con motivo del recuento de estas vivencias a los docentes también se les preguntó si considerarían acudir con algún otro docente o alguien del personal administrativo para procurar solucionar algún problema que surgiera entre ellos y otro compañero docente; a continuación sus respuestas:

Docente 1: Claro, pues de hecho fue lo que se hizo ¿no? [...] sí se resolvió a través de las vías administrativas.

Docente 2: Evito eso, a mí me gusta más hablar de frente... a veces no se puede ¿verdad?, pero yo lo evito.

Docente 3: Llegué a tener algún conflicto y recuerdo que no acudí a las instancias administrativas porque... digamos, sinceramente no confío, en ese momento no había la confianza y la relación interna no era la mejor entonces yo sabía que acudir con las personas que ejercen las funciones administrativas me iba a generar un problema mayor del que ya tenía, entonces decidí intentar sobrellevarlo con el grupo, inclusive un docente que no les impartía clases -pero no sé por qué razón estaba ahí metido con ellos- los azuzó demasiado para que acudieran a la dirección y me reportaran, pero al final creo que no sucedió eso porque [...] nunca hubo una manifestación por parte de la dirección. Afortunadamente ha sido el único conflicto, no he tenido más conflictos, pero si los llegara a tener -que espero yo que no- en este momento sí acudiría porque la administración es muy diferente, las personas quienes se encuentran al frente, sobre todo el director es una persona más sensata, este, más humana y sobre todo que no se deja llevar tanto por los comentarios sino que es más conciliador, entonces sí me acercaría, creo que no lo dudaría ni un momento.

Docente 4: Si hubiera la posibilidad de mediación sí, si fuera para hacerlo más grande no. Iría a mi sindicato [...] diría “tengo un conflicto laboral con un compañero y esto es mobbing” y a la dirección le mandaría una carta diciéndole “se me está haciendo mobbing laboral y tú lo estas permitiendo” o sea no, no permitiría que nadie lo solucione, tengo como que la idea que yo soluciono mis problemas... y para qué lo hago chiquito si puedo si puedo hacerlo en grande.

Si se considera que los docentes D1 y D4 son hombres y las docentes D2 y D3 mujeres, a lo largo de las respuestas que se han retomado se muestra poco a poco la consistencia de sus posturas. Aunque no se diseñó el instrumento de recolección de datos para poner énfasis en las diferencias de las experiencias por razones de género, aun así se puede hacer la breve observación de que tanto D1 como D4 pueden concluir con una perspectiva de que los medios para solucionar los problemas existen, solo se tienen que usar y no tienen ninguna reserva en hacerlo. D2 -quien cuenta con una red de apoyo al ser su madre docente en la universidad- expresa mantener la disposición de enfrentar y hablar las cosas de frente, pero admite que ante un conflicto prefiere evitar acudir con el personal administrativo. D4, quien ha experimentado vulnerabilidad y reconoce por ello la importancia de que la institución a la que pertenece genere las condiciones para su adecuada labor, es cautelosa pero mantiene una postura abierta para apreciar el cambio o la existencia de mejores condiciones.

## **B. Estudiantes**

Los estudiantes por su parte refirieron algunos conflictos que tuvieron con algún o algunos otros de sus compañeros, pero ninguna problemática alcanzó un nivel relevante de gravedad. Al menos esa es la admisión de los estudiantes entrevistados quienes por evaluar de <<no grave>> o de <<personal>> algún conflicto entre compañeros por eso prefieren solucionarlo por su cuenta, ya sea hablándolo o dejándolo de lado. Con motivo de este tipo de respuesta se les preguntó entonces si en el caso de que aconteciera algo que pudieran estimar como <<grave>> tendrían la confianza o considerarían acudir con alguien del personal institucional. Algunas personas contestaron que sí y unas cuantas personas expresaron las siguientes posturas:

Estudiante 5: Claro, es importantísimo, eso es lo primero que se debe de hacer, pero pues la realidad es otra y (hay) otros alumnos que prefieren no acercarse a la dirección o a la administración porque no les hacen caso, porque no les dan el seguimiento, etc. [...] en la administración pasada [...] todos teníamos miedo ir a la dirección porque nunca se nos hacía caso, o sea literal era de que “maestro esto” “ah, sí, ok” [...] inclusive para departamento escolar [...] (Esta administración nueva es diferente) hay otro... por ejemplo lo que es departamento escolar, el personal... en la administración... sí siento que es distinto, otra energía, se siente más confianza de ir a acudir a pedir un Kardex, y no nada más lo digo yo, lo he escuchado de mis compañeros.

Estudiante 7: Pues el detalle es que... algunos de los compañeros pues suelen ser muy allegados o barberos -como se dice- con los administrativos [...] (Además) siento que ya... pues uno ya tiene la mayoría de edad... como para solventar tus problemas... y pues si es algo personal, pues, hablarlo y a ver cómo se puede arreglar... pero pues, bueno, todos creo que vamos a lo mismo que es pues terminar la licenciatura... y yo siento que ya uno no está en edad como para andar en el “qué dijiste” el “dije, dijo” y andar en chismes. Y como te digo, o sea era ir a la escuela, a cumplir un horario, si había algo que quedarse pues se quedaba uno y si no, pues te retirabas... que era esa la única función.

A partir de esta última respuesta (y otras que no se citan) con los estudiantes nuevamente se puede observar el reconocimiento de la capacidad para lidiar personalmente con los desacuerdos o conflictos como una cualidad de la persona <<madura>> y responsable. Incluso, la consideración de equiparar el expresar o comunicar los problemas como <<chismes>> también la comparten con los docentes, pero éstos últimos reconsideraban tal postura cuando les era recordado que identificar y comunicar (con discreción) las problemáticas de sus estudiantes puede constituir parte de su labor institucional. En cualquier caso, resalta que tanto docentes como estudiantes compartan diversas razones o experiencias del porqué consideran que expresar sus condiciones o circunstancias que les aquejan sea considerado inútil o insensato: inútil porque su experiencia ha sido que nadie les ayudará a solucionar la problemática, insensato por el

reconocimiento y valorización de que la persona desarrollada (madura, inteligente, debida) lidia con los problemas personalmente (en privado o individualmente)<sup>55</sup>.

Continuando con el cuestionamiento sobre conflictos o desacuerdos entre estudiantes, sólo una estudiante refirió un conflicto que tuvo con otro de sus compañeros en donde las implicaciones afectaban a la totalidad de su grupo por lo que tuvo que intervenir personal administrativo de la escuela. El asunto trató de lo siguiente:

Estudiante 1: Creo que venían elecciones [...] y el problema más grande fue que un compañero falsificó un mensaje de un maestro donde nos pedía firmas y después nos dimos cuenta de que eran para un partido político [...] tuvo que intervenir dirección nuevamente, porque... ya ves las firmas que te piden los partidos de esas como en redes de conexión “que esta persona te contacta cuatro y cada una de esa cuatro contacta a otras cuatro y así” y el llenó su lista obligando a todos del salón a firmar.

Entrevistadora: Pero este conflicto tuvo efectos en el grupo...

Estudiante 1: en el grupo y ya yo personalmente con el chico que lo genero todo... porque en su intento de lavarse las manos me metió a mí

Entrevistadora: Cuando dices hasta dirección tuvo que meterse, ¿a qué te refieres? digo, ¿quién acudió a dirección?

Estudiante 1: ¿Quién acude a dirección? el chico que generó todo el problema porque su mamá es maestra. Él acude a dirección y nos mandaron a (\*descripción

---

<sup>55</sup> Tal vez esta apreciación y preferencia por incorporar y demostrar estas cualidades sea parte del contenido legítimo inculcado, es decir, la manifestación del logro de la persona cultivada que cuenta con las habilidades y herramientas para enfrentar adversidades. Como en la escuela el objetivo es el desarrollo personal (intelectual, emocional, social, etc.) podría decirse que quienes no deciden actuar demostrando estas cualidades prueban su incapacidad. Por eso ante la posibilidad de conflictos irresueltos y la vulnerabilidad de sufrir represalias por parte de compañeros, docentes o personal administrativo, la priorización de estas cualidades se percibe como una conquista frente a posibles malentendidos o injusticias, por ejemplo se puede pensar que «Si la otra persona permanece enojada, es su problema», «Si la otra persona busca y ejerce venganza, prueba su incultura». Peligrosamente esta valorización de cualidades ideales de la persona cultivada aunado a la manifestación de una ineficacia del funcionamiento institucional para atender y propiciar los mecanismos de solución a los conflictos entre sus miembros, precisamente facilita que las personas autojustifiquen que el reaccionar y lidiar con las adversidades dentro de la escuela de esta manera es una prueba más del avance de su camino como persona realizada y así se encubre o disminuye el impacto y las implicaciones de que es la institución la que genera las condiciones para inculcar por medio de la violencia.

física del sujeto)... está como segundo de dirección siempre [...] él bajó al salón cuando nos estábamos ventaneando entre todos, él defendió a este chico diciendo que pues “las firmas no le hacían daño a nadie, nada más es como información estadística” o sea de decir “no te pasa nada, es que él ni siquiera ocupaba sus firmas bastaba con que pusiera sus nombres y ya no se iban a enterar”...pues sí, todo el grupo fue así como que se tornó medio complejo y dijo “ya, ya, dame las hojas, las rompemos y listo, discúlpate con tus compañeros”... pero no, no, o sea su tirada de él era que políticamente eso no tenía un impacto, que nada más era estadística, números. Y yo así de “ah...”.

El anterior recuento permite observar que no hubo ningún procedimiento para investigar y procurar el bienestar del grupo en la <<solución>> administrada. En primer lugar quien acude a solicitar la intervención del personal directivo no son los afectados sino la persona que originó el desacuerdo. Este compañero al verse en el centro de la confrontación decide solicitar que alguien medie para la solución del conflicto. La persona que intervino como miembro de la administración lo hizo aparentando representar y actuar en nombre de la dirección. Su intento únicamente fue el de convencer a las personas de que ni siquiera existía un problema por el cual reclamar. Tampoco se puede considerar que lo que hizo entra en la esfera de lo discrecional pues su acción no fue válida ni legítima (no tenía razón ni fundamento), su actuar más bien tuvo como objetivo el disminuir, manipular y desechar el hecho que estaba afectando al grupo. La estudiante que comparte este suceso atinadamente concluye que aquel sujeto actuó en defensa del compañero que originó el conflicto.

El problema abarcaba el hecho de que su compañero con engaño (suplantando a un docente) solicitó las firmas del grupo. La firma recolectada es un dato personal que identifica a la persona y cuando se plasma el titular exterioriza su voluntad en actos públicos y privados. Después de reunir las firmas se descubrió que su propósito era utilizarlas de acuerdo con sus intereses personales y del grupo político al que pertenece. Cuando aquel sujeto de la administración escolar minimizó y concentró la problemática en las hojas con las firmas, al romperlas enfrente de todos simbolizó que el problema y sus implicaciones se habían terminado rápida y sencillamente, tal y como trataba de convencerles. Al final el problema solo se pudo disipar junto con las hojas despedazadas porque este sujeto de la administración no fue capaz

de disolver la protesta de los demás compañeros del grupo, pero eso no significa que no lograra su objetivo pues sí consiguió minimizar el problema y defender al alumno (hijo de una maestra), así como evitó que el grupo exigiera ser atendido formalmente por el personal directivo. A partir de estas observaciones de ninguna forma se puede considerar que en este caso alguna solución real se haya llevado a cabo.

Ahora, un vistazo más amplio a las problemáticas que se experimentan en la cotidianidad de las labores institucionales y las relaciones entre docentes y estudiantes nos lo ofrecen los estudiantes en los recuentos y reflexiones que compartieron cuando se les cuestionó sobre algún conflicto o desacuerdo que hayan tenido con alguno de sus docentes a lo largo de su carrera.

Aunque sus recuentos fueron diversos y variaban en la gravedad de lo sucedido, en un intento por organizar las distintas experiencias compartidas primero se mencionarán algunas de ellas por la similitud del tema que tratan.

El primer tema corresponde a lo que el docente D1 reconoció como el conflicto más frecuente entre estudiantes y docentes: la forma y los resultados de la evaluación. Al respecto los estudiantes contaron las siguientes experiencias:

Estudiante 1: [...] mi experiencia con las docentes (es que) nos ven como competencia [...] yo llegué a tener una maestra que me sentía a mi competencia en cuestión con los hombres como si ella estuviera quedando con los alumnos y ella un día que me reprobó me dijo “no te voy a pasar solo porque estés bonita” Y yo así de “no pues yo no vengo a eso, mi examen está todo bien”, “sí, pero para mí es un 5”. Tuve que acudir a dirección y hacer mi show y al final me dijeron “ok, ni tu ni ella, te ponemos un 8, ¿estás de acuerdo?” [...] tú sabes que no hay soluciones sencillas en la facultad, si no tienes contactos no te van a ayudar [...] (Lo que yo hice fue que) yo llegué a dirección con mis amigas de testigos y que teníamos clase con la maestra, con mi examen, y [...] un tanto chantajista -como uno de mis tíos tiene un periódico-, les dije “o llegamos a un acuerdo o yo filtro los audios”. Se negaron directamente dejarme hablar con el director y me dicen “vamos con (la responsable del programa escolarizado)” y bajamos...

Entrevistadora: ¿Quién te llevó con [la responsable del programa escolarizado]?



Estudiante 1: Era una de las secretarias [...] finalmente la que llega al acuerdo y todo es entre (la responsable del programa escolarizado) y la esposa del (entonces) director...

Estudiante 4: [...] hay docentes que [...] por ejemplo a mí me pasó de que (acudí) a todas mis clases en una materia ¿no?... y al fin de cuentas, otro compañero no asistió ninguna vez y al final [...] sacamos la misma calificación entonces, pues desde ahí yo vi que hay como muchos docentes que solamente... con que ellos te pongan un número o una calificación sienten que ya están cumpliendo [...] yo me molesté porque me acuerdo que era como la primera hora, hacía el esfuerzo [...] que no era algo así que dijera “ay me cuesta mucho trabajo” pero igual de cuentas pues es tomar la decisión de levantarse temprano, bañarse, irse en autobús, hacer las tareas, estudiar previamente para el examen... recuerdo que hasta le compré un material en \$500 y... pues sí me molesta mucho que solamente te pusiera así como un número y ya, él por cumplir... creo que pasó a todos con 6

Entrevistadora: ¿Qué decidiste hacer ante ese caso?

Estudiante 4: Pues era como... aceptar mi evaluación en examen ordinario o irme a extraordinario y pues decidí mejor dejarlo así, para evitar más conflictos.

Estudiante 5: Lo comparto porque fue una injusticia [...] tuve una mala experiencia con un maestro [...] en sexto semestre se cruza la pandemia [...] me imparten la materia de derecho procesal civil y me cambian al maestro [...] él siempre llegaba tarde, casi nunca nos daba clases [...] él sabía de mi rendimiento como alumna [...] se cruza la pandemia y nos dicen que vamos a seguir clases en línea [...] el maestro nunca nos dio clase -desde marzo que nosotros dejamos de ir a clases- [...] nunca nos encargó una tarea, un trabajo [...] no supimos nada de él... hasta el mes de abril nos mandó un mensaje vía el jefe de grupo, nos mandaron un cuestionario y que tenías que contestarlo [...] yo fue la única que lo aprobé... y ya a partir de ahí jamás supimos de él... resulta que hasta el día del ordinario, él nos mandó un mensaje 2 horas antes del ordinario, que teníamos examen con él [...] nos sorprendimos todos, porque en primer lugar... nunca nos dio calificaciones parciales, nunca se nos aplicó

ningún parcial [...] nosotros pensábamos que sí iba a contar el cuestionario y nunca lo contó [...] hubo muchas inconformidades y estaban muy molestos los compañeros [...] (algunos) estaban trabajando, muchos estaban enfermos [...] y pues ni modo [...] nos envió el examen vía correo electrónico donde nada más nos daba 1 hora para contestar [...] después de ese examen ya no supimos nada de él [...] ese día pues yo estaba [...] mal pues porque acababa de perder a mi tía ese mismo día, pues por la causa del covid, pero aun así no quise ser irresponsable y pues le eché todas las ganas al examen [...] Resulta que una semana antes del extraordinario nos envía mensaje de que efectivamente pues todos sacamos calificación baja, pero solamente yo tenía calificación reprobatoria [...] yo y otros compañeros, pero los otros dos compañeros porque no presentaron examen, entonces a mí se me hacía muy raro porque yo decía “cómo es posible que todos mis compañeros que hasta el que no estudia sacó 7 o 6” [...] solicité mi revisión de examen y no me hizo caso... al jefe de grupo yo le dije que me comunicara con él [...] dijo que no hubo oportunidad de abrirse al diálogo [...] yo desconocía y no sabía que pues... yo tenía entendido que la revisión era con los maestros, a lo mejor era... no sé si era frente a dirección [...] ya después como que la pensó y dijo que me iba a enviar mi examen pero que no quería que los alumnos supieran, pero de todos modos me lo mandó todo tachado [...] ya después yo lo comparé con las respuestas de una amiga que sacó buenas calificaciones [...] mis respuestas estaban correctas [...] el maestro dijo que no quería que tuviéramos ningún contacto con él, hasta amenazó al jefe de grupo que si pasaba su número de teléfono al jefe de grupo le iba a ir mal [...] no sé si nada más porque le caí mal me reprobó, a lo cual pues es muy normal en los maestros... o no sé qué hice [...] acudí con un amigo que trabajaba en ese tiempo ahí en dirección [...] y le dije que si no había posibilidad de que pudiera hablar con él ya que mi plan era titularme por promedio [...] y el maestro dijo que no, que no me iba a ayudar y que me veía en extraordinario [...] después de eso [...] el maestro nos mandó decir a través del jefe de grupo que el examen [...] primero nos dijo que iba a ser escrito, que iba a ser igual por lo mismo por correo electrónico, porque estamos en tiempos de pandemia y el chiste era estar aislados de todo... (y) de repente cambió su postura y (con un día de anticipación)

nos dijo que nos iba aplicar examen extraordinario presencial [...] nos hizo ir a derecho a la explanada [...] y nos hizo aprender de dos libros completos de su materia para cinco preguntas, examen oral, y pues yo estudié mucho [...] lloré del coraje, lloré de impotencia, porque para mí fue una injusticia, no se me dio respuesta alguna... entonces pues ni modo, dije “ni modo le voy a demostrar que sí, que efectivamente soy valiente, que pues ahí voy a estar” [...] El grupo estuvo muy enojado, el grupo fue muy inconforme, pero callamos y callaron por miedo a represalias [...] (Lo que sí) le dijeron al jefe de grupo que le dijera al maestro que no podíamos acudir presencial ya que pues estamos en pandemia, y el maestro se enojó y dijo que no [...] que si no acudíamos [...] no íbamos a tener calificaciones [...] yo sí acudí porque ya estaba cansada, el maestro ya me había humillado [...] quería sacar buena calificación [...] Me acuerdo que pues se portó muy grosero, muy déspota, se sentó con nosotros, nos aplicó el examen, y me acuerdo que me dijo “pues tú estás para un 10, pero para mí la calificación alta en un extra es 7”, y me acuerdo que se fue y nos dijo “estudien porque si no allá afuera los van a chingar” - porque los otros compañeros no estudiaron nada y prácticamente lo que él preguntaba ellos no respondían- [...] después de ahí [...] le dije a este chavo que trabajaba para la dirección que si me apoyaba [...] pues comentándole a departamento escolar que si se podía pues arreglar lo de mi calificación porque era injusto, pero nunca se me arregló nada, nunca me dieron una respuesta [...] solamente me dijeron que le habían mandado hablar al maestro, pero pues que el maestro no accedió y que sabe que, entonces nunca se me ayudó por parte de la dirección, sabiendo que fue injusto y yo tengo pruebas, tengo testigos, y... hasta la fecha pues a causa de esa injusticia yo no me voy a poder titular por promedio...

Estudiante 7: [...] pues en una ocasión, pues son de esos maestros que te reprueban y tu ni sabes ni por qué y pasan al que nunca asistía, ni participaba, ni nada, y es cuando tú dices “pues que injusto”, pero pues vas y hablas y todo, y pues al final de cuentas el maestro ya es longevo y tú eres un chavillo nuevo que va empezando y pues tu palabra no tiene fundamento.

A partir de estas experiencias se puede observar nuevamente que no existe realmente una atención, investigación, solución, ni seguimiento a los problemas que afectan las actividades escolares de los estudiantes. Debido a que los problemas que aparentemente se solucionan simplemente se disuelven modificando aquello que simboliza la lesión (una calificación), se puede decir entonces que no hay un tratamiento para asegurar que tales actos arbitrarios e injustos se eviten en el futuro. Es más, estas situaciones manifiestan que lo que se afianza más bien es la posición o cualidad de la figura del docente como irreprochable. Por eso estos estudiantes que se encuentran en la etapa final de su carrera afirman «si no tienes contactos no te van a ayudar» o «tu palabra no tiene fundamento» frente a los docentes. Y es que este hecho se inculca desde el ingreso a la universidad por lo que pronto los estudiantes reconocen -y se vuelve parte de la enseñanza y dificultad de la carrera-, la aparente superioridad del docente. Lo anterior puede lograrse porque parte de la eficacia de la inculcación de este hecho es la forma en la que se vive el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, desde la forma en que se aplica el principio de libertad de cátedra y como se vive el proceso de producción de conocimiento en el que la mayoría del contenido escrito a trabajar se utiliza para memorizarlo y repetirlo bajo la guía capacitada del docente. Poco a poco las características de la dinámica y la relación que hemos podido observar hasta ahora entre estudiante y docente abonan a la creación y perpetuación del hecho de lograr el reconocimiento de la capacidad, posesión de conocimiento y autoridad intelectual de la figura del docente de tal forma que trascienda más allá y a pesar de las acciones arbitrarias e injustas que pueda cometer el sujeto que desempeña el cargo<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> A partir de las aportaciones de los autores P. Bourdieu y J. Passeron y las experiencias de estudiantes y docentes podemos entender que dentro del mito de la escuela como espacio de desarrollo personal (social, intelectual, profesional, etc.) el contenido de la figura simbólica del docente es la manifestación de la categoría de Autoridad Pedagógica (*AuP*), es decir -más allá de lo que pareciera evidente-, específicamente nos referimos a que se comienza a aclarar que así como la institución escolar existe y funciona investida por el poder que le confiere la comunidad, su personal como autoridad delegada ejerce tal poder en el desempeño de sus funciones. Si consideramos tal labor a la luz de las problemáticas que experimentan sus miembros se puede observar entonces cómo está establecido el campo de «legitimidad» (que produce y reproduce la escuela desde sus condiciones institucionales) y las prácticas posibles dentro del mismo. Para cumplir con la imposición e inculcación de la arbitrariedad cultural la escuela (o *SE*) necesita de la *AuP* o la figura simbólica del docente como la representación de lo intachable, y desde el contexto estudiado las prácticas que se llevan a cabo en cuanto a la solución de los conflictos entre sus miembros (sea docente y estudiante o docente con poder arbitrario y docente sin poder arbitrario) muestran que la violencia o la impunidad de los actos arbitrarios de la figura del docente son parte del modo legítimo de imposición o enseñanza, por lo que independientemente del historial de transgresiones del sujeto que ejerce el cargo ninguna falta descalifica al agente pedagógico.

En este sentido cuando los autores también afirmaban que para que este poder arbitrario logre su función de imposición e inculcación se requiere del desconocimiento de su verdad objetiva para que pueda presentarse y ser reconocido como autoridad legítima, en nuestro contexto estudiado -se insiste- se puede observar esta

Además y a propósito de lo anterior, ya en este punto en el que se tratan las experiencias de los estudiantes y los conflictos que han vivido durante su carrera universitaria, si se considera (como se trató en el tema *La valorización de la educación escolar*) que a lo largo de nuestra vida se nos inculca a reconocer que a través de la escuela se satisface con eficacia nuestra necesidad de educación, particular significado adquiere para la vida de estos estudiantes de derecho la realidad del concepto de la aplicación de la justicia que experimentan al interior de su escuela. Algunos estudiantes me compartían al inicio de la entrevista lo siguiente:

Entrevistadora: ¿Por qué elegir la carrera de derecho?

Estudiante 1: (Me llamó la atención) entender la justicia en un sistema que está diseñado para ser justo únicamente con quienes tienen los beneficios, accesos, creo que de ahí va que me llame mucho el derecho laboral... que siempre hay trabas en ese sistema... pues sí, para mí más que nada, poder obtener esa justicia, poder darle a cada quien lo que se merece, sin favoritismos, sino decir, “lo mínimo, lo legal aquí dice que te mereces esto y es lo que vas a obtener”.

Estudiante 3: En mi mundo utópico considero que se puede hacer un mundo justo y en lo particular creo que es de alguna forma en ayudar a las personas. El estudiar derecho es como también estudiar la psicología, no sólo (consiste) en resolver los problemas sino también en escuchar a esa persona y... me gustaba esa parte [...] De niña [...] sabía que quería ayudar a alguien, que quería ser empática, solidaria y que se sintieran escuchados [...] y derecho... fue como una fusión de todo.

Estudiante 5: A mí desde pequeña se me ha dado mucho el hablar... pero no por hablar sino defender [...] abogar por los demás [...] siempre tuve una labor altruista [...] quería y quiero defender a las personas... y mi objetivo era de que ver tantas injusticias... más en el país actualmente... y la carrera de derecho pues el decir “sí”

---

simulación en la cualidad de irreprochable que se le confiere a la figura del docente. Dicho desconocimiento se corrobora en los recuentos de los estudiantes cuando atribuyen dichos conflictos a la mala actitud de la otra persona, cuando se resignan y admiten que el sistema así funciona y no hay remedio, o cuando simplemente dicen <<no sé qué hice>> porque no encuentran razón del trato injusto que recibieron.

representaba que efectivamente esta carrera (me) iba permitir este... poder defender y ser la voz de una persona vulnerable.

Estudiante 6: Yo siempre he querido como que poner como centros o algo así para poder ayudar, tanto a las familias, a las mujeres, y poder, este, ayudarlos e informarlos bien sobre cómo si llegaran a tener algún problema como pueden salir de ese problema, o sea, que no se dejen engañar y pues, no sé, hacerles justicia a los que no se pueden defender solos.

Luego de estas respuestas iniciales y después de haber compartido los conflictos que han experimentado durante su carrera, casi al final de la entrevista se les pidió a los estudiantes que así como tenían ciertas expectativas que les hicieron decidir ingresar a la universidad me compartieran también lo que a su experiencia (como estudiantes a punto de graduarse) creen que es lo que su escuela les ha ofrecido. Interesantemente casi todas las personas centraron su respuesta a rescatar lo que consideran positivo de su paso por la universidad; sólo dos personas en su respuesta hicieron una crítica a la calidad de sus clases. Y se dice que es interesante porque en lugar de considerar las expectativas iniciales (que mantienen con claridad y dota de sentido y motivación su labor escolar) y contrastarlas con su experiencia universitaria para reflexionar cómo lo que vivieron modificó o amplió su ilusión en diversos sentidos, más bien su postura fue la de justificar lo vivido y correlacionarlo con los beneficios obtenidos pese a (o sin mencionar) la adversidad.

Se utiliza la palabra <<justificar>> porque se observa la racionalización de lo adquirido académicamente a pesar de la forma en la que aparentemente se inculca. Así, tenemos estas admisiones de dos estudiantes luego de haber compartido el conflicto que tuvieron con algún docente por cuestiones de calificación:

Estudiante 5: [...] después me comentaron que el maestro tenía un mal historial ahí en la escuela [...] ya después ahí aprendí que... bueno yo le agradezco al maestro porque en ese aspecto, de que... me esforcé mucho y que efectivamente le voy a demostrar a él que... que puedo y que pues la vida es así... eh, te la cambia así de repente [...].

Estudiante 7: [...] si tú sientes que te mereces una calificación más alta y el maestro o la maestra te pone una menor pues tú dices “ah caray”... pero pues al final de cuentas te quedas con lo aprendido y sabes que... pues una calificación no refleja tu conocimiento.

El caso de la Estudiante 5 nos sirve de ejemplo para ilustrar el cuestionamiento que se quiere hacer. Ella relató una serie de actos arbitrarios que afectaron su experiencia escolar y la posibilidad de concluir sus estudios de acuerdo a la forma de titulación por la que se estaba esforzando; en varios sentidos describe la injusticia que la perjudicó a ella y a sus compañeros. Su esperanza y motivación para aprender derecho era desarrollar su conocimiento para aplicarlo en la defensa jurídica de quien lo necesitara. ¿Qué implicaciones tiene en la formación de las personas aprender sobre el cumplimiento de la justicia de agentes expertos del derecho que actúan arbitrariamente bajo el amparo de la misma institución encargada de su educación?

Cuando las personas expresan <<gracias a la situación horrible que me sucedió con esta persona aprendí x lección>> están atribuyendo a la otra persona y a tal adversidad ser la causa o razón de su desarrollo. Lo anterior puede ser por la vulnerabilidad y la voluntad de vivir de las personas que ante la factibilidad contingente de la realidad les hace valorar su acción y esfuerzos de tal manera porque temen que sin esa ocasión no hubieran llevado a cabo un cambio o porque desean que esa ocasión sea suficiente preparación para otra situación semejante o peor. En cualquier caso, fuera de ese positivo sentimiento de agradecimiento o la motivación y la confianza en sí mismos que les brinda esta creencia, se deben cuestionar las condiciones en las que nace la adversidad y las posibilidades que existen para enfrentarla. Porque muchas personas experimentan algunos problemas y *no pueden* hacerles frente, al contrario, las rebaja, estanca y a la larga las destruye. Y otras personas *pueden* sobrepasar ciertos problemas y es debido a una diversidad de factores: su propio actuar, esfuerzo y apertura para comprender el suceso, así como gracias a algunas personas a su alrededor que de alguna manera les brindan apoyo, etc.

Cuando observamos una planta florecida y nunca presenciamos que sea regada ¿cómo podemos saber si recibe agua?, pues por el hecho de que está viva demuestra que ha recibido agua. De forma semejante, no hay persona que crezca o se desarrolle sin haber sido nutrida por las condiciones, posibilidades del entorno y actuar de su comunidad. Por eso se intenta

cuestionar el modo legítimo de inculcación que se manifiesta en la escuela y que se advierte de las experiencias que comparten sus sujetos; la violencia y sus justificaciones (que se trabaja para que interioricen las personas) no pueden ser un medio para el desarrollo de las personas, es una contradicción. Se deben criticar estos procesos de (falsa) legitimización de la violencia y crear en su lugar las condiciones institucionales para limitar o evitar dicha arbitrariedad, así como las condiciones para propiciar que todos *puedan* desarrollar las capacidades para ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un problema político, pues la institución educativa debe ejercer sus funciones teniendo en su base las necesidades a satisfacer de su plural comunidad.

En segundo lugar, otros temas que surgieron mediante el recuento de los conflictos que han tenido con algún docente fueron lo que las estudiantes viven al interior de la universidad en cuestión de acoso, hostigamiento sexual o conductas discriminatorias como la misoginia. A continuación se presentan los recuentos de las alumnas y de un alumno testigo sobre estas experiencias:

Estudiante 1: (Tuve) un maestro que nos acosaba a muchas y a mí me acosó, pero pues es conocido por eso [...] (a) mi tío el que tiene periódico este maestro lo sigue mucho en redes... y una frase que él usó para referirse a mí, mi tío la publicó... como estado puso como consenso a la sociedad que qué opinaban que el maestro de la facultad [...] se expresara así hacia las mujeres, y él esperó a que llegaran los comentarios, tomó fotos y se las mando por mensaje privado al maestro [...] y al día siguiente en automático el maestro me mandó preguntar que si conocía a la persona que manejaba ese periódico, nomás le dije “sí” y él dice “Ah, es que ayer me mandó esa publicación y me mandó saludar y me dijo que tuviera mucho cuidado con lo que te decía” y así pues como que se solucionó (mi problema con él) [...] (mi tío) le dijo muy claro “o sea esto yo te lo hago crecer y te vas” [...] y me dijo “no, discúlpame, yo no tenía ni idea de quién era usted”... él me puso 7 final, y después no sé por qué al semestre siguiente, al final me mandó hablar porque iba a haber una rectificación de actas y ya yo dije “qué onda” y cuando llegué ahí mismo con (la responsable del programa escolarizado) él estaba diciendo que “se había equivocado, que yo era alumna de 10 y que me había puesto 7 y que pues apenas se



había dado cuenta”... y (personas del personal administrativo) estaban así de “pues qué onda, por qué viene a arreglarlo usted y no la alumna” [...] cuando le pregunté al maestro el motivo me dijo que era por el tipo de alumna que era yo, sigo creyendo que tiene que ver con la amenaza [...].

Tuve otro problema con (otro docente) [...] -pero con él sí tuvieron que meterse mis dos tíos y mi papá-, porque pues él nos obligó a irnos de campamento [...] para poder pasar la materia [...] pero es que en ese viaje no... no sabemos si [una] compañera fue violada o fue consensual, pero ahí hubo una bronca con los conductores del camión. Otra compañera se cayó. A mí el maestro me armó un mega show porque... él se fue a quedar a un hotel y nos dejó ahí expuestos y llegaron tipos pues medio extraños ahí, yo me enojé, cargué mis cosas y me fui al hotel, el maestro me (dijo) que era una irresponsable e irrespetuosa y [...] se lo tomó como personal de que yo estaba liderando al grupo en su contra porque finalmente cuando me paré y yo agarré mis cosas pues mis compañeros me siguieron [...] (También sucedió que) se llevaron a compañeros en una patrulla (que estaba haciendo su recorrido por ahí); perdimos uno de los camiones; nosotros tuvimos que conseguir el camión para regresarnos porque el maestro quería seguir de fiesta [...] mi papá y el papá de una compañera tuvieron que ir [hasta allá] por nosotros [...] pero para el caso él se fue en contra mía porque pues yo era la que estaba liderando [...] Después me arrepentí porque me reprobó y me dio clase al siguiente semestre, pero nuevamente volvimos a arreglar lo de la reprobada porque teníamos los videos y todo lo que había pasado y la escuela nuevamente pues taponeó todo eso porque [...] pues nos pasaron con 10 [...] Al siguiente semestre tuvieron que intervenir mis dos tíos [...] porque era cualquier cosa que yo hacía o decía y me exponía frente al grupo, se burlaba de mí, me acosaba, me seguía al carro [...] y después hablando el maestro y yo -porque él dijo que mis tíos ya habían intervenido y que estaba cansado- dijo “vamos a hacer esto: usted no habla en mi clase, no dice nada, se sienta, no me molesta, yo no la molesto y la paso” y así solucioné esos problemas porque yo sabía que si metía a la facultad pues no iban a hacer nada, la facultad me iba a decir así de “ay pero si te está acompañando al carro para que no te vayas sola”, porque yo salía de clases y el maestro estaba dando clase, me veía y salía corriendo

del salón para ir atrás de mí sin decir nada, o sea se iba pegado atrás de mí sin decirme nada hasta que yo me subía al carro y me iba, pero el interrumpía su propia clase para salir a seguirme [...] pero la facultad no, no iban a hacer nada, entonces sí tuve que meter a mis tíos... que si ni siquiera los tuve que meter, fue un día que me escucharon platicando con mi mamá y ya después me [...] dijeron ellos “nos metimos porque son hombres y son muy machos y hasta que un hombre no les ponga un alto no se detienen, tiene que ser otro hombre, no sirve de nada que sea una mujer”...

Estudiante 3: [...] hubo algún docente que se refería con comentarios muy groseros, muy misóginos, entonces -bueno obviamente la mayoría del grupo somos mujeres- y no, no estamos de acuerdo en eso [...] hablando con otros (grupos) que les daba clases no hacía esos comentarios... lo que decidimos fue ir a dirección, cambiarlo [...] fue un proceso muy largo, perdimos casi un mes y medio de clase porque no lo querían cambiar, nadie quería dar clases, hasta que hubo un maestro voluntario y nos dio la clase.

Estudiante 4 (compañero de Estudiante 3): Recuerdo que tuvimos otro conflicto de nosotros como alumnos contra un maestro... porque hacía comentarios, este, ofensivos hacia las mujeres -la mayoría de mis compañeras son mujeres- y fue siempre así como de, yo como hombre y como estudiante la verdad si decía que pues no se valía... y ahí sí acudimos con el director e hicimos todo lo posible para que nos cambiaran de docente [...] (al final) nos dieron una solución, pero mucho tiempo después... y el director sí nos dijo así como de “estoy metiendo las manos al fuego por ustedes”... porque ese maestro ya tenía como varias incidencias y hasta a mí en esas tardes que yo me quedaba en la escuela... me tocó ver a ese maestro -con el que no queríamos tomar clase- hasta hablando con personas del sindicato de la misma UAZ, o sea, como que era como de, no sé cómo llamarlo, pero era como de “a ver quién puede más”.

Por último, en base a la pregunta general “¿alguna vez has sentido molestia, incomodidad o has estado en desacuerdo con el proceder de algún docente?” los estudiantes también compartieron las siguientes experiencias:

Estudiante 3: [...] tal vez con otros maestros que eran un poco prepotentes y nos hablan de una manera muy irrespetuosa [...] (En el caso de un determinado docente que era así) no pudimos hacer mucho porque él era [...] el coordinador de la materia [...] no sé cómo se les llama [...] entonces, la primera instancia era él y era como hablar con el encargado de la materia, pero era él... y era pandemia, entonces no se podía...

Estudiante 6: Con un profesor en algún punto no me gustaba como estaba impartiendo la clase, o sea de que ya después era como que no se estaba guiando por el programa y estaba como que diciéndonos cualquier cosa, cualquier otro ejemplo o sus aventuras... o sea porque pues a mí no me interesa lo de su vida personal, a mí lo que me interesaba era pues que nos diera lo que venía en el programa [...] con otro maestro [...] que también nos llegó a dar Penal, este, no me gustó cómo nos impartió la clase porque... solamente leía, leía, leía y no explicaba, aunque uno pidiera explicación él no la daba y solo decía “pues viene ahí en el código compañero” y no, eso yo no siento que sea una clase bien [...] (En esos casos) el grupo, todos, lo hablamos y acordamos en llevar un escrito a dirección, bueno sólo en el caso del segundo maestro se hizo un escrito, pero igual no nos hicieron caso [...] porque pedíamos cambio de maestro, pero no nos hicieron caso porque que teníamos que ser más, que teníamos que ser como que varios grupos los que se quejaron, entonces no se hizo nada...

Entrevistadora: En esa propuesta de ir a solucionar este problema, ¿no les surgió la preocupación de que hubiera represalias?

Estudiante 6: Sí, también lo dijimos, pero cómo estaba (determinada secretaria académica) le teníamos como que mucha confianza y ella nos decía “no, no se preocupen, no va a haber represalias, este, cualquier cosa pues yo aquí los voy a apoyar, los voy a defender” entonces por ese por ese lado como que todo bien, pero

al final pues ya no sé, ya no se hizo el cambio ni nada, no recuerdo el por qué, pero sí fue como que un caso omiso que hizo la dirección.

Respecto de las anteriores respuestas, en algunas recolecciones acerca de los conflictos que han experimentado con los docentes los alumnos cuentan qué hicieron al respecto para tratar de solucionar el asunto y en otras no. Conforme transcurría la conversación a algunas personas les preguntaba -tomando en cuenta las experiencias que me habían contado- si (aún) considerarían acudir con algún otro docente o alguien del personal administrativo para procurar solucionar algún problema que surgiera entre un docente y ellos. Algunos estudiantes me respondieron lo siguiente:

Estudiante 4: Muy difícilmente, creo que no [...] en el tipo de conflictos en el que se ve vulnerado como todo el salón creo que sí iría con la autoridad correspondiente para tratar de solucionar, pero en un conflicto personal de yo con un maestro o yo con un compañero, creo que no.

Entrevistadora: ¿Porque no es automático que tú digas “que ellos me ayuden” ¿por qué crees que no?

Estudiante 4: Porque creo que... como que no le dan la importancia suficiente...o no tienen la disponibilidad que creo que como uno como alumno lo va a imaginar ¿no?, o sea que llegues y “ah no, a ver, dime ¿qué te pasó?” o “cuéntame ¿cómo está el asunto?”, como que siento que son más así como de pues “ah, trata de solucionarlo tú antes”.

Estudiante 5: Claro, yo lo digo en la voz de mi experiencia, si algún chavo que le pase la misma situación, la mala experiencia, la injusticia, claro con gusto le diría que se acercara y que buscara otras alternativas y otras ayudas, y que pues por lo regular ir directamente con el maestro pues a veces hasta suele ser peor [...] en mi caso [...] hizo caso omiso, entonces yo sí lo recomendaría a los chavos que alcen la voz [...] y que no tengan miedo a que les tomen represalia porque muchas veces uno como alumno pues piensa que la dirección siempre está del lado del maestro y que uno como alumno pues no se le va a ser escuchado ¿no?, y como los maestros

tienen relación con dirección pues uno entiende que va a ser a favor del maestro y nunca del alumno, entonces pues de mi experiencia yo si les digo a los chavos [...] que mejor se acerquen [...] y busquen otros maestros de confianza [...] pero pues la realidad es otra a lo mejor [...] que los maestros tienen influencias, tienen conocidos, tienen amigos, y pues obvio que el sistema es distinto ¿no? ya acá en la realidad cuando uno solamente es alumno.

Estudiante 7: El maestro siempre va a ser el maestro y pues uno siempre será el alumno y pues no te queda de otra más que ser parte, porque pues somos parte de un sistema [...] hay muchos intereses, muchas convicciones, cuestión de maestros que pues a veces entre los mismos maestros tienen su grupo y entre ellos mismos se... pues buscan en el alumno como el desquitarse [...] buscan en el alumno una forma como de... de proceder, o sea como dicen, pegar con guante blanco...

Como se puede advertir, ningún problema, conflicto o desacuerdo que los alumnos hayan tenido con algún docente ha sido atendido, investigado o proporcionado solución por las autoridades escolares. De igual forma, desde la experiencia de los estudiantes no se observa que existan los mecanismos eficaces para prevenir o evitar estos sucesos.

A lo largo del siguiente subtema algunos docentes expresarán su perspectiva acerca del por qué los estudiantes no tienen la iniciativa para actuar o participar en el mejoramiento de su propio proceso de aprendizaje. Algunos mencionarán que se trata de cuestiones de desconocimiento o desinterés, pero si consideramos desde ahora las experiencias que los estudiantes relatan en cuanto a los conflictos que han tenido con los docentes y el tratamiento que reciben del personal de la escuela, aún y cuando no todas las experiencias de los estudiantes son desagradables, que exista en algunos la posibilidad o certeza de que su voz y sus acciones no tendrán fuerza dentro del sistema hermético en el que funciona su escuela es precisamente porque lo han vivido. Lo anterior dirige el cuestionamiento sobre las condiciones que producen la pasividad que los docentes perciben de simplemente pensar que <<los estudiantes *no quieren*>> a considerar que <<los estudiantes *no pueden*>> como problema político dentro de la institución educativa.

### 3.2.3. La aplicación del principio democrático en la función escolar

Hay que recordar que desde la obra de Enrique Dussel referida en el primer capítulo se tiene que la estructura mínima de su arquitectónica política se conforma de tres niveles, donde el segundo (el de las instituciones) y el tercero (el de los principios normativos) cuentan con una respectiva esfera denominada «la del sistema de legitimación o democrático». La primera esfera corresponde al sistema institucional democrático por medio del cual se logra legitimidad; la segunda esfera trata del principio democrático que como principio normativo universal es condición de posibilidad de todos los momentos de lo político, guía la acción y aumenta la capacidad de manejar la inevitable contingencia falible, posibilita corregir los errores o efectos negativos de las decisiones, motiva la responsabilidad singular del juicio prudencial y rige la aplicación (comunitaria) de todo principio al caso concreto.

Pues bien, en este último subtítulo particular importancia recobran las diferentes concepciones sobre la legitimidad desarrolladas tanto por Enrique Dussel como por P. Bourdieu y J. Passeron. Y es que para el primer autor la forma o procedimiento de participación en el consenso es lo que dota de legitimidad a las acciones o instituciones (y las decisiones subyacentes) políticas, mientras que de acuerdo con los segundos autores tenemos la descripción del funcionamiento de una legitimidad (o autoridad pedagógica *AuP*) creada desde el campo de fuerzas de una sociedad dada que funda y posibilita el ejercicio de un poder arbitrario de imposición e inculcación. Ambas concepciones permiten distinguir lo que la legitimidad es y debe ser propiamente desde el campo político de aquella otra manifestación falsa y corrompida de legitimidad que sirve como condición para la dominación.

Teniendo en cuenta lo anterior y sin olvidar también la lección primordial del filósofo Enrique Dussel acerca de que lo político no es uno de sus componentes, sino todos en conjunto y que por lo tanto se describe como totalidad; en este apartado se enfocará directamente la mirada al elemento *participación* como componente político y su manifestación dentro de los márgenes del espacio y las funciones de la institución escolar universitaria.

El análisis de este elemento se seguirá llevando a cabo a partir de las experiencias de estudiantes y docentes en el desempeño de su labor escolar cotidiana. En este sentido primeramente se hará referencia a la *participación* vista desde la actividad principal que

comparten estudiantes y docentes: la clase; luego se transitará a la reflexión sobre la dinámica y disposición que se mantiene frente a los demás desde el rol aprendido en la escuela y su alcance en la concepción de la participación, y finalmente se tratará la cuestión de cómo se manifiesta la participación de los miembros de la comunidad universitaria para el cumplimiento de las diversas funciones institucionales.

### **3.2.3.1. La participación en el aula**

Como ya se dijo, la principal actividad dentro de la labor escolar -que comparten tanto estudiantes como docentes- es la clase. Su dinámica básica es que el docente -mediante los recursos disponibles y que considere pertinentes- imparte a los alumnos determinado contenido para el estudio de una materia.

Pues bien, en el transcurso de la entrevista y luego de la descripción de su labor escolar o una clase habitual, tanto a docentes como a estudiantes se les preguntó acerca de su percepción en cuanto a la posibilidad y frecuencia de participación en el aula. Lo anterior se hizo mediante la pregunta <<desde tu experiencia ¿qué tan común es que tus compañeros o compañeras hagan una pregunta o expresen una opinión en clase?>> dirigida a estudiantes, y <<desde su experiencia ¿qué tan común es que los alumnos y las alumnas hagan preguntas o expresen una opinión en clase?>> para los docentes.

#### **A. Estudiantes**

Aun cuando el plan y la dinámica de clase de cada docente condicionan las formas de participación de los estudiantes, comúnmente esta puede expresarse tanto en la solicitud de un docente de encargar que los estudiantes preparen un tema para exposición, la lectura y análisis de un texto para su consecuente discusión grupal, o cualquier ejercicio organizado para que los estudiantes colaboren activamente en el desarrollo de un tema para la clase. Como universitaria graduada recuerdo unas cuantas actividades organizadas por los docentes que aportaban diversidad a la dinámica de clase y que comprendían un porcentaje para la calificación final de la materia, pero usualmente cuando un docente expresaba en general que uno de los criterios de evaluación era <<la participación>> se entendía que eso implicaría contestar alguna cuestión o

pregunta planteada a lo largo de las clases. También podía suceder -como lo expresó una estudiante entrevistada- que la participación se presente en la <<toma de clase>><sup>57</sup>, es decir, en que estudiantes elegidos al azar recapitulen lo visto en clases pasadas, pero podía ocurrir que el docente vinculara este tipo de participación con la asistencia (elemento que algunos docentes consideran como parte de la calificación final) por lo que aquel estudiante que no lograra hacer el recuento de la lección pasada tendría además una falta.

Dicho lo anterior, aunque se pueden listar las distintas formas de participación en clase que los estudiantes han experimentado, la pregunta que se les realizó tiene por finalidad conocer también si existen los momentos en que los estudiantes puedan tomar la iniciativa y participar aparte de las actividades organizadas por el docente para abonar al objetivo de la clase. En este sentido las respuestas que proporcionaron los estudiantes dibujaron las siguientes dinámicas:

---

<sup>57</sup> Llama la atención esta dinámica de evaluación pues viene a espabilar la usual dinámica general de la clase, es decir, en lugar del transcurso habitual donde por un cierto período se <<toma clase>> o se recibe del docente el contenido a estudiar para su posterior evaluación (examen para determinar si la persona posee determinado conocimiento), en este caso cada día se estimula la exigencia del estudio, de la memoria y de la rapidez del entendimiento, utilizando para ello la exhibición (evaluación pública) y el posible castigo de la inasistencia en caso de fallar. En este espacio escolar cuya función es la enseñanza, ¿cuál podría ser el argumento que justifique la legitimidad de este castigo? Como estudiante universitaria graduada me es posible imaginar que el razonamiento que los docentes pueden ofrecer es el siguiente: la única obligación del alumno es estudiar. Si no estudia, y por lo tanto, no sabe, está incumpliendo con su responsabilidad. La persona que tomó la decisión e hizo el compromiso de ser estudiante al no poder demostrar que estudia y conoce lo que comprende la clase, incumple consigo mismo y lo que pretende. En este caso, la persona incumplida o que no estudia no se puede considerar más estudiante, por lo que aunque acuda a clases es como si no estuviera presente; sus esfuerzos aparentes son una simulación. Además, la escuela y su personal en el cumplimiento de su función de enseñanza tienen la responsabilidad de procurar el aprendizaje del alumno, pero si el alumno no cumple con su parte se reflejará en su calificación. Contabilizar una inasistencia con cada incumplimiento que esta <<toma de clase>> mide es una forma de estimular la debida responsabilidad del alumno.

El anterior razonamiento presenta la dinámica escolar como homogénea, uniforme o simple, dejando de lado que cada persona enfrenta el reto de aprender o comprender algo de distinta manera. De ahí que esta generalización diluye las obligaciones y derechos tanto del personal académico como del cuerpo estudiantil, pues el incumplimiento que miden estas formas de evaluación no solo puede deberse a la falta de esfuerzo sino que - como ya se dijo-, pueden existir otras razones por las que a la persona le cuesta comprender cierta información o incluso siquiera poder expresar lo que piensa o sabe. Ante estas experiencias el personal académico debe encontrar la forma de reconocer y atender estos obstáculos al aprendizaje para cumplir con la función escolar. En lugar de estimular el desarrollo de la capacidad de comprensión del alumno mediante el trabajo orientado a superar dichos obstáculos al aprendizaje, tenemos que se prefiere la vía rápida y aparentemente eficaz del castigo. Ya se dio un ejemplo de cómo se puede razonar la aparente legitimidad de este castigo, pero ¿por qué es eficaz? Porque la asistencia es un elemento que tiene implicaciones en el derecho al acceso a exámenes ordinarios, extraordinarios o a título de suficiencia, incluso tiene efectos para que tenga lugar la temporal baja o separación formal del estudiante. En pocas palabras, es una vía directa para afectar la posibilidad de aprobación o titulación de un estudiante y esta constituye una amenaza importante que somete a la persona a responder como se le exige.



Con excepción de una estudiante que expresó que tuvo la experiencia donde la mayoría de sus compañeras y compañeros usualmente opinaban y preguntaban en las clases con la mayoría de los docentes, los otros estudiantes compartían la experiencia de que solía ser una minoría la que habitualmente participaba de esa manera en clase. Aunque fueran parte de un grupo constituido por 40 (cuarenta) o 24 (veinticuatro) estudiantes, los estudiantes podían contabilizar esa minoría rápidamente en números menores a 10 (diez). Y en el caso de la estudiante cuyo grupo al final se integraba sólo de 9 (nueve) personas, ella mencionó que 4 (cuatro) o 5 (cinco) eran quienes frecuentemente participaban así.

Cabe resaltar que aun cuando se habla de una minoría que participa, casi todos los estudiantes reconocen que esa participación era habitual, es decir, aunque dependía de la forma de trabajar del docente su experiencia fue que la mayoría de los docentes permitían participar de esta manera.

Teniendo la experiencia compartida de que <<se puede participar, pero lo hace una minoría>>. A partir de las respuestas de los estudiantes se pueden seguir observando los límites de esta posibilidad derivada de sus experiencias diversas.

En primer lugar, algunas personas experimentaron el poder participar en clase, ¿qué situación ocurre cuando no pueden o no se les permite? Dos estudiantes en su relato aclaran cómo esta situación puede vivirse en la escuela:

Estudiante 1: (Mis experiencias con los docentes) en un 80, 85% han sido muy buenas, tengo cierta facilidad para ganarme a los maestros, los puedo marear [...] para que me tomen en cuenta pues, paso a ser de sus alumnas que sí cuentan por así decirlo, ya no soy un número, entonces [...] han sido muy buenas, enriquecedoras, siempre amables... ese porcentaje claro, pero también está el otro porcentaje con los que llegué a tener grandes problemas [...]

Entrevistadora: [...] supongo también por lo que me dices es que si no hubieras tomado esas acciones, esos esfuerzos en adecuarte a la personalidad de los docentes ¿tú pensarías que serías un número más, siendo tratada con indiferencia como alguien más de la multitud o tú también creerías que te tratarían mal?

Estudiante 1: Pues no tratar mal, pero si pasaría a ser como uno más del montón y no es sólo una sensación sino que ya cuando más de unos cinco maestros te comentan eso pues dices “no pues igual y si es cierto y es su forma de educar”... es que de verdad ellos se centran -a lo que me han dicho- en los tres o cuatro alumnos que les interesan que valen la pena, de ahí en más es “oiga profesor es que mi compañera x opina esto”, no les importa, ellos centran y hasta su programa lo mueven en función de cómo avancen los alumnos que les interesan a ellos y me lo han dicho así de que “a ver a ti hija ¿qué tema te gusta más?, ¿qué es lo que a usted le llama o de esta materia que le interesa? para guiarnos por ese lado”, “no profe, pero el programa”, “no, no, es que usted vale la pena, es que usted si va a litigar no como los otros 20 cabrones que no sirven para nada” entonces...

Entrevistadora: ¿Y el otro porcentaje restante son de esos maestros que aunque seas “bueno” o “malo” o seas quien seas de todas maneras te tratan como quieren?

A: Sí bueno, un porcentaje de eso y ahí entra un porcentaje de maestros con los que yo salí directamente de pleito porque mi personalidad les caía muy mal, no lo soportaban y se las tomaban como personales [...] pero sí, sí, ese 15% normalmente son maestros que... sí, que te tratan como quieren seas quien seas...

Entrevistadora: ¿Tú qué piensas, qué sientes que a tus otros compañeros y compañeras estos docentes -que sí han tenido buena consideración contigo-, los resuman de una forma tan despreciativa, con tal distinción?

Estudiante 1: No me gusta, se me hace muy... pues es que literalmente dividen como la basura y lo que vale la pena, entonces es como muy, es decir... son personas o sea, no puedes hablar así de ellas... sin embargo muy a mi pesar en ese sentido yo me fui por el lado de decir mejor cáeles bien porque si no, no aprendes nada, no te tratan bien, no haces nada, y por mi parte lo que yo trato normalmente es que lo que obtengo yo de los maestros de conocimiento pues trato de compartirlo con los demás así de “pues me pasó este escrito, me pasó esto no... véanlo” pero de ahí en más es muy injusto, muy incómodo escuchar como hablan, porque no es como que se lo hayan ganado ¿no? o sea es... simplemente hay maestros que llegan y el primer día te preguntan “¿quiénes son los promedios?” y para ellos promedios te dicen “para mi promedio es de 9.8 para arriba, ¿quiénes son? ¿ellos? Ok”... nada más se

entiende con los promedios y ponle que el jefe de grupo y ya, de ahí en más no importa nada más y no hay nada que hacer porque se supone que los maestros que dan en el grupo A y en el grupo B también son como los promedios de la escuela<sup>58</sup> entonces no tienen por qué detenerse con los que no están a ese nivel... según ellos... esos son los puntos que dan.

En el contexto del relato de esta estudiante sobre la dinámica de sobrevivencia escolar y los esfuerzos que manifiesta y debe probar a los docentes para ser considerada como una alumna a la que vale la pena enseñar, para conocer un poco más sobre cómo vive estas distinciones o divisiones sociales se le continuó preguntando lo siguiente:

Entrevistadora: [...] en tus amistades, ¿cuál es el porcentaje de esas personas que son de promedio y de las que no?

Estudiante 1: Mira mi grupito somos cinco, tres somos los promedios de excelencia por así decirlo y los otros dos no son promedio de excelencia, pero tampoco entran en el grupo normal por así decirlo... sí me puedo juntar perfectamente bien con cualquier otro; sin embargo, en función también mucho de los maestros y de esas distinciones que han hecho desde el primer semestre de quiénes son los promedios,

---

<sup>58</sup> La estudiante se refiere a la constitución de los grupos dentro de la unidad académica de derecho. Cuando yo fui estudiante la distribución supuestamente funcionaba de la siguiente forma: las personas que son aceptadas para ingresar a la carrera de derecho tienen que acudir una semana a un curso propedéutico donde al final de este se lleva a cabo un examen. La calificación de ese examen decide el grupo y el horario de clases que te corresponderá a lo largo de los cursos, es decir, si obtienes una excelente nota lo más probable es que te toque en el grupo A en horario matutino, mientras que conforme baje tu calificación puede tocarte el grupo J en horario intermedio o algún otro en horario vespertino. Una vez asignado el grupo existía la posibilidad de solicitar cambio durante el periodo inicial de clases, siempre y cuando hubiera una persona dispuesta a intercambiar grupo contigo. Sin embargo, fuera de esta supuesta distribución inicial, también en aquel entonces uno de mis compañeros del curso propedéutico (y ex compañero mío de preparatoria) me comentaría que supuestamente los mejores docentes dan clases a los primeros grupos (A, B y C) y que su madre (docente de la unidad académica de derecho) le había recomendado quedar en el grupo C (pues todavía le tocarían los mejores docentes, pero además podía evitar uno o un par que eran conocidos por ser exigentes y arbitrarios), razón por la que iba a pedir que le asignaran ese grupo. Ciertamente luego mi compañero sería asignado al grupo C como era su pretensión. Lejos de la veracidad u objetividad de lo que alegó mi compañero (en cuanto si los docentes asignados a los primeros grupos son «los mejores» y qué criterio sigue esa afirmación, o si mi compañero realmente tenía el poder de siquiera elegir su grupo por ser hijo de una docente), lo que debemos notar primero es que la idea de la estudiante entrevistada se basa en una creencia que se ha propagado con relativa eficacia, y segundo, que el supuesto funcionamiento y dinámica de distribución de estudiantes oficial junto con la creencia referida devela la implicación de que existe una distinción y exclusión escolar desde el comienzo de cursos.

evita que podamos tener un trato como muy amable (con los otros) porque los que van reprobando, los que llevan con un promedio muy bajo, buscan o esperan siempre un maltrato de los que somos los promedios... o tengo maestros que hacen un examen de 100 reactivos y toman la calificación en función de lo que saquemos nosotros, entonces el grupo a veces lo toma como ataque... y mi grupo es muy dividido como en subgrupos... que los deportistas, los promedios, los estos... y no nos mezclamos, somos ecosistemas separados y mientras no nos juntes todo bien... porque anteriormente decías “qué raro que hayan llegado a acuerdos” o cosas así, en mi grupo nunca nos ponemos de acuerdo en nada excepto para cosas... ¿malas? por así decirlo, cuando nos juntan a todos... pero sí, en general mi grupito somos los de 9 para arriba y no es que los haya escogido así sino que simplemente desde el primer día fuimos los que nos parecíamos más como en carácter... todos salimos de colegio, todos tenemos como esa línea en común de venir de escuelas de exigencia muy extrema... a diferencia de los que vienen por ejemplo de (\*menciona a dos instituciones públicas de educación media superior) que son como más relajados... nosotros venimos de escuelas (donde) literalmente te enseñan que puedes llorar y seguir siendo productivo al mismo tiempo... te enseñan que mientras estás teniendo un ataque de pánico puedes hacer tu examen perfectamente bien... entonces supongo que de ahí fue el atractivo que nos vimos entre nosotros... una amiga dice “es que ustedes eran los fresas y los demás eran los cholos” entonces somos como el grupito más fresa [...] ella decía “sí pues no friegues, me los encontré a todos fumando así afuera y la bolita de fresas en una esquina y yo dije estos son los míos”... hasta por escucharnos hablar dice “pues es que sabes quiénes son los de colegio y quienes no”, o sea en el primer día, los que hablan con la papa en la boca son los que vienen de colegio y es con ellos la supervivencia básica.

Esta misma estudiante contaba al principio de su entrevista que ella, por su red familiar, tiene acceso a un despacho jurídico particular donde su tío y socios laboran, y ahí le han ofrecido un espacio para aprender, es decir, no sólo por ser parte de la práctica profesional que ahí se realiza sino que cuenta con personas que en ese espacio dedican cierto horario a enseñarle acerca

de diversas materias jurídicas para complementar lo mucho o poco que le enseñan en la escuela. Teniendo en cuenta ese entorno, su experiencia escolar la resume de la siguiente manera:

Estudiante 1: En el despacho no tengo que buscar ganarme al maestro para que quiera enseñarme. En la universidad tengo que demostrar tres pesos para que los hombres<sup>59</sup> como que si les interese ¿no?

El recuento de otra estudiante nos brinda otra perspectiva sobre la posibilidad de participar con las siguientes palabras:

Estudiante 5: (Con pocos maestros se podía participar) porque depende del maestro. Hay maestros -que no me dejaras mentir- emiten... transmiten terror, pánico, hasta te da miedo participar, entonces no cualquiera tiene... pues les daba miedo participar por miedo a una humillación, por miedo a que no te tome la palabra, por miedo a que te digan que estás incorrecto, entonces yo siento que la participación tiene que ver más de acuerdo al maestro... y cuando el maestro pues es más estricto, más sangrón, más fuerte en ese aspecto, pues la participación es menos [...] y es importante que lo tomen a cuenta que del maestro depende mucho el rendimiento del alumno y la confianza que te brinde [...] porque llegamos a tener maestros que nos humillaban [...] te pendejeaban, te dicen que estás mal...

Entrevistadora: De esa mayoría que no permitía la participación ¿eran muchos los que te decían cosas ofensivas?

Estudiante 5: No sé, pero creo que la mitad es... no, no te creas, tampoco, no... pues es que hay de todo, pero yo siento que de un 100%, un 40% sí son malos, no malos en el aspecto de que, de que te peguen, pero sí que te ofendan o te humillen, y no me refiero en el ámbito de que utilizan palabras altisonantes, sino me refiero en el aspecto de que te dicen de manera humillante “tu no lo vas a lograr”, “otra vez tú, si dices puras incoherencias”, “tus participaciones no tienen sentido”... o alzas la mano y te ignoran, y “profe, yo quiero participar” y te ignoran, y no, es como si no

---

<sup>59</sup> La estudiante hace esta distinción al referirse sólo a los docentes hombres porque luego en su relato contaría sobre los detalles de algunos conflictos que tuvo con docentes mujeres.

existieras... o (la) participación ni siquiera te la toman en cuenta entonces son... bueno yo también lo he escuchado con todos mis compañeros, de mi grado o más jóvenes, de que efectivamente hay maestros con los que pues te da miedo participar, pero hasta te da miedo participar porque sabes que te van a decir un rotundo no o te humillan, o sea, esa es la realidad y más en derecho siento que el ego de los abogados, el ego de los maestros es muy alto [...] y pues tienden a humillar al de abajo ¿no? entonces sí ha habido maestros que siempre quieren tener la razón y como es derecho, es debate... pero pues debería ser un debate sano y no, no te dejan participar.

A partir de la anterior cita, se menciona el reconocimiento de un tipo de perfil que se refuerza por la formación académica en derecho. Un reconocimiento similar de este tipo había sido mencionado también por una docente cuando reflexionaba sobre su diferente experiencia luego de haber estudiado Economía y Derecho, así como cuando identificaba lo que limitaba su interacción con sus compañeros docentes:

Docente 2: [...] es que si son como medio especiales en Derecho [...] yo la verdad (al inicio de mi carrera como docente) evité mucho [...] tanta conversación con los docentes de ahí... que si hay excepciones ¿verdad? o sea hay algunas maestras con las que me la llevo bien... en general procuro llevármela bien, pero como que no me gusta la manera... a lo mejor es la profesión [...] son como muy... muy vacíos, muy lineales y como que eso no me gusta tanto, entonces sí evitaba más bien como una interacción recurrente [...] Es que yo creo que es un aspecto profesional [...] no es que sea Derecho UAZ, es Derecho en todos lados [...] Es que Economía... mientras Derecho es lineal, Economía te ayuda a ver todo el panorama. En Derecho, la norma es así (\*hace un gesto de línea recta) y en economía se ve: “¿por qué la norma es así?, ¿qué efectos económicos está dando?, ¿cómo es el comportamiento social?” o sea, no nada más es lineal, tienes que ver un punto de vista analítico... te da mucho más apertura y entiendes por qué se dan las cosas [...] tú platicas con alguien más de Derecho que haya estudiado en otro lado y su manera de ver la vida es similar [...] Se trata de un aspecto estructural [...] porque bueno al final Derecho

entra dentro de la superestructura de todas las instituciones jurídico-políticas, pero todo está determinado por el aspecto de la propiedad, por eso va a ser lineal. Aquí, en China, en donde sea, va a ser así... van a defender derechos de clase.

Destaca pues que en la identificación de este perfil particular de quien estudia Derecho la rigidez sea la principal característica. Dicha inflexibilidad aunque pueda valorarse positivamente en ciertas circunstancias, la perspectiva de la estudiante y la docente al criticarla atinadamente nos muestra el lado destructivo de pensar y obrar desde esta postura: limita la posibilidad de comunicación, tolerancia, comprensión, creación, transformación, etc.; todos aspectos esenciales para la educación humana.

Hasta aquí, considerando el anterior recuento de las dos estudiantes tenemos pues que algunas limitantes a la posibilidad de participar son, por un lado, la exclusión, distinción o división social que (en diferentes grados de eficacia) se encuentra interiorizada en las personas y las hace identificar, valorizar y perpetuar ciertos modos de pensar y actuar como legítimos y deseables, siendo estos los que -como expresó la primera estudiante- aseguran la supervivencia humana; y por otro lado, se tiene a la violencia como castigo que se ejerce por medio del desprecio y la humillación para asegurar sumisión y acatamiento del estudiante hacia el docente.

En segundo lugar, de la experiencia compartida que estamos considerando tenemos que aunque se puede participar en clase usualmente lo hace un esperado y reducido número de personas, ¿qué puede desmotivar a otras personas para expresarse de igual forma en clase? Algunos estudiantes consideran que las razones pueden ser las siguientes:

Estudiante 4: Yo pienso que es por... a veces la falta de... cómo estudiar previamente, de haber leído el tema... y así evitar como el quedar en... pues sí, en ridículo, por no saber qué contestar... y, por otra parte, creo que también es como, pues la falta de interés de querer aprender o no sé si lo comprendan todo.

Estudiante 6: Quiero imaginar que... pues para empezar a lo mejor y les daba pena, y aparte no... yo creo que se sentían que alguien los iba a juzgar... porque, pues

todos tenemos ese miedo ¿no? de que en algún punto nos pueden juzgar o de que esté mal lo que preguntemos o que podamos preguntar algo tonto por así decirlo, este, pero no, hasta eso los maestros siempre nos decían “no importa lo que pregunten, o sea, va a estar bien y yo les voy a contestar” siempre tuvimos eso, pero pues sabe, hay algunas personas que a lo mejor y no, no se sentían tan seguras preguntando cosas o haciendo comentarios respecto a la clase.

Estos dos anteriores estudiantes reflexionaron sobre lo que podía desalentar a sus compañeras y compañeros de participar en clase disponiéndose a considerar con cierta empatía la situación adversa o diferente de los demás, pero caso opuesto fue la apreciación del siguiente alumno:

Entrevistadora: ¿Desde tu experiencia qué tan común es que tus compañeros o compañeras hagan una pregunta o expresen una opinión en clase?

Estudiante 7: Pues creo que en el horario que yo iba sí (eran) más, este, pues matados, más comprometidos con la escuela, así que... (buscan ser) uno más que el otro o que la otra... y pues no (demostrar) ser como tonto... porque siempre han buscado la perfección.

Entrevistadora: Pero ¿era una mayoría o una minoría las personas que sí hacían preguntas o un comentario en clase? ¿eran siempre los mismos?

Estudiante 7: Siempre las mismas... creo que... te reitero, eran las que siempre querían hacerse notar o muchas veces confundían el participar con preguntar... y ya pues este, a la hora de evaluar... se quejaban del por qué el 8, de alguien que hacía una aportación a la clase y sacaba 9 o 10, y pues ahí venían los problemas...

Entrevistadora: ¿Tú por qué crees que la otra mayoría no participaba tanto?

Estudiante 7: Pues muchas veces nosotros decíamos que... pues el participar no era que preguntaras, sino el que tú aportarás a lo que el maestro decía. No preguntar, o sea, no dudas, sino pues eso, aportar. Y pues ya muchas veces uno ya no quería hablar cuando hablaban porque pues ellas siempre... y a veces por el tiempo porque a veces, este, las preguntas pues ahí se llevaba... 5 o 10 minutos... cuando era una compañera o compañero el que preguntaba... eran 3 o 4 y pues eso...



Con las ópticas diferentes de estos cuatro últimos estudiantes (5, 4, 6 y 7 en ese orden) se puede observar, por una parte, la inseguridad y el miedo asentado por los castigos que se imponen a lo largo de nuestra formación cuando se nos enseña la distinción entre lo correcto y lo incorrecto, el acierto y el error, lo válido y lo inválido, etc., mismos que se refuerzan en la escuela logrando mantener determinada disciplina u orden en las relaciones y prácticas. Este refuerzo se manifiesta tanto en las ocasiones en las que es posible (con impunidad) utilizar la violencia por parte de los docentes para enseñar, como en la falta de otras formas de enseñanza que propicien o motiven la expresión y la creatividad incluso desde la duda o el error.

Por otra parte, se verifica nuevamente el grado de eficacia de la inculcación en la escuela para lograr en las personas el reconocimiento de las formas legítimas dentro de la enseñanza-aprendizaje, pero en términos de participación. Así se observa en esta última cita, donde el estudiante tiene claro cuál es el criterio para determinar lo que es participar de lo que no: (para él) sólo se considera participación si aquello que se expresa va a añadir al mensaje u objetivo de la clase del docente, por lo que dentro de la posibilidad de participación aquellas pocas personas que usualmente la ejercen lo hacen de forma incorrecta y gastan el tiempo y limitan la posibilidad de que otros o la mayoría participen correctamente.

Con todo, se advierte de nueva cuenta que la imposición e inculcación eficaz de la (falsa) legitimidad de esta forma de enseñanza descansa en la violencia y la exclusión<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> En el subtítulo *Sobre el trabajo pedagógico* del segundo apartado del primer capítulo, se hace referencia al reconocimiento o logro de la inculcación del hecho consumado de la legitimidad de la cultura dominante y se indica que esto se logra por medio de la exclusión, la cual obtiene mayor fuerza simbólica si termina expresándose en forma de autoexclusión. En este sentido, a partir de las respuestas de los estudiantes es posible observar manifestaciones de esta exclusión y autoexclusión. Primeramente la exclusión a la que nos referimos tiene que ver con las condiciones sociales (generadas y perpetuadas como producto de las relaciones de fuerza históricas) que funcionan sistemáticamente para segregar grupos humanos con el objetivo de posibilitar la explotación y el despojo de las mayorías populares en beneficio de una minoría o clase dominante. Con esto en mente, en este subtítulo por un lado tenemos el ejemplo de la exclusión internalizada de la estudiante 1, la cual distingue las características de un grupo social sobre otro y tiene claro lo conveniente de continuar comportándose de acuerdo con dicho perfil grupal pues reconoce que así asegurará su supervivencia. La reproducción eficaz del mecanismo de exclusión se manifiesta en ella por su capacidad de reconocimiento y justificación de estas diferencias grupales, y por la seguridad percibida que le provoca seguir sosteniendo determinadas actitudes en su proceso de aprendizaje por el también reconocimiento de la alta valorización que tienen para acceder a beneficios sociales. Por otro lado, el estudiante 7 -en otras respuestas y en esta última- expresa identificar diferencias entre él y sus compañeros (de la actual carrera, a diferencia de su anterior) respecto a sus valores, deseos, motivaciones y compromiso que tienen con el aprendizaje en la escuela, de ahí percibe entonces las correctas formas de lidiar con conflictos personales o adversidades e incluso la de participar en clase; también describe a un sistema (educativo o general) absoluto del que no puedes evitar ser parte ni resistir o cambiar sus reglas. La manifestación

En este subtítulo desde la experiencia compartida de que <<se puede participar con la mayoría de los docentes, pero lo hace una minoría>> se buscaba ampliar la perspectiva indagando acerca de las circunstancias cuando los estudiantes han experimentado no poder participar y también sobre su perspectiva en cuanto a las razones por las que la mayoría no participa cuando aparentemente la posibilidad existe. Al final, con cada respuesta se dibujaron ciertos límites de la posibilidad de participación, es decir, las condiciones que existen por las que unas personas *pueden* participar y otras *no pueden*.

A lo largo de este capítulo se han mencionado factores que producen las condiciones para normalizar el uso de la violencia como forma legítima de enseñanza, y así como se ha visto que estas condiciones generan determinadas formas en las que se valora la enseñanza, se lidia con las adversidades, y se le da tratamiento y solución a los conflictos en la escuela; ya en este punto en el que se indaga sobre las posibilidades de participación de estos sujetos educativos sus reflexiones dejan ver cómo la usual violencia y rigidez en sus interacciones tienen implicaciones en diversos grados para la comunicación. El cuestionamiento sobre la participación ha aclarado entonces que desde el historial de la inculcación por medio del castigo, el miedo al error derivado de ello y la violencia como forma de enseñanza que se afianza en la escuela, se propician límites a la capacidad de expresión de las personas y que esta misma violencia que busca lograr sometimiento y acatamiento al final impone pasividad. Estas condiciones que producen tales manifestaciones de encasillamiento y despotencialización en las personas perjudican directamente el *poder* obrar de acuerdo con el principio normativo democrático, esto es, afectan el desarrollo de la capacidad de decidir y actuar estratégicamente frente a la contingencia falible en general, la capacidad de ejercer la responsabilidad singular del juicio prudencial, así como el desarrollo de las capacidades retóricas para comunicarse adecuadamente

---

de la exclusión se manifiesta en él por el reconocimiento de la legitimidad de su postura dentro de la escuela a diferencia de la de los otros, pero con él este reconocimiento aunado a la despreciativa forma en la que concluye las razones que motivan a los otros y el aplastante funcionamiento del sistema educativo (y otros que lo codeterminan) hacen que justifique su distanciamiento y resignación como forma de autoexclusión, es decir, aunque en su perspectiva él obra de la forma correcta o debida, que en ocasiones sus compañeros, docentes y autoridades escolares no lo hagan lo lleva a decidir no seguir intentando construir proyectos con ellos ni aprovechar las posibilidades de participación en el aula; en su experiencia por no haber podido conectar o participar en la escuela como había podido o deseaba, tal desunión lo orilla a que desde una posición individualista y arrogante se convenza de que toma control de la situación porque es su decisión distanciarse. Al final, estas personas que demuestran empatía y solidaridad en un momento se ven subsumidas por las dinámicas de exclusión del funcionamiento del sistema educativo y las lleva por diversos caminos a sostenerlo y justificarlo.

(sin violencia y con razones) que posibilita la participación simétrica de todos y la conformación de acuerdos.

## **B. Docentes**

Pasando a la experiencia de los docentes, sus respuestas hacen recuento satisfactorio en cuanto a la dinámica que pueden establecer con sus estudiantes. Como la participación se trata de un aspecto que se condiciona o posibilita de acuerdo con su forma de impartir clase, los docentes rápidamente pueden asegurar que sus clases permiten que sus estudiantes se expresen.

Sobre cómo propician u observan que los estudiantes participan en clase dijeron lo siguiente:

Entrevistadora: ¿Usted ha notado alguna tendencia de que cierto tipo de personas participa más o menos durante la clase?<sup>61</sup>

Docente 1: Es muy diverso porque en realidad no hay un estándar ¿no? de decir que los más jóvenes participan más que los más viejos, y sobre todo en un sistema semi escolarizado. Siempre hay una persona que es muchísimo más participativa -aunque sus participaciones no sean del todo acertadas- pero tiene la voluntad pues de siempre estar opinando, de siempre estar, este, preguntando y pues eso ¿no? Aparte la participación a veces es a forma de pregunta, a veces es a forma de respuesta y varía mucho ¿no? Hay quienes preguntan mucho, hay quienes responden mucho entonces pues no identificaría yo con algún sexo o algún grupo etario pues que hubiese (mayor participación) pues más bien es dependiendo del tema, el interés que pudiera llegar a despertar. En muchas de las ocasiones el tema que se está tratando es una vivencia personal de alguien ¿no? y lo comparte, entonces precisamente es eso ¿no? “fíjese que a mí me pasó eso que usted está diciendo, o tengo un primo que le pasó algo así como lo que usted está platicando” entonces, bueno, las

---

<sup>61</sup> A los docentes se les hizo la pregunta general <<desde su experiencia ¿qué tan común es que los alumnos y las alumnas hagan preguntas o expresen una opinión en clase?>>, pero como usualmente la respuesta simplemente era afirmar que en sus clases sus alumnos siempre participan mucho por eso se buscó hacerles de otra forma la pregunta para generar mayor diversidad en su recuento de cómo experimentan la dinámica de participación durante la clase.

participaciones insisto suelen ser muy variadas. Ahora sí que para enfocarlas en un grupo pues no, siempre suele ser muy, no sé, azaroso.

Docente 2: Yo siento que sí también depende de la materia, o sea, la verdad es que sí influye mucho la materia que en ese momento esté dando... por ejemplo en la de economía en algún punto fuerzo a todo mundo a participar [...] tienen que hacerlo en algún punto.

Entrevistadora: ¿Cómo lo hace?

Docente 2: Tienen que hacerlo porque es parte de la calificación, o sea, es forzado [...] entonces en algún punto sí, ya escuchó su voz... porque mira el espectro de desigualdad sí es histórico, eh, a las mujeres si nos, si le pensamos más en participar, de verdad, aunque seamos una mayoría en grupo... y me he llevado gratas sorpresas sinceramente cuando llega esa dinámica. Por ejemplo antes les hacía examen oral, no les quedaba de otra más que participar porque era parte de la calificación... no es de “fulanito, zutanito” no, tienes que contestar, si no te conozco la voz pues no vas a tener calificación... entonces ahí ya cambia un poquito la dinámica. Ahora, yo sí he notado que hay una gran diferencia entre el esquema virtual y el presencial, me participan menos... mucho menos, o sea ya lo que quieren es como acabar el contenido, te dan el avión, dicen que sí entienden aunque no entiendan o aunque tengan dudas prefieren quedarse con la duda.

Docente 3: En mi clase es muy común, es muy común que la mayoría pregunte, es muy común que la mayoría comente, es muy común que la mayoría participe y trato de incitarlos porque hay algunos que les cuesta mucho trabajo expresarse y que les cuesta mucho trabajo abrirse y trato de motivarlos. Una de las cuestiones que siempre he dejado muy clara -al menos en mi clase- es que no permito burlas, no permito faltas de respeto, no permito cuestiones que puedan intimidar o que puedan limitar la participación entre compañeros porque pues es un foro, justamente la clase es un foro de ideas.

Docente 4: La verdad que... logro que hablen, porque siempre inicio diciéndoles “no los conozco pero creo en ustedes, pero lo digo de corazón, sí creo en ustedes y quiero aprender de ustedes” entonces frente a cualquier pregunta si hubiera un silencio, este, volteo a ver a alguien sin decirle “te toca a ti” y la gente va hablando y van argumentando. Hasta el día de hoy si alguien me dice “no sé” digo “¿no sabe qué? le dice una pregunta muy sencilla ¿no? ¿qué es la justicia? ¿qué piensa de la ética? ¿qué piensa usted de si la realidad es una construcción social?” entonces me gusta mucho conflictuar al alumno y a la alumna de tal forma que sé que de alguna manera lo tomen casi personal, en algunos casos lo llegan a tomar personal -en el buen sentido de la palabra- y tratan de ganar, y ese es otro proceso de decirle en un dialogo -porque a mí no me gusta que (se vuelva) una discusión-, este, yo siempre digo vamos a dialogar, no me gustan los debates, creo que los debates se llevan con armas encima; en un dialogo es donde ellos mismos y ellas mismas a partir de sus contestaciones van generando el espacio para que todo mundo pueda hablar. Hasta el día de hoy si alguien se ha quedado callado, paso de gente. Si un día llego y por ejemplo el grupo no está de ánimo porque acaba de salir de un examen simple y sencillamente digo “bueno pues entonces yo voy a hablar y el que cache algo” ¿no?, pero como puedo hablar muy rápido y como ya viví todos esos maestros, puedo ponerme a hacerle al maestro dictador y (ya mostrándome) como dictador a los 2 minutos me dicen “no, no, no, vamos a platicar” porque también les puedo decir “pues bueno, pues si a ustedes les vale, a mí me vale, no hay problema, ahí nos vemos”. Alguna vez en algún salón digo “pues si a ustedes no les interesa a mí no tiene porqué interesarme... nada más que es como ir a (un restaurante) -y les pongo el ejemplo- “usted llega, se sienta, pide lo más caro del menú y antes de que se lo trague le dice al mesero ‘ven por favor y cóbrame’, usted paga y se sale riendo y dice ‘qué menos no me comí lo que pedí’, pues es lo mismo, usted viene a clase, usted ya pago por una clase, pero no la quiere aprovechar y todavía se sale riendo, entonces ¿quién está bien y quién está mal?” y ese tipo de provocaciones ayuda mucho ¿no? llevar el proceso educativo a cuestiones reales o a veces llevarlos al absurdo para que las compañeras y los compañeros se interesen en el dialogo.

A los docentes también se les invitó a que compartieran las razones que pudieran pensar del por qué puede ser que ciertos alumnos (la minoría según sus relatos) suelen no participar en clase. Los docentes compartieron lo siguiente:

Docente 3: La gran mayoría creo que es por miedo, por inseguridad, por temor a la burla.

Docente 4: Al principio es la presión social y este sistema educativo previo a la universidad donde todo debe de tener una sola respuesta. Existe un miedo, y la verdad es un miedo, al ridículo, cuando la educación de lo único que no entiende es de ridículos, el pensamiento no entiende de ridículos, entonces estas reticencias de compañeros y compañeras de platicar es porque hay un temor a hacerlo mal, pero es donde el docente tiene que entrar a decir “a ver, es que no hay malas respuestas, hay malas preguntas” y con esto vas generando confianza dentro de tus compañeros, que eso es en realidad, el maestro se convierte en un compañero más, en un guía dentro de la clase y (toca) empezar a dar herramientas emocionales donde no pasa nada si te equivocas, ese es el mayor de los de los temores que puede tener una gente. Porque si yo veo que alguien es muy callado y un día participa, aunque la participación fuera malísima, trato de agarrar lo mejor para levantarle el ánimo y decirle “oiga, qué bien, me hizo pensar 1000 cosas” aunque no me haya hecho pensar 1000 cosas, porque eso también es parte del proceso formativo, eh, generar participación en el diálogo y en la reflexión por parte del alumnado, verlos como como sujetos y no como objetos, son sujetos de conocimiento, no son objetos del conocimiento, no son grabadoras que después el día del examen tengan que llegar a escupir todo tal cual lo dijo el maestro, estamos haciendo fraude académico si pensamos eso.

Otro docente en un momento diferente de la entrevista compartió su reflexión acerca de cómo ha cambiado su interacción con sus estudiantes en la actualidad a diferencia de cuando empezó su trabajo de docente. Entre lo que me compartió también existe una perspectiva que puede ser respuesta a la cuestión sobre la posibilidad de la participación que observa en clase:

Docente 1: (En mi carrera ya con) 10 años de experiencia [...] ya sabe uno como inclusive generar una relación de alumno y maestro aunque exista (una) barrera de edades [...] De hecho yo diría que actualmente con quienes puedo interactuar más es con las personas que son mayores que yo que con las que son de una edad inferior<sup>62</sup> ¿por qué? pues porque he aprendido la manera en la que uno se gana su confianza, porque a veces es eso ¿no? ellos como personas mayores piensan que uno se va a burlar de ellos o que los va a corregir o que los va a evidenciar y cuando empiezan a ver que pues realmente es una dinámica de aprendizaje -porque es así como la manejo yo- y digo “este es un ejercicio de aprendizaje”, y en los ejercicios uno se puede equivocar y a quien nadie se la va a juzgar, entonces ellos empiezan a generar su propia confianza y son los que más participan ¿por qué? porque al igual, pues son los que más experiencia tienen, son los que han vivido otro tipo de circunstancias y se sienten más cómodas al momento de expresarse que quizás una persona que es más joven, más tímida, más introvertida, entonces los adultos son por lo regular más extrovertidos, son quienes más participan.

Hasta aquí cada docente nos brinda una perspectiva significativa en cuanto al reconocimiento de la posibilidad de participación:

El primer docente aunque concluye que desde su experiencia no ha observado un patrón o característica que represente a quienes suelen participar más sino que es azaroso, luego identifica que en la dinámica de clase siempre hay una persona más participativa que las demás o que siempre tiene la voluntad de expresar algo. Igualmente, a pesar de que expresó que no ha identificado si ciertos grupos de personas participan más o menos que otras, después hizo la distinción entre las personas mayores y la gente más joven (usando de criterio su edad) comentando que si bien la gente mayor suele sentir miedo a la burla o a ser juzgados por sus

---

<sup>62</sup> Algo que aclara el contexto de su respuesta es que esta persona empezó a trabajar como docente aproximadamente a finales de sus 20's, entonces al inicio de su carrera o incluso actualmente se le han asignado impartir clases en el sistema semiescolarizado, es decir, un programa dirigido principalmente para la educación de las personas que trabajan y a la par desean concluir la carrera en derecho. Debido a las ocupaciones laborales y cotidianas de las personas a las que se dirige este programa las clases que se les imparten se llevan a cabo los fines de semana. Usualmente quienes aprovechan este programa académico rebasan la edad promedio de quienes cursan en el sistema escolarizado y por eso el docente en su experiencia hace notar lo que ha aprendido en su carrera al relacionarse con estudiantes cercanos a su edad o mayores.

errores precisamente en su clase intenta generarles confianza al asegurarles que la clase es un ejercicio de aprendizaje donde los errores son probables y no serán castigados por ello. De ahí ha observado que al superar ese obstáculo a la confianza estas personas mayores demuestran que por su rica experiencia de vida cuentan con mayor extroversión y comodidad para expresarse y terminan siendo quienes participan más. De su apreciación resalta entonces que para él la cualidad que contribuye a la participación de las personas es la extroversión, la cual se encuentra respaldada en una cierta comodidad que deriva de contar con una identidad personal enriquecida por la experiencia de vida, por eso en oposición generaliza que la gente joven llega a ser más tímida e introvertida para expresarse.

De su respuesta también destaca lo que considera como participación en su clase y al parecer abarca lo que con motivo de la clase expresen sus estudiantes, por lo que describe la variedad de estas participaciones como acertadas o no, en forma de pregunta o respuesta, e influenciadas por el particular interés del tema estudiado.

La segunda docente refiere que la posibilidad de participación en su clase depende de la materia que imparta, pero la razón es que en su materia preferida estructura su programa de clase designándole al elemento participación un porcentaje para la calificación final, es decir, se convierte en imposición que se expresen. En su respuesta no es claro qué formas de expresión considera participación, solamente menciona que la dinámica de aplicarles examen oral constituía un medio para obligarles a que usaran su voz y contabilizarlo como participación para que tuvieran una calificación.

Además, de su respuesta también llama la atención que aunque es consciente de las condiciones sociales e históricas del fenómeno de la desigualdad y su afectación particular en las mujeres, aun así llegue a apreciar las contribuciones que puede lograr de las personas mediante la imposición. Si consideramos que los criterios educativos para la selección de alumnos confieren una igualdad relativa a sujetos desiguales por el hecho de compartir la condición de universitarios, se tiene entonces que el rigor desigual con el que se miden sus talentos disimula las desigualdades que fundan (y motivan) dicho proceso. Así, la ceguera frente a las desigualdades sociales y su tratamiento desde el postulado de igualdad formal de todos los estudiantes permite explicar tales desigualdades como simples cuestiones de talento individual que pueden corregirse o generarse si se les sigue encausando por el mismo rigor (desigual) de sus mecanismos escolares de evaluación y castigo.



La tercera docente por su parte define a la clase como un foro de ideas y expresa una postura en la que se esfuerza por identificar limitaciones personales en sus estudiantes que obstaculicen la expresión e intenta motivarles para ayudarles a superarlos. Además, para lograr este objetivo establece reglas que aseguren la tolerancia en el grupo.

El cuarto docente admite que utiliza técnicas para estimular confianza y se genere un diálogo entre el grupo. La forma de impulsar a sus estudiantes va desde expresarles que el proceso de aprendizaje es mutuo para brindarles seguridad, hasta el encararlos con cuestionamientos cuya insistencia les provoque contestar. Esta forma honesta y directa en la que el docente se dirige hacia sus estudiantes puede presentarse como una oportunidad para que en la dinámica del aula la expresión e intercambio de ideas se vivan con mayor apertura y facilidad, y así lo refiere el docente, que en lograr que contesten genera desde el grupo el espacio para que todos puedan hablar. No obstante, se debe advertir que en estas dinámicas que describe el docente falta conocer qué sucede cuando el contenido de lo que llegan a expresar los estudiantes sea causa del menoscabo de otras voces. Con esto queremos hacer hincapié en lo que políticamente se define como participación y las formas en las que puede manifestarse en la escuela, pues si consideramos que para que sea posible la participación las personas deben contar con las capacidades retóricas que les permitan expresar con razones (sin violencia) su situación, su protesta, su voluntad, etc., frente a los demás y así en conjunto llegar al consenso que resuelva sobre las acciones que se llevaran a cabo para solventar determinadas cuestiones; entonces esta consideración de la participación en el aula como una simple cuestión de lograr que una parte (los estudiantes) exprese mediante la voz (en similitud al principal recurso que usa el docente para enseñar) permite dejar de lado nuevamente -considerando los supuestos teóricos de J. Bourdieu y J. Passeron- las condiciones de desigualdad que subyacen y se reproducen desde el proceso pedagógico escolar. Y es que simplemente forzar o abrir un espacio y momento para que algunos hablen no necesariamente lleva al diálogo, es decir, lo más probable es que primeramente las personas expresen aquellos prejuicios inculcados e interiorizados que les sirven para explicar la realidad que les rodea, los cuales, a su vez, serán confirmados o legitimados principalmente a partir de la respuesta del docente a cargo de la dinámica de clase o de las otras personas del grupo.

Un ejemplo de esta clase de obstáculos a la generación del diálogo en clase lo encontramos en el relato (no citado previamente) de este docente sobre el conflicto que tuvo con uno de sus

estudiantes. El asunto se resume en que un día uno de sus alumnos expresó en clase que las mujeres eran de segundo orden y que no entendía por qué estaban en el aula (en el mismo espacio que él) si tenían que estar en su casa. Frente a esto el docente reaccionó con incredulidad y al corroborar que su estudiante hablaba en serio procedió a decirle: «le voy a pedir que se calle y en la medida de lo posible que se salga porque fundamentalismos en mi clase no puede haber [...] son faltas de respeto a las cuales yo no estoy dispuesto». Tal conflicto se resolvió (como se refirió en una cita previa) con el levantamiento de un acta (de hechos) por misoginia y en la acción de cambio de salón del alumno. Pero además de lo anterior se debe mencionar también que así como el docente actuó en defensa y para el bienestar del grupo luego admitió lo siguiente: «después llegué y me conflictué con las compañeras porque me decían “gracias” y les decía “no, es que ustedes tenían que hablar, no hicieron más que permitir que (un) macho atacara a (otro) por una cuestión (de la que) podían defenderse”»; de igual forma el docente confesó que fue más su enojo con las compañeras y el que no hubieran defendido sus posiciones frente al compañero que el conflicto en sí. Con todo, este recuento permite observar la complejidad de propiciar el desarrollo de las capacidades retóricas para argumentar con razones (sin violencia), así como la generación del diálogo. Pues en esta dinámica y espacio donde se intenta estimular la comunicación en general ¿cómo afecta en la confianza, seguridad y libertad de las personas que al reunirse se produzcan la expresión de tales posturas de desprecio, intolerancia y odio? O específicamente, si se trata de discriminación o violencia en contra de las mujeres por razones de género ¿qué tanta conformidad o rechazo se genera en los hombres que escuchan estas posturas? o ¿qué efectos tiene en las mujeres el escuchar y reconocer que las demás personas permanecen en silencio o concuerdan con estas posturas? o incluso, si las mujeres se enfrentan a esta posibilidad de discriminación o violencia que las hace experimentar situaciones de desigualdad ¿qué mensaje o lección se inculca cuando quien debe procurar justicia (su docente, por ejemplo) luego de hacerlo te reprende el no haber podido actuar por tu cuenta con igualdad de fuerzas? El punto de estos cuestionamientos es que todas estas (y muchas más) limitaciones a la comunicación son también los obstáculos a la participación, y que ante tales barreras la simple idea de forzar los momentos para que la gente exprese no lleva en línea recta a la generación de un diálogo. Sin el reconocimiento, concientización y crítica del entorno que crea las condiciones de desigualdad que a su vez producen desigualdad en el aprendizaje, los eventuales obstáculos al desarrollo de las capacidades retóricas y de la comunicación se

seguirán viviendo como un aspecto más del rigor y la prueba escolar que se miden para la consagración de la persona realizada bajo la arbitrariedad cultural dominante y por medio de la obtención del título de grado, y por lo tanto impedirán a las personas la posibilidad y el desarrollo de la capacidad para criticar el contenido, la legitimidad y la utilidad de lo inculcado.

Otro aspecto importante por analizar de la respuesta de este último docente es la reflexión que hace cuando ocurre que la otra parte (estudiantes) muestra indisposición para generar este dialogo de clase. Aunque con inicial empatía reconoce las posibles razones del desánimo de sus estudiantes, su postura luego es la de recurrir a la forma violenta de la figura del <<maestro dictador>> para forzarlos a participar de la mecánica de clase. A tal violencia también se le añade la aplicación de la trampa lógica (de la explicación por medio de la analogía del comensal en un restaurante) del porqué <<está mal>> tener o permanecer en la postura cerrada o de desánimo como estudiante<sup>63</sup>. No obstante, el grado de eficacia de estas formas realmente descansa en la aplicación de la forma suave con la que el docente procura hablarles y tratar a sus estudiantes, pues <<colmar de afecto a los alumnos [...] es proveerse de un instrumento de represión sutil, el retiro del afecto>> (Bourdieu y Passeron, 2018: 54).

Desde estas preguntas que buscan conocer las posibilidades y limitaciones a la participación a partir de las experiencias de los docentes podemos observar que sus posturas

---

<sup>63</sup> Las personas son inculcadas a lo largo de su vida que para el desarrollo de sus capacidades o habilidades deben enfocar su voluntad y esfuerzo en hacer. Si se trata del aprendizaje del conocimiento y técnica de una materia o ciencia para el futuro desempeño profesional y laboral que provea para la vida de la persona, entonces la principal forma es que se debe estudiar constantemente para acceder y concluir el proceso escolar. Como se ha visto, la forma escolar impone e inculca desde una arbitrariedad cultural dominante y lo logra en la medida en que se desconozca su verdad objetiva de violencia. Pues bien, las condiciones de desigualdad desde las que funciona y que a su vez reproduce se disimulan para presentar la forma escolar como este proceso homogéneo en el que las personas solo tienen que esforzarse para alcanzar determinadas aptitudes, es decir, logra <<consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o mérito individual>> (Bourdieu y Passeron, 1964, trad. en 2008: 45). Por eso cuando un estudiante desde su diversidad funcional se enfrenta a las barreras del entorno y no puede asimilar o expresar la información como se le pide, se le castiga por su supuesta falta de voluntad o esfuerzo. Desde este funcionamiento escolar el futuro incierto de las personas -principalmente el porvenir profesional de las personas en desventaja social- se encuentra ligado a estos ejercicios universitarios que se presentan como la oportunidad para acceder al conocimiento y la cultura necesarios, así pues se permite explicar que no contar siempre con la disposición para esforzarse y obtener una buena nota en cualquier prueba escolar equivale a negarse a ser parte de este proceso de realización personal que se lleva a cabo en la escuela. Al final se logra invertir la verdad objetiva del proceso escolar: De un <<Las condiciones desiguales limitan la posibilidad del acceso a un proceso educativo que responda a las diversas necesidades de su comunidad>> a un <<No puedes porque no quieres>> o <<No puedes porque no diriges tu voluntad y esfuerzo adecuadamente al objetivo indicado>>.

corresponden a algún reconocimiento de las exigencias de su labor, es decir, describen su función docente en términos de que las dos partes -estudiantes y docente- involucradas en la dinámica de clase se dispongan a expresar y atender lo que se comunica. Esto se dice porque a diferencia de los estudiantes cuyas experiencias les hacen expresar la postura de estar supeditados al humor o la (indeterminada y de variable restricción) buena voluntad del docente para *poder* ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la posición vulnerable que tienen al no contar con ningún recurso eficaz para salvaguardar su integridad y proceso educativo de eventuales actitudes arbitrarias de las autoridades escolares; de parte de los docentes se tiene la conciencia de las obligaciones de su función y la expresión de los esfuerzos personales que llevan a cabo para lograr tal labor. Así pues, mientras que con los estudiantes se expresan experiencias de *poder* o *no poder* participar y además entre quienes *pueden* hay descripciones de cierto perfil que les permite seguir siendo parte y ser tomados en cuenta para acceder a otras actividades y desarrollar ciertas habilidades; con los docentes es una perspectiva de <<la participación se posibilita por la disposición de ambas partes o todos, por mi parte esto es lo que hago>>.

Más allá de esta simple perspectiva que deposita la posibilidad de hacer o *participar* en el esfuerzo y la disponibilidad de cada persona, permanecen al centro del problema las experiencias de estudiantes y docentes que han sido -en diversos grados- sujetos vulnerables a la arbitrariedad y violencia amparada por las autoridades de la institución escolar. En oposición a esta supuesta conciencia y esfuerzos de algunas personas para cumplir con una adecuada labor educativa, se encuentran las condiciones sociales e institucionales que propician determinado contenido y formas para enseñar. Cuando ese contenido y formas se logran por medio de la violencia y la exclusión no pueden existir condiciones para la igualdad, equidad, justicia, etc., y una diversidad de experiencias de estudiantes y docentes revelan esta situación. Sin la consideración de las condiciones y objetivo para lograr estas formas de imposición e inculcación y el reconocimiento de cómo se manifiestan e impactan la vida de una comunidad, esta sencilla idea de que para obrar o participar solo se necesita contar con la disposición para aplicar un esfuerzo nos lleva a concluir entonces que las personas que no lo hacen no es porque *no pueden* sino porque no cuentan con la disposición o no quieren.

A continuación se verán algunas perspectivas que siguen esta línea de pensamiento en cuanto a las justificaciones que se hacen del por qué las personas no participan o no les corresponde participar.

### **3.2.3.2. La capacidad calificada**

En este subtema se buscan rescatar y resaltar algunos aspectos sobre la posición y dinámica que se puede crear entre estudiantes y docentes.

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, a partir de las experiencias compartidas de las personas entrevistadas se han ido revelando elementos de cómo viven y racionalizan (interiorizan) su labor escolar. Por ejemplo, en el subtema de *La valorización de la educación escolar* se reflexionó acerca de la necesidad y la idea de la educación escolar interpretada a través del reconocimiento de la existencia de un cierto capital cultural a obtener y de la inculcación del hecho de la legitimidad del contenido intelectual y las prácticas de las personas graduadas de determinado grado educativo a la par del reconocimiento de la ilegitimidad del contenido intelectual y las prácticas de aquellas personas que no cuentan con un título educativo de cierto grado. En el subtema de *La vida escolar* primero se observó la manera en que tanto estudiantes y docentes se reconocen como seres humanos con necesidades materiales y las redes de solidaridad con las que cuentan; luego en el apartado de conflictos y soluciones se describieron situaciones arbitrarias e injustas y las racionalizaciones que las justifican o eluden, las cuales pueden provocar la desigual y distante relación entre estudiante y docente. Ya en este subtítulo sobre *La aplicación del principio democrático en la función escolar* se consideran estos anteriores aspectos de la identidad que se imprimen en el proceso escolar y cómo estos tienen implicaciones en la forma de relacionarse (entre sus semejantes y los otros), pero se busca insistir en el contenido de esta identidad y disposición frente a los demás que se juega dentro de la escuela, y para ello se centrará la atención en una opinión compartida por un docente que puede ilustrar aún más esa interiorización que se efectúa.

Durante la aplicación de una entrevista a un docente y motivado de las preguntas sobre su experiencia respecto a algún conflicto que haya ocurrido entre él y algún estudiante, el docente generalizaba sobre su respuesta afirmando lo siguiente:

Docente 1: Sí claro, siempre hay resistencia ¿no? porque -afortunada o desafortunadamente pero-, existe una relación de supra subordinación. Cuando estamos en las aulas siempre hay una relación supra subordinación en donde tenemos un maestro y un alumno y el maestro es el que pone las reglas y el alumno es el que se supone debe de acatarlas, así funciona nuestro sistema educativo. Difícilmente hay un sistema educativo -al menos aquí en México- en donde el alumno ponga las reglas y el docente tendría que acatarlas, entonces desde el momento en el que hay una persona que impone las reglas y otra persona que se tiene que sujetar a las mismas existe una relación de supra subordinación, y claro que habrá gente a quien no le parezcan las reglas, habrá gente a quien no le resulte cómodo sujetarse a ese tipo de estructuras de organización social y siempre se generan conflictos ¿no? [...] siempre de gente que no está conforme, por ejemplo con su calificación, con la forma de evaluación, siempre gente que no está de acuerdo por ejemplo en las reglas que se deben de seguir en el aula ¿no? de que tienes que venir con tus materiales, que tienes que traer mínimo tu libro, tu Constitución, tu ley... y que quien no lo presenta pues bueno es que entonces ¿a qué viniste?, ¿no?... pues si nada más te dedicas a esto momentáneamente, entonces aquí hay una falta [...] y sobre todo en la materia de derecho en donde tenemos que aprender a seguir reglas ¿por qué? porque las reglas están dadas por el estado y pues hay que aprender a seguirlas desde su forma primigenia ¿no? [...] siempre hay conflictos [...] pero no hay otra solución más que pues bueno “ahí hay autoridades, si usted considera que mi actuar no es el correcto pues hágalo del conocimiento de la autoridad competente”, ello cuando ya el diálogo personal ya no solucionó el conflicto, porque normalmente el primer acercamiento es para con el maestro y el segundo acercamiento pues ya sería para una instancia superior ¿no?

En primer lugar, de su explicación resalta que para él la causa habitual del surgimiento de los conflictos entre docente y estudiante se debe a la naturaleza de la relación misma. Y es que el docente define la relación entre docente y estudiante como una relación jurídica de

subordinación, es decir, entre una autoridad y un gobernado<sup>64</sup>. Tal concepción del docente universitario como autoridad o servidor público conlleva cuestiones acerca de las obligaciones o responsabilidad administrativa (y la materialización de su exigencia) correspondientes a su cargo que en el presente se siguen analizando<sup>65</sup>; sin embargo, lejos de introducirnos a ese tema lo que se debe advertir es la postura y la forma en la que el docente describe su práctica.

Siendo que la universidad pública es un organismo público autónomo (descentralizado) ésta por su capacidad técnica auxilia al Estado en la función de impartición de la educación superior, y para cumplir con su labor históricamente ha luchado para que se le reconozca autonomía de gobierno, académica y financiera, así como capacidad legislativa y lo relativo a la organización de su personal. En este sentido la universidad no se concibe como subordinada a otro poder del Estado sino que mantiene una relación de *coordinación*. De igual forma, por el fundamento y naturaleza de la institución misma, el personal universitario que desempeña un empleo o cargo para la realización de la función educativa son considerados servidores públicos cuya práctica se encuentra posibilitada por la facultad de libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas, además de que su actuar se encuentra orientado y delimitado por los principios constitucionales y las normas que rigen la materia de su específica labor; su trabajo conlleva una responsabilidad administrativa por las obligaciones que derivan de tal prestación de servicio público, pero también abarca una responsabilidad política al constituir la educación un derecho humano.

Hasta aquí, se puede confrontar la apreciación de este docente acerca de la relación y la explicación de las causas de los conflictos entre docente y estudiante, pues en primer lugar la descripción de su posición como docente en la que él tiene el poder de imponer reglas y alguien de menor orden debe acatarlas es equivocado, una más adecuada consideración de su rol como autoridad -como se dijo- se encuentra en el reconocimiento de que su actuar específicamente

---

<sup>64</sup> Este criterio de interpretación sobre el concepto de autoridad se encuentra en: Tesis [A.]: 2a. XXXVI/99, Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, Novena Época, Tomo IX, marzo de 1999, página 307, Reg. Digital 194367.

<sup>65</sup> Sobre el tema de la responsabilidad administrativa de los docentes como servidores públicos se puede consultar: Tapia Hernández, E. F. (2021). La delimitación de las obligaciones de los docentes universitarios como servidores públicos en México (Discriminación y Violencia de Género). *Revista Academia & Derecho*, 12(22), 129-150. De igual forma, una interesante postura que contiene la consideración del docente como servidor público y el alcance de su responsabilidad administrativa se encuentra en: González Ruiz, J. E. (enero 1, 2012). Los docentes de la UACM no somos servidores públicos. *Contralínea. Periodismo de investigación*. <https://contralinea.com.mx/opinion/los-docentes-de-la-uacm-no-somos-servidores-publicos/>

está sujeto a la obediencia de la ley (como comportamiento externo y como obligación subjetiva) que lo compelen a optimizar su labor para que cada vez más se vuelva una realidad que todos sus estudiantes accedan y participen de un proceso de aprendizaje (democrático y sin violencia); en segundo lugar, su sencilla síntesis de que los conflictos entre docente y estudiantes comúnmente se deben a la indisposición de los alumnos de acatar las simples reglas de clase deshecha -como se advirtió en otro apartado- cualquier posibilidad para cuestionar los medios de evaluación y refuerza lo ya impracticable que es -como él mismo ha reconocido- acceder a las instancias escolares para la resolución de tales problemas, y por último, desde su perspectiva se dificulta la reflexión de las causas y posibles soluciones a los conflictos que pueden surgir de la relación entre docente y estudiante pues al separar y distanciar de tal forma a uno del otro desde tales concepciones de autoridad y poder que justifican relaciones asimétricas posibilita dejar de lado las condiciones y circunstancias concretas de uno y de otro, esto es, si el docente se ve a sí mismo como una figura autoritaria<sup>66</sup> cuya voluntad puede imponerse para reforzar determinadas reglas y ve al alumno como un sujeto subordinado al que le conviene aprender y obedecerlas, entonces desde esta postura se impide el reconocimiento mutuo de las adversidades o limitantes que afectan tanto el desempeño de su trabajo o función, así como el acceso a un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo, y por lo tanto es una relación entre individuos aislados y no entre personas miembros de una comunidad desde la cual se crean las condiciones y posibilidades para el aumento cualitativo de su vida.

Continuando acerca de la entrevista con este docente, en la mención de que el sistema educativo en México funciona de determinada forma y en el reconocimiento de la existencia de instancias y autoridades que deben solucionar los conflictos, llama la atención la distinción que

---

<sup>66</sup> La autoridad que le confiere la designación del cargo como docente (considerar también la categoría de Autoridad pedagógica o *AuP*) le hace creer que su poder delegado para ejercer su función se debe al mérito de su preparación y trabajo profesional que le dotan entonces de competencia y legitimidad para instruir en determinada materia, olvidando que de hecho cualquier poder que puede ejercer nace desde la comunidad política a la que la institución sirve. Se trata del fenómeno de fetichización o corrupción del poder que se manifiesta en la figura de la autoridad autorreferente (como se vio desde las aportaciones de Enrique Dussel en el primer capítulo). Así, en el supuesto de las cualidades que debe reunir la figura del docente, quien ejerce el cargo se afirma a sí mismo que por su competencia tiene la potestad de decidir e imponer su voluntad: <<yo soy el docente y yo soy quien posee el conocimiento para saber qué es lo que te beneficia>>. Posición opuesta es la del ejercicio del poder obediencial, desde la cual quien ejerce la función de docente lo hace tomando decisiones y adecuando su trabajo al servicio de las necesidades de su comunidad. Desde una postura y otra los términos de la responsabilidad de la figura del docente como autoridad cambian y se complejizan para lograr su materialización.



hace de su labor dentro de este escenario y por eso se le pidió que compartiera lo que pensaba sobre su función como docente, que si bien cuenta con la facultad de libertad de cátedra y -como dijo- es la primera autoridad con la que normalmente se acude si existe algún conflicto, ¿qué hay de la posibilidad de que, desde el espacio donde realiza su actividad y en la interacción con sus estudiantes, se cambien las reglas en concordancia con sus inquietudes, problemas, condiciones, etc.? Su respuesta fue la siguiente:

Docente 1: Claro, eh, no, yo... sería incongruente al momento de decir que esto no sería posible ¿no? claro que hay cabida, pero por ejemplo cuando me refiero a que hay reglas es que nuestra Ley Orgánica dice que pues todo alumno tiene que acreditar un 80% de asistencia para poder presentar las evaluaciones parciales, entonces esa no es una regla que yo me haya inventado sino que es una regla que yo tengo que acatar en primer término como docente y transmitirla a mis alumnos pues para que ellos también la acaten, pero claro que estas reglas ahora sí que son inequívocas me explico, pero existen otras que son más flexibles tratándose del derecho. Yo siempre lo digo en mis clases “el derecho no es absoluto, es relativo” y nosotros analizamos las reglas y aplicamos las reglas que dimanen de la ley, entonces cuando yo afirmo que el derecho no es absoluto sino que es relativo pues admitimos una forma de interacción diferente, pero en ese tipo de cuestiones pues evidentemente no existe un argumento falible, es decir, tiene que aplicarse tal cual ¿por qué? pues porque si no hay una justificación para que usted haya dejado de asistir durante el semestre y no cumpla con el porcentaje de asistencias pues evidentemente no está cumpliendo con el reglamento y pues el reglamento tiene que prevalecer, pero respecto a la forma de interacción o algunas otras cuestiones que inclusive constituyan vacíos de ley -porque obviamente la ley no dice exactamente como debe de ser la interacción entre el maestro y el alumno- pues claro que ahí cabría pues una posibilidad diferente ¿no? y es ahí en donde decimos que pues estamos abiertos a cualquier otra posibilidad, pero insisto hay reglas que evidentemente no se pueden romper. Un alumno que nunca se conectó en clases pues evidentemente no tendría posibilidades de presentar un examen ordinario, ni siquiera un examen extraordinario, sino que tendría que ir directamente a un título

de suficiencia y ¿por qué? pues para inclusive garantizar los derechos de sus demás compañeros, es decir, un derecho a la igualdad [...] al menos ahorita que estamos por manera virtual; una persona que nunca asistió a clases y que pretenda realizar sus exámenes parciales como lo hicieron todos sus todos sus compañeros que sí estuvieron presentes pues evidentemente estaría dejando en un estado ¿de qué? de vulnerabilidad a los demás que sí tuvieron la atención de asistir en comparación con aquella persona que no lo hizo ¿no? entonces insisto, hay reglas que son invariables y son las que vienen precisamente de nuestra Ley Orgánica, de nuestros reglamentos, pero aquello que no esté previsto por la norma pues evidentemente se puede modificar, existe la posibilidad de generar una interacción completamente diferente entre el docente y el alumno o bien el alumno y el docente en esa bilateral.

Se recuerda nuevamente que este hilo de respuestas fue provocado desde el tema sobre los conflictos que haya experimentado el docente con algún estudiante durante su labor escolar. Como el docente manifiesta que los conflictos necesariamente surgen por la relación de supra a subordinación entre docente y estudiante porque el docente pone las reglas y el estudiante está sujeto a obedecerlas, y que además así es el sistema educativo en nuestro país; interesaba conocer más sobre su postura o reflexión acerca de sí mismo y su función como docente que también debe acatar reglas, así como solucionar conflictos o procurar una interacción respetuosa entre él y los estudiantes. Sin embargo, su aclaración e insistencia de tomar el cuestionamiento y confrontarlo con la distinción de que hay normas donde no existe argumento falible para comprobar su invariabilidad o cualidad inequívoca es exagerado. Se dice esto porque se puede observar que el docente, en su abstracción, conoce de la base de la organización y funcionamiento de la institución educativa universitaria contenida en su Ley Orgánica, y toma lo dispuesto por ese fundamento jurídico para explicar que el docente aplica la norma al exigir de los estudiantes determinadas prácticas y resultados. Al dibujar la simple línea recta en su razonamiento entre el contenido y la aplicación eficaz de la norma por medio de la labor del docente deja el tema complejo de los conflictos entre los sujetos educativos como un asunto que se presenta normalmente por inconformidades por la evaluación, o mejor dicho, a efecto de las propias fallas que los estudiantes no quieren asumir.

Se entiende que el docente tiene su experiencia desde la cual puede justificar su principal perspectiva, pero en su reflexión evade considerar el alcance y las implicaciones de su práctica en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, así como evita considerar lo que viven las personas a su alrededor al verlas simplemente a través del lente jurídico-abstracto. Esto lo observamos -mientras continúa distinguiendo y explicando la relevancia de las normas que rigen el funcionamiento institucional- cuando argumenta que el acatar y aplicar las normas protege incluso los derechos de los estudiantes porque son un criterio que asegura equidad. Y hasta aquí, todo su razonamiento es lógico e idóneo en cuanto al sentido y el objetivo de las normas, pero qué hay de las situaciones concretas donde los estudiantes no pueden conseguir una buena nota por medio de las formas de evaluación ordinarias, o cuando las razones por las que faltan o no se pueden conectar en línea no son válidas o fácilmente justificables bajo los criterios de la escuela. Hay una diversidad de condiciones (enfermedades, precariedad, violencia como fenómeno social, etc.) que al entrar con las barreras del entorno tienen implicaciones en el proceso de aprendizaje. Esa compleja diversidad de condiciones vuelve desiguales a los estudiantes entre sí y al aplicar criterios de equidad de la forma simple como alega el docente al final termina agravando dicha asimetría y por lo tanto genera desventaja o vulnerabilidad en el proceso educativo. Así, un estudiante que tiene limitaciones para cumplir satisfactoriamente con los medios de evaluación, en lugar de suponer que la principal causa es la desidia o insuficiente esfuerzo y que por eso lo necesario es atribuirle una baja nota como advertencia de que su proceso educativo empieza a frustrarse para con ello estimular que haga algo para generar mejores resultados, podría ser más benéfico que quienes ejercen la función de enseñanza cuenten con otras formas de atender y encauzar a la persona para que desarrolle su potencial cognoscitivo.

Dicho lo anterior, resalta también que así como este docente explicaba en otro apartado que los usuales conflictos que ha tenido con estudiantes se deben a inconformidades con los resultados de la evaluación y el fallo en que incurren al querer interpretar la ley cuando no se les permite pues «la ley aplica a rajatabla, no admite interpretación alguna», ahora su postura sea admitir que «el derecho no es absoluto, es relativo». Se entienden los razonamientos que hace en cada caso, en el primero probablemente se refiere a que es importante para sus estudiantes conocer los elementos que constituyen la conducta que la ley identifica con un tipo penal o delito como parte del aprendizaje sobre la adecuación de la norma al caso concreto; y

en el segundo, aparentemente vincula la posibilidad de interpretación en donde existen vacíos de ley como considera es el caso de la debida interacción entre docente y estudiante<sup>67</sup>. No obstante, así como se puede comprender la intención del docente en cada respuesta, lo cierto es que la norma jurídica se compone de supuestos que se actualizan en la complejidad de la interacción humana y su entorno. Al ser planteado un problema para su solución el operador jurídico intenta asimilar la norma legal con el evento particular y puede adaptar tanto la hipótesis o la representación del caso para que adquieran correspondencia, pero en la complejidad del razonar jurídico tenemos que la lógica jurídica no opera <<sobre abstracciones absolutas, invariables y universales sino sobre *situaciones concretas contingentes* [...] en el derecho no existen términos autorreferentes, pues las normas y los términos jurídicos están sujetos a interpretación de los operadores del derecho>> (Hernández, 2016: 154). Esto significa que la lógica jurídica más allá de simplemente aplicar términos legales como si fueran conceptos, más bien opera mediante *nociones* que son términos que <<tienen una carga de apreciaciones subjetivas vinculadas con situaciones específicas o particulares>> (Hernández, 2016: 155 y 156), de tal manera se necesita de un <<conocimiento de carácter empático (que) incluye afecciones y valores de los individuos vinculados en un asunto de carácter legal>> (Hernández, 2016: 156). Así pues, estas breves consideraciones sobre la práctica jurídica y su funcionamiento se distinguen de la perspectiva del docente en que, por un lado, la lógica jurídica opera teniendo como base y objetivo la comprensión empática de las condiciones de los sujetos cuya conducta se vincula al hecho jurídico que se analiza para su solución, o más bien para la realización de la justicia, y por el otro, la postura del docente -que en base a sus respuestas- describe un sistema y práctica educativas que se justifican en tanto se acomoden dentro de los límites de determinada interpretación y aplicación del sistema jurídico vigente. Las implicaciones de la actuación desde una disposición u otra pueden ser que en el caso de la operatividad de la lógica jurídica descrita el operador del derecho dirige su esfuerzo en complejizar y optimizar su interpretación tanto de la situación o problema que se le presenta como de la norma aplicable para atender las necesidades e intereses de los sujetos involucrados; mientras que en una postura como la del

---

<sup>67</sup> Aún hay un camino que aclarar para lograr certeza jurídica en cuanto a la materialización de la exigencia de la conducta de los docentes, pero no existe un vacío legal como tal pues como lo plantea Tapia Hernández (2021) en su artículo *La delimitación de las obligaciones de los docentes universitarios como servidores públicos en México (Discriminación y Violencia de Género)*, la responsabilidad administrativa de los docentes como servidores públicos se encuentra delimitada por el cumplimiento de varios principios y deberes contenidos en leyes generales, códigos de ética, protocolos y acuerdos institucionales de las universidades.

docente -si consideramos sus admisiones y las experiencias de estudiantes entrevistados- se puede presentar la situación de que tenemos sujetos estudiantes inexpertos del derecho e instruidos a interpretar las normas de determinada forma que cuando son afectados por la práctica educativa del docente ya se encuentran convencidos de que no podrán formular argumento alguno en contra del docente (quien es el experto en derecho) o ya cuentan con la experiencia de que los operadores administrativos y jurídicos de la institución escolar interpretan y solucionan los conflictos priorizando los derechos laborales e institucionales de la figura del docente dejando ocasionalmente para el estudiante un arreglo expés a una problemática arraigada, esto es, el acceso a la justicia por parte de la mayoría de los estudiantes (y algunos docentes) se vive al interior de la escuela como un fracaso programado y no la llanura de un sistema jurídico con múltiples instancias y autoridades que aplican eficazmente el derecho como el docente intenta describir.

Hasta este punto el análisis de la reflexión del docente permite observar que ante el cuestionamiento de la propia función y las posibilidades de cambio para el óptimo cumplimiento del proceso educativo en el marco de los conflictos que surgen durante el mismo, se respondió con argumentos sobre la invariabilidad de ciertas normas y criterios de equidad que difuminaron tanto la admisión de que sí es posible hacer cambios para una mejor interacción entre docentes y alumnos, como la consideración de la diversidad de condiciones concretas de los sujetos educativos que deben ser la base para interpretar y aplicar o cambiar tales normas.

Siguiendo con la entrevista y aprovechando la disposición del docente, luego de su respuesta anterior se le insistió que continuara compartiendo sus ideas sobre el funcionamiento del sistema educativo dominante y su concepción sobre el tipo de relación entre docente y estudiante. Como hablar de normas que regulan el proceso o funcionamiento institucional no condujo a entender mejor el conflicto o la problematización de los conflictos, se continuó haciéndole la siguiente pregunta «¿usted como docente -desde su actividad- puede cambiar el sistema educativo en cuanto a ese aspecto de la relación de supra a subordinación?, ¿podría crearse una relación más horizontal?». Esta fue su respuesta:

Docente 1: Bien, yo pienso que en algunos aspectos sí, pero no en todos ¿por qué? porque evidentemente cuando el maestro deja de ser el maestro y se convierte en el

alumno entonces ¿qué va a aprender el alumno o de quién va a aprender el alumno? Aquí hay una responsabilidad y debe de recaer sobre alguien. La responsabilidad de impartir clases ¿de quién es? ¿del alumno o del maestro? evidentemente es del maestro porque inclusive es quien percibe un salario por estar realizando su actividad entonces, si quisiéramos establecer una relación de horizontalidad respecto alumno y el maestro se perdería inclusive esa función, y por ejemplo en lo particular yo le voy a ser muy honesto, yo estoy en contra de que los alumnos lleven a exponer temas a la clase ¿por qué? porque ellos lo pueden exponer en base a su criterio, en base a lo que hayan investigado y normalmente pues yo también fui alumno, entonces yo me di cuenta de que cuando uno realiza un trabajo de exposición ¿qué hacemos? ¿qué hace el muchacho? obtiene información, la reparte “tú lees esto, yo leo esto otro” pero en realidad eso no es impartir clases, o sea poner a exponer a los alumnos no es impartir clases, entonces ahí precisamente estaríamos trastocando el tema de la horizontalidad en donde ya no es el maestro quien imparte clases sino es el alumno quien imparte clases ¿a quién? a sus compañeros. Eso como un ejercicio práctico para determinadas materias está bien, pero (no debe ser) cuando son materias tan sensibles y significativas en donde sí se requiere la experiencia del maestro, que la haga precisamente accesible a sus alumnos [...] que se realicen este tipo de ejercicios teóricos y que sea el maestro precisamente quien imparta, quien mantenga precisamente ese flujo de conocimiento y que venga escalonado ¿no? es decir, del maestro hacia el alumno. Ya que si existe alguna aportación de parte del alumno claro que será siempre bien recibida, pero una aportación no es lo mismo que el alumno esté impartiendo clases, entonces [...] hay muchos aspectos en donde se puede tocar una horizontalidad entre la impartición de clases pero otros en donde no [...] sabemos que hay docentes que pues en realidad dicen que reparten los temas de todo el programa y “tú vas a decir esto y tu esto” y simple y sencillamente evalúan en base a las exposiciones, pero no se cercioran de que el conocimiento que se esté eventualmente transmitiendo sea aquello que pues viene precisamente incluido dentro del programa, entonces quién debe de tener el control del programa, de los temas, inclusive de la profundidad de los mismos, debe de ser el maestro y creo que es algo que no se puede delegar en todo caso a los alumnos.

Rápidamente se puede decir que se está de acuerdo con que la simple inversión de los roles que existen durante la clase es trastocar el tema de la horizontalidad. Más bien la horizontalidad puede manifestarse en la actividad de clase al generar o propiciar el espacio y los momentos para que todos participen de la construcción o producción del conocimiento. Lo anterior no implica que el docente calle y los demás reciban pasivamente contenido mal preparado (suposición despreciativa de que los estudiantes actúan con desidia o no son capaces de profundizar en un tema), sino que el docente -así como es un guía- aplique métodos mediante los cuales se estimule el pensamiento crítico y las personas desarrollen -como se dijo en otro subtema- la capacidad de pensar y decir el mundo como lo hicieron los autores de las explicaciones que se estudian o para crear lo que no se sabe. Se trata de un espacio donde todos aprenden de todos.

A todo esto, se reconoce que el derecho como es enseñado en las instituciones de educación superior sigue una forma rígida, pero siendo el problema social lo que motiva el contenido de la materia no puede sólo estudiarse o comprenderse desde la distancia de la aparente sofisticada abstracción que controla el docente, sino que las personas deben desarrollar la conciencia y el vínculo con su entorno y los demás.

Luego de la respuesta del docente le compartí mi resumen de lo que a mi parecer era lo que estaba entendiendo de sus ideas: Según él, en el proceso de enseñanza-aprendizaje el elemento básico es la impartición de clase y el monopolio de la impartición del contenido de la clase le corresponde al docente y por lo tanto la cuestión de la horizontalidad solo se considera en la inversión de los roles; no obstante, dejaba un espacio para la oportunidad de que el estudiante aporte a la clase. Le pregunté entonces si mi resumen era correcto, a lo que continuó respondiendo:

Docente 1: No, pienso que está en el correcto, porque de hecho el problema a veces del sistema educativo es que se deja de percibir al alumno como un usuario de un servicio, y a veces son servicios públicos y a veces son servicios privados [...] en lo único en lo que estriba la diferencia es en cuánto paga uno y cuánto paga el otro porque a veces ni siquiera es la calidad del servicio. No pudiéramos decir que los

servicios privados de educación son superiores a los públicos porque yo pues precisamente sería escupir hacia el cielo y esperar a que la gravedad haga su trabajo, sino que precisamente cuando uno adquiere un servicio está pagando para recibir algo ¿sí? [...] caso contrario que yo esté haciendo una erogación económica para ir a aportar algo, entonces ¿quién es el que está comprometido con la calidad del servicio que está proporcionando? evidentemente tienen que ser las universidades tanto públicas como privadas ¿por qué? porque los estudiantes, y eso es algo de lo que no se dan cuenta los estudiantes de las universidades públicas, que tienen el mismo derecho de los estudiantes de los estudios de universidades privadas de exigir si un maestro no se presenta o si un maestro no cumple con el currículo, si un maestro no les está impartiendo clases, si un maestro no está impartiendo ese conocimiento, si el alumno cree que no está aprendiendo de ese docente: tiene derecho a exigir, porque ¿qué es? es una persona que está pagando por un servicio [...] entonces en el momento en el que pudiéramos llegar a pensar en que los estudiantes pagan para ir a dar clases o aportar de sus conocimientos a lo que debe de dar el docente pues estaríamos dándole la vuelta a lo que es inclusive cómo funciona nuestro sistema, no sólo educativo, sino nuestro sistema económico ¿por qué? porque ellos están pagando, hay una erogación que hacen ellos mismos (y) sus familias para que vayan y alguien los forme, les informe, les transmita conocimientos, les imparta clases [...] insisto, los estudiantes pagan por un servicio [...] cuando el docente no lo da, entonces ¿quién debe de responder? pues la institución y por ende es que yo reafirmo: sí se trata precisamente de una interacción en ese nivel de supra subordinación ¿sí? Es como decir, yo voy a adquirir un servicio [...] quiero que alguien venga y me pinte la casa y yo termino pintándola, pues no, sería ilógico [...] la educación es un servicio [...] si yo estoy pagando por algo debe de venir de allá para acá. Eso no exime que obviamente el estudiante curioso, el estudiante dedicado invierta un poco más de tiempo en profundizar los conocimientos ¿por qué? porque sabemos que los conocimientos que impartimos en la licenciatura en derecho son básicos, pero si un estudiante se quiere esforzar pues por adquirir un poco de más conocimientos pues evidentemente está en su derecho.



La respuesta anterior del docente insiste en su interpretación sobre la relación entre docente y estudiantes. Al respecto de su perspectiva, ya en este punto se advierte que han sido dos docentes entrevistados los que han utilizado analogías de consumidores (el primero un comensal en un restaurante, el segundo un patrono que emplea a un pintor de casas) para comparar a los estudiantes y la dinámica de la prestación de un servicio, o mejor dicho, la de un negocio privado para equipararlo con la función escolar educativa. Tal perspectiva se considera errónea.

Desde las contribuciones del filósofo Enrique Dussel se puede decir que al positivizar en la Constitución a la educación como derecho humano se consagra como fin su materialización por medio del ejercicio delegado de los poderes del Estado (incluidos el poder electoral y el ciudadano) y por ello se hace necesario que el sistema político cuente con las instituciones e instrumentos administrativos para tener la posibilidad (factibilidad) de cumplir tal fin. Así, el Estado como macro institución de la factibilidad opera desde <<fines universales (que) engloban toda la comunidad política>> (Dussel, 2006: 66), y entre las instituciones que llevan a cabo tal tarea encontramos a las que imparten educación pública. De igual forma tenemos la función de las micro instituciones de la factibilidad política que las conforman las instituciones de la sociedad civil y las asociaciones sociales cuyas funciones comprenden fines políticos, pero <<sus fines públicos son particulares>> (Dussel, 2006: 66) y aquí podemos encontrar la actividad de las escuelas privadas. Dicho de otra forma -y en una perspectiva que se asemeje más a la compartida por el docente entrevistado-, el Estado desde su administración pública (y sustentado en su sistema de contribuciones) se encuentra obligado a proveer los servicios que son esenciales para su población, entre ellos el de la educación. Al final, se debe entender que el fundamento político y la exigencia de la educación emanan de las necesidades de la comunidad viviente, por lo que el contenido de las decisiones u acciones orientadas desde el consenso comunitario para estratégicamente lograr su cumplimiento por medio de los recursos disponibles del momento histórico y sociedad dados es propio de una compleja tarea política; se trata de que la función escolar educativa tiene un fin político. Diferente es el caso de un negocio privado cualquiera cuyo objetivo siempre será lucrativo (para obtener una ganancia o utilidad). Por eso el compararlos -independientemente de la intención o propósitos prácticos- despoja y logra disimular que la labor o la relación debida dentro de la escuela sea todo menos lo que su naturaleza política requiere.

Teniendo presente el fundamento y fin político de la educación se despeja aún más la perspectiva del docente cuando vincula el pago por un servicio y la consecuente responsabilidad u obligación del personal de la escuela o del docente para cumplir, así como el que por ser el sujeto responsable de proporcionar tal servicio (por el que le pagan) por eso adquiere su posición de autoridad y en turno convierte al estudiante (o usuario) en su subordinado. Sobre esto (la relación entre docente y estudiantes) se reflexionó en párrafos anteriores, pero nuevamente se debe recalcar que la función educativa de quien desempeña tal cargo (desde personal administrativo y cuerpo docente) debe orientarse por la obediencia de la ley (obligación subjetiva que orienta la acción para el cumplimiento de lo pactado y positivizado en la ley por la comunidad), pero siendo que el desempeño de su función específica se efectúa en representación y para la satisfacción de las necesidades de su comunidad entonces el ejercicio delegado del poder que su cargo le confiere hacen que su práctica se encuentre más obligatoriamente dirigida a obedecer a la comunidad. Es así que tal aspecto normativo u obligatoriedad subjetiva no se desprenden de la simple satisfacción monetaria; la institución educativa pública no vive del pago simbólico que los estudiantes abonan, sino que vive por medio del funcionamiento del sistema político (en su interacción con otros sistemas prácticos) sustentado en el trabajo de la comunidad por la que existe y a la que debe servir.

Por último, a partir de la ficción (jurídica tal vez, en afinidad con la materia civil) del pago monetario como origen de la obligación para cumplir con determinado fin educativo, el docente menciona diferencias en los costos entre los servicios de educación pública y la privada, pero identifica la existencia de una supuesta igualdad en derechos que faculta a cualquier estudiante para exigir una educación que se adecue sus necesidades y expectativas. Respecto a esto, se puede observar que el docente se expresa desde una visión abstracta del derecho cuando hace tal consideración, esto es, simplifica el contenido y la materialización del derecho dejando de lado las condiciones sociales, culturales, económicas, políticas que disponen el acceso a los bienes para la producción de vida y el desarrollo de las capacidades humanas. Y es que los derechos humanos son productos de luchas políticas (en interacción con trasfondos culturales, económicos, ecológicos, etc.) que buscan la transformación social para crear un acceso igualitario de los medios para satisfacer las necesidades; nacen y se recrean desde las propias circunstancias y tramas sociales de una comunidad dada. Por eso una perspectiva que argumenta que cualquier estudiante (por su condición de sujeto educativo como tal) puede exigir que se le

ofrezca una educación que satisfaga sus expectativas de aprendizaje personales porque sencillamente está contemplado en un cuerpo legal completamente falla en reconocer precisamente las condiciones históricas por las que no existen o ciertos grupos no tienen acceso a los procedimientos o instituciones para cumplir tal pretensión<sup>68</sup>. Incluso un ejemplo concreto de tal limitación al proceso educativo la encontramos en uno de los relatos de este mismo docente cuando en el tema sobre los conflictos entre docente y estudiante admite que no existen los tiempos para que un estudiante pueda controvertir la evaluación de algún examen por lo que se ven forzados a ceder en sus reclamos, es decir, en el conflicto más común entre docente y estudiante no se puede siquiera acceder al procedimiento para la solución de la problemática. Y entonces, si no se puede cuestionar el resultado de un examen ¿qué tan posible es que se pueda poner en duda y exigir un cambio en la forma de impartir clase del docente? Encima, más allá de que la perspectiva del docente prescinde de la situación concreta por la que *no se puede* materializar de esa forma el derecho humano a la educación, desde su visión jurídico-abstracta tampoco advierte que la aplicación de una exigencia como la que plantea implicaría una carga para el docente insostenible<sup>69</sup>; su perspectiva no considera las condiciones concretas de la otra parte ni de sí mismo.

Como comentario adicional, tampoco escapa a la atención la contradictoria postura que el docente expresa cuando en otra respuesta subestima la voluntad y capacidad de los estudiantes para la investigación, estudio y la exposición de un tema para la clase al mismo tiempo que destaca la experiencia y aptitud del docente para transmitir conocimiento, y que luego en esta respuesta admita que los conocimientos que se imparten desde la escuela son básicos, pero que

---

<sup>68</sup> Si tenemos en cuenta que este docente considera que la naturaleza de la relación entre docente y estudiante es de subordinación, y que el monopolio de la enseñanza le corresponde al docente, se puede advertir que su planteamiento se topará con algunos obstáculos. Porque en su supuesto de igualdad entre estudiantes y capacidad de exigir del docente la adquisición de determinado nivel de conocimiento ¿cómo podría argumentar el estudiante que de hecho sabe o no sabe y que el docente es completamente responsable de tal resultado?, y en caso extraordinariamente positivo ¿cómo aceptaría y adaptaría su labor el docente para responder puntualmente a cada fluctuante exigencia individual?

<sup>69</sup> La consideración abstracta del derecho y la exigencia que el docente plantean se analizan para advertir de su contradicción auxiliándonos de la exposición del nivel abstracto de la arquitectónica política que hace en su texto el filósofo Enrique Dussel en donde su reflexión debidamente considera la complejidad de la materialidad (condiciones de producción y reproducción de la vida) de la realidad histórica. Y es que, si bien una consideración superficial de los principios normativos políticos que orientan la acción política -o bien la práctica educativa en este caso- y su formulación como postulados políticos (o enunciados de perfección) pueden parecer utopías imposibles, en su real complejidad paradójicamente son la brújula que permite dirigir la acción al ideal posible pues congruentemente se encuentran motivados por una pretensión universal que tiene como meta lo perfectible y como límite el planeta Tierra y la humanidad en su conjunto.

puede haber estudiantes que por su propio esfuerzo adquieran y profundicen su conocimiento. ¿Los estudiantes tienen la capacidad para solventar por sí mismos errores o vacíos del aprendizaje escolar pero no son capaces de preparar un tema para exposición en clase? Si no es una cuestión de capacidad diferencial y se supone que es un tema sobre voluntad y esfuerzo ¿acaso no es la escuela uno de los espacios donde se practica y se desarrolla el desenvolvimiento personal? Nunca puede llegar a ser tan fácil como decir «el que quiere puede y el que no puede es porque no se esfuerza lo suficiente» sino que un aspecto de la discusión sobre el aprendizaje escolar y el rol del estudiante tendrá que llevar al cuestionamiento de los métodos y técnicas que se imparten y si éstas pueden responder a la diversidad de condiciones de los sujetos para el desarrollo de una mejor comprensión y expresión del mundo.

Siguiendo la conversación con el docente, a partir de su concepto de la educación como servicio por el que se paga y que se presta desde el ámbito público o privado le pregunté entonces «¿qué opina usted de que la educación se transforme y funcione bajo lógicas empresariales?». El docente respondió:

Docente 1: La verdad es que considero que entre menos intervenga el estado y más se particularice la educación se irá mejorando el servicio ¿por qué? porque mire, no es lo mismo recibir -desafortunadamente- educación en una institución pública que en una privada, porque las instituciones públicas fueron generando sindicatos que otorgan derechos y prestaciones y algunas otras prerrogativas a los agremiados de ese sindicato y el problema está en que ese tipo de prerrogativas son las que eventualmente llevan a generar un abuso en el exceso de las prerrogativas ¿por qué? porque así como yo he tenido la oportunidad de desempeñarme 10 años dentro de la Unidad Académica de Derecho también he sido invitado a participar en instituciones privadas a dar unos módulos de Maestría o de Licenciatura y la verdad es que la exigencia es significativamente diferente de una institución a otra, entonces la privatización, este, la comercialización de ese tipo de educación lo único que va a hacer es... es un arma de doble filo ¿por qué? porque si llegáramos a pensar en la educación en términos económicos, materiales, comerciales, el problema está en que el día de mañana sólo la va a tener quien pueda pagar por ello ¿sí? y que en todo

caso quien pueda pagar por una mejor educación va a ser quien la va a recibir, cuando en realidad la Constitución establece que todos tenemos derecho a la educación como un derecho humano ¿sí? sin que eventualmente se haga una distinción respecto a las posibilidades económicas que tenga una persona u otra, pero no menos cierto está en que las universidades particulares-privadas de renombre pues tienen un poquito más de grado de exigencia para con los docentes que imparten su materia y derivado de ello pues ¿es qué? que ellos no tienen las mismas prerrogativas que buscaría un docente que pertenece a algún sindicato y que puede gozar de algunos días económicos ¿por qué? porque ellos dependen entera y completamente del salario que actualmente estén ganando o percibiendo, entonces existe esa doble disyuntiva ¿no? [...] entonces por eso es que el Estado debe de hacer un compromiso de exigir también -al igual que como si fuera una institución privada- a sus docentes que tengan un rendimiento óptimo y adecuado ¿no? por eso precisamente, eh, tanto conflicto respecto a la erradicación de la autonomía de las universidades ¿para qué? para sujetarlas a un régimen más economista, más, este, del Estado y que pues eventualmente sea exigible una educación que debiera ser de calidad, independientemente del ámbito en el que se imparta, público o privado.

A partir de lo primero que expresó y la última idea que compartió quedaba la duda de cuál era su posición entonces, por lo que le pregunté sobre si optaba o no por la erradicación de la autonomía de las universidades. La siguiente fue su respuesta:

Docente 1: No que opto, sino que hay una pugna (para que) se erradique la autonomía de las universidades públicas y eso es un debate que lleva años, pero que pues no prospera porque las universidades también requieren de esa autonomía para poder impartir -hasta cierto punto- con libertad de cátedra las materias que eventualmente están obligadas a proporcionar a los estudiantes, pero no, claro que no pugno ¿por qué? porque sería tan ilógico como decir que no me gusta trabajar en una universidad pública cuando en realidad es un honor pertenecer a una institución a la cual pertenezco [...] La autonomía de la universidad no es sólo respecto a sus planes, no es sólo respecto a las asignaturas, sino inclusive la forma en la que se

imparte la educación ¿por qué? porque muchas de las ocasiones el sistema tradicional, la memorización, la repetición, pues ya hemos llegado a la conclusión de que no funciona y cada uno de los docentes de la Unidad Académica de Derecho pues ha desarrollado su propia técnica para poder impartir clases. Hay maestros por ejemplo de Medicina Legal que llevan a sus alumnos al anfiteatro y aunque ello pudiera eventualmente ser discordante respecto a las Políticas de Educación Pública de la Secretaría de Educación pues no menos cierto es que resultan eficaces, entonces no, yo digo que la autonomía de las universidades debe de prevalecer, pero el nivel de exigencia [por parte de las autoridades educativas] debe de ser una constante, no sólo para las universidades públicas y autónomas sino también para las particulares.

Me estaba confundiendo un poco entre su experiencia, su reflexión y la lógica del deber ser que estaba intentando expresar, así que quise indagar un poco más acerca de su postura a partir de lo que me estaba respondiendo. Le pregunté entonces <<¿usted considera que mayor control, mayor exigencia trae mejores resultados?>> Y ya en este punto de la entrevista surgieron otras preguntas donde las respuestas del docente continuaron revelando aspectos incluso sobre la participación en la educación:

Docente 1: Sí, de hecho estoy hecho bajo un régimen en donde en efecto ese tipo de consideraciones “mayor fiscalización trae consigo un mayor cumplimiento en el deber de los funcionarios”

Entrevistadora: y ¿usted apuesta porque esa fiscalización sea un monopolio de las autoridades públicas?

Docente 1: ahí es en donde yo sí permitiría que hubiese una mancuerna entre un ambiente público y un ambiente privado ¿por qué? porque si todo lo monopolizamos, y dijimos antes ¿no? hay, este, quien ejerce un poder absoluto puede volverse un tirano absoluto, entonces no, yo sí pienso que debiera de haber, este, al menos un órgano regulador externo que no fuera necesariamente público para que fueran precisamente los estándares -no sólo del ámbito del Estado sino

también de la educación privada- los que establezcan la forma de regulación de nuestras universidades.

Entrevistadora: Cuando dice una mancuerna entre el poder público y el poder privado ¿usted quién cree que deba ser parte de ese poder privado? ¿la sociedad civil, las mayorías populares o los particulares que tienen un poder que no tiene la mayoría popular?

Docente 1: Yo pienso que para poder generar una imparcialidad debería de ser la sociedad civil, pero no cualquier sociedad civil sino la sociedad civil que sepa del tema, es decir, un gremio de abogados que sepa si los estudiantes de la Unidad Académica de Derecho están saliendo con las aptitudes, sobre todo los conocimientos necesarios para poder desempeñarse, entonces insisto, tendría que ser un gremio de abogados; en el caso de ingeniería un gremio de ingenieros; en el caso de arquitectura un gremio de arquitectos, obviamente con prestigio o reconocimiento y trayectoria quienes pudieran prestar atención a ese tipo de temas respecto a la educación de los estudiantes, porque son ellos quienes dicen “sabes que no estamos produciendo buenos arquitectos, no estamos produciendo ingenieros, no estamos produciendo abogados, no estamos produciendo enfermeros, no estamos produciendo médicos” son ellos precisamente quienes pueden tener una apreciación, mmm, que no sea subjetiva sino precisamente objetiva respecto al fenómeno social del que se trate.

Entrevistadora: Habla de una sociedad civil únicamente profesionalista ¿qué opina sobre la participación de la sociedad civil que no ha podido acceder a la educación profesional o al nivel superior? ¿usted qué opina sobre su participación dentro de esa sociedad civil que usted considera también debería estar dentro de esta fiscalización del sistema educativo?

Docente 1: Bueno el problema está en que ellos no podrían aportar un punto de vista objetivo porque no conocen del tema, pero no menos cierto es que son usuarios de un determinado sistema, por ejemplo ¿quién podría opinar respecto al tema? pues alguien que fue defendido por un abogado que no tenía las capacidades para poderlo defender, y en este caso sí podríamos en todo caso contemplar ese tipo de personas ¿no? que no necesariamente son profesionistas si no que son usuarios de un servicio

que eventualmente no les fue proporcionado por una persona que fue egresada por alguna institución pública en donde pues quién mejor que él pudo saber que no tenían las aptitudes necesarias como para poder defenderlo aún y aunque se ostentó como su defensor.

Derivado de estos últimos tres apartados de respuestas se reflexionará sobre algunos aspectos que conllevan lograr este aparente nivel de exigencia institucional que el docente entrevistado considera como óptimo para un mejor desempeño de la labor escolar.

En primer lugar, partiendo de la comparación que hace el docente entre la educación que se imparte en las instituciones públicas y en las instituciones privadas, tenemos que su perspectiva es la de que, por un lado, como producto del movimiento sindical o el surgimiento del sindicato del personal académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas se ha generado un problema de exceso de prerrogativas que facilita su abuso por parte de los docentes agremiados, y por el otro lado, reconoce la incapacidad de los docentes de una universidad privada de recibir estas mismas prerrogativas y la dependencia total a su salario. Para él, estas diferentes condiciones posibilitan la desigual exigencia para con los docentes lo que afecta un aspecto central de la educación escolar pues un mayor nivel de exigencia es lo que genera un mejor desempeño de su labor.

Tal anterior perspectiva del docente puede encontrar eco en la opinión de otras personas ya que incluso en la interacción cotidiana no es raro el haber escuchado de más de una persona en más de una ocasión que <<la educación privada es mejor que la pública>>. Pues ante la insuficiencia de infraestructura, de recursos, de personal, etc., que puede llegar a haber en una institución pública (que supuestamente en lo posible busca ofrecer sus servicios a la generalidad de la población), se contrapone la creencia de que el pago de una cuota mayor en una institución privada asegura que se eviten tales obstáculos al proceso educativo del alumnado ya que se tiene fe en la lógica del mercado educativo que impone los servicios más eficaces (satisfacen necesidades educativas por un costo competido<sup>70</sup>). Pero la cuestión no es tan sencilla, debido a que en el mercado de servicios educativos tanto la diversificación de la oferta, la competencia y la motivación lucrativa transforman la lógica y el fin de la educación. Y es que como se

---

<sup>70</sup> O lo que la ética del mercado busca conseguir desde su ley de competencia: el producto o mercancía eficaz es aquel que logre la mayor cantidad de valor de uso al menor precio (o la menor cantidad de valor de cambio).



mencionó previamente, al vincular el origen de la obligación de impartir educación en el pago de una cuota se reduce la práctica educativa y la relación entre los sujetos educativos a términos de un contrato, un negocio privado o empresa. En este sentido la responsabilidad del personal institucional y la expectativa del estudiante (y su familia o red de apoyo) que se definen bajo estas lógicas pueden permitir -entre otras posibilidades- que los intentos por exigir determinado cumplimiento de la función escolar por parte del estudiante sean contestados ya sea con desdén institucional desde la idea de que <<si no te satisface el servicio puedes acudir a otro espacio>> o con cierto grado de sumisión institucional en el reconocimiento de que <<quienes pagan por el servicio son nuestros patronos y no podemos contradecirlos por lo que debemos comprometernos>>. Estos cambios en el significado de la educación por la conexión que existe con las dinámicas del campo económico pueden (de una de tantas formas) explicarse en que la eficacia de estos servicios se define en vinculación con las reglas del mercado en el que compiten, de ahí que una educación eficaz adquirirá los valores del mercado del sistema económico desde el que funciona. Si el capitalismo en sus formas de producción busca la acumulación mediante la explotación y el despojo, y tiene la capacidad de adaptarse para expandir su lógica a dimensiones que no funcionaban de ese modo mercantilizándolo todo, entonces tenemos que (algunos de) los valores bajo los que funciona tal lógica pueden ser el utilitarismo, el egoísmo, la desigualdad, el consumo, la acumulación, la individualidad, la competitividad, la rapidez, el lucro, la avaricia, etc. Así pues, en el funcionamiento de este sistema capitalista de producción y satisfacción de necesidades por medio de mercancías (incluida la educación en este caso) lo que sucede es que aquella autodeterminación en la satisfacción de las necesidades que la comunidad originalmente debe poseer termina por expropiarse y en su lugar se crea un sistema de falsas necesidades y deseos que define a la educación eficaz en cuanto sea útil para la producción de capital. El efectivo resultado de este proceso lo podemos ver por ejemplo en las manifestaciones de la subjetividad de los sujetos entrevistados cuando explican y justifican que la educación debe funcionar como una empresa y que el objetivo de la escuela es *producir* <<buenos>> profesionistas<sup>71</sup>, o cuando desde la

---

<sup>71</sup> Lo que plantea la pregunta: ¿Qué es un <<buen>> profesionista bajo estas lógicas?, ¿acaso es una persona que posee y aplica determinado conocimiento de forma eficaz a cualquier tarea propia de su rama? Si tomamos en cuenta el caso de la estudiante 5 y el conflicto que tuvo con un docente en donde su grupo fue evaluado y calificado arbitraria e intransigentemente (considerando además la situación de que vivíamos tiempos de pandemia), ¿no es de suponerse que por el cargo que ostentaba aquel docente era un experto en su materia? ¿qué contaba con años de experiencia y renombre por sus logros laborales y académicos? Bajo estos criterios

expresión de su identidad reconocen también la forma en la que identifican a sus semejantes, así como el que la razón de su óptimo desempeño escolar sea el haber sido instruidos en determinadas escuelas donde -como lo dijo la estudiante 1- <<te enseñan que puedes llorar y seguir siendo productivo al mismo tiempo... te enseñan que mientras estás teniendo un ataque de pánico puedes hacer tu examen perfectamente bien>>, esto es, es posible advertir diversas expresiones de interiorizaciones lo suficientemente arraigadas que les lleven a interpretar y decidir actuar teniendo como prioridad las formas de producción dominantes definidas desde aquellas lógicas de mercado capitalista.

En segundo lugar, el argumento que hace este docente de que a mayor exigencia se genera un mejor desempeño laboral realmente descansa en un problema económico y financiero. Así como el docente para hacer esta afirmación comparó las condiciones laborales de los docentes tanto de una institución universitaria pública como los de una privada, de otra forma se deben advertir las diferentes y coincidentes condiciones que afectan a ambos grupos. En este sentido, tenemos que se está hablando de personas vivas, sujetos que para sobrevivir y desarrollarse necesitan entrar en el mercado donde existe la competencia entre los asalariados que ofrecen su trabajo. Aunque en el transcurso de la lucha histórica por (el mejoramiento de las condiciones de vida o) la materialización de ciertos derechos laborales se han logrado algunas conquistas en cuanto al reconocimiento jurídico y la aplicación de medidas políticas para responder a las reivindicaciones propias de los trabajadores, y que se cuenta con el instrumento organizativo del sindicalismo<sup>72</sup> para representar y defender sus intereses; no obstante, se puede decir que las condiciones laborales de las mayorías populares no son óptimas. En el caso de los docentes de la universidad pública (por ejemplo los de la Universidad Autónoma de Zacatecas) ellos son trabajadores que laboran en una institución que tiene que funcionar con déficit financiero, es

---

entonces se puede decir que era un <<buen>> profesional/docente/licenciado en derecho/abogado. Sin embargo, ¿qué hay de su actuar con aquel grupo? A pesar de su vasto conocimiento y pericia en el campo jurídico decidió actuar injustamente; a pesar de cualquier intención o pretensión de justicia que pudo haber tenido al final los efectos de su acción demostraron ser injustos, y además la institución escolar a la que pertenecía habilitó y resguardó tal proceder. ¿Una persona que se desempeña como docente en la enseñanza del derecho y que decide actuar desde la arbitrariedad y la injusticia puede ser considerado el producto de una <<buen enseñanza>> o la representación de un <<buen abogado>>? Es una contradicción.

Así pues, todos estos cuestionamientos son parte de la crítica que debe contraponerse a múltiples expresiones de la subjetividad que explican y justifican una definición de escuela, enseñanza, aprendizaje o desarrollo desde lógicas que implican el ocultamiento de determinada violencia.

<sup>72</sup> Se advierte que no todos los sindicatos surgen o se desarrollan por iniciativa o impulso de los intereses de los propios trabajadores y pueden también obedecer el estímulo de los partidos políticos en el poder u organismos internacionales.

decir, el subsidio público ordinario (tanto del gobierno federal como del estatal) que reciben no logra cubrir los gastos necesarios para operar y atender a la creciente matrícula de estudiantes (la demanda aumenta, pero el presupuesto asignado se mantiene igual). Esta crisis financiera se viene arrastrando desde hace años y las instituciones hacen lo posible por continuar funcionando incluso si eso implica aplicar un plan de austeridad donde los gastos de operación se disminuyan a sólo lo imprescindible (servicios de agua, luz, etc.) para poder destinar la mayoría al pago de salarios. ¿Y qué hay de las retribuciones complementarias al salario? Pues la compleja situación que constriñe a la institución afecta a los docentes en aquellas prestaciones y apoyos económicos contemplados (y los no contemplados o que exceden lo establecido en los convenios de apoyo financiero con instancias públicas como la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Hacienda y Crédito público) en el contrato colectivo de trabajo pues no se cuenta con la cobertura suficiente para satisfacerlos. Al final se tiene que la deuda o pasivo mayor que agrava tal crisis se relaciona con lo que la institución debe saldar con el Sistema de Ahorro para el Retiro, con la Secretaría de Hacienda, particularmente con el Sistema de Administración Tributaria, con el ISSSTE y con el FOVISSSTE. Hasta aquí, se puede advertir que las condiciones laborales de los docentes no son excelentes ¿a qué se referirá entonces el docente entrevistado cuando afirma que del producto del movimiento sindical la inclusión de prestaciones y apoyos económicos han provocado un abuso de prerrogativas? ¿Acaso no es legítima la protesta y la exigencia del aumento salarial o el cumplimiento de las obligaciones contractuales (retribuciones al trabajador) que el sindicato hace a las autoridades? Si no hay desacuerdo u oposición en cuanto a estas acciones que como medidas políticas buscan solventar estos problemas económicos y financieros, ¿será que en el tema de la exigencia el docente entrevistado más bien alude a la posición laboral resguardada que la figura del docente mantiene gracias al apoyo y la defensa del sindicato; una posición que logra preservarlo de múltiples problemáticas, acusaciones, correcciones o sanciones que estudiantes y compañeros de trabajo pudieran atribuirle? Puede suponerse (también por otros recuentos de docentes y estudiantes<sup>73</sup>), pero no hay aclaración en este sentido ni lo menciona directamente el docente entrevistado.

---

<sup>73</sup> Por ejemplo el docente 4 cuando hace mención de que el sindicato constituye una instancia para exigir a la escuela la solución a un posible problema que estuviera experimentando o cuando el Estudiante 4 recuenta observar que el docente con el que había tenido un conflicto su grupo se reunía en la escuela con personal sindical.

En el caso de los docentes de universidades privadas, el docente entrevistado da a entender que porque estos docentes dependen de su salario y no gozan de ciertas prestaciones o prerrogativas como ellos por eso procuran cumplir su función escolar con mayor disciplina. Que las diferentes condiciones laborales sean el factor que estimule esta disposición, principalmente que reconozca que sea la carencia a las retribuciones adicionales al sueldo o prestaciones lo que vuelve susceptible al docente de la institución privada de obedecer, implican que esta mayor exigencia lograda y que observa en las universidades privadas corresponde más bien a la vulnerabilidad económica y política del docente. Ninguno, ni el docente de universidad pública ni el de universidad privada, deberían fundamentar o encontrar motivo para cumplir sus obligaciones en el miedo por la desprotección. Porque al tolerar o aceptar esta situación se dota de (falsa) legitimidad a esta forma de proceder, es decir, se normaliza que la institución funcione por medio de la imposición y el miedo (o la violencia) y sucesivamente se reproduce este eficaz esquema de enseñanza (que logra control, resultados y sofoca el disenso). Al final de este trabajo pedagógico<sup>74</sup> se produce una subjetividad como la que expresa este docente, el de justificar a sí mismo y a los demás que mayor control y mayor exigencia generan mejores resultados desestimando las condiciones que posibilitan tal situación y las que se crean para mantenerla y servir a un determinado estado de las cosas que es injusto para la mayoría.

En tercer lugar, de la implicación de que para procurar la responsabilidad administrativa de los docentes universitarios se requiere de la exigencia de un tipo de entidad fiscalizadora para el control y la vigilancia de su desempeño en la labor educativa escolar se advirtieron previamente una serie de limitaciones importantes para su materialización (sobre este tema se hizo mención al comienzo de este subtítulo sobre *La capacidad calificada*). Coincidentemente, el docente entrevistado -en su postura ambivalente sobre la intervención del Estado en las funciones de la universidad pública y- en su línea de pensamiento sobre cómo mejorar el desempeño de la labor docente o universitaria por medio de mayor exigencia institucional hizo mención de la necesidad de este cuerpo fiscalizador y compartió una idea sobre cómo podría conformarse el mismo. Al respecto se está de acuerdo en la pertinencia y legitimidad de que sean las personas que conforman la universidad las que cuestionen, dialoguen y propongan las

---

<sup>74</sup> En el sentido explicado por los autores Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron referido en la segunda parte del primer capítulo de este texto. Y en esta línea de reflexión se advierte cómo el educador ciertamente es educado para educar de determinada forma (mediante la eficacia de la violencia simbólica y por lo tanto la falsa legitimación de otras formas de violencia).

formas que crean adecuadas para mejorar su organización y ejercicio; no obstante, precisamente el razonamiento que ofreció el docente sobre quienes supuestamente deben integrar este cuerpo fiscalizador es donde se advierte el efecto de una de las mayores contradicciones y problemáticas políticas que se propicia desde la escuela.

Antes que nada debemos recordar que la universidad pública en Zacatecas se ha recreado, transformado y rearticulado luego de episodios llenos de obstáculos, carencias y desdichas. De ahí que la institución educativa universitaria (re)nace de la necesidad de su comunidad para que represente su historia de lucha y motivación por sobrevivir, y para que contribuya a desarrollar la conciencia de su gente y así cuente con la capacidad de inventar o usar los medios para satisfacer sus necesidades, esto es, es una fuente de simbolismo, cultura y política, y por lo tanto sirve de base a identificaciones compartidas pues viene a dotar sentido de singularidad y lucha común en respuesta a momentos de dispersión, división, incertidumbre y contingencia. Pero también el contexto histórico que una vez sirvió de trama para la (re)organización institucional resulta vulnerable al paso del tiempo y las tensiones sociales, y puede suceder que la historia institucional que dota de sentido a la labor educativa se vuelva una novela que oculta y justifica métodos y objetivos que dejan de responder a las diversas necesidades de su comunidad.

Dentro de esta dinámica social e institucional compleja se encuentran los ejemplos en donde en la historia de la universidad pública de Zacatecas sus estudiantes organizaban tanto reuniones (para el estudio u ocio) en cuanto interacciones que fortalecían la integración y el sentido de su labor, así como eventos (bailes, toreadas, festivales, etc.) que permitían el encuentro del adentro con el afuera, es decir, actividades donde la institución creaba el espacio y los momentos para la conexión con su medio inmediato, donde además en esta unión se daba un intercambio importante entre las expresiones de fiesta, júbilo, viveza de sus estudiantes como características y representación de la finalidad de la institución, y también se propiciaba la participación del medio social que presenciaba y retribuía un poco para la continuación de tal obra institucional. Sin embargo, también existen los periodos donde la institución escolar no incentiva y pierde ese tipo de conexión tanto entre sus miembros como entre ellos y su comunidad.

En el sentido anterior, a lo largo de este capítulo (y en apoyo de nuestro marco teórico) se han advertido una serie de contradicciones y sus implicaciones en cuanto a los efectos de exclusión y dominación que conlleva la práctica educativa universitaria como se han develado

a partir de las experiencias de los sujetos educativos entrevistados. A partir de estas dinámicas y sus justificaciones se observa la alienación de los sujetos educativos y del objeto de la institución escolar al grado de que se logra eficazmente en las personas el reconocimiento, como un hecho, de la alteridad de quienes no cursan grados educativos superiores<sup>75</sup>, esto es, una aparente distinción entre quienes supuestamente poseen una serie de atributos personales que denotan cierta sofisticación cultural y que otorgan mayor estatus social, de aquellos otros que cuentan con una supuesta capacidad disminuida para la consciencia o el conocimiento objetivo de la realidad o de alguna materia específica.

Tanto la efectiva interiorización del reconocimiento de esta distinción como un hecho se explica desde las contribuciones de los autores Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, como también otro aspecto importante de la alienación a la que hacemos mención se revela gracias a las proposiciones del filósofo Enrique Dussel, y esto se trata de aquella corrupción del poder en donde los sujetos a los que se les delega poder para ejercer determinadas funciones públicas lo hacen desde una subjetividad en la que se afirman -a sí mismos y a los demás- como el origen del poder, desde la dominación en donde los que mandan mandan mandado y no mandan obedeciendo a la comunidad a la que deben servir, o en las mismas palabras del maestro Dussel (2006)

Cuando el poder se define institucional, objetiva o sistemáticamente *como dominación*, en el mejor de los casos proclamado como poder *del* pueblo, *por* el pueblo, y *para* el pueblo [...] las reivindicaciones populares nunca podrán ser cumplidas, porque el poder funciona como una instancia separada, extrínseca, dominadora “desde arriba” *sobre* el pueblo. En efecto, primeramente ha expropiado a la comunidad, al pueblo, su poder originario (*potentia*), y después proclama servirlo como *desde afuera*, *desde arriba* como el águila [...]. (pp. 43 y 44)

---

<sup>75</sup> Aunque el proceso de la escuela se presenta como una serie de obstáculos culturales que hay que superar (y que realmente se vive con relativa dificultad dependiendo de tu origen social), en el escenario o trama escolar de competencia y el querer corresponder el éxito académico con el éxito laboral y social (que subyace las múltiples formas en las que la educación invalida y deshecha a las personas provenientes de los medios más desfavorecidos) al final a todos los titulados, tanto los estudiantes <<mediocres>> como los <<excelentes>> (de acuerdo al criterio de la nota académica), se les atribuye cierto capital cultural o estatus social por haber superado la prueba o ritual institucional de la escuela. Independientemente de su conocimiento o la aplicación de ese conocimiento, tal atribución se traduce en la expectativa y la creencia de que las personas tituladas cuentan con una mejor consciencia.

Y es que desde el producto del trabajo pedagógico de la escuela y la eficaz reproducción social por medio de la reproducción cultural o -dicho de otra forma- del eficaz aprendizaje de la ilegitimidad, desprecio y exclusión del otro, por eso les hace sentido a las personas <<educadas>>, <<cultivadas>> y que están designadas a tomar las decisiones dentro de la institución explicar que cuentan con la capacidad calificada para elegir e implementar lo que es mejor para la comunidad *prescindiendo de su participación*.

Todo lo anterior no significa que la reflexión que se hace deba tener como conclusión que en la propuesta del docente entrevistado sobre el aparato fiscalizador de la universidad pública deba modificarse específicamente la composición de dicho cuerpo encargado de tomar decisiones para que proporcionalmente lo integren distintos sectores (universidad, gremio de profesionistas y público general), sino que la crítica va dirigida a la predisposición, el prejuicio y el reconocido hecho de suponer que una persona no educada escolarmente en determinada materia o grado sea incapaz de conocer y emitir un juicio sobre alguna cuestión de la realidad como lo es la educación escolar o la administración de justicia. Tal es una postura absurda como mínimo y excluyente en suma porque en realidad las personas (principalmente las mayorías populares) captan las incongruencias, contradicciones e injusticias pues son ellas quienes las sufren. Y así como la escuela tiene de fundamento y objetivo atender a las personas de su comunidad en sus condiciones, necesidades, y coadyuvar a mejorar sus posibilidades de vida, por eso debe crear (y regular) los momentos y los espacios para que sus miembros (personal administrativo, docentes, estudiantes) y medio social interactúen y se dé un intercambio de expresiones para la comprensión y unión de esfuerzos. No continuar ni justificar la cómoda distancia de la abstracción y superioridad.

### **3.2.3.3. La participación de los sujetos educativos en las funciones escolares**

En este último subtema se busca ampliar aún más nuestro entendimiento de cómo se manifiesta la participación con motivo de las funciones institucionales escolares a partir de la experiencia de sus miembros. Para ello durante el diálogo entablado por la entrevista -tanto a docentes como a estudiantes- se les preguntó directamente sobre las ocasiones en las que hayan podido dialogar

y en conjunto proponer la realización de ciertas actividades escolares con alguien del personal administrativo, con algún docente o con estudiantes.

### **A. Estudiantes**

En primer lugar, entre los estudiantes fueron pocas las personas que reconocen haber experimentado este tipo de acercamiento y oportunidad de participación con alguno de esos tres grupos de personas planteadas. Sin embargo, en esas pocas ocasiones la diversidad de su vivencia va dibujando el marco de posibilidad de participación dentro de la institución educativa.

La primera estudiante que reconoce que ha habido un acercamiento por parte del personal administrativo o «dirección» describió varias ocasiones donde solicitaron de su participación y el alcance de esta:

Estudiante 1: [...] volviendo al mismo hecho de que formo parte de ese llamado grupo de los promedios, no sólo en las elecciones se nos ha mandado llamar sino hasta para cosas por ejemplo cuestión de la Academia cuando tienen algún conflicto, (una vez) con la Academia de los de Criminología por las prácticas se toma la decisión de si vamos a seguir teniendo las prácticas -bueno, fue ahora de balística- y a quienes nos citaron por videollamada fue a los promedios, porque según ellos somos los únicos que entendemos el alcance y la importancia de la situación... ¿cuál es el alcance? que si de mi grupo fuimos llamados 3, equivale ¿a qué? como 7 u 8 personas. Ese es el alcance. Que mi voto, mi actuar, equivale a 1/3 del salón [...] En (mi) salón finalmente soy del grupo de promedio y el más alto, entonces eso me lleva a que en la toma de decisiones de ese tipo mi voz y mi voto es como que lo que define el rumbo de muchas decisiones grupales, porque no sé, yo no entiendo, porque además lo dicen “es que eres el mejor promedio del salón entonces tú debes de saberlo, tú debes de conocerlo” y yo así de “no, no me pongas tanta presión, yo no sé” [...] te digo, en dirección pues cuando fueron las votaciones (para elegir rector) el alcance es que tú te presentas en las reuniones, tú votas, tú tomas las fotos,



tú tienes que cuidar que tu nombre aparezca ahí promocionando todo esto [...] se nos solicitó también para campaña política, o sea ya de gobernador, pero yo no [quise formar] parte ya de ese grupo [...] (Un anterior director de la escuela de derecho) decía que para una nueva dirección es vital que los otros compañeros vean que los promedios están con ellos porque somos la parte inteligente de la Academia, que no siempre es cierto... (También el alcance de mi participación para la campaña del rector fue), bueno, lo que se esperaba era que entrara con ellos al Consejo, y ahí es cuando yo digo que no. Me dan un segundo rubro (entonces que consistía en) coordinar el grupo y mi alcance era convencer, liderar a todo mi grupo, los 27 o 26 [...] y hasta cierto punto lograr que las preferencias por otras planillas cambiarán hacia la mía -que no era la mía, pero la representaba por así decirlo-... finalmente yo logre que los 26 de mi grupo votaran, además de que logré coordinar parte del grupo “H” porque no tenían un coordinador como tal porque no era un grupo de interés [...] entonces mi alcance ahí era cuánta gente lograba controlar y convencer.

Entrevistadora: Y la participación que se requiere de las otras personas ¿cuál era? ¿sólo votar?

Estudiante 1: Sí.

En cuanto al acercamiento de los docentes y la posibilidad de que en conjunto con los estudiantes suceda la planeación o realización de actividades escolares, tres estudiantes contaron la siguiente experiencia:

Estudiante 4: Muy pocos (se han acercado para esto), por ejemplo, sí había maestros -fueron contados, dos o tres de los cuarenta en total- que sí nos preguntaban que cómo quisiéramos ver el tema, bueno, más bien las unidades, el programa... si nos parecía mejor que usaran diapositivas o solamente escribir, mmm, pues creo que eso.

Estudiante 5: Uy, muchísimas actividades, por ejemplo con el docente R. [...] hacíamos debates, concursos de conocimientos [...] inclusive hicimos una actividad en una visita a una audiencia a las salas del poder judicial, me acuerdo que fue en el

tribunal enjuiciamiento para adolescentes [...] También con la maestra A. que nos lleva a audiencias en juicios mercantiles [...] con la maestra H. hacíamos mesas redondas y debatíamos, y nos decía por ejemplo “tú vas a ser el juez, tú vas a ser el secretario de acuerdos, tú vas a ser defensor, tú vas a ser parte actora” [...] también ella misma nos acompañaba y nos llevaba a todos a la sala de juicios orales al poder judicial. También el maestro E. (nos daba derecho agrario) y él nos traía a la psicóloga de ahí -tenía su cubículo ahí luego luego en la entrada-, y nos hacían actividades psicológicas así de que con plastilina y que para conocernos mejor, y que cómo estamos emocionalmente [...] También tuvimos la oportunidad de que nos íbamos todos juntos con la maestra V. a la Casa de la Cultura Jurídica [...] Muchas veces los maestros nos invitaban, pero también por ejemplo a veces si como alumno tú le pedías al maestro “maestro que le parece sí un día nos lleva -un ejemplo- a la Casa de la Cultura Jurídica a un simulacro”, de acuerdo al tema que estábamos viendo... Nos invitaban, pero también proponíamos.

Estudiante 6: Sí... el maestro G. cuando nos daba clase en quinto semestre nos puso a hacer como que algún proyecto para beneficio de la escuela, (es decir) teníamos que hacer como un escrito donde dijéramos qué mejoras podíamos hacerle a la escuela para solicitárselas al director, este, y pues todo el grupo teníamos que hacer de diferente área y teníamos que tomar también decisiones, pero mi grupo es muy difícil, entonces no... al final ya no se hizo nada, de escrito ni nada, y pues el profe se enojó con nosotros.

Por otra parte, dos estudiantes recuerdan los momentos en los que han podido proponer, planear y realizar actividades escolares en conjunto con sus compañeros y compañeras:

Estudiante 4: (Ha sido) muy poco [...] como también soy consejero he tratado como de... sí, realizar actividades, no sé, para los estudiantes, pero no he visto como mucha respuesta, (pero en las pocas veces) por ejemplo una vez participamos para un 8 de marzo ¿si es el día de la mujer el 8 de marzo?... realizamos una actividad en la cual hasta creo que se colgó como un tendedero para... quemar a los maestros -por así

decirlo- y nosotros estuvimos presentes como grupo. Fue de las pocas actividades, pero ya después pues con el miedo de que los maestros hasta tomaran como vengativa, represalias.

Estudiante 5: Sí claro, hay veces en las que como compañeros nos reuníamos para irnos a las salas de juicios orales sin que los maestros nos pidieran [...] o hay veces que nosotros hacíamos mesas de estudio y nos íbamos hacia cierta casa de algún compañero y estudiamos todos juntos. O hay veces -ya en tiempos de pandemia-, que para estudiar hacíamos videollamadas y nos conectábamos todos, pero eso ya era actividades pues de estudio.

Ya en este punto también se les preguntó sobre alguna ocasión en que hayan tenido algún tipo de comunicación o hayan podido planear la realización de alguna actividad escolar en conjunto con los consejeros universitarios<sup>76</sup>. Sus respuestas tendieron a la negación:

Estudiante 3: Sabemos quiénes son, pero jamás se han presentado, ni sabemos realmente qué hacen, que no hacen... en las decisiones se quedan en el propio consejo, por ejemplo, eventos que ha realizado la unidad -que tal vez a algunos nos interesa o tal vez no- no se comparten y solo los consejeros son los que asisten.

Estudiante 6: Cuando íbamos en presencial sí llegaron a ir los consejeros universitarios, pero... hasta ahí nada más, no hubo más interacciones, ellos se presentaron de que “aquí estamos para lo que se les ofrezca, cualquier cosa nos pueden encontrar en tal grupo” y así, pero nunca se llegó a más, nunca hubo más interacción o que nosotros fuéramos a buscarlos para “oigan tenemos esto en mente” no, tampoco.

---

<sup>76</sup> Entre los 8 (ocho) órganos de gobierno y autoridades de la Universidad Autónoma de Zacatecas se encuentra el Consejo Universitario; los Consejos Académicos de Área, y los Consejos de las Unidades Académicas. Ellos se integran por diversos sujetos, pero en estos tres figuran tanto académicos como estudiantes. Cuando a los estudiantes se les hizo la pregunta sobre su interacción con algún consejero universitario ésta supone cualquier compañero suyo que funja como representante estudiantil ante alguno de los consejos mencionados.

Uno de los estudiantes entrevistados resultó ser consejero universitario por lo que se le formuló otra pregunta:

Entrevistadora: Ahora que mencionas que eres consejero ¿me podrías contar cómo es que tú intentas tener comunicación con los estudiantes?

Estudiante 4: A principios de semestre, más bien cuando empezaron a asistir ya a clases presenciales, con otra consejera fuimos y pues así como que nos presentamos, tratamos como de que nos conocieran... pero pues no, no vi mucho interés.

Luego de esta serie de preguntas se les repitió en general lo siguiente «¿en qué otro tipo de actividades -aparte de las que ya me comentaste- el personal de la de la escuela ha solicitado tu participación?», a lo que comenzaron a recordar otras ocasiones de participación:

Estudiante 3: Creo que solamente cuando son las votaciones [...] nos invitan a votar, o sea que... sepamos del procedimiento y ya, pero no hay más allá otro tipo de cosas... y era muy raro -cuando íbamos a clases presenciales- que los docentes por ejemplo nos invitaran a eventos que realizaban o actividades que realizaba la unidad, sino que nos enterábamos pues viendo que estaba el auditorio lleno o así pero no... no iban y nos decían.

Estudiante 4: Hace poco hubo como un congreso de abogados o de directores de escuelas de derecho -no recuerdo bien- y ahí sí, este, la dirección nos buscó para apoyar como la logística y todo

Entrevistadora: Cuando dices “nos buscó para esta actividad” ¿a qué te refieres? ¿a ti como estudiante y también lo hizo con otros y otras estudiantes, o a ti como consejero, o a ti como jefe de grupo?

Estudiante 4: No, creo que sí, a mí y a otros estudiantes, sí participamos muchos.

Estudiante 5: La maestra E. hacía debates al final de curso de temas de economía política y fui maestra de ceremonias y también participé en los debates de conocimiento. También fui edecán para un evento que hizo la maestra V. También

vinieron representantes de la ANFADE<sup>77</sup> y se me solicitó que fuera como apoyo, como capturista de información de todo lo que exponían los ponentes. También solicitaban mi ayuda en eventos que hacían los maestros. A veces en proyectos también fui moderadora. También acudía cuando hacían eventos de que recibíamos reconocimientos por ser mentores.

Entrevistadora: Y estas actividades a las que te invitaban, ¿también invitaban con regularidad a tus compañeras y compañeros?

Estudiante 5: Siento que es por la buena relación que tenía con los docentes, por lo regular era a mí la que me buscaban, tal vez porque como yo era jefe de grupo -de primer semestre a quinto semestre-, yo tendía a tener más contacto con los maestros por mi desempeño académico, pero sí, por lo regular era yo y otras dos compañeritas que teníamos más contacto con los maestros que los demás.

Estudiante 6: Sí, por ejemplo cuando se han hecho las carreras [...] antes de la pandemia se hizo una carrera de un circuito ahí de la unidad hasta... se me hace que hasta el torito [...] y llegaron a participar pues personas que ya están preparadas, que son atletas pues, y se les hizo la invitación a mi grupo... y no, nadie participó, pero no recuerdo el por qué se hizo la carrera, creo que fue por algo del día del estudiante me parece [...] También cuando hubo un terremoto en México se nos solicitó que apoyáramos, ahí sí hubo organización. Incluso fue con la maestra J. que ella nos pasó como el recado [...] “oigan muchachos pues necesito que se pongan de acuerdo para que traigan lo que ustedes quieran donar, ya sea papel higiénico, toallas femeninas o enlatados. Ya lo que ustedes se pongan de acuerdo lo traen mañana” y ahí sí hubo participación. Incluso después que nos invitaban a hacer otras cosas a la maestra J. se le hacía raro que no participáramos y ella recordaba mucho esa vez y decía “conmigo se pusieron de acuerdo y se organizaron muy rápido, fueron el primer grupo que fue y me dijo ‘maestra vamos a apoyar con esto’”... pero no sé, no sé qué pasó después que ya no había cómo que organización, ni participación en nada.

---

<sup>77</sup> Estas siglas corresponden a la Asociación Nacional de Facultades, Escuelas de Derecho, Departamentos de Derecho e Institutos de Investigación Jurídica, A.C.

A propósito del relato de ésta última estudiante, en diversos recuentos los estudiantes identifican cierta apatía o indiferencia de sus compañeros o compañeras. Ésta última estudiante reflexiona sobre este tipo de actitudes que observa en su grupo:

Estudiante 6: Pues es que... bueno en mi grupo... cada uno anda como que, pues en su onda, como que solamente se preocupan por sí mismos y no... no ven pues por todo el grupo, o sea lo que pase alrededor de ellos no les importa con que ellos estén bien, y también falta un montón de comunicación entre el grupo, más confianza, pero pues desde el primer semestre siempre ha sido así... mi grupo nunca ha sido unido, nunca hemos tenido como que tanta interacción, tanta comunicación, ni confianza para hablarnos, para decirnos las cosas, para hacer cosas juntos, no.

Otro estudiante -en el diálogo de la entrevista- mencionó diversas actividades que él realizó aparte y por fuera de las actividades de la escuela. Se trataban de múltiples mejoras a la comunidad en conjunto con un compañero de su carrera académica previa a la de derecho y otras personas; era un compromiso político que realizaba por convicción propia. No obstante, como reconoció que con los compañeros y compañeras de derecho no había logrado combinar esfuerzos de la misma manera para realizar actividades dentro y fuera de la escuela, también llegó a reflexionar sobre la actitud que observa con sus compañeros y compañeras:

Entrevistadora: Esta planeación y ejecución de actividades múltiples que me comentas, ¿tú por qué crees que no se puedan planificar y realizar estas actividades con los compañeros y compañeras de derecho?

Estudiante 7: Pues siempre fue como que “lo vemos... hay que decirle al director, hay que decirle al rector” y pues no [...] porque te ven a ti como... no como envidia, sino como que “tú qué vas a saber”, o sea tú llegas y les puedes decir, no sé “hay que ir a limpiar un espacio” (y te responden) “¿para qué si se va a volver a ensuciar”, y como te decía, pues muchos piensan en salir y divertirse, tomar y pues tú dices “no, no entran tus ideales” y pues mejor evitas eso si no van con tu mentalidad, con tus propósitos pues... para que te desgastas.

En este sentido este estudiante continuó su reflexión sobre la siguiente pregunta que se les hizo en general a los demás estudiantes entrevistados: <<¿cuál crees que sea la razón por la que el personal de la escuela no busque más la participación de los y las estudiantes para la propuesta, planeación y realización de actividades escolares?>>.

Estudiante 7: Pues... pues yo siento que el desvío de recursos porque... pues dinero siempre ha habido y sobre todo porque es una Universidad Autónoma... o sea, llevamos ventaja en cuestión de algunas otras instituciones educativas... y pues... la apatía también de los jóvenes ¿no?, de los chavos que siempre dicen que para qué hacer las cosas o el por qué o... si quieres que alguien haga algo pues dile “vas a tener este beneficio” y te apuesto que es lo primero que te va a preguntar, o sea, “¿qué voy a ganar? ¿me va a pasar? ¿voy a tener un 10 o qué?” ya es por intereses pues educativos. Y se entiende porque pues como todos, muchos quieren sobresalir, no importa que pasen sobre los demás...es eso, siento que es la avaricia de los jóvenes por una calificación... y pues... los docentes ven eso y como que dicen “para que andar batallando”. También si los docentes, este, pues esos mentados consejos se acercaran a los jóvenes, porque pues al final de cuentas ellos también son estudiantes, pero no... empiezan a ser los protegidos de un maestro, de una maestra y ya, pues se olvidan de los chavos y lo primero que hacen es perjudicarlos y cuando estos chavos se tratan de acercar a ellos para a buscar el apoyo... pues nada más como que “vamos a checarlo y así”... y pues... todo es corrupción y todos somos parte del sistema de una u otra manera, pero pues nos toca ser parte del sistema.

Otros estudiantes reflexionaron que la principal razón por la que no se busca o logra mayor participación de los estudiantes para la planeación y realización de actividades escolares es la cantidad de estudiantes:

Estudiante 3: Yo pienso que es justamente por el número de estudiantes que somos... porque son tantos grupos y 2 turnos, bueno 3, que igual creo que eso puede

ser el factor [...] ese es el principal... y (también) que no les interesa... o sea se queda en un grupo muy externo... lo comparten a jefes de grupo y ya, pero como tal los administrativos pues no se te acercan.

Estudiante 4: Creo que es por la extensa matrícula que hay en Derecho [...] es por eso que no buscan a todos los estudiantes, solamente como a grupitos o a estudiantes sobresalientes en el ámbito de que pues se ve que andan, no sé, podría llamarse no populares, pero sí conocidos.

Estudiante 6: Pues a lo mejor porque somos bastantes alumnos se les hace difícil invitarnos, porque obviamente todos vamos a tener diferentes ideas y a lo mejor y se les hace difícil lidiar con todo eso y mejor prefieren como que, no sé, ellos tomar decisiones de lo que se puede mejorar en la escuela y lo que no... pero sí estaría padre que incluyeran a los alumnos porque obviamente ellos son, bueno, nosotros somos los que utilizamos las aulas, los baños, los espacios abiertos, el auditorio y todo eso, y estaría bien que pues pidieran nuestra opinión o nuestra participación para ver qué mejoras se podrían hacer en la escuela, porque pues es para nosotros a fin de cuentas.

La estudiante que tuvo la experiencia de participar en diversas actividades escolares por invitación de varios de sus docentes y que también había podido organizar actividades en conjunto con sus compañeros y compañeras, compartió una reflexión diferente sobre las razones por las que no se busque más la participación de los estudiantes:

Estudiante 5: Siento que tiene mucho que ver con la confianza y el desempeño, y eso es muy importante, porque como en todo grupo hay de todo, hay alumnos que son participadores constantes, que siempre estudian, que siempre están en una relación constante con el maestro y el maestro te ubica y tiene más la confianza directa de invitarte a proyectos, por el acercamiento que hay, y como en todo grupo hay alumnos que ni siquiera participan y que nada más pasan desapercibidos, no hacen tareas o no contestan a lo que les dice el maestro, siento yo que a lo mejor hay



una cierta barrera, un límite, una desconfianza, que por eso los maestros no los invitan. Yo siento que es por la falta de acercamiento del alumno con el maestro.

Pues bien, primeramente y derivado de todas estas respuestas podemos observar las oportunidades que las estudiantes de alto promedio tienen de participación en las distintas actividades escolares. Tanto la Estudiante 1 y la Estudiante 5 dibujan dos formas en las que quienes son convocados pueden participar: en la realización de actividades o eventos académicos secundarios a la clase, y en los procedimientos electorales para la selección de los representantes y autoridades escolares ya sea siendo candidatos o partidarios de uno de los bandos. El resto de estudiantes no mencionan o dicen no percatarse con tiempo de la realización de estas múltiples actividades académicas secundarias que se llevan a cabo, y en el caso de los procedimientos electorales su participación se solicita solo para la votación.

Además, en la peculiar ocasión en que un docente o compañero extienda una invitación para la realización de alguna actividad relacionada a la escuela se presentan barreras que no permiten la continua colaboración (el desinterés de los compañeros o la posible represalia de los docentes).

De la distinción dentro de la escuela entre los excelentes estudiantes y los demás también se advierte nuevamente el efecto del proceso escolar que aparenta ser un proceso abierto y en igualdad de condiciones por el que cualquiera que se esfuerce puede conseguir las calificaciones que reflejen el nivel de conocimiento y cultura necesario y ofrecido en la escuela. Estas calificaciones representan la productividad del sujeto y son la prueba que apoya el derecho de que se le reconozca a la persona como alguien adecuadamente educado o cultivado. No obstante, -como se ha advertido- en realidad este proceso no se lleva a cabo en tales condiciones perfectas, es imposible. Y lo que sucede es que al dignificar o premiar el esfuerzo individual o méritos académicos (buenas notas) y personales (actitud y comportamientos valorados de acuerdo a la utilidad que tengan para el cumplimiento de diversas funciones de la institución) mediante una selección, distinción y reconocimiento académico, social y político de solo ciertos estudiantes, precisamente esta práctica del meritaje lo que logra disimular son las condiciones sociales de las que depende la facilidad o dificultad de la asimilación de la cultura (que corresponde a la cultura de la clase dominante) que se enseña en la escuela, permitiendo al final que se siga

generando la desigualdad social y se consolide el sistema de fuerzas o jerarquías desde la institución de la escuela.

La distinción entre estudiantes hace parte de la alteridad, distanciamiento y desprecio que se logró advertir a lo largo del anterior subtema sobre *La capacidad calificada*. Y es que de igual forma (en el desconocimiento de que el proceso escolar es funcional a la reproducción social descrita en el primer capítulo) se propicia la creencia de que los estudiantes de promedio alto son quienes han demostrado ser capaces de conocer y por lo tanto están calificados en decidir y aconsejar a los demás sobre las decisiones que mejor les convengan a todos. De esta forma el meritaje sirve a la meritocracia al interior de la escuela en donde los que mandan mandan a estudiantes (excelentes y) obedientes para que por su posición distintiva y reconocida eviten disidencia o encaucen la indiferencia general hacia el apoyo electoral de un candidato o una decisión escolar otra.

Pero ¿por qué es obediente un estudiante, el cual supuestamente demuestra adecuada agilidad mental para las actividades escolares? ¿por qué su perspicacia y vigor no traspasan al campo de la rebeldía, la oposición o el cuestionamiento de quienes y lo que le rodea? Tal vez porque por muy inteligente no se considera buen estudiante a aquel que no sigue las reglas o no aprecia el sentido detrás de las actividades ordinarias de la escuela, pues por una parte su disconformidad puede ser castigada o no ser positivamente evaluada por los medios ordinarios escolares (ejemplo: exámenes, participaciones en clase o exposiciones), y por otro lado tal comportamiento es considerado incongruente, insensato, imprudente, ingrato e incluso arrogante, pues la posición crítica que pudiera tener un estudiante así no encontrará audiencia, resonancia ni posibilidad de solvencia frente a personas cuya posición en la escuela ha significado un camino de obstáculos y sacrificios, y donde sus esfuerzos y sentido práctico se orientan por la promesa que la escuela representa. Porque el sentido que adorna la práctica escolar -se insiste- es la de que cualquier individuo con esfuerzo y perseverancia puede desarrollar y poseer conocimiento, convertirse en una persona educada o culta; pues aunque las condiciones de cada persona limitan o posibilitan de forma diversa ser parte de las actividades escolares para aprender, se tiene que el sistema educativo supone que al seleccionar, evaluar y sancionar a todos con el mismo mecanismo e instrumentos se confiere a todos la igualdad formal para alcanzar el mismo objetivo y se relega a la voluntad de cada quien el conseguirlo. De ahí que tratándose de la escuela (aquellas con condiciones institucionales precarias o no) la

experiencia dentro del sistema lineal de la educación escolar es la producción de la creencia de que un mayor sacrificio se traduce en mayores frutos personales (intelectuales y de carácter). Así, la apariencia de la escuela como medio para la satisfacción de nuestra necesidad educativa no nos deja con muchas opciones más que las de aceptar el juego escolar y sus reglas para conseguir el grado que nos reconozca como personas realizadas, competentes y cultivadas. Al final, la necesidad educativa (y su relación con otras necesidades del ámbito cultural, político, económico, social, etc.) y la trama escolar hacen que la práctica de los sujetos educativos se termine por alinear con sus normas y formas, esto es, que encontremos sentido en lo que hacemos en la escuela y que ese sentido conserve su vínculo con nuestro objetivo inicial (y que eso equivalga a la satisfacción de nuestras necesidades). Por eso, en estos términos, un estudiante excelente será aquel que ha sido medido y puede demostrar que incorpora la disciplina que se instruye en la escuela.

Tal postura de obediencia atiende también a la preservación humana, ya que es menos doloroso creer que independientemente de las contradicciones, injusticias, carencias, abusos, incertidumbres, dificultades, etc., cada individuo estudiante que tiene el deseo puede (con solo su voluntad) concluir sus estudios y conseguir su título escolar como símbolo del capital cultural obtenido que represente la fortaleza de la persona, así como su competencia para hacerse de las herramientas y sobrevivir mejor. Caso contrario sería la decepción y la aflicción producida por el reconocimiento de que aunque puedas conseguir la nota más alta, quizás las condiciones adversas que dificultan tu alimentación, transporte, descanso, estudio, etc., aunado a las clases perdidas por ausencia del docente, los paros, las huelgas, la violencia verbal y emocional de los docentes y autoridades escolares, la impunidad institucional, el proceso de enseñanza centrado en la memorización y la repetición; al final terminan por afectar o destruir tu capacidad de aprendizaje, de resistencia y el desarrollo de tu potencial para la renovación.

Lamentablemente, precisamente la ilusión de la misión de la escuela al aparentar que todos y cada uno de los miembros de la institución escolar comparten el mismo objetivo: el desarrollo del aprendizaje y conocimiento de las personas, permite que se genere la creencia y la explicación de que las actividades permitidas abonan al bienestar de todos y que existe una unión entre sus miembros (porque todos reconocen, aceptan y desean por igual obtener lo que la escuela exclusivamente ofrece). De este proceso escolar solitario e individual por el que supuestamente cada sujeto debe a su esfuerzo y voluntad el prosperar académicamente, vivido

en coincidencia con los otros al compartir los mismos tiempos, espacios y medios de enseñanza; se propicia la eficacia de la contradicción de que tanto el éxito o la derrota escolar dependen aislada y únicamente del individuo, así como el que la distinción y el distanciamiento entre las clases de estudiantes generen incompreensión, incomunicación y desprecio entre compañeros, no sin perder los lazos y lealtad a la novela y la representación institucional que da sentido y valor a la labor escolar.

Ya se pensó en por qué es usual que un estudiante de notas altas sea obediente o disciplinado, pero ¿por qué la apatía o la indiferencia es perceptible en el resto de los compañeros? Puede ser que las personas crecen desanimadas por la constante competencia, jerarquía, desconexión e impunidad que experimentan al interior de la escuela en la forzada interacción que se ofrece con los compañeros, los docentes y las autoridades escolares. Y al final -así como lo expresó el estudiante 7- no pueden evitar llegar a la conclusión de que quienes les rodean son sujetos egoístas, hostiles y competitivos, y de que por mucho que se esfuercen o corrijan aparentemente no mucho cambia y que debe ser porque existe un sistema absoluto que lo impide y del que no pueden salir. Es tan lastimosa esta posición a la que se llega porque aunque la ilusión de la promesa escolar y sus recompensas puede seguir explicando e impulsando la labor de estos estudiantes, al mismo tiempo una multitud de condiciones y adversidades contradicen el sentido de la práctica escolar y el estudio. Desde la contradicción se enajena y se invalida la capacidad de autodeterminar si la necesidad educativa realmente se satisface, y se termina atendiendo a la valorización social (eficazmente inculcada) que la mayoría de las personas tienen de la institución educativa, es decir, se mantienen sin ser más de ellos el deseo ni el sentido de su quehacer y sin ser atendidos en el porqué de su causa.

Con todo, la compleja trama escolar (que se teje desde la necesidad educativa y las relaciones pedagógicas de las personas en sociedad) manifestada en las experiencias de los sujetos educativos al final revela la contradicción entre lo que se enseña, se cree y se dice que es la función de la escuela o universidad, y el alcance de los efectos de la instrucción en su interior que conllevan una forma de exclusión por medio de la distinción entre excelentes estudiantes y el resto (que por debajo esconde las condiciones sociales que influyen en el éxito escolar) perpetuado para manifestarse entre sujetos graduados (y expertos) y el resto, que es eficaz por la alteridad y el menosprecio aprendido desde el que se identifica y se considera a los

otros, útil por el individualismo y la soledad que entraña la tarea académica, efectivo al sustituir la colaboración, la comprensión y la comunicación entre sus miembros por una valorización (que la necesidad educativa se satisface óptimamente por determinada forma escolar) y hábitos compartidos que generen una simple y aparente sensación de unidad y sentido; al final condiciones que permiten -como se ha repetido- lograr la reproducción social por medio de la reproducción cultural, la exclusión y dominación de determinadas clases o grupos sociales por medio de la inculcación de una arbitrariedad cultural por un poder arbitrario, así como el consenso y la pasividad política de los sujetos.

Las personas continuarán desconociendo y preguntándose la causa por las que quienes les rodean -sea autoridades escolares, docentes, compañeros- muestran indiferencia o apatía, y esos vacíos se llenarán de suposiciones negativas mientras no existan los momentos y los medios para la expresión, la escucha, la discusión, la comprensión, el compromiso y el acuerdo entre todos. Sin la unión de tales fuerzas el proyecto colectivo como lo es la institución educativa escolar no podrá enfrentar sus problemas, corregir sus errores, ni transformar o renovar su función.

## **B. Docentes**

Conforme se dialogaba con los docentes hubo oportunidad de presentarles también esta serie de preguntas. Se hará referencia a cada una de las experiencias que compartió cada docente.

El primer docente refirió que a nivel administrativo y en la toma de decisiones para las actividades escolares su participación se solicita en los Foros de Reforma Académica. Tal proceso lo describe así:

Docente 1: [...] básicamente esas oportunidades se dan cuando se han realizado los “Foros de Reforma Académica” que es en donde existe una convocatoria por parte del personal administrativo de la Unidad Académica de Derecho y normalmente siempre entramos al análisis de los Programas de Estudio de cada una de las asignaturas, pero eso no exime pues de que si alguien advierte alguna reforma que sea importante plasmar en el plan de estudios [...] que alguno de los maestros

convoque a cada uno de los Colegios de las Asignaturas, porque cada asignatura de la Unidad Académica de Derecho está conformada por un colegio que tiene un presidente, un secretario y estas personas son quienes participan precisamente en la toma de decisiones ¿no? obviamente los que integramos el Colegio dependiendo de cada una de las asignaturas [...] bueno en ese sentido lo que normalmente se hace es de que deben de sesionar inclusive cada Colegio al menos 2 veces por año [...] y pues bueno cuando no se hace es porque no hay una circunstancia importante que eventualmente tuviera que tratarse ¿no? Respecto a las decisiones propias de la Unidad Académica de Derecho pues esas son ahora sí que tomadas por una cúpula que es precisamente la de la Administración, es decir, el director con todos sus secretarios, porque ellos son quienes conocen la problemática real ¿no? [...] tenemos una Secretaría Académica que es la que se advierte también de igual manera que existiera algún problema con alguna asignatura respecto al plan de estudios, pues ella también puede convocar [...] a todo el Colegio que conforma ese ese gremio [...] y claro que se han hecho propuestas [...] y pues las opiniones normalmente siempre se hacen ver, no quizás en una reunión no, pero cuando algún maestro advierte algún faltante “oiga nos está haciendo falta esto o lo otro” pues bueno vamos ya sea con el Secretario Administrativo, con el propio Director, etcétera, y dejamos pues ahí la dudita para que se trate y normalmente siempre ha habido una respuesta pues a las peticiones que uno hace [...] por ejemplo la adquisición de nuevos equipos, quizás un poco más de seguridad para la escuela, cosas que tienen que ver con cuestiones administrativas; porque insisto, ya cuando estamos hablando de Academia pues le compete precisamente a cada una de las Academias y pues bueno estos cambios normalmente siempre se hacen por la Academia, pasan por el Consejo de Unidad, si se aprueban por el Consejo de Unidad se incorporan a los Programas Educativos que oferta nuestra unidad.

Aunque este docente explica que es la Administración de la Unidad Académica de Derecho, la Secretaría Académica, el Colegio de Asignaturas o los docentes quienes ordinariamente convocan para tratar alguna cuestión que deba atenderse y cambiarse, y que eso puede ser materia de alguna reforma al programa de estudio; posteriormente le pregunté qué

órgano convoca los Foros de Reforma Académica y su respuesta fue diferente y complementaria:

Docente 1: Normalmente siempre son organismos nacionales para revisar precisamente que los planes de estudios de las Unidades de Derecho tengan sus planes debidamente actualizados. Vienen y revisan la curricula, revisan que los maestros en efecto estén impartiendo clases, que se cuente inclusive con los medios tecnológicos, la infraestructura, todo lo que debe de haber dentro de las facultades de derecho pues para poder impartir clases. Hacen señalamientos en donde ven áreas de oportunidad o algunas fallas. Y pues también, así como tiene usted 5 estrellas, pues bueno, viene también un recurso precisamente. La institución como tal se llama AFEIDAL<sup>78</sup> (...) ellos son quienes lo promueven. Nosotros nos tenemos que estar certificando como Unidad Académica de Derecho -no sé si cada 3, 4 o 5 años, desconozco-, pero cuando vienen se realizan precisamente las revisiones y si hay alguna observación se convoca un Foro de Reforma Académico para atender precisamente las observaciones que se hicieron por parte de esos organismos internacionales, perdón nacionales.

A la pregunta de si ha tenido la oportunidad con algún otro docente de dialogar, planear y realizar alguna actividad escolar, este primer docente mencionó que solamente con otro compañero (quien al momento de la entrevista funge como director de la escuela) pudo plantear una propuesta y eventualmente realizar modificaciones a determinadas materias (normalmente en materia penal) con el objetivo de actualizarlas.

En el caso de la participación conjunta con algún estudiante o grupo de estudiantes para la planificación y toma de decisiones para la realización de actividades escolares, el docente reconoce que nunca ha participado o hecho mancuerna con ninguno de ellos para algún tema de esta especie.

La segunda docente sobre la pregunta acerca de las ocasiones en que se haya solicitado por parte de la Administración su participación en la planeación y realización de actividades

---

<sup>78</sup> Estas siglas corresponden a la Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina.

escolares hizo primero el recuento de que cuando era estudiante fue consejera de Unidad en la Academia de Economía y en ese momento se le pidió apoyo para dirimir ciertos aspectos. Ya como docente reconoce esta participación cuando ha habido un problema sindical y ella ha apoyado en la manifestación y las guardias que tienen que realizarse mientras la institución está en huelga. También destaca su labor participativa en el mantenimiento y mejora de las condiciones laborales del equipo de trabajo del que es parte en la Coordinación de Equidad y Género (órgano universitario), pues aparte de que la universidad o la escuela de derecho como tal le soliciten estos esfuerzos, ella por su compromiso y convicción de mantener el espacio y los proyectos que se llevan a cabo estratégicamente contribuye en distintos momentos para mantener la relevancia de esta Coordinación.

En cuanto al dialogo, planeación y realización de actividades escolares en conjunto con algún compañero o compañera docente, la docente identifica que entre los docentes ya existe una mayoría que está predispuesta a decidir en determinado sentido y por lo tanto prefiere no desgastarse en intentar hacer el esfuerzo de plantear otras políticas. No obstante, admite que permanece al pendiente a las decisiones que deban tomarse cuando se elige delegado o delegada sindical y cuando se requiera su apoyo en cuestiones sindicales (en el caso de que suceda una huelga y deban hacerse guardias).

Al respecto de alguna ocasión de participación conjunta con los estudiantes la docente menciona que por parte de la Coordinación de Equidad y Género precisamente se les hace la invitación a los estudiantes de que participen en el evento del día de la mujer en el que se hacen concursos de oratoria y se ofrece un momento para que quienes forman parte platicuen su historia de vida, las limitantes que tienen, etc. Ella reconoce la importancia de este espacio y la experiencia que se brinda porque se les da la oportunidad a muchas compañeras de que hablen, además de que sirve para que los estudiantes vean lo que se está trabajando en la institución y posiblemente los motive a que participen y hagan algo para el bien de su institución que aporta al desarrollo de su persona.

Por el curso del diálogo durante la entrevista a esta docente se le pudo hacer la pregunta acerca del por qué cree que a los estudiantes no se les permite o no se les da acceso para que participen en otras o más decisiones institucionales. Su respuesta fue la siguiente:



Docente 2: Pues prácticamente (no se les permite en) todas las decisiones, pero a veces es por un aspecto ejecutivo... está complicado consultar a 30,000 almas. Inclusive los mismos representantes de esas almas, mira los consejos -en buen plan- nomas van y levantan la mano, ya no hay una dinámica participativa, antes sí la había. Muchos también es por un aspecto de comodidad. Yo sí he tratado de hacer reuniones recurrentes en algún punto con estudiantes, y no, es fatal porque no hay un compromiso tampoco por parte de ustedes. No, o sea, no tú como persona individual, pero en general el bloque, o sea se quejan de lo que no hacen ¿si me explico? o sea, tampoco se comprometen, a la mera hora “ay es que tengo sabe que” o prefieren darle a lo mejor ese tiempo a los convivios que algo serio que les puede servir o que les pueda hacer funcionar o donde hay un compromiso real... (Donde es) más (la inquietud o el compromiso) es en las casas de estudiantes porque sí tienen una carencia, tiene que ver con aspectos específicos que los unifican... ahí si depende de las condicionantes...

A la docente le pregunté cómo se imaginaría que pudiera generarse mayor participación por parte de los estudiantes. En su respuesta, aparte del reconocimiento que hizo de la complejidad de la cuestión, también me compartió algunas limitantes que observa:

Docente 2: Fíjate que a ti te tocó una realidad diferente, yo como estudiante también me tocó otra realidad, no es que es de verdad, también tiene que ver con ese aspecto de individualismo que ha incrementado, o sea yo ya no le veo caso a muchas cosas. Ahora, tampoco abona mucho la situación precaria que tiene la Universidad [...] Yo veo diferencia en las direcciones, no en la de derecho, pero sí en de otras unidades académicas. No es lo mismo economía o las sociales o las de filosofía, todas esas, las áreas de las Humanidades, es muy muy diferente a las que se dan en otros lugares. Tiene que ver hasta con el aspecto formativo, no se ponen de acuerdo, son escuelas más pequeñas, es un comportamiento totalmente diferente, pero sí ahí tiene que ver con otros elementos, nada más que por ejemplo efectivamente derecho ya tiene todo armadito, y tú te vas a economía y no tienen todo armadito, te vas a filosofía o a letras y tampoco tienen todo armadito.

La tercera docente sobre su experiencia en cuanto a las ocasiones en que la Administración ha solicitado su participación en la organización y realización de actividades escolares compartió una respuesta similar a la del primer docente:

Docente 3: Creo que la mayor intervención que tenemos como docentes es en las academias [...] (éstas) dependen o las coordina la Secretaría Académica -que forma parte de la administración de la de la Unidad Académica-, entonces ahí es donde nosotros podemos participar en las actividades académicas porque desde las academias no solamente es el hecho de reunirnos y de actualización de programas sino que también podemos proponer alguna especie de actividad académica, no sé, traer una conferencia, difundir alguna información, etc., entonces esa es la participación más directa que llegamos a tener o en lo personal que yo he llegado a tener. Por parte de la administración también [...] ya tengo algunos años participando en lo que es la organización y de alguna manera la coordinación del Congreso de Ciencias Forenses donde [...] la coordinadora general (es) quien me ha invitado, entonces he participado pues en varias actividades de derivadas de esa actividad académica.

Acerca de si la docente ha tenido la oportunidad de participar en conjunto con otro u otra docente para la planeación y ejecución de alguna actividad escolar refirió lo siguiente:

Docente 3: Generalmente [...] nuestro canal de comunicación entre docentes - cuando coincidimos con materias- son las academias, entonces yo por ejemplo ya conozco a los docentes que forman parte de la academia de las materias que ahorita estoy impartiendo [...] y (lo que hacemos por ejemplo es decir) “oye ¿sabes qué? tengo el material de Bobbio, pero esta parte no la entiendo ¿me la puedes explicar, por favor?”, “ah sí, mira yo lo entiendo de esta manera”, “ah ok, yo lo entiendo de esta otra”, “ah perfecto” [...] entonces eso, como que no estamos dispersos, como que somos ciertos grupos de maestros que ya sabemos que conformamos esta

academia y que ya sabemos que podemos recurrir a ellos o pueden recurrir a nosotros. Le digo, en mi caso sí me han buscado mis compañeros.

Esta docente en diversos momentos de la entrevista mencionó distintas interacciones y actividades que pudo realizar en conjunto con sus estudiantes. También compartió sus reflexiones acerca de la disposición que tiene y la relevancia de seguir trabajando para encontrar diversas maneras de generar una comunicación y cercanía con los estudiantes. Pues bien, en este punto cuando se le preguntó directamente acerca de las ocasiones en las que haya podido proyectar y realizar alguna actividad en conjunto con los estudiantes, su relato accidentalmente se dirigió a mencionar otras actividades académicas de las que ha formado parte y a hacer mención de la importancia de la carrera docente, describiéndola como el hecho de ir construyendo un perfil que permita llegar al nivel más alto al que puede aspirar un docente que se dedique exclusivamente a la docencia. Aunque al parecer hubo una confusión en la pregunta y se entendió que se permanecía en el tema de su participación con sus compañeros docentes, es interesante la explicación complementaria que ofreció acerca de que porque entre los docentes hay ciertos grupos que trabajan en una rama del conocimiento eso posibilita formar un cuerpo académico e incluso eventualmente ser parte del sistema nacional de investigadores. Derivado de esta dinámica la docente reconoce entonces que los docentes no pueden trabajar dispersos sino que hay coincidencias porque tienen que laborar con cierto lineamiento u objetivo.

Continuando con su respuesta anterior -a pesar de la confusión- la mención de lo que implica el desarrollo de la carrera o formación docente permitió cuestionarle luego sobre qué significaba conseguir el nivel más alto para un docente, si eso se asociaba con simplemente alcanzar el máximo grado escolar (e.g. grado de doctor) o si tendía a relacionarse con su formación profesional en las áreas de la docencia, pedagogía o educación. Su respuesta fue que eso depende de la decisión personal de cada docente y que no existe obligación de que se formen en áreas pedagógicas que les otorguen mejores herramientas para desempeñar su actividad. Después, al considerar que así como hay docentes que de forma natural se les puede facilitar el impartir clase, ella por su parte reconoce que le faltan muchas herramientas y habilidades para el ejercicio de su labor y por esa razón decidió hacer un doctorado en educación.

Con la intención de que la docente ahondara un poco más y me compartiera otros aspectos de su experiencia y perspectiva, se le preguntó a continuación acerca del por qué cree que entre sus compañeros docentes no sea más común buscar formarse en estas áreas de la educación:

Docente 3: Mire... no sé... creo que cada individuo tiene sus razones muy particulares ¿no?, pero lo que yo advierto en lo general es que muchos están cansados porque... a veces el subir o el alcanzar una estabilidad laboral dentro de la unidad académica no depende de las habilidades que se tengan -de las habilidades docentes obviamente- sino depende de la cercanía política que tengas con el grupo de poder, de lo bien que tú le caigas a fulanito a zutanito, depende -y lo digo con todo respeto, pero es la verdad porque no lo estoy inventando- de qué tan arrastrado llegues a ser con fulano o zutano, entonces hay personas que llegan a tener 5 años de antigüedad y cuando tú te das cuenta esa persona ya alcanzó el máximo nivel laboral al que se puede aspirar dentro de la universidad y cuando tú ya tienes 12 años, 15 años, 20 años, porque hay casos de personas que apenas tienen medio tiempo, entonces siento que se van desmoralizando, que se van decepcionando de cómo son las reglas y cómo son las condiciones para poder llegar a esos espacios o para poder recibir un apoyo, porque por ejemplo yo en lo personal el doctorado que estudié me costó mucho trabajo porque lo hice por medio de mis propios recursos, a mí la universidad no me ayudó ni con un centavo, no me descargaron de materias, fue el tiempo en que más materias tuve, llegué a tener hasta 8 materias distintas y en distintos horarios porque sabían que estaba estudiando un doctorado, entonces... hay quien definitivamente no resiste esa presión o que no tiene las condiciones económicas para hacerlo porque a lo mejor, mmm, te pagan, este, 10 horas [...] yo en lo personal tenía sólo 10 horas y 10 horas estamos hablando que te pagan \$3,000 o \$2800 y las demás materias que tienes te las pagan como suplente y si haces cuentas te la pagan a \$80, entonces creo que es esa parte que no te sientes motivado, que sientes o que la gran mayoría puede percibir “¿y para qué lo hago?” o sea “¿para qué pongo mi mejor esfuerzo si no lo valoran, si no tengo ningún reconocimiento?”, entonces creo que el hecho de tomar esa decisión llega a ser muy complicado y tendrá que ver sobre todo con la situación individual de cada docente. Considero yo

que sería muy irresponsable de mi parte decir “es que éste no lo hace por esto y aquel no lo hace por aquello”, pero es lo que yo advierto en lo general.

Siguiendo con las preguntas, hubo oportunidad de preguntarle a esta docente acerca de si existía alguna ocasión en la que haya podido ser parte de la planificación o realización de actividades escolares en combinación con algún consejero de la unidad académica:

Docente 3: No, no lo he hecho sinceramente, nunca me he acercado y antes de que me pregunte por qué, es porque no tengo la confianza -con todo el respeto que me merecen mis compañeros consejeros-, porque ahí se mueven intereses políticos, porque -al menos la experiencia que yo he tenido es que- levantan el dedo de acuerdo a lo que el director les indica y no siento confianza con el consejo de unidad que es la máxima autoridad dentro de la unidad académica.

Para dirigimos a la conclusión de esta serie de preguntas, a la docente se le preguntó en general en qué otro tipo de actividades el personal de la escuela ha solicitado de su participación. Su contestación fue que no había muchas otras y luego reflexionó que como ella se enfoca más a sus estudiantes es posible que ella no muestre apertura para que sean más las ocasiones de participación. Posteriormente identificó que otro tipo de participación puede considerarse el trabajo que realiza como parte del consejo editorial de una revista arbitrada dentro de la unidad académica de derecho. Sin embargo, su reflexión final la llevó a considerar que con todo lo que hace de trabajo cree que aunque la invitaran a más cosas no podría participar en tantas actividades académicas pues también prioriza y debe dedicar tiempo a su vida personal.

Con motivo de su respuesta, se le preguntó entonces si caracterizaría que depende de la relación que tiene con ciertas personas el que la inviten a más o menos actividades por parte de la institución. Su respuesta en general comenzó así:

Docente 3: Mmm, puede ser, no sé por qué. Pues es que si no te invitan a una fiesta ¿cómo vas a ir, verdad? [...] en este caso ha habido poco acercamiento y yo también entiendo que esto tiene que ver con cuestiones políticas, porque yo he sido luego a veces un poco [...] rebelde tal vez... que no he seguido la línea cómo se marca [...]

he tomado ciertas decisiones de manera independiente y pues eso también te va generando un aislamiento por parte de aquellas personas que sí y son del contentillo de...

Seguido de su respuesta se indagó más acerca de su reflexión sobre esta reconocida posición que tiene como rebelde. El relato que compartió fue que en alguna ocasión donde fue invitada por un grupo para ser parte de una planilla y participar en el sindicato, el haber aceptado le trajo repercusiones perjudiciales en distintos aspectos de su vida personal y laboral. Por ejemplo, por una parte, en ese entonces ella se encontraba casada (su exesposo forma parte del sector académico) y por la decisión que tomó de participar confiesa: «no sabe cómo me fue [...] por poco era una mujer linchada porque acepté formar parte de esa planilla». Esta posibilidad y tipo de violencia la reafirma cuando al recordar tiempos más recientes y en el ejercicio de sus funciones como representante universitaria dijo «he tenido la posibilidad de ir conociendo un poquito la política entonces (he tomado) ciertas decisiones donde también por poco, (bueno) afortunadamente ya me encontraba divorciada sino a lo mejor si hubiera sido linchada». Por otra parte, del haber aceptado participar en ese proceso electoral de la planilla para ejercer un cargo de representación universitaria también reconoce que uno de los efectos fue el siguiente:

Docente 3: [...] en ese momento vino un proceso de basificación y por haber tomado esa decisión y no haber consultado, no haber tenido la venia de las personas que liderean políticamente la unidad académica, mmm, no me dieron mi base que se supone que era un medio tiempo; me llegaron 10 horas y con esas 10 horas anduve pasándola un poco difícil...

Luego de estas consecuencias y castigos que le son aplicados por no mostrar determinada disciplina, la docente acepta «me he hecho de alguna especie de reputación [o mejor dicho] alguna especie de concepto que tienen de mí de ser rebelde, que no me alinee como debería, entonces no ha sido (y) no es fácil estar ahí».

Este recuento de su experiencia al final también le motivó dejar claro lo siguiente:

Docente 3: Sólo le quería comentar [...] sinceramente de alguna invitación dentro de la unidad académica por el momento no me interesa. Voy a ser sincera, no me han hecho la invitación, pero yo tendría la posibilidad de participar en una elección si lo quisiera hacer porque no hay quien me lo impida, sin embargo no me interesa formar parte de los cuerpos, bueno en este caso el consejo de unidad [...] y que pudiera ahí ser donde se toman decisiones; no me interesa. No podría estar ahí hasta en tanto esté más fortalecida políticamente para poder tomar decisiones reales.

Porque esta persona permitió conocer más detalles de su experiencia como docente, se dio la oportunidad de hacerle la siguiente pregunta <<¿cuál cree que sea la razón por la que el personal de la escuela no busque más la participación de los y las docentes para la propuesta, planeación y realización de las actividades escolares?>>. Esta fue su respuesta:

Docente 3: Pudiera haber muchas cosas, pero voy a tratar de ser muy concisa: porque a la unidad académica -a diferencia de esta administración, que hay que reconocerlo, sí se ha interesado por las cuestiones académicas-, pero las administraciones pasadas y particularmente la administración pasada, lo único que le importó fue traer ingresos y exprimir a los estudiantes hasta más no poder para llenarse los bolsillos y las cuestiones académicas no le importaron y era lo último que le dejaba recursos económicos. Por esa razón no se integró a los docentes. Porque hay docentes que sí levantan la voz, hay docentes que sí reclaman, hay docentes que sí piden cuentas y a esos docentes se les aísla, se vuelven docentes incómodos, se vuelven docentes castigados, entonces por eso precisamente es que hay esa exclusión y por eso precisamente es que poco se avanza en ese aspecto.

Finalmente se le hizo la siguiente pregunta <<cuál cree que sea la razón por la que el personal de la escuela no busque más la participación de los y las estudiantes para la propuesta, planeación y realización de actividades escolares?>>. La docente compartió lo siguiente:

Docente 3: En últimas fechas por esta situación de aislamiento no ha habido contacto o ha sido poco el contacto que se ha dado con los estudiantes, pero también

reconozco que ha sido muy importante el trabajo que se ha dado, por ejemplo [...] se ha trabajado de forma muy coordinada con los jefes de grupo que son quienes llevan a la Secretaría Académica las inquietudes de los grupos [...] creo que en esta situación o modalidad en la que hemos venido trabajando ha habido un poco más, sino de cercanías sí más de contacto con los y las estudiantes. Y creo que también hay que apuntar algo importante: los y las estudiantes en muchas ocasiones no se integran [...] no se acercan, no se interesan, a lo mejor por el mismo desconocimiento ¿no? desconocen ese poder que tienen, esa facultad que tienen de acercarse y de pedir y de proponer [...] veo mucha apatía, como que no les interesa mucho la cuestión digamos académica-política de la de la unidad académica, al menos por el momento ¿no? digo, es poco todavía lo que nos hemos ido acercando en lo presencial, entonces puede ser que tal vez retomando el siguiente semestre ya estemos hablando de condiciones diferentes, precisamente porque la administración si abre más la puerta y la posibilidad de contacto con los alumnos.

Nuevamente se le insistió que reflexionara acerca de la postura del personal de la escuela y las razones por las que no busquen más la participación de las y los estudiantes para llevar a cabo actividades escolares. Amplió su respuesta al considerar lo siguiente:

Docente 3: No sé qué responder a esa pregunta porque desconozco [...] no sé si lo tengan contemplado en el [...] plan anual de trabajo, si tengan contemplado la integración de los estudiantes a ciertas actividades académicas o a ciertas cuestiones que enriquezcan la academia [...] Lo que sí creo que es importante es que los estudiantes deben manifestar su interés para ser parte de estas actividades, porque a lo mejor, no sé, se me ocurre que ni siquiera es mala fe por parte de la administración no incluirlos, sino como alguien me dijo en alguna ocasión [...] “maestra es que si usted quiere algo necesita levantar la mano porque nadie le va a venir a preguntar que si lo quiere” [...] si ellos quieren participar también sería importante que levanten la mano para que se vayan integrando dentro de las actividades. Algunos de ellos son muy buenos, tienen mucho que aportar, entonces nada más sería



cuestión de que se pierda un poquito ese miedo y se fomente la cultura de sentirse o de integrarlos en las actividades.

Por último, el cuarto docente ante la misma serie de preguntas planteadas con anterioridad a todas las personas entrevistadas sobre la posibilidad de participación con distintos sectores de la comunidad universitaria, compartió su experiencia y las múltiples ocasiones en las que porque ha podido entablar buenas relaciones con el personal administrativo, sus compañeros y compañeras docentes, y sus estudiantes; muchas oportunidades de participación conjunta se le han presentado o ha creado.

A partir del favorable escenario que su experiencia y perspectiva describían, durante el diálogo de la entrevista le hice el comentario sobre la peculiaridad de su relato y que me preguntaba si su personalidad era un factor importante dentro de las situaciones que me contaba. El docente me contestó lo siguiente:

Docente 4: Es que muchas veces yo no pregunto jajaja. Llego y les digo “¿qué crees? ya estamos en un seminario internacional permanente y tú eres parte y aquí está el cartel y le vamos a dar para adelante” entonces te dicen “órale va” o llegan y me dicen “oye ¿qué crees? que mañana tienes que dar una conferencia a mi grupo”, “órale va” o sea siempre estoy como “va, sí, sí jalo, sí juego” cuando no puedo digo “no puedo, estoy saturadísimo pero te puedo ayudar en esto, en esto, en esto”... en la unidad académica de derecho hay muy buenos maestros que están muy dispuestos a hacer las cosas de manera distinta [...] la verdad es que la gran mayoría, más bien serían muy pocos los que no están dispuestos a hacer algo por los alumnos [...] será que también me junto con pura gente que es así [...] me abro a todo el mundo [...] en la unidad académica de derecho las coincidencias son muy fáciles de encontrar [...] y me llevo mucho más con los maestros que fueron mis maestros. Ahora con los jóvenes de repente hay gente joven muy muy muy dispuesta que yo le digo “oye por favor muéveme tú a mí” o sea “yo jalo contigo, pero te voy a pedir que tú me muevas a mí ¿por qué? porque tú debes de traer ideas padrísimas” ¿no? [...] se dan muchas coincidencias muy chidas así en el en el reconocimiento de las capacidades de cada uno de nosotros.

Continuando con mis comentarios sobre como destacaban las posibilidades de participación de las que él ha podido ser parte a diferencia de las anteriores que me habían relatado, este último docente en la fluidez del diálogo me siguió compartiendo sus reflexiones:

Docente 4: Si, eh, ahora he de decir que he estado en reuniones [...] van maestros y me ataco de la risa porque las primeras horas les digo “bueno empieza el grupo de autoayuda” porque todo mundo empieza a quejarse y yo nomás me río y les digo “¿ya? ya están tranquilos y ya vamos a trabajar” [...] Sí entiendo que muchos compañeros y compañeras se sientan ninguneados [...] sientan que su participación es nula dentro de la unidad académica de derecho, pero es que piensan que solamente siendo parte de la administración puedes hacer algo... no, me consta que se hace más estando afuera. Yo ya estuve en la administración [...] recorrí (casi) todos (los puestos), pero [...] es cuando realmente no puedes hacer mucho porque ahí sí ya te enfrentas a tener que negociar y a la gente no le gusta negociar, le gusta imponer [...] donde pensamos que el control debe ser absoluto y que el poder debe ser absoluto, y sí lo veo en muchos de mis compañeros y compañeras, pero bueno, a mí eso en particular no me afecta y mientras tampoco le afecte a mis alumnos [...] pues yo siempre estaré muy tranquilo...

Como se dijo, en la fluidez del diálogo que se pudo tener con este docente y la particular apertura que describía y mostraba en ratos, en algún momento me contó sobre un amigo suyo que le dijo «tú actúas las clases y los maestros suelen ser que llegan, dictan y si los chicos no contestan lo que les dijo, está mal, pero tú eres un actor, te gusta actuar las clases, te gusta vivirlas». Derivado de este recuerdo que le resonaba, por mi parte le manifesté que aunque algunas facetas de nosotros las podemos expresar de forma performativa, tal analogía era significativa en cuanto al tema de la participación pues dentro del escenario social y el rol que desempeñemos se observa quienes pueden ser actores y quienes son espectadores, y que en esa dinámica se percata también el problema de la exclusión. A partir de mi comentario su contestación fue la siguiente:

Docente 4: Claro! y es que, a ver, la exclusión sí existe y va a existir -y dentro de derecho y de la UAZ- mientras no se democratizen los sistemas de ingreso a la universidad. La universidad y derecho tienen un cacique y siempre ha tenido un cacique... y el cacique existe porque yo creo que para muchos es muy cómodo que exista. Le tienen miedo porque todo el mundo le debe o metió a su hijo a trabajar o les dio una maestría o les dio un doctorado y cuando digo “les dio” es... les dio, se las regaló, tanto en lo económico como en lo que gustes pensar, entonces esos sistemas de cacicazgos de me debes, te debo, son horribles ¿no? y el problema es que dentro de derecho lo que sí estoy completamente convencido es que piensan que el poder debe ser aplastante y eso -yo no sé si en las otras entrevistas lo lograste percibir- la gente se siente maniatada por 1 o 2 personajes ¿no? y se puede decir “y ¿por qué no se ponen de acuerdo y quitan al personaje?”... pero le digo, pues no, es que yo prefiero 1 cacique que 8 ¿no? o sea, la verdad, a mí no me hace daño.

Para finalizar nuestro abundante y versátil diálogo, regresando a las preguntas previstas directamente se le pidió su perspectiva acerca de cuáles considera son las razones por las que el personal de la escuela no busca más la participación de los docentes para la propuesta planeación y realización de actividades escolares:

Docente 4: Tiene que ver con una micro dinámica del poder al interior de la unidad académica de derecho, o sea, lo digo abiertamente. Poder del cuál yo me he librado, pero sí hay un miedo a hacer las cosas de manera distinta y también un conformismo de alguna manera. La gente se conforma, está bien en su zona de confort “¿para qué hacer las cosas distintas si desde que entré aquí las hice así y me han funcionado?”, pero en realidad ya no están funcionando. Funciona, pero no son funcionales, ese sería el problema, eh, es una dinámica de poder que la gente no está dispuesta a enfrentar.

También se le preguntó cuáles consideraba eran las razones por las que el personal de la escuela no busca más la participación de los y las estudiantes para la propuesta, planeación y realización de las actividades escolares. Concluyó con esta respuesta:

Docente 4: El miedo al estudiantado... pues muy fácil cómo los hemos llamado “la generación de cristal” ¿no? en lugar de ponernos a ver quien realmente se rompe rápido, entonces, hay un miedo encontrarte con ese demonio personal como maestro que es... que la vida ha cambiado, que no es como tú lo has visto y que el mundo es cambiante, entonces, no quieres escuchar a los alumnos porque los ves como los objetos de aprendizaje, no como sujetos. Y de entrada todo tiene que ver que se sigue perpetuando el currículum oculto ¿no? el alumno como vasallo, el alumno como el eterno aprendiz del maestro y de la maestra sabia, entonces no reconoces las capacidades de entrada de alumnos que a esta altura hablan 5 idiomas y que te tragan por los pies, pero que tú vas a ser más fregón que ellos desde luego ¿no? Eso es lo que pasa, hay un temor a preguntarles a los alumnos porque se les sigue viendo como niños en una relación del que sabe al que no sabe, pero eso [...] no debe de existir así. Ahora, también los alumnos no hacen mucho por su cuenta, también -la gran mayoría- quiere vivir en la zona de confort “¿para qué me meto en problemas si vengo por un 10?” porque estamos acostumbrados al sistema de 10s ¿no? 10 es que eres bueno, no importa si aprendes o no, el chiste es que saques un 10... y falta el compromiso, entonces, se necesitan generar [...] nuevos escenarios de comunicación en donde se puedan llegar a acuerdos y a compromisos ¿no? de aprender y de educar en dos sentidos: de arriba abajo y de abajo a arriba o de un lado a otro, como sea, pero ¿quién le pone el cascabel al gato?

Pues bien, con los docentes se observan similares posiciones a las expresadas por los estudiantes. Ambos grupos son susceptibles al grupo de poder y sus allegados, así como a las dinámicas que se imponen para asegurar su permanencia y la función de su jerarquía. Las docentes mujeres reconocen las limitaciones a la participación y expresan las consecuencias y castigos que viven o presencian cuando no se sigue la disciplina exigida o se oponen a los planes establecidos desde la cúpula administrativa donde se toman las decisiones académico-políticas. Los docentes hombres expresan una experiencia en la que sencillamente no han tenido problema para resolver o solicitar resolución a algún conflicto, obstáculo o demanda que tengan. Esta diferencia en experiencias por razón de género -se reconoce nuevamente- rebasa el objetivo de

la investigación, pero destaca y se advierte debido a que es probable que no se trate de que los hombres escapen completamente a los efectos de este sistema de gobierno escolar arbitrario y dominante, sino que por las construcciones socioculturales de lo masculino es posible que se exija de ellos tolerar, interpretar y racionalizar tales conflictos de una forma que se les minimice, así como a que debido a que demuestran esta clase de disciplina esto les permita acceder a recompensas y distinciones institucionales lo que a su vez produce en ellos la creencia de que realmente con voluntad y esfuerzo pueden separarse y controlar estas dinámicas de poder que perjudican a la mayoría. Es una dinámica e intercambio semejante a lo que se reflexionaba en cuanto a los estudiantes excelentes y su cualidad de obedientes.

De igual forma, aunque las personas pueden identificar y expresar el grado de carencias, limitaciones e impunidades que viven, así como también reconocer las oportunidades, posibilidades y provecho que experimentan con motivo de su trabajo dentro de la escuela, logrando incluso formular una crítica al funcionamiento de la forma en que se administra y se gobierna la escuela; aun así cuando es momento de reconocer al otro y pensar en las condiciones y posibilidades para mejorar su experiencia que le permita verdaderamente ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, ser parte del fortalecimiento de las condiciones institucionales para que su escuela funcione mejor, ser parte de conexiones e interacciones significativas y enriquecedoras que posiblemente no podrían tener en otro espacio, al final lo que no pueden evitar es manifestar el nivel de distanciamiento, incomunicación, incomprensión y menosprecio generado hacia los demás. El ejemplo está cuando los docentes reconocen esta complejidad de circunstancias por las que sus demás compañeros docentes no pueden acceder o incidir en mayores ámbitos que conciernen al funcionamiento escolar y su gestión, pero simplemente desprecian la posición de los estudiantes y las barreras de su entorno. Se dice que es <<simple>> y con <<desprecio>> porque sin considerar la diversidad de condiciones de las que depende la capacidad del poder usar o inventar los medios para satisfacer las necesidades personales (y comunes a todos los seres humanos) y por lo tanto de contar con lo necesario para desarrollarse y obrar, se opta mejor por explicar y justificar que el no ser parte de la función académico-política de la escuela es por desconocimiento del poder que se tiene, por la falta de esfuerzo, voluntad y compromiso, por comodidad o priorización del ocio, es decir, para ellos la causa del *no poder* se reduce a la responsabilidad del individuo quien no tiene un espontáneo despertar y

organización política para ejercer un derecho que siempre fue suyo y que solo al haber luchado por él demuestra haber sido creado para disfrutarlo.

No solo lo anterior, hasta la sencilla apreciación de que es costumbre de los estudiantes obrar en base al sistema de calificación sobre 10 es signo de las implicaciones que trae consigo el proceso formativo dentro de la escuela en el que se presenta todo como responsabilidad individual. Pues ¿de dónde proviene esta preocupación y prominencia por la nota alta? Del mismo sistema educativo y su forma de medición del conocimiento. Entonces, como se persiste en la contraportada del libro *Los herederos, los estudiantes y la cultura* de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2008) es crucial <<...desentrañar la responsabilidad, la contribución que el sistema escolar, y por ello los enseñantes, aporta(n) a la reproducción de las divisiones sociales>>, o dicho de otra forma, de reconocer que esas actitudes o comportamientos (aprendidos) que observan y critican de los otros (y que consiguen identificar en sí mismo a veces) es resultado del sistema y la labor escolar de la que efectivamente son parte.

Por último, se quiere notar que este trabajo ni ninguna línea de análisis que lo compone tiene la intención ni el objetivo de servir a la distribución de culpas, ni hacer de nadie acusado o villano. La colaboración y honestidad de las personas entrevistadas ha permitido conocer parte de su mundo como lo viven, lo piensan y lo dicen; permite reconocer lo que sucede en el contexto escolar de la voz viva de sus sujetos. Gracias a la cooperación de las personas que aceptaron ser entrevistadas se puede advertir la dimensión política y la dinámica social que se tensiona y se teje desde el funcionamiento escolar.

Así como los autores Enrique Dussel con sus aportes sobre lo político y Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron con su teoría general de la violencia y de la violencia legítima (o teoría general de las acciones de violencia simbólica) nos advierten del problema social y político en general, y a su vez de este en la institución escolar en cuanto medio por el que se logra la función de reproducción social por medio de la reproducción cultural; este trabajo es un intento de comprensión -apoyado en las enseñanzas de estos autores referidos y cuanto docentes, compañeras y compañeros han guiado a la investigadora- por el que una ex estudiante de universidad retorna la mirada y busca reconocer de alguna forma las condiciones propias y diversas por las que nuestra experiencia educativa escolar puede ser tan destructiva y alienante.

Por ello, luego de haber identificado y analizado las contradicciones e implicaciones contenidas en la experiencia educativa escolar de las personas entrevistadas, se confirma la relevancia del elemento *participación política* como imprescindible para la aplicación del principio democrático y el funcionamiento de la institución democrática que son componentes del todo político. La *participación política* no se reduce a los consensos, votaciones o procesos electorales; es la forma que legitima las decisiones y acciones que dinamizan y orientan la práctica de los sujetos, es el procedimiento por el que la comunidad dialoga y argumenta la determinación de los objetivos que respondan a sus necesidades, por el que se identifica y se seleccionan los recursos disponibles, por el que se unifican los esfuerzos ya que de ella nace la obligación subjetiva (convicción y decisión) o el compromiso para cumplir el acuerdo producido que beneficia a todos. Una institución escolar que se compone de diversas funciones cuyo objetivo general es la satisfacción de las necesidades de su comunidad, particularmente sus necesidades educativas, pedagógicas, culturales, sociales, etc., no puede seguir creyendo y actuando con superioridad y distinción sustituyendo la conexión con su medio social y sus miembros, decidiendo y ejecutando acciones sin el dialogo y el acuerdo conjunto.

Es una contradicción, una corrupción y una negación del origen de su función el obrar con exclusión y dominación sobre su propia comunidad. La escuela debe crear y perfeccionar continuamente los momentos, formas y espacios para que se vuelva una realidad la participación de todos sus miembros y la conexión de ellos con su sociedad. Solo así puede dotar de verdadera legitimidad a sus acciones. Y el deber de ponerle el cascabel al gato les corresponde a sus integrantes.

## CONCLUSIONES

**PRIMERA.** Desde el primer capítulo se advierte como distintos principios generan diversas prácticas. En su primera parte se vio que los principios normativos políticos orientan las acciones políticas, mismas que constituyen las instituciones políticas. En su segunda parte se expuso que desde la acción pedagógica se busca la producción de un habitus que funciona como principio generador de prácticas reproductoras del sistema de fuerzas.

**SEGUNDA.** A partir de las experiencias expresadas por las personas, la narrativa o racionalización detrás de sus acciones se pueden manifestar los principios que rigen sus prácticas. De ahí que de las experiencias vinculadas con la vida escolar se pueden apreciar las características de la educación que se inculca o se produce desde la institución educativa.

**TERCERA.** En cuanto a la educación, se tiene que la necesidad del desarrollo de la conciencia y las facultades intelectuales, emocionales y de socialización que se debe satisfacer mediante la función de la escuela más bien se experimenta como la exigencia por la adquisición de determinados conocimientos y comportamientos considerados útiles en la competencia social por bienes y servicios.

**CUARTA.** Las condiciones y funcionamiento de la competencia social convierten la necesidad de crecimiento en una forzosa lucha por apropiación de capital cultural. Lo anterior implica que se busque estudiar en la escuela para la transformación personal en una mejor versión que se distinga y sobresalga de los otros para acceder y obtener lo que implica el éxito social en una sociedad dada, esto es, que la práctica educativa funcione desde el principio de jerarquía y la ley de la competencia.

**QUINTA.** La actividad escolar central que comparten docentes y estudiantes es la clase, la cual sirve como marco de integración y organización. La faceta de estudiante se define en su labor por adquirir conocimiento mediante la asimilación de información. La selección, exposición y examen de la información a aprender en la escuela constituye la labor del docente.

**SEXTA.** Así como se reconoce que para adquirir conocimiento sobre alguna materia se requiere conocimiento previo y la motivación de continuar aprendiendo, que se experimente en la escuela que el acceso a un aparente mejor proceso de aprendizaje esté condicionado a ser reconocido como un estudiante eficaz o agradable por el docente termina reforzando la dinámica de competencia alrededor de la práctica educativa.



**SÉPTIMA.** Aunado con las propias dificultades del aprendizaje, esta dinámica de competencia con el objetivo de sobresalir para acceder a beneficios (escolares y a la larga sociales) implica para una gran parte de estudiantes enfrentar las barreras del entorno aceptando las carencias y que la práctica educativa lejos de consistir en un esfuerzo conjunto más bien se experimente como una tarea individual, solitaria y de sacrificio.

**OCTAVA.** Al impedimento para reconocer la prioridad de la satisfacción de las necesidades corporales en la realización de su labor educativa (autonegación o resignación) le corresponden las múltiples experiencias que confirman la carencia de apoyo en los otros; a la autoexigencia para el cumplimiento de su labor educativa a pesar de las carencias (autosacrificio) le corresponde la falsa equivalencia de que el éxito en la competencia escolar significa la satisfacción de la necesidad educativa.

**NOVENA.** Estas posturas aprendidas también traen como efecto, por una parte, el concebir su labor educativa desde la individualidad fijando como objetivo probar independencia y autosuficiencia, engrandeciendo así la responsabilidad propia para lograr el éxito en la competencia escolar/social y, por otra parte, la disposición para distinguir y despreciar a aquellas personas que no guardan estas formas de llevar a cabo la tarea educativa, propiciando así un ambiente de exclusión.

**DÉCIMA.** Este sentido de responsabilidad propia se refuerza con el empleo de la culpa, ya que al eficazmente lograr que los sujetos equiparen el éxito escolar con la satisfacción de la necesidad educativa, la urgencia que acompaña la necesidad de adquirir los beneficios sociales prometidos permite entonces que los agentes educadores puedan transferir la obligación y responsabilidad educativa a los sujetos estudiantes. Así, la responsabilidad política institucional se convierte en responsabilidad individual que se vuelve útil ante cualquier problemática al simplemente recordarles a los alumnos que “a quien le beneficia y le interesa aprender es a ustedes por lo que depende de su esfuerzo y voluntad el que superen la prueba”.

**DÉCIMA PRIMERA.** Para el cumplimiento de las funciones escolares la forma del uso del espacio se encuentra regulado. El compartir actividades y espacios propicia marcos de integración e identidad, y los requisitos y procedimientos que siguen las labores se encuentran previstos en marcos de normas y organización. De esta forma se mantiene una disciplina que también busca evitar o atender posibles conflictos entre sus miembros.

**DÉCIMA SEGUNDA.** De la experiencia de docentes y estudiantes (principalmente éstos últimos) se constatan una serie de limitaciones al acceso a estas instancias y procedimientos de solución de conflictos por lo que con ello, por una parte, se muestra el nivel de ineficacia de su sistema de regulación escolar, y por otra, devela el objetivo o la función de la disciplina que sí se logra imponer.

**DÉCIMA TERCERA.** Desde la experiencia de los docentes y su perspectiva se comienza a dibujar el modo y el contenido que se ha legitimado para ser inculcado: para el aprendizaje de la abogacía los estudiantes deben memorizar y repetir el tema escrito que se estudia en clase, conocimiento ya producido por determinados autores e interpretado y facilitado bajo el control del docente; los estudiantes no pueden interpretar la norma sino deben replicarla y saber que se aplica de manera rigurosa.

**DÉCIMA CUARTA.** Esta atribuida incapacidad para ser parte del proceso de aprendizaje y producción del conocimiento, la invalidez de cualquier desviación fuera de lo que exige la evaluación, así como la forma prevista de aplicación del conocimiento, terminan por desechar la facultad de las personas para construir saberes que respondan a su contexto, además de que sientan las bases para que se practique la imposibilidad de los estudiantes de disputar el criterio de los legítimos aplicadores de la norma institucional (docentes y personal administrativo).

**DÉCIMA QUINTA.** En la dinámica entre sujetos educativos los problemas que surgen entre compañeros (docentes con docentes o estudiantes con estudiantes) apelan como primera instancia de solución a la capacidad y disposición personal para lidiar razonadamente con los desacuerdos o conflictos pues identifican que es la cualidad de la persona madura, prudente, inteligente, responsable y respetuosa.

**DÉCIMA SEXTA.** Fuera de la demostración de estas virtudes de la persona educada o cultivada exitosamente, la opción de comunicar sus problemáticas con otras personas es degradado a “chisme” ya que reconocen que expresar las condiciones que les aquejan es inútil (debido a la falta de ayuda que han experimentado) e insensato (precisamente por la valorización de que la persona desarrollada lidia con los problemas privadamente).

**DÉCIMA SÉPTIMA.** Aunado a la disciplina anterior, la valorización del producto del proceso educativo escolar descansa también en la creación y sustento de la figura del docente como símbolo o representación de lo intachable (cuya autoridad pedagógica proviene del cargo y prescinde de algún valor intrínseco vinculado al agente), que se expresa y funciona desde

determinada jerarquía en donde algunos docentes con impunidad pueden ejercer poder arbitrario sobre otros docentes y la mayoría de los docentes sobre la mayoría de los estudiantes.

**DÉCIMA OCTAVA.** Dentro de la dinámica habitual entre los sujetos educativos, la posibilidad y frecuencia de la participación en clase devela las condiciones que existen por las que unas personas pueden participar y otras no pueden.

**DÉCIMA NOVENA.** Desde el examen propedéutico que determina la distribución de los estudiantes en grupos y horarios distintos de acuerdo con la calificación obtenida, así como el reconocimiento de “los promedios” de la escuela y la consideración especial que algunos docentes les otorgan, se configura la distinción y separación de los estudiantes en subclases (exclusión desde la competencia).

**VIGÉSIMA.** A partir del trato desigual derivado de estas divisiones sociales entre estudiantes se identifican las formas de pensar, actitudes y acciones que aseguran el acceso a estos aparentes beneficios exclusivos. Este perfil deseable se interioriza y se reproduce funcionando como marco de identidad que les permite reconocer tanto a sus semejantes de los otros, así como a las prácticas útiles de las mediocres.

**VIGÉSIMA PRIMERA.** La interiorización y expresión de este perfil del estudiante digno refuerza la valorización y el reconocimiento de que alcanzar el éxito escolar corresponde a un proceso educativo satisfactorio.

**VIGÉSIMA SEGUNDA.** Aunque existe la posibilidad de hacer una pregunta o comentario en clase también se experimenta la posibilidad de ser humillado, castigado y despreciado cuando se carece de la autorización para hablar o se está en el error. Este control arbitrario que el docente puede ejercer genera incertidumbre y vulnerabilidad en los estudiantes quienes sobrellevan esta situación aprendiendo a evitar la desagradable voluntad del docente.

**VIGÉSIMA TERCERA.** Tanto la rigidez que caracteriza el contenido y la enseñanza de las materias jurídicas como la tendencia de los docentes de utilizar la intimidación o imposición para disolver oposiciones, se reconocen como aspectos que se adquieren con la formación en derecho y que terminan por constituir el perfil de los abogados en general.

**VIGÉSIMA CUARTA.** Las anteriores condiciones que permiten estos contenidos y modos de inculcar por medio de la distinción, exclusión, violencia y la rigidez limitan la posibilidad de comunicación, comprensión, tolerancia, creatividad, coordinación, etc., cualidades básicas para

la educación humana. Al final el orden que se obtiene a través del sometimiento logra imponer acatamiento o pasividad en los sujetos, postura que consigue mantener el estado de las cosas.

**VIGÉSIMA QUINTA.** La perspectiva de los docentes sobre la posibilidad de participación se vincula con la apertura y las técnicas que llegan a aplicar en clase para propiciar la comunicación (generación de confianza o la imposición). En su reconocimiento de los motivos que pueden retraer a los estudiantes en clase reducen la posibilidad de participación a la recíproca disposición y apertura de las partes (docente y estudiantes).

**VIGÉSIMA SEXTA.** En el desconocimiento de las diferentes instancias y momentos que propician la distinción y exclusión, así como la posibilidad y el impacto del uso de la violencia como medio para inculcar e imponer, también se desestiman muchas otras limitaciones a la comunicación que se vuelven obstáculos a la participación.

**VIGÉSIMA SÉPTIMA.** Parte de la formación y el contenido del perfil del licenciado en derecho que se produce en la universidad se expresa en la manera en que el sujeto (docente o estudiante) se ve a sí mismo y la forma en la que identifica y trata a sus semejantes y a los otros, así como la definición que tiene sobre los roles (propio y de los demás) y el objetivo de la labor escolar.

**VIGÉSIMA OCTAVA.** Desde la perspectiva de un docente se despejan aquellas posturas y explicaciones aprendidas acerca de la naturaleza y relación debida entre docente y estudiante, y del fundamento y alcance de sus obligaciones; el ámbito de posibilidad para cuestionar y mejorar las interacciones; la lógica detrás del análisis y la aplicación de las normas para propiciar equidad y justicia institucional; sobre la diferente capacidad para el conocimiento que define los roles entre docente y estudiante, y finalmente los requisitos y criterios de exigencia que aseguran el óptimo desempeño escolar.

**VIGÉSIMA NOVENA.** A partir de estos anteriores temas y las posturas interiorizadas se observa que las explicaciones que las acompañan eficazmente prescinden de la consideración de las condiciones y circunstancias concretas de los sujetos (la propia y la de los demás). Sin la comprensión empática de las adversidades, limitaciones y las situaciones concretas contingentes que influyen en la capacidad de hacer de las personas, se desecha, por una parte, la naturaleza política de la labor educativa, y por otra parte, el reconocimiento de los errores y la realidad y profundidad de los problemas, y con ello se impide la conjunta identificación y el uso de los medios para atenderlos.

**TRIGÉSIMA.** Además, la expresión de estas posturas representa la eficaz producción -y propicia las condiciones para la reproducción- de la inversión de la verdad objetiva del proceso escolar, esto es, presentarlo como una oportunidad igualitaria para el desarrollo personal que depende solo de la disciplina, voluntad y el esfuerzo individual, en la medida en que oculta las desventajas vinculadas al origen social y atribuye el éxito escolar a un supuesto don o mérito individual.

**TRIGÉSIMA PRIMERA.** Al alienar, tanto del sujeto el reconocimiento y la relevancia de sus condiciones para el aprendizaje, como del objeto de la educación escolar la apreciación de tales condiciones concretas de los sujetos para servir a las necesidades de su comunidad, sustituyendo el sentido de su labor para responder eficazmente a intereses de jerarquías, competencia y ascenso social; al final el fruto de este proceso es la consolidación de las desigualdades y la autorización para explicar, como un hecho, la exclusión y el desprecio de los otros en su capacidad (supuestamente disminuida y no calificada) para acceder o participar de la discusión y toma de decisiones o de la producción, transmisión y aplicación del conocimiento.

**TRIGÉSIMA SEGUNDA.** Desde el análisis de la posibilidad para la conjunta planeación y realización de actividades escolares entre estudiantes y personal administrativo/docentes/otros estudiantes, se advierte el funcionamiento de la contradicción por la que en la distinción e incorporación de los estudiantes excelentes o de promedio en la ejecución de actividades que exhiben la organización y cumplimiento de la tarea escolar, consecuentemente se logra mantener la unión en el consenso y el reconocimiento de que el proceso escolar eficazmente produce en las personas que comparten la condición de estudiante la capacidad de conocer y liderar. Esto a su vez brinda una aparente o falsa legitimidad a la institución.

**TRIGÉSIMA TERCERA.** En la simulación de un proceso escolar abierto e igualitario por el que el mérito individual (que hace de la labor escolar una tarea solitaria) consigue el éxito escolar (supuestamente equivalente a la óptima satisfacción de la necesidad de educación), es la competencia, la distinción y jerarquía entre clases de alumnos lo que limita o destruye la comunicación, la comprensión y la colaboración entre sí. De esta manera las muestras de indiferencia y apatía -posiblemente provocadas por las contradicciones e insatisfacciones que viven los estudiantes-, son interpretadas e inmediatamente valoradas negativamente por los demás desde una postura de desprecio y desapego eficazmente aprendida.

**TRIGÉSIMA CUARTA.** Desde la indagación sobre la posibilidad para la conjunta planeación y realización de actividades escolares entre docentes y personal administrativo/otros docentes/estudiantes, se develan las limitaciones a la participación por la existencia de un grupo de poder o cúpula administrativa que llega a ejercer un poder arbitrario y dominante, generando susceptibilidad para que docentes sufran castigos institucionales si muestran rebeldía o no siguen los planes predispuestos o la disciplina exigida.

**TRIGÉSIMA QUINTA.** Tanto la dificultad ejecutiva que representa el objetivo de lograr que (progresivamente) todos los miembros de la comunidad escolar sean parte de diversos momentos para la discusión, acuerdo y cumplimiento de las decisiones fundamentales que entrañan la labor institucional, como el obstáculo del aspecto formativo del perfil que se enseña en la carrera de derecho que consigue crear y mantener el funcionamiento de un grupo arbitrario y dominante que toma las decisiones; ambos elementos también son reconocidos por los sujetos como limitantes a la participación.

**TRIGÉSIMA SEXTA.** Aunque es posible que se reconozcan los anteriores problemas, también se advierte que cuando los sujetos educativos profundizan su reflexión sobre las causas que limitan la participación no escapan de interpretar y explicar con desprecio que es el desconocimiento, comodidad, apatía e indiferencia de los otros lo que impide un cambio. Principalmente docentes tienen esta perspectiva de los estudiantes, lo que les facilita el evitar reconocer que son parte de un sistema escolar que propicia la valorización social del éxito escolar mediante la consagración de las desigualdades sociales y el impacto que esto tiene en el ánimo y la capacidad de hacer de las personas.

Con todo, del análisis de las experiencias de docentes y estudiantes que se hace mayormente a partir de las proposiciones teóricas de los autores Enrique Dussel, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, se observan algunas formas en las que se lleva a cabo la distinción y exclusión social, así como la narrativa y las normas que permiten ocultar la arbitrariedad e impunidad de las decisiones y acciones de los agentes educativos al explicarlas dentro de un supuesto marco de legitimidad. No obstante, lejos de únicamente confirmar las posturas de los autores, el trabajo tampoco consiste en solo decir que porque existen las condiciones sociales que excluyen y limitan la posibilidad de participación entonces las acciones que subyacen a la institución escolar son ilegítimas, sino que específicamente interesa cómo las implicaciones políticas de

esto se expresan -como el autor Enrique Dussel propone- a lo largo de todo el funcionamiento institucional escolar.

Al respecto, se presentan -por último y resumidamente- algunas de estas áreas problemáticas del funcionamiento institucional educativo manifestadas en el análisis de las narrativas y explicaciones alrededor del rol y las acciones que realizan los sujetos en su labor escolar, así como también su breve (re)consideración política:

- *Fundamento político de la función educativa escolar.* Al concebir la definición y la obligatoriedad de la labor educativa desde una perspectiva abstracta-legal o comercial se confunde y se simula la responsabilidad política que entraña la práctica educativa.
- *Producción, transmisión y uso del conocimiento.* Desde una dinámica de clase habitual que consiste en que el docente controla la exposición, interpretación y evaluación del material de estudio que los alumnos deben entender, memorizar y repetir; las preguntas y problemáticas que puedan considerarse en ese ejercicio académico se diluyen al imponerse la urgencia de conquistar el reto escolar (poseer las respuestas correctas y titularse). Esta práctica de enseñanza que prescinde de la participación de quienes aprenden produce una desconexión entre los sujetos y el contexto que les rodea desde el cual se vive, se sufre, se siente y se piensa, desde el que surgen las problemáticas, cuestionamientos y soluciones, desde el que se analiza lo propio y se consideran otras posibilidades. Se bloquea el desarrollo de la capacidad de análisis y la consciencia, de la interacción sensible con lo que y quienes nos rodean; se genera una reproducción del conocimiento mas no el crecimiento de la capacidad de producir conocimiento -y aún menos un pensamiento crítico- en los sujetos. Así, algunas barreras para la construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje democrático pueden ser las siguientes:
  - Reconocimiento de las condiciones concretas que obstaculizan ser parte del proceso de aprendizaje.
  - Desarrollo de la capacidad retórica para que los sujetos expresen con razones (sin violencia) su posición, preocupación, duda, propuesta o juicio.
  - Sistematización guiada (por el educador) y conjunta (entre educador y estudiantes) del conocimiento y la información.

- Vínculo comunidad-instituto educativo-comunidad en donde se comparta y se aplique al servicio de la sociedad el conocimiento que surge del contexto estudiado.
- *Estructura, interacción y articulación institucional.* Es necesaria la existencia de los momentos y espacios que promuevan la reunión de grupos de pares (constituidos en la diversidad de grupos de estudiantes con estudiantes, de docentes con docentes, etc.) para la posibilidad de que:
  - En la cotidianidad de la labor que comparten reconozcan, dialoguen y brinden atención a las problemáticas vividas.
  - Se produzca el convencimiento y la decisión (consenso) para conjuntamente elegir y utilizar los recursos disponibles que estratégicamente permitan realizar los objetivos y den solución progresiva a las problemáticas planteadas (obligatoriedad y compromiso).
  - Las discusiones y propuestas grupales se comuniquen en algún tipo de asamblea pública institucional, donde sea posible atender las posturas diferentes u opuestas y se optimicen las formas para alcanzar la unificación de las peticiones. La publicidad de estos actos procura la transparencia y somete el desempeño institucional en la diversidad de sus funciones a la vista y juicio de todos.
  - La red institucional por el consenso aprenda y se unifique en los principios, medios y acciones que constatan afirman y contribuyen a mejorar la vida y la interacción entre sus miembros, así como el desempeño de su labor educativa. Esto crea las condiciones para la regulación de sus relaciones de forma autónoma desde un soporte firme que le permita la cohesión, incluso para presentarse como un actor político colectivo que pueda mantener un balance en sus interacciones tanto con el Estado y su medio social.

Finalmente, se insiste que en la compleja dinámica social y las condiciones que se crean, reproducen y perpetúan para construir y sistematizar -con la mayor eficacia- un control vía exclusión y dominación social para el beneficio de un grupo o clase sobre las mayorías otras; se apuesta por una conciencia y práctica políticas críticas que desenmascaren y reconstruyan



sistemas justos que tengan como objetivo el mejoramiento progresivo de la vida de la comunidad. Y la escuela tiene un rol en esa tarea.

La escuela es una institución política que en la medida que atiende las condiciones sociales de la exclusión, las limitaciones a la participación y la asimetría en la participación reconociendo su función en perpetuarlas o solventarlas, hasta entonces podrá ser capaz de dotar de contenido al derecho humano a la educación o satisfacer la necesidad educativa de las personas a través de formas legítimas y utilizando o construyendo -con la fortaleza de una comunidad consensuada- los recursos que sean justos para lograrlo.

## REFERENCIAS

### Libros:

- Bourdieu P. & Passeron J. (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI
- Bourdieu, P. & Passeron J. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México: Siglo XXI & Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Dussel, E. (2009). *Política de la Liberación. Volúmen II La arquitectónica*. Madrid, España: Trotta.
- Hernández, J. (2016). *Lógica jurídica en la argumentación*. Ciudad de México: Oxford University Press.
- Jauregui, L. (1996). *Las condiciones del campo*. En Olague, J. (Ed.), *Breve Historia de Zacatecas*. México: FIDEICOMISO HISTORIA DE LAS AMÉRICAS. Recuperado de <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/estados/libros/zacateca/html/zacatec.html>
- Lerner, V. (1979). *Historia de la Revolución Mexicana, período 1934-1940: la educación socialista* (1st ed., Vol. 17). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv512s8b>
- Lombardo, V. (2009). *Causas, objetivos y realizaciones de la revolución mexicana*. Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano. Recuperado de <https://www.centrolombardo.edu.mx/causas-objetivos-y-realizaciones-de-la-revolucion-mexicana/>

- Remedi, E. (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*, México: Universidad Autónoma de Zacatecas & Casa Juan Pablos.

### **Artículos:**

- Bourdieu, P. (1989). *El espacio social y la génesis de las "clases"*. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, III(7), 27-55. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31630703>

- Camp, R. y Cetto, B. (1981). *La educación de la élite política mexicana*. Revista Mexicana De Sociología, 43(1), 421-454. <https://doi.org/10.2307/3540021>

- Carreño, A. (1950). *Las Clases Sociales de México*. Revista Mexicana De Sociología, 12(3), 333-350. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.1950.3.59553>

- Escotet, M. (2005). *Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva*. Perfiles educativos, 27(107), 134-148. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982005000300007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300007&lng=es&tlng=es)

- Huacuja R. & Leal, J. (1976). *Los campesinos y el Estado mexicano (1856-1976)*. Estudios Políticos, (2). <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.1976.2.60542>

- Inda, G. & Duek, C. (2005). *EL CONCEPTO DE CLASES EN BOURDIEU: ¿NUEVAS PALABRAS PARA VIEJAS IDEAS?*. Aposta. Revista de Ciencias Sociales, (23), 1-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950216003>

- Meyer Barth, J. (1983). *La fiebre aftosa y la Union Nacional Sinarquista (1947)*. Recuperado de <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/016/JeanMeyer.pdf>

- Ponce, M. (2010). *El habitus del hacendado*. Historia y grafía, (35), 49-86. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-09272010000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-09272010000200003&lng=es&tlng=es)

- Quintanilla, S. (1996). *Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000110>

- Quintanilla, S. (2002). *La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940*. Recuperado de [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_31.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm)

- Suárez Zozaya, M. (2010). *Consideraciones políticas sobre la autonomía universitaria*. Perfiles Educativos, XXXII, 27-49. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229958004>

- Teruel, G., Reyes, M., Minor, E., & López, M. (2018). *México: país de pobres, no de clases medias. Un análisis de las clases medias entre 2000 y 2014*. El Trimestre Económico, 85(339), 447-480. <https://doi.org/10.20430/ete.v85i339.716>

- Velázquez-Albo, M. (2017). *La universidad: su función social en la normatividad y en los congresos de 1910 a 1933*. Revista iberoamericana de educación superior, 8(23), 105-118. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722017000300105&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300105&lng=es&tlng=es)

### **Tesis:**

- Castro, V. (2016). *La aftosa en Zacatecas, sus efectos en el hato, en la economía y en la política local: 1946-1954*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.