



## MAESTROS EN BÚSQUEDA DE UN LUGAR: LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN LA VIDA COTIDIANA.

María Esther Aguirre Lora<sup>1</sup>

*(...) más que mantener el mundo como lo hemos heredado, tenemos que darle nueva forma; nuestra dignidad depende de que así lo hagamos [...]. Nuestro trabajo en el mundo es crear, y la mayor creación es la propia historia.*  
Richard Sennett.

Recibido: 20 de marzo de 2013. Aceptado: 15 de mayo de 2013

### Resumen

El complejo papel que se le ha atribuido a la educación escolar, ya desde los proyectos de las sociedades ilustradas, nos plantea, como una de las herramientas teóricas para aproximarse a la comprensión de algunas de sus dimensiones, las posibilidades que abre el desarrollo del pensamiento utópico, movilizador del cambio en educación.

En este contexto, el propósito del artículo es incursionar en algunos de los sentidos que la utopía ha tenido, en términos generales, en el proyecto de la modernidad y con los que se perfila en los proyectos neoliberales, e incursionar en algunos de los sentidos que puede tener hoy, para los que nos desplazamos cotidianamente en el ámbito de la educación.

\* \* \*

Puede decirse que las tradiciones del género utópico de tarde en tarde nos hacen adentrar en uno de los territorios más fecundos y complejos del pensamiento de los últimos quinientos o seiscientos años por lo menos, en una de las invenciones de la modernidad que, a través de sus múltiples aristas, no cesa de fertilizar el terreno de lo educativo, de lo social, de lo cultural.

---

<sup>1</sup> Investigadora de carrera en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Una versión anterior de este texto se publicó con el título “La alquimia de la educación. Ensayos de interpretación”, en Aguirre Lora, Ma. Esther (2005), *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, CESU, UNAM-IMCED-Plaza y Valdés. Correo electrónico: georgina@hotmail.com

---

Ciertamente la utopía nace en Occidente en torno al siglo XV, en las tramas sutiles que se tejen entre el saber y el poder, con un sentido político que arrastra consigo las formas posibles del gobierno de la sociedad y las proyecta a la educación; se trata de un campo de tensiones y de conflictos entre el saber y el poder, de pugnas por la delimitación de territorios, de establecimiento de esclusas para evitar intromisiones. Y si bien es una de las expresiones del imaginario colectivo<sup>2</sup> que se abre con la modernidad, en la perspectiva del tiempo lineal que se desplaza en pos de las promesas de futuro, puede decirse que el mito de Prometeo contiene, en germen, sus atributos: Zeus, señor de los dioses, representa el poder, y manda encadenar a Prometeo, que representa el saber y la proyección inteligente del futuro, en la cima de una roca, castigándolo por haber mostrado a los hombres el arte del fuego. Ahí permanecerá, de por vida, como inmortal que es, con un águila que lo ronda y le desgarrar el hígado sin que se lo destruya definitivamente –el hígado, como sabemos, es el órgano que representa el humor melancólico, que es el propio de los intelectuales-. Prometeo, al igual que Zeus, es un dios y no se doblega ni se doblegará jamás a su poder, tanto es así que acepta el castigo; ambos son dueños y señores de su territorio, no hay intercambio entre ellos, no existe la posibilidad de llegar a un acuerdo, no se tienden puentes en ninguna dirección.

El mito prometeico anticipa una de las coordenadas en las que se desplaza la utopía; el saber, con sus atributos de añoranza, de búsqueda de perfección, de plenitud, de autonomía, y la pugna con el poder, que lo expulsa de su terreno, que lo quiere doblegar, que, sometiéndolo, lo castiga.

El relato despliega el drama que subsiste permanentemente entre el saber y el poder, motivo que atraviesa las construcciones utópicas, proyectándose al ámbito de la educación.

### **En el horizonte de los proyectos neoliberales.**

Hoy el neoliberalismo y la globalización forman parte de nuestras preocupaciones y discusiones cotidianas; los efectos de las embestidas modernizadoras<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Por imaginario me refiero a una perspectiva del mundo, que integra creencias, interpretaciones, perspectivas desde las cuales se percibe y se le da sentido a la realidad social. No necesariamente pasa por el plano de la conciencia ni del discurso como tal; tampoco corresponde a las imágenes en diversos soportes que pueden dar cuenta de los imaginarios que las originan.

<sup>3</sup> Wagner, desde su *Sociología de la modernidad* (1997), explica que el impulso modernizador procede de pequeños grupos ubicados en un lugar clave de la sociedad cuyo proyecto puede considerarse “como *ofensivas de modernización* a través de las cuales utilizan su *poder* para promover la penetración del significado imaginario de la modernidad en el tejido social” (p. 57).

---



que, de 1990 en adelante, han experimentado nuestras instituciones educativas, ya se perciben en varios planos. Sabemos que 1989 fue la evidencia que marcó el parteaguas entre la modernidad y lo que se conoce como posmodernidad, cuando el muro de Berlín se hizo añicos -pasó a ser un souvenir más que se podía comprar en cualquier tienda de turistas-, irrumpiendo en el juego de fuerzas que mantenía el equilibrio mundial no sólo en el campo de lo económico; también en otras esferas de la vida social. Pareciera que, de unos cuantos años para acá, abruptamente nos confrontamos con la perspectiva de ser absorbidos por los mercados internacionales, los grandes consorcios transnacionales, la mayor dependencia de las economías mundializadas. Cada día, en la prensa, en la radio, en la televisión, las noticias resultan alarmantes: se venden bancos tradicionalmente mexicanos –como el Banco Nacional de México, Bancomer y otros-; se venden empresas nacionales, lo que hace pocos años era impensable; nos llenamos de Mc Donalds, de Sams Club, de Carrefour, de Costco, y el eurodólar nos confronta con la amenaza del mexdólar. Cada día experimentamos los coletazos de un Estado benefactor que se diluye y se desentiende, como puede y hasta donde puede, de su compromiso con amplios sectores de la población; todo apunta a delegar en los individuos la responsabilidad de velar por los intereses colectivos, de hacer efectivos los derechos públicos. Nuestra vida parece suspendida de los hilos de los grandes centros económicos mundiales.

¿Será que el vuelco es radicalmente novedoso?, ¿o ya había indicios que anticipaban este futuro? Me inclino, como lo hemos venido analizando, por considerar que el momento actual, por sorprendente que nos pueda parecer, con su carga de desazón, de desaliento, de incertidumbre, es resultado de las viejas aspiraciones y sueños del hombre, constantemente recreados, empeñado en atrapar el porvenir a través de la economía, el conocimiento, la comunicación, la comunidad universal; ahora lo hace a través de la economía global, la comunicación cibernética y mediática, la sociedad de la información. Las soluciones del presente son resultado de las múltiples expresiones del pensamiento utópico que se entrecruzan a lo largo y a lo ancho de la modernidad; quizás por ello me adhiero a la forma en que Giddens y Augé conciben lo que otros autores llaman posmodernidad; uno, el sociólogo inglés opta por denominar

---

este momento *alta modernidad*, (Giddens, 1993)<sup>4</sup> en tanto que el antropólogo culturalista francés, lo designa *sobremodernidad* (Augé, 1993). En ambos casos nos remiten a la exacerbación y polarización del orden social que implica la *globalización* – si optamos por el anglicismo-o la *mundialización* –si nos inclinamos por el galicismo. Immanuel Wallerstein, por su parte, hace ya dos décadas viene hablando del inevitable *sistema-mundo* –como en su momento Braudel hablaba de la *economía-mundo*-, señalando la interdependencia planetaria en todos los órdenes. Actualmente tenemos conciencia de que todos estamos en el mismo barco y compartimos, por fuerza o por destino, los peligros que acechan en altamar.

Esto ha revertido el signo de los discursos y de las prácticas sociales y culturales. Ha replanteado el papel social de la educación y el conocimiento; las tareas del otrora Estado Educador.

La situación en cada uno de los países occidentales y americanos –latinos y anglos- es por demás compleja; presenta múltiples aristas y particularidades que habría que analizar con mayor detenimiento, pero lo que queda claro es que en el curso de estos siglos la modernidad, si bien ha tenido importantes logros, muchas de sus consignas no se han cumplido. Lyotard (1990), al inicio de los ochenta, aporta nuevos contextos de referencia para pensar el resquebrajamiento del orden social al apuntar a la disolución de las promesas de la modernidad, tales como el dominio de la razón, de la verdad, de la equidad, cuyo propósito era crear las posibilidades de la convivencia humana. El desmembramiento –desagregación- de los grandes relatos, que en un momento dado constituían las promesas válidas para todos, la unión posible de todos,<sup>5</sup> y la pérdida de credibilidad e interés en el Estado-Nación, las instituciones, los partidos, genera un movimiento posmoderno en el que prevalece la pérdida de esperanza y el desencanto respecto a la vida social que hubiera podido ser, liberada de todos sus lastres

---

<sup>4</sup> El sociólogo inglés Giddens, nos advierte, además, de los peligros que encierra la radicalización de la modernidad en lo que él plantea como sus dimensiones institucionales: Capitalismo (acumulación de capital en el contexto de mercados competitivos de trabajo y de productos); Vigilancia (control de información y supervisión social); Poderío militar (control de los medios de violencia en el contexto de la industrialización de la guerra); Industrialismo (transformación de la naturaleza y desarrollo de un entorno creado). (Véase Giddens: 1993, p. 63 y ss).

<sup>5</sup> Diversas promesas, con perspectivas totalizadoras, se han planteado en el curso de la modernidad: la Ilustración ha pugnado por la ciencia; el capitalismo, la riqueza; el marxismo, la igualdad; la era cibernética, el acceso de todos a la información.

---



y opresiones. En un movimiento pendular se quiere lejano al racionalismo, a la Ilustración.

Esto que muchos pensadores llaman el “fin de la modernidad”, Edgar Morin lo dice con mucha claridad: “Nuestra civilización, nacida en Occidente, soltando sus amarras con el pasado, creía dirigirse hacia un futuro de progreso infinito que estaba movido por los progresos conjuntos de la ciencia, la razón, la historia, la economía, la democracia. Ya hemos aprendido con Hiroshima que la ciencia es ambivalente; hemos visto a la razón retroceder y al delirio estalinista tomar la máscara de la razón histórica; hemos visto que no había leyes en la Historia que guiaran irresistiblemente hacia un porvenir radiante; hemos visto que el triunfo de la democracia definitivamente no estaba asegurado en ninguna parte; hemos visto que el desarrollo industrial podía causar estragos culturales y poluciones mortíferas; hemos visto que la civilización del bienestar podía producir al mismo tiempo malestar. Si la modernidad se define como fe incondicional en el progreso, en la técnica, en la ciencia, en el desarrollo económico, entonces esta modernidad está muerta” (Morín, 1999, p. 67)

Una de las pérdidas más significativas que acarrea la llamada posmodernidad en el terreno de la educación, es la crisis de sentido de lo social, ámbito en el que fermentan utopías y proyectos educativos.

En el momento actual, sea que optemos por llamarlo posmoderno, neoliberal, globalizado, mundializado, apelando a una de sus vertientes y a los lugares desde los cuales se interpreta, lo que nos queda claro es que se ha ido imponiendo por unos cuantos, un modelo de sociedad competitiva, regida por las leyes de la oferta y la demanda, por los modelos empresariales aplicados a todos los ámbitos para volverlos eficientes racionalizando sus acciones. Todo parece indicar que estamos atrapados por los centros económicos que, a través de agencias de financiamiento, programadoras y evaluadoras, regionales e internacionales, tales como el BID, BM, OCDE, CEPAL, CRESALC, UNESCO (1976) y otras más, marcan las políticas de desarrollo institucional, educativas y culturales; el orden mundial que se quiere, conserva y amplifica los trazos iniciales del taylorismo; la sociedad, sus instituciones, sus actores se inscriben en las reglas de una economía de mercado. Esto impacta profundamente

---

---

los comportamientos sociales, los estilos de vida, las opciones culturales, el sentido y la razón de ser de las instituciones educativas y culturales.<sup>6</sup>

El desencanto, el escepticismo, la incredulidad y la violencia desplazan el modelo de sociedad de ciudadanos educados comprometidos con los demás para el logro de las mejores condiciones para todos, de las libertades individuales y sociales; el lugar privilegiado del saber, como un don cuyos frutos son la formación, el constante perfeccionamiento personal y social logrado a base de esfuerzo y disciplina, de participación y colaboración con las tareas del tiempo y de la sociedad. Ni el conocimiento ni la escolarización se consideran el medio *per se* de emancipación social, de nivelación de todos, como en otros tiempos. Se ha llegado a hablar, incluso, del fin de la historia, en la medida en que no hay futuro de que apoderarse, no hay posibilidad de trascender las condiciones sociales y personales. No por casualidad nos confrontamos de lleno con las condiciones de fragmentación, de desorden, de destrucción, de deterioro, que están en la base de la teoría del caos en el terreno de lo social.

La escolarización y la cultura se privatizan, se colocan en el mercado del mejor postor; el conocimiento pierde, poco a poco, las cualidades emancipadoras que le había atribuido la modernidad para realizar las metas de justicia social, democracia, tolerancia (*rfrr*. De la Torre, 2002, p. 277 y ss.). El saber ha entrado en el circuito de la economía por medio de su comercialización; ahora es una mercancía más, un objeto que se compra, que se vende para consumo individual, un recurso del poder económico que se juega en los mercados mundiales. El viraje de lo público a lo privado, de lo privado a lo público, es de ciento ochenta grados: hoy la discusión sobre la educación se centra en las posibilidades que ofrezcan la mejor venta de estos servicios al mejor cliente, a los que puedan pagarlo. Hoy la educación empieza a verse como “negocio”, en estrecha

---

<sup>6</sup> Diversas voces dan cuenta de ello. Galende, desde la perspectiva de la clínica, percibe los siguientes cambios en la subjetividad: “ a) Pasividad de los individuos, respecto de la cultura y la vida social, en otras ocasiones compulsión a hacer; b) Vivencia de vacío acompañada paradójicamente por una “saturación del yo” producida por exceso de información y opciones; c) Maquinización, y en algunos casos robotización, de los vínculos con los otros; d) Superficialidad en los afectos y ausencia de compromiso emocional; e) Sensibilidad impostada, adquirida no en las vivencias emocionales de la relación con otras personas, sino en los modelos de sensibilidad que aportan los programas televisivos y los videos, haciendo del otro un objeto sustituible alejado de los procesos de pérdida y duelo” (Citado por Fernández Rivas en: Jáidar, 1999, p. 61). ¿??. por su parte, analiza el impacto de lo que llama “tecnologías de la saturación”, propias de la revolución tecnológica que experimentamos, donde la relación cara a cara ha sido desplazada por una gran diversidad y cantidad de relaciones, por la expansión ilimitada de desplazamientos por el mundo, que rebasa las posibilidades humanas de respuesta, de asimilación. Por otra parte, también señala la colonización del yo a partir de la imposición de programas, de nuevos esclavismos derivados de muchas de las prácticas actuales, como la programación televisiva, por ejemplo.

---



relación con las políticas comerciales del mundo industrializado;<sup>7</sup> la igualdad de oportunidades y el acceso a la escuela pública pudieran empezar a parecernos cosas del pasado. Corremos el riesgo de generar un olvido colectivo de la historia, y una sociedad amnésica, que olvida sus luchas por la transformación social, diluyendo sus referentes y fracturando las identidades colectivas<sup>8</sup>...

En este contexto uno de los virajes más significativos es el del *síndrome del individualismo*: al romperse el compromiso con las tareas colectivas, al fracturarse las creencias sobre el bien común, al deslindarse de la colaboración con las tareas del Estado, que cada día se adelgaza más en medio de las presiones de los mercados globales y los cuellos de botella del financiamiento y de la deuda externa, el individuo, exacerbado, se vuelca sobre sí mismo, sobre su realización personal a través de la libertad, la felicidad, el hedonismo y el presentismo, susceptibles de lograrse con el mínimo esfuerzo y renuncia de sí mismo. Acude a los nuevos territorios de la utopía, dominados por la lógica mercantil impuesta en gran medida por los medios masivos de comunicación que se apoderan aún de los espacios más íntimos de la vida privada – basta con echar una ojeada a los comerciales de la Televisión y de la Radio, a los anuncios publicitarios de las calles, del Metro-, ofreciendo otras promesas a la medida del deseo de cada quien.<sup>9</sup>

La ausencia de compromiso social se transforma en campo fértil de la indiferencia respecto a los males sociales, de insensibilidad a la intervención remedial del Estado, a la participación en los espacios de la vida pública.<sup>10</sup> Otra de las

---

<sup>7</sup> Recientes análisis y debates en torno a la comercialización de servicios de educación en el contexto de la OMC, señalan que el comercio internacional de los servicios educativos se inició en nuestro país hacia 1994, con la puesta en marcha del Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

<sup>8</sup> Estos procesos inducen la recreación de las identidades colectivas en la que tiene lugar el incremento del fundamentalismo, las diversas expresiones de resistencia activa, el fortalecimiento del clasismo y aún del racismo, las violentas confrontaciones entre globalifóbicos y globalifílicos, la manifestación de los altermundistas que buscan nuevos lugares de utopía que replanteen la fantasmagórica posibilidad de vida social depositada exclusivamente en la globalización.

<sup>9</sup> Recientemente un diario mexicano dio la noticia de la primera “expofun” celebrada en la capital del país, que obedecía, por supuesto, a razones de mercado: después de un concienzudo estudio estadístico por parte de los empresarios internacionales, que hicieron cálculos sobre las ganancias que les reportaría este tipo de consumo en un país donde mueren al año 480 mil personas, calculadas en 10 000, el ingreso podría representar 480 millones de pesos anuales. La variedad de los diseños de féretros fue amplísima: “desde cartón denominado el “ataúd del milenio”, importado de España y pensado en el medio ambiente y el precio, hasta un ataúd con servicio de cámara refrigerante proveniente de Italia” (Rfr. *La Jornada*, domingo 15 de junio del 2003, p. 24). Igualmente, otros medios de comunicación, dan a conocer las Sex Shop que ofrecen productos adecuados a cada persona, situación y economía; la salud, también se compra como parte de un estilo de vida y de consumo; se logra la apariencia física deseada con prótesis, liposucción, cirugías plásticas que “modelan las modas”.

<sup>10</sup> Véase De la Torre (2002, pp. 93 y ss). Además, el autor señala que a partir de 1980, “cada cinco años se aplica la encuesta mundial del Consorcio Interuniversitario para la Investigación Social y Política en una gran diversidad de

ecuaciones de la vida social se trastoca. Me explico: si en los grandes relatos de la modernidad el individuo contribuía a la realización del destino social, al logro del bien común –y esto le daba sentido a su vida, consistencia a su comportamiento-, ahora se plantea al revés: la sociedad ha de servir de trampolín para la realización del individuo, para usufructuar una posición, para acceder al conocimiento:

### **Sociedad ---→ Individuo**

Individuo      Sociedad

En este contexto, ¿cuál es el valor que se atribuye a lo societal en la construcción de la persona?, ¿a qué espacio se delega el valor formativo de la solidaridad y compromiso con los proyectos colectivos?, ¿cuál es la ética que emerge? Todo esto, ¿quiere decir que se agotaron las utopías, que entramos a la edad de la *atopía*?

En nuestro presente hay aspectos positivos que hemos de rescatar, tales como la conciencia de la diversidad étnica, cultural, social, que se fortalece y desencadena la proliferación de programas de integración económica y cultural. El problema de la interculturalidad se ha transformado en un próspero campo de indagación que requiere soluciones inéditas para resolver la tensión permanente entre lo global, lo nacional y lo local.<sup>11</sup> El momento actual es propicio a la movilidad, a la circulación de la información, al desarrollo de la privacidad, aunque también incide en la polarización social, fuente de conflictos que se agudizan al parecer sin solución, y esto ni podemos ni queremos olvidarlo. Pudiéramos decir que todavía no hemos tocado fondo...

Nuestras actuales instituciones educativas no son lo que eran; han cambiado su sentido y en esto no hay marcha atrás, pero también hay indicios de que se pueden propiciar otras condiciones más favorables para su desarrollo. El texto de Morín (1999), que apuesta a un futuro humanizado en sus saberes, en sus instituciones, en sus formas de convivencia, recientemente publicado por la UNESCO (19976), permite avizorar otras posibilidades que se abren en los contextos del cambio global.

### **Enrarecimiento de los lugares de trabajo.**

---

países, incluyendo México” (p. 107). Esta indagación pone de manifiesto la tendencia exacerbada al individualismo radical, indicadora de transformaciones en el comportamiento axiológico.

<sup>11</sup> Hace algunos años, los japoneses introdujeron el neologismo “glocal”, refiriéndose a la necesaria consideración de estos tres niveles en cualquiera de las acciones y programas que se emprendieran desde la perspectiva de la globalización.

---



En nuestro caso concreto, en nuestras instituciones específicas, ¿de qué manera ha incidido la convergencia tanto de las fisuras de las narrativas emancipadoras de la modernidad como la exacerbación de las políticas del neoliberalismo –con sus sobredosis de eficientismo y modernización- en la recreación de sentido de lo educativo que, aceleradamente, hemos percibido a la vuelta de unos cuantos años?, ¿qué indicios de estas transformaciones recogemos cotidianamente en nuestras comunidades académicas, en nuestro trabajo de todos los días?

En lo que sigue, particularmente me refiero a mi experiencia personal en las instituciones de educación superior y en los posgrados; soy consciente de que otros niveles escolares tienen sus propios caminos, que sería interesante profundizar en otra ocasión. Creo, sin embargo, que hay tendencias que, si bien difieren en su especificidad, las compartimos.

Transitar del paradigma de una sociedad que aspira a constituirse por *ciudadanos educados, civilizados* al paradigma de una sociedad que quiere integrarse por *individuos competitivos*, en mayor o menor medida, trae aparejadas una serie de implicaciones que podemos organizar en los siguientes rubros:

- ***Excelencia académica, o el discurso de los imprescindibles versus los prescindibles.***

En los centros de educación superior, avocados a la docencia y a la investigación, el parámetro de la calidad académica, de la excelencia y ahora de la competitividad internacional, hace rato que se fijó como el espejo en el que tendríamos que mirarnos para apreciar nuestros avances, nuestros logros, nuestras deficiencias y limitaciones, como personas, como grupos de trabajo, como instituciones. La política de Salinas de Gortari (1988-1994), a partir de la evaluación que hicieran organismos institucionales, BID, respecto al desempeño de nuestras instituciones educativas en sus diversas modalidades y niveles, desplazó el foco de atención de la planeación a la evaluación. Desde ese entonces han proliferado los organismos, los expertos y los programas de evaluación, nacionales e internacionales, más allá de la bondad o no de estas tareas.

Acordes con las políticas neoliberales y los procesos de globalización, la búsqueda de la excelencia, de la calidad, constituye, pudiéramos decir, la versión

---

neoliberal del sistema de premios y castigos, a partir de la cual el académico, como individuo, se realiza y distingue de entre los pares, mostrando su capacidad de trabajo, de liderazgo, de iniciativa, de las competencias esperadas. Por medio de estos atributos se opera un proceso de deshomologación de los ingresos económicos, fijados por el nombramiento original institucional, y de compensaciones salariales que se otorgan en cada caso particular, sujetas a revisiones periódicas y a concursos, tales como las Becas de Desempeño Académico, la membresía al Sistema Nacional de Investigadores, PROMEP, diversos fondos del CONACYT, y otros más, cuyos principios se distancian de la intención de origen, distorsionándose, en la medida que devienen la fuente de compensaciones salariales. El reconocimiento de los académicos de excelencia redunda en las instituciones de procedencia, también en camino a transformarse en centros de excelencia, que pueden recurrir a programas de financiamiento complementarios en la medida en que la calidad de su trabajo quede certificada y quizá estén en condiciones de competir internacionalmente con instancias similares, pues la corona de laurel y la victoria nunca se garantizan, ni siquiera de un período de evaluación al otro. Siempre media el reconocimiento y prestigio que corre de afuera hacia dentro, ponderado por las comisiones evaluadoras en turno; no parte necesariamente de la propia convicción y el compromiso con el trabajo.

Puede decirse que el mundo académico que va en pos de la excelencia, de *motu proprio* o por decreto, cada vez está más atrapado en las redes de la evaluación que le implican la elaboración de acuciosos informes de trabajo y de fotocopiado de papeleo, pues ha de comprobar detalladamente que todo lo que dice que ha hecho es cierto. El resultado de estos procesos de evaluación, efectuados por comisiones *ad hoc*, es la diferenciación de los juegos de posiciones y de lugares ocupados dentro de las instituciones y en las comunidades académicas. Eduardo Ibarra (1997), siguiendo a Clegg, señala la “existencia de grandes contrastes que parecieran facilitar la emergencia de nichos posmodernos” (p. 51), que, al actuar reubicando a su personal, da lugar, a dos emplazamientos, suficientemente diferenciados entre sí: el de las masas y el de los nichos de excelencia, cada uno de ellos con sus particulares condiciones de trabajo, de anonimato-reconocimiento y prestigio. El asunto nos coloca frente a la naturalización del comportamiento de la excelencia en la academia: “Los símbolos de la excelencia son utilizados para crear y acotar ciertas realidades, construyendo un significado compartido que adquiere su fuerza en la esperanza por ingresar de quienes están fuera y

---



en la intimidación y el temor de salir que soportan quienes están dentro” (Ibarra, 1997, p. 62)

Las facetas de la moneda de la excelencia académica de las instituciones de educación superior, o bien de la carrera magisterial, más allá del vicio de los papelitos que han de avalar hasta las acciones más difíciles de sujetarse a comprobación, a medición y a cuantificación, también han generado otro tipo de problemas que ahora se traen a la mesa de los comités evaluadores: la relación entre cantidad y calidad; la apariencia de productividad y eficiencia a nivel personal institucional, en contraposición a la seriedad y consistencia de las aportaciones, a su proyección más amplia.

- ***Vendimia de milagros académicos.***

La búsqueda de la excelencia y las políticas de certificación de calidad inciden en la vida interna de las instituciones generando demandas y amenazas, algunas menos veladas que otras, que tiene que ver con las posibilidades de contratación o directamente con la conservación del empleo y el mejoramiento de los ingresos fijos de los trabajadores académicos, como es el caso de la obtención de grados para que, a la vuelta de unos años, nos erijamos en una ‘*sociedad de doctores*’. De modo que, apelando a la necesidad de los académicos, se ha configurado una suerte de vendimia académica promovida por lo que pudiéramos llamar ‘cuerpo de estrategias de la imagen’ que montan cualesquiera de los escenarios requeridos: venta confidencial, por Internet, de títulos y grados; elaboración de tesis a domicilio; participación en congresos internacionales, con cuotas diferenciadas a solicitud del cliente, según su interés en participar –y obtener la constancia respectiva- en la presentación de ponencias, de mesas redondas, de conferencias magistrales; y, por supuesto, no puede faltar la proliferación de doctorados y maestrías de dudosa calidad y beneficio –comúnmente denominadas ‘marca patito’-, que ofrecen todo tipo de facilidades para la obtención de grados, de manera independiente al proceso formativo que éstos debieran avalar. También se da la pericia de hacer informes equilibrándolos en cada una de sus partes, para que acumulen más puntos, por ejemplo, suele suceder que dos artículos publicados en revistas con arbitraje valgan más que un libro de autor. O bien, en el caso de la carrera magisterial, cuenta más tomar un curso que impartirlo, aunque éste sea totalmente ajeno a las necesidades de la propia preparación.

---

Uno de los investigadores de la UNAM, del campo de la Biomedicina, al comparar los cambios que se han generado en los últimos cincuenta años en relación con la producción del conocimiento, ilustra con mucha agudeza las transformaciones que experimentamos en nuestros ambientes académicos. “No hay duda –dice Ruy Pérez Tamayo- que hace 50 años la ciencia en México vivió su época Romántica, y a los pocos sobrevivientes de esos tiempos se nos puede perdonar cierta nostalgia cuando los recordamos, que se exagera cuando participamos, como testigos o hasta como partes interesadas, en las conversaciones contemporáneas de nuestros colegas investigadores más jóvenes. Los cinco temas que ahora les preocupan son: 1) cuántos artículos publicaste en este año, en revistas con qué “nivel de impacto”, y cuántas citas acumulaste; 2) te aprobaron –o no- el proyecto en CONACYT; 3) en qué nivel del Sni estás; 4) qué tipo de PRIDE [beca de desempeño académico] te concedieron; 5) te aceptaron –o no- como estudiante en el doctorado. En estos intercambios formales la ciencia ha desaparecido y su lugar ha sido usurpado por preocupaciones económicas y por exigencias burocráticas. En un país con un déficit trágico de investigadores, nos damos el lujo de limitar las becas a aspirantes menores de 35 años de edad. ¿Qué significa esta transformación del espíritu de nuestra ciencia en la segunda mitad del siglo XX? Mi diagnóstico es que pasamos del romanticismo a la prostitución, de la ingenuidad juvenil a la dura realidad económica, de la libertad del espíritu a la esclavitud del mercado. La ciencia en México ha dejado de ser una libre aventura intelectual y se ha convertido en un oficio regulado económicamente” (Pérez, 2003, p. 3).

- *Síndrome de la “corrosión del carácter”*.<sup>12</sup>

Vivir en una sociedad que ingresa tardíamente al neoliberalismo, al neocapitalismo y a algunas otras de estas tendencias, tiene sus ventajas: los términos de la flexibilidad, de la movilidad, de los riesgos que hay que enfrentar no son tan acusados como en las sociedades altamente desarrolladas, aunque las tasas de desocupación sí son más que evidentes y desalentadoras.

---

<sup>12</sup> Para desarrollar este punto, retomo el título del sugerente libro del sociólogo inglés Richard SENNETT (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama, Colección Argumentos 239.

---



Al conversar con colegas y amigos de diversas instituciones académicas de procedencia, siempre se dan los comentarios de rigor sobre las pugnas entre los grupos, los protagonismos, las lamentaciones de las víctimas, la prepotencia de los victimarios, y demás. Esto no es totalmente nuevo; forma parte del conflicto en la vida de las comunidades académicas, pero sí se ha exacerbado en el último tiempo. Y no podía ser de otra manera si en medio de la participación en el trabajo de los grupos, de los cuerpos colegiados y de otras formas de colectivos, subsiste el proyecto de una sociedad no sólo competente, sino también competitiva que abre el espacio al *individualismo radical*, donde cada quien ha de velar por sus propios intereses, por su realización personal, por sus compensaciones económicas, sin perder tiempo ni energía en lo no redituable, en lo escasamente reconocido por los organismos evaluadores -se dan casos, por ejemplo, de quien elige, para publicar, sólo revistas arbitradas, y si son internacionales, mejor; de quien asesora tesis sólo si proceden de instituciones altamente reconocidas, y los ejemplos podrían seguir multiplicándose-. Por lo demás, una sociedad competitiva necesariamente refracta las leyes de la libre oferta y la demanda en una nueva ética, la de la competencia, mediada por las zancadillas y los codazos, eso sí sutiles y evanescentes, pero efectivos a fin de cuentas.

Pareciera que el carácter social de la producción del conocimiento, la tarea de difundir a varios niveles y en diversos ámbitos los avances y elaboraciones se ha diluido. Sólo se toma en cuenta el juicio de los pares, el intercambio ‘entre iguales’.

Las condiciones actuales también nos han impuesto, casi sin darnos cuenta, el aceleramiento de los tiempos, su saturación en múltiples actividades que se nos imponen; un ritmo tal, una diversificación y proliferación de responsabilidades, no siempre a salvo del calificativo de ‘burocráticas’, que acortan los tiempos y las tareas que hay que concluir, con la consecuente falta de maduración y de profundidad en lo que se hace. Hay una tendencia a la superficialidad: relaciones con los otros de superficie; lecturas y estudio de superficie; compromisos de superficie, ponencias, documentos y otros escritos de superficie. Hay necesidad de aprender a flotar y esto constituye otra vuelta de tuerca al debate de la calidad *versus* la cantidad.

La fragmentación de los tiempos distribuidos en otras tantas actividades

---

parceladas, la exacerbación de cumplir con las tareas previstas en el tiempo previsto, indicador de eficiencia, no siempre resultan exentos de rutina ni de insatisfacción. Las vacaciones se acortan o directamente se suprimen: no se puede perder tiempo y hay que tomar cuantos cursos se prescriban; la constante atención personalizada a los estudiantes exige más tiempo y dedicación del que se puede, y el maestro no siempre sale bien parado. Todo esto genera tensiones y presiones, con efectos boomerang sobre la salud física y hasta mental. Ciertamente personas, grupos e instituciones hemos adquirido un carácter más dinámico, más acorde con los ritmos y exigencias de las sociedades en constante proceso de modernización, pero ello no nos exime de derrapar en lo ficticio, en las formas y apariencias.

La reorganización del trabajo académico en la actualidad plantea, también, a personas e instituciones, exigencias de movilidad, de flexibilidad, de apertura que, sin lugar a dudas, pueden resultar muy benéficas cuando no son prefabricadas, pero tienen un lado oscuro que es el de forzar los desplazamientos bajo la amenaza de incurrir en el incesto o la endogamia académica. Hay que salir permanentemente de las instituciones, hay que integrarse a grupos de trabajo cambiantes, hay que rotarse en diversos espacios y foros, y eso sin detenernos a pensar en qué momento se trabaja. Por otro lado, sabemos que los grupos de amistades de los adultos se dan, sobre todo, en torno a los proyectos compartidos en el trabajo cotidiano; es ahí donde se gesta un compromiso, un sentido de pertenencia y de lealtad, que son las camisetas con las que hemos convivido hasta ahora.

El trabajo, vivido con plenitud, es una fuente de realización personal y social, pero estas nuevas condiciones cambian su sentido e innegablemente influyen nuestra forma de ser, impactan nuestro carácter, nuestra estabilidad emocional, nuestras opciones a largo plazo.

### **El educador-*sujeto histórico*, espejo de utopía.**

Frente a este panorama, ¿podemos pensar que todo está perdido?, ¿qué no hay nada que hacer más que “cerrar el changarro e irnos a nuestras casas”?

Los aspectos planteados, no son nuevos; hace tiempo los estamos percibiendo.

---



Nos llegan de muchos modos, por varias vías nos afectan. Tal parece que los tiempos, que una vez estuvieron atravesados por las confianzas milenaristas, hoy son del todo irreversibles, marcados por el signo del naufragio, de la catástrofe. Pero también es cierto que no permanecemos de brazos cruzados, esperando fatídicamente el destino que nos deparen las transnacionales, las tecnologías de la saturación, el aceleramiento de los tiempos sin reposo, y demás.

Ciertamente la utopía es un producto cultural de la modernidad que se perfila muy temprano, cuando el ser humano se descubre como hacedor de sí mismo, como *homo faber*. Desde ese entonces hemos tenido la conciencia de que “más que mantener el mundo como lo hemos heredado, tenemos que darle nueva forma; nuestra dignidad depende de que así lo hagamos [...]. Nuestro trabajo en el mundo es crear, y la mayor creación es la propia historia” (Sennett, 2000, p. 107). Ésta es nuestra condición de *sujetos históricos*, por ello este artículo asume lo anterior como epígrafe; al asumirla inevitablemente nos comprometemos a incidir en la perspectiva de cambiar nuestras condiciones y las de los otros. Es precisamente el sujeto histórico como tal, el utópico por excelencia que desde el presente, media entre el pasado y el futuro, en la medida en que asume su vida como proyecto y el compromiso con los otros para construir el futuro. Su acción o no-acción, sus miedos y sus audacias, persistirán como parte de la memoria y del olvido.

Por lo demás, si antes no existió un solo relato utópico capaz de unificar las proyecciones de futuro de toda la sociedad, por más que los círculos intelectuales asumieran sobre sí la tarea de hacerlo, menos ahora que somos conscientes de la diversidad de proyectos, del papel que tiene el sujeto en la explicación del cambio social, de la multiplicidad de narrativas que dan cuenta de las posibilidades de la existencia humana que permanecen en el ámbito de los implícitos.

Hace ya algunas décadas la indagación por vía de la subjetividad, fortaleció otras formas de conocimiento, otros ejes para explicar el cambio y la transformación de seres humanos y sociedades que perfilaron lo que sería el *giro biográfico* en las Ciencias Humanas y Sociales -esto sin desconocer que paulatinamente se ha filtrado en otros

---

---

campos del conocimiento-,<sup>13</sup> lo cual ha puesto de relieve la importancia de la experiencia del sujeto en la construcción social de la realidad, la necesidad de integrar en el conocimiento de lo social otras dimensiones personales tocantes a las emociones, a los afectos, a los anhelos, a las intenciones y motivos más profundos en la actuación de las personas, de los sujetos colectivos. Se trata de un observatorio que se ubica en la dialéctica de la convergencia entre la persona y la sociedad, entre el individuo y las estructuras, entre el mito y el logos.

De modo que si bien hemos tenido noticia de la existencia de las utopías educativas a través de las obras escritas que circulan, que leemos directamente o de las que nos hablan otros lectores, éstas no son una abstracción, la producción de un individuo aislado de la historia. Son *indicios* de lo que acontece en otros muchos espacios, con muchos otros sujetos sociales; entre ellos los educadores que, por definición, vivimos inmersos en las tramas de lo utópico, ya que este oficio siempre se ejerce cara a un mejor porvenir, a un ser humano más pleno, a un mundo más humano; parte de un principio de confianza en que las cosas pueden ser mejores.<sup>14</sup> Esto nos marca; forma parte del carácter proyectual del ámbito de la educación y nutre las convicciones y móviles recurrentes: nuestra actuación queda innegablemente vinculada al Otro, con las expectativas y confianza que deposita en nosotros, lo cual nos hace *responder* –ser responsables– por nuestra acción en relación con él; esto fragua el carácter, estructura la propia identidad, conforma la solidez y consistencia de una respuesta.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Al respecto existe una vasta bibliografía que aborda el problema de la subjetividad como condición necesaria y alternativa frente a la perspectiva positivista en la construcción del conocimiento sobre lo social. El giro hermenéutico en las Ciencias Humanas en torno a la década de los setenta, orienta su estudio y su producción hacia una perspectiva de corte hermenéutico interpretativo. A partir de ella, “la acción significativa es como un texto que se ofrece a la lectura, a varias lecturas, y la dialéctica entre comprensión y explicación que envuelve a la lectura e interpretación de un texto, nos invita igualmente a buscar en la interpretación de las acciones de los hombres una alternativa semejante entre comprender y explicar” (Ricoeur, 1987, p. 25).

<sup>14</sup> La Educación como tal no niega la impronta salvacionista de sus orígenes, interesada en la conducción de las almas, de su gobierno, con fines de redención. La secularización de las sociedades occidentales cambió la visión del mundo y propició nuevos lugares para explicarse el sentido de la vida social, pero difícilmente puede eludir el compromiso de incidir en la transformación de la sociedad, en el giro que tome su comportamiento.

<sup>15</sup> Sennett señala que uno de los problemas del capitalismo moderno, que afecta gravemente las relaciones humanas, es que “Hay historia, pero no una narrativa compartida de la dificultad, y, por lo tanto, no hay destino compartido” (Sennett, 2000, p. 154).

---



No obstante, las fisuras entre la realidad que confrontamos y las expectativas del cauce, que por lo demás siempre se dan, nos remiten al lugar donde se originan las expectativas; frente a lo que hemos podido se abre lo que queríamos poder o lo que imaginábamos poder, pero también lo que nos era dable esperar. El campo de lo que se muestra a nuestra conciencia como no realizado o insuficientemente logrado, nos permite preguntarnos: “¿Dónde se oculta aquello que una vez fue esperanza, y que acaso todavía lo sea, o bien pueda empezar a serlo un día? [...] ¿Cuál es el mundo que uno creyó poder tener?” (Blumenberg, 1981, p. 10). Detrás de la búsqueda de sentido que interpela a la realidad, nuestra realidad, subsisten estas aspiraciones y está la posibilidad de dar un nuevo a la realidad, de reinventarla.

¿Cuáles son los sueños de transformación social que se albergan en cada uno de nosotros?, ¿cuáles son las apuestas de futuro que compartimos día con día con amigos y compañeros, con estudiantes, en las comunidades académicas, en las instituciones donde trabajamos?

Los relatos biográficos de los educadores forman parte de una narrativa propicia para adentrarnos en el mundo del sujeto, y a través de él percibir la vida de un grupo social, de un tiempo dado; permiten aprehender el sentido de su acción, de su intención. A través de los fragmentos de experiencias dispersos en el relato, se vuelve inteligible lo vivido; en ello se destacan las zonas luminosas y de penumbra, los vacíos, los aciertos, las desazones; el sentido de una vida, la complejidad de la dedicación a la tarea de educar.

La vida, recabada en los *territorios del trabajo cotidiano* -los grupos de escolares, los colectivos agrupados en torno a los contenidos de enseñanza, la vida colegiada que experimenta la construcción de ámbitos de autogestión alternativos y vitales, la proeza de coordinar una institución, las comunidades avocadas a las tareas de investigación en educación, la participación en los procesos de reformas académicas-, da cuenta de los momentos en los que se opta por la disyuntiva, en los que se expresan convicciones y se lucha por defenderlas, en los que se enfrentan los retos y las contingencias modelando una intención orientada a habitar el mundo de manera más sana y gratificante. En las biografías individuales, colectivas, institucionales y otras

---

más, la narrativa trae a colación la persistencia en las empresas, los espacios de resistencia cotidiana casi imperceptibles, las rutas que ponen de manifiesto los imaginarios colectivos, las mitologías compartidas,<sup>16</sup> las utopías de transformación social en las que participamos.

Recorrer itinerarios en forma retrospectiva e introspectiva, y el relato biográfico es uno de los recursos idóneos para ello, permite darse cuenta del lugar en el que se está. Nos conduce a reconocer la condición mítica de la vida, espejo de aventura, ámbito donde acontece lo extraordinario. Los recorridos planteados conducen a reconocerse en la propia mitología personal, en los universos oníricos y en los implícitos y silencios que se encierran en ellos, lugar donde las utopías devienen vida. Todo ello nos remite a la perspectiva de lo posible que se filtra en la experiencia humana. “Ninguna vida ha asumido una configuración, potencialmente rica compleja, si no prefiguró con anterioridad, a través de los sueños, la lucha con los propios límites, la necesidad de poner de manifiesto su propia singularidad. Cuando el biógrafo reconstruye el camino recorrido, necesariamente vuelve a andar las fantasías, las aspiraciones e ilusiones de las diversas edades transcurridas” (Demetrio: 1995, p. 85).

IncurSIONAR en la reconstrucción de las utopías educativas por esta vía, recuperando los fragmentos de experiencias vividas, nos hace conscientes de que lo que hemos sido, lo que hemos deseado; aquello por lo que luchamos y nos comprometemos está siempre con nosotros, no nos abandona, nos marca de por vida develando las claves de nuestras particulares *mitologías*. Participar en la construcción del futuro que implica, por definición, el acto de educar, nos coloca cara al tiempo del porvenir imaginado y deseado, nos hace partícipes de la *aventura*, -del latín *adventura*, cosas que han de venir-. De todo aquello que, en algunos momentos más que en otros, nos ha hecho adentrarnos en territorios desconocidos a sabiendas de los desafíos que habría que enfrentar, de alguna que otra proeza que habría de realizarse; del sentido de los itinerarios del viaje, de los móviles de la búsqueda, poblados con los otros con los que se ha convivido y de los que se aprendió algo importante.

---

<sup>16</sup> Asumo mitología desde la perspectiva de Joseph Campbell, para quien el mito es una de las imágenes elementales presentes en todo ser humano, expresión de huellas imborrables que difícilmente se pueden explicar sólo racionalmente; constituyen núcleos que estructuran las energías vitales y los impulsos primarios del ser humano. El tiempo del mito es el propio de las hazañas y heroicidades, del encuentro con seres más allá de lo ordinario.

---



Podemos decir que la conciencia de nuestra condición de *sujetos históricos*, nos hace un poco héroes a la antigua -no a la antigüita. Para Homero héroe era simplemente todo aquel que, en su condición de hombre libre, decidía participar en la aventura troyana en lo cual ya estaba implícita su decisión; el valor y la osadía para atreverse, para mostrarse y correr el riesgo de dejar su lugar, constituían el punto de partida de su actuación, de su palabra. Sobre él, nos dice Hanna Arendt, podía contarse una historia.

### **A modo de cierre provisional.**

- El género utópico como tal se inscribe en el ámbito de los discursos de la acción, en los que hombre, como señala Ricoeur (1981), “dice su hacer”. Sus preferencias, sus motivos, su incidencia, su compromiso para consigo y para con los otros quedan conformados; la realidad, imaginación y el deseo les da forma, los modela imaginando mundos posibles a través de tarea formadora. No podemos olvidar, alerta Ricoeur, “que el deseo es desear, y desear es hacer; por consiguiente, desear hacer es una parte de hacer” (Ricoeur, 1987, p. 31).
- La utopía resume la expresión de los sueños colectivos de transformación social, por ello su campo resulta de gran magnitud, inconmensurable; puede ser leído desde los pensadores que se dieron a la tarea de escribir estas construcciones imaginarias, que por lo demás expresan las preocupaciones y crisis de un momento dado, de un grupo social, pero también pueden indagarse en la biografía de los que se dedican al campo de la educación en su condición de sujetos colectivos –lo mismo de hoy que de ayer-, en el sentido de sus búsquedas profesionales, en su devenir como hacedores de historias.
- Por lo demás, es importante no perder de vista que sólo desde el sueño y la locura nos es dado movilizar las posibilidades latentes en cada uno de nosotros, compartirlas y afinarlas con los pares; sólo desde ahí es posible imaginar una educación diferente de aquella plasmada en múltiples realidades que, enseñoreándose de los espacios, los oprimen, los rutinizan, los inmovilizan; les quitan vitalidad.

Finalmente, no podemos olvidar que América fue, desde finales del siglo XV y durante el siglo XVI, y sigue siéndolo, *tierra de utopía*, de promesas. Ha constituido un fuerte acicate para pensar la vida desde otros lugares, para empezar a organizarla

---

partiendo aparentemente de cero. Por lo demás, México ha sido pródigo en utopías educativas en el curso de su historia; hay muchos sueños que cristalizaron y, sedimentados, forman parte de la memoria colectiva de los mexicanos, entramados en el diario hacer de los docentes.

### **Referencias Biblio-Hemerográficas.**

- Augé, M. (1993), *Los "no lugares", espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, trad. de Margarita N. Mizraji, Barcelona, Gedisa.
- Beck, U. (2002), *La sociedad del riesgo global*, trad. de Jorge Navarro y Daniel Jiménez, Madrid, Siglo XXI.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1995), *La construcción social de la realidad*, trad. de Silvia Zuleta, Buenos Aires, Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ (1997), *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, trad. de Alicia Corbalán, Buenos Aires, Paidós.
- Bergerac, C. de (2002), *El otro mundo*, trad. de Carlos Bonfil, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Col. Los cien del mundo.
- Berman, M. (1992), *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, trad. de Andrea Morales, México, Siglo XXI.
- Bolos, S. (1999), *La constitución de actores sociales y la política*, México, Universidad Iberoamericana / Plaza y Valdés.
- Blumenberg, H. (1981), *Die Lesbarkeit der Welt*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag.
- Chiodi, G. (1990), *Tacito dissenso*, Torino, Giappichelli.
- Delgado, O. (2003), "Un viejo tema: comercio y desarrollo", en *La Jornada*, jueves 11 de septiembre.
- Demetrio, D. (1995), *L'educazione nella vita adulta. Per una fenomenologia dei vissuti e delle origini*, Roma, La Nuova Italia Científica.
- Fischer, H. R., Retzar, A. y Schweitzer, J., compiladores, (1997), *El final de los grandes proyectos*, trad. de Javier Legris, Barcelona: Gedisa.
- García, Néstor (1999). *La globalización imaginada*, México, Paidós.
- Giddens, A. (1993), *Consecuencias de la modernidad*, trad. de Ana Lizón, Madrid, Alianza.
-



- Ginzburg, C. (2000), *Nessuna isola è un'isola. Quattro sguardi sulla letteratura inglese*, Milano, Feltrinelli.
- Gonzalbo, P. (1990), *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, México, El Colegio de México.
- Goodson, Ivor F. (1995), *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas*, trad. de Joseph M. Apfelbäume, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Ibarra, E. (1997), "Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas", en Guillermo Villaseñor (coord.), *La identidad en la educación superior en México*, México, CESU-UNAM / Universidad Autónoma de Querétaro / Univeridad Autónoma Metropolitana-Xochimilco / Plaza y Valdés, pp. 49-86.
- Izurguiza, I. (1992), *La sociedad sin hombres*, México, Anthropos.
- Jáidar, I. (comp.) (1999), *Caleidoscopio de subjetividades*, México, UAM-Xochimilco (Cuadernos del Taller de Investigación de Psicología e Instituciones, 8).
- Kenneth, G. J. (1992), *El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, tr. Leandro Wolfson, Barcelona-México, Paidós.
- Krumpel, H. (2001), "Ilustración, Romanticismo y Utopía en el siglo XIX. La recepción de la filosofía clásica alemana en el contexto intercultural de Latinoamérica", en *Signos Históricos*, 6, julio-diciembre, pp. 25-91.
- Lipovetsky, G. (2000), *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, trad. de Joan Vinyoli y Michele Pendaux, Barcelona, Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2000). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*, trad. de Felipe Hernández y Carmen López, Barcelona, Anagrama.
- Loyo, A. (1997), *Los actores sociales y la educación (los sentidos del cambio 1988-1994)*, México, UNAM / Plaza y Valdés.
- Liotard, J-F. (1990) *La condición posmoderna*, trad. de Mariano Antolin, México, Red Editorial Iberoamericana.
- Mattelart, A. (2000), *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global*, trad. de Gilles Multigner, Barcelona, Paidós.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, trad. de Mercedes Vallejo Gómez, París, UNESCO.
-

- Pérez, R. (2003), "La Cruzada. La ciencia en México ayer y hoy", *Humanidades*, 255, México, UNAM.
- Ricoeur, P. (1981), *El discurso de la acción*, trad. de Pilar Calvo, Madrid, Cátedra.
- S/a (2003) "El largo camino hacia la OMC", en, *La Jornada*, jueves 11 de septiembre.
- Sennett, R. (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo milenio*, trad. de Daniel Najmías, Barcelona, Anagrama.
- Stiglitz, J. E. (2003), "¿Fomentará o debilitará Cancún el desarrollo?", Madrid, *El País*, 6 de sept.
- Torre, M. de la (2002), *Los sistemas de valores en el discurso de cambio educativo y en la práctica de la gestión en educación superior en México*, México, Posgrado en Pedagogía de la UNAM, tesis doctoral [inédita].
- Touraine, A. (1995), *Crítica de la modernidad*, trad. de A. Luis Bixio, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1976), *The Experimental World Literacy Programme: a Critical Assessment*, París, UNESCO.
- Wagner, P. (1997), *Sociología de la modernidad*, trad. de M. Villanueva, Barcelona, Herder.
- Wallerstein, I. (1996), *Abrir las ciencias sociales*, trad. de Antonio Resines, México, Siglo XXI.
- 
- \_\_\_\_\_ (1996), *Después del liberalismo*, tad. de, Stella Mastrangelo, México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades / Siglo XXI.
-