

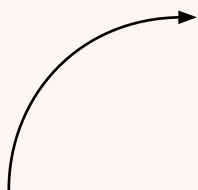
sentido←común

CAMINAR ENTRE IGUALES

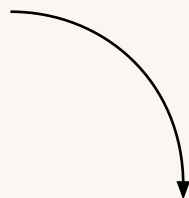


Las lecciones del aula

ÍNDICE

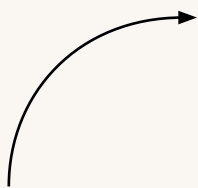


De lo que se trata



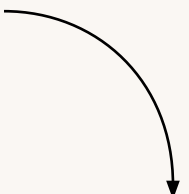
Apuntes sobre la educación superior mexicana en tiempos de cambio: los retos persistentes

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA



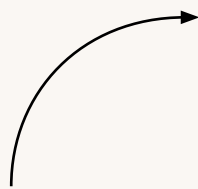
Rupturas y transformaciones en la educación superior

LUCIANO CONCEIRO BÓRQUEZ



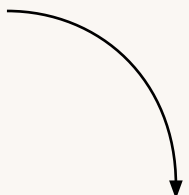
La (pobre) infraestructura y equipamiento de las escuelas mexicanas

VÍCTOR ARAMBURU



¿Llegará el tiempo para la transformación de la UNAM?

VIOLETA NÚÑEZ RODRÍGUEZ
JOSÉ GANDARILLA



Normalismo rural y educación pública, un gran dilema a resolver

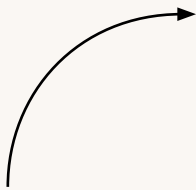
MANUEL VÁZQUEZ ARELLANO

sentido  **común**

CONSEJO EDITORIAL Lorenzo Meyer, Enrique Semo, Elena Poniatowska, Paco Ignacio Taibo II, Pedro Miguel, Beatriz Aldaco, Héctor Díaz-Polanco, Rafael Barajas “El Fisgón”, José Hernández, Rafael Pineda “Rapé”, Armando Bartra, José Gandarilla, Violeta Vázquez- Rojas, Silvana Rabinovich, Elvira Concheiro, Violeta Nuñez, Diana Fuentes, Elisa Godínez, Juan Pablo Morales, Irving Rojas, Víctor Aramburu, Adrián Velázquez.

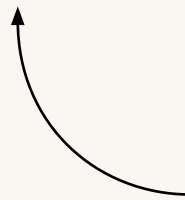
DIRECTOR FABRIZIO MEJÍA | **SUBDIRECTORA** RENATA TURRENT | **EDITOR** SAMUEL CORTÉS | **DISEÑO** ANDRÉS MARIO RAMÍREZ CUEVAS

<http://sentidocomunmx.com>



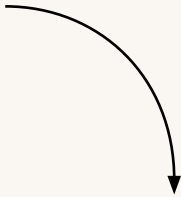
La revolución de las conciencias desde las aulas

MARIO CHÁVEZ CAMPOS

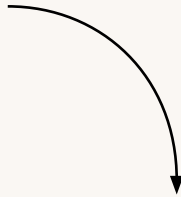


Las becas como derecho constitucional en la Ciudad de México

HÉCTOR DÍAZ-POLANCO

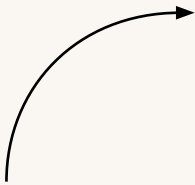


El cartón de Rapé



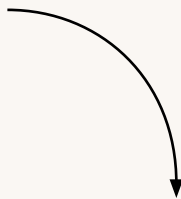
Las Universidades Interculturales: base para una nación pluricultural

MARÍA DE LOS ÁNGELES GORDILLO CASTAÑEDA



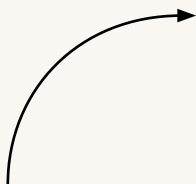
Universidad de Sonora: de la Marcha del desierto al zócalo

ISMAEL MINJÁREZ SOSA



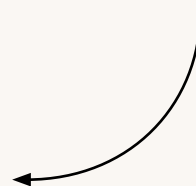
Labrando para una Vida Buena

ALDEGUNDO GONZÁLEZ ALVAREZ



Feminismo y educación pública superior

**LISSETTE SILVA | VERÓNICA RENATA LÓPEZ NÁJERA
NINA LÓPEZ | ALINA HERRERA
MARÍA FERNANDA MINERO SAUCEDO**



DATO ENCERRADO

Los retos del sistema de educación básica en México

IRVIN ROJAS Y VÍCTOR ARAMBURU



HISTORIETA

Las becas como derecho constitucional en la Ciudad de México

HÉCTOR DÍAZ-POLANCO | WALDO | MORA

De lo que se trata



Escribió George Steiner que “un maestro es quien pone en tu camino una obsesión”. En este número de Sentido Común nos quisimos acercar a las condiciones de ese camino y sus varias bifurcaciones. La educación no es sólo la obsesión compartida en las aulas sino un espacio de diversidades, conflictos, y experiencias que sólo se dan en nuestras escuelas, universidades autónomas, normales, universidades pluriculturales y las del Bienestar, éstas últimas como una práctica nueva del gobierno de la 4T.

Comenzamos con dos visiones generales, una de Angélica Buendía Espinosa, doctora en Ciencias Sociales y Educación de la UAM-Xochimilco, y otra de Luciano Concheiro, subsecretario de educación superior de la SEP, que nos dan señales del proyecto educativo que sigue. Completamos ese paisaje con un ensayo de Víctor Aramburu sobre la infraestructura educativa y sus añejas deficiencias.

En la segunda parte, quisimos ir hacia la diversidad de nuestro sistema educativo y es por ello que invitamos a la doctora Violeta Núñez de la UAM y José Gandarilla, del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, a escribir sobre la UNAM, al ex alumno de la Normal Rural

Isidro Burgos de Ayotzinapa y ahora diputado, Manuel Vázquez Arellano (también conocido como “Omar García”) y a Mario Chávez Campos, director del magisterio desde la SEP, sobre las normales; a Héctor Díaz Polanco, ex presidente de los diputados de la capital, sobre las becas universales en la Ciudad de México; al maestro de la UAM, Aldegundo González Álvarez, y a María de los Ángeles Gordillo Castañeda, directora de Educación Intercultural, sobre las universidades Benito Juárez; y a Ismael Minjárez Sosa, sobre la experiencia política en la Universidad Autónoma de Sonora.

Cerramos este número con una conversación entre mujeres de la UNAM. Las académicas Lissette Silva, Verónica López Nájera, Alina Herrera, María Fernanda Minero Saucedo, y Nina López aceptaron nuestra invitación a dialogar entre ellas sobre feminismo, violencia de género, y patriarcado dentro de las universidades. Transcribimos sus reflexiones críticas motivados por dar a conocer a los lectores qué está sucediendo con ese tema que aparece en los medios corporativos como morbo. Ese es nuestro trayecto alrededor del aula. Esperemos que, en su andar por este número, encuentren su propia obsesión.

Apuntes sobre la educación superior mexicana en tiempos de cambio: los retos persistentes

Un proceso de tal magnitud exige el impulso decidido a la educación en todos sus niveles, para cumplir con su promesa de transformación individual y colectiva.

Mirar el futuro en contexto: el rumbo necesario

México es un país diverso, contrastante y multicultural que atraviesa por un momento crucial en la búsqueda permanente de su proyecto como sociedad y como nación. El siglo xx y las dos décadas que van del xxi dan cuenta de profundas transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas que, sin embargo, han sido insuficientes para atender los grandes problemas que han persistido y que por momentos, como el de la reciente pandemia causada por la covid-19, se han profundizado y agudizado, negando a una amplia proporción de la población del país la posibilidad de un mejoramiento sustantivo en su bienestar y calidad de vida. Sus problemas más urgentes se relacionan con la desigualdad estructural, que deriva en desastres naturales, pobreza, discriminación, marginación, desempleo, migración, economía informal, agotamiento de los recursos naturales, violencia, particularmente la de género pero no menos importante en otras formas de expresión, así como la inseguridad y la exclusión.

El proceso de transformación y cambio por el que atraviesa el país es crucial porque tiene frente a sí la necesidad urgente de resarcir la desigualdad como el gran problema que afecta a la mayoría de la población. Un proceso de tal magnitud exige el impulso decidido a la educación en todos sus niveles, para cumplir con su promesa de transformación individual y colectiva. Particularmente la educación superior se ha concebido como el principal motor de desarrollo económico y social de las naciones en el mundo, y sin duda es una de las rutas principales para la movilidad social y para el

potenciamiento de las capacidades creativas y críticas de las personas. La educación superior, por tanto, simboliza la posibilidad de transformación de las personas; contribuye a su comportamiento integro, crítico, ético y autónomo; las hace consientes de su ser social y del mundo y de los grandes problemas que enfrenta.

Durante los últimos 30 años la educación superior mexicana ha sido objeto de políticas públicas que promovieron su modernización en función del fortalecimiento del eje transversal calidad-evaluación-financiamiento-cambio institucional. Luego observamos un proceso de institucionalización de la evaluación, acompañado del discurso del mejoramiento de la calidad que se objetivó en la creación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y en el uso de instrumentos y mecanismos que conformaron un diseño institucional inacabado, con efectos positivos y no deseados sobre el sistema de educación superior, las instituciones de educación superior (IES) y sus actores. Como resultado de esas políticas se reconocen cambios importantes en temas como la planeación, el diseño de los planes y programas de estudio, la inversión en infraestructura, la movilidad estudiantil, la gestión universitaria y la vinculación con los grandes problemas nacionales. No obstante, también hay evidencia de que con el tiempo tales mecanismos se configuraron en fuentes de legitimación y prestigio para las universidades tanto públicas como privadas, pero poco aportaron en los últimos años a la calidad de la educación superior (Del Castillo, 2005; Buendía, 2020; Rueda y Buendía, 2022).

Tras 30 años de continuidad en las políticas, en el contexto actual la transformación de la educación superior mexicana tiene su referente inmediato en la reforma educativa del 2019, misma que estableció su obligatoriedad y gratuidad. De acuerdo con la reforma, es responsabilidad del Estado, vía las de las autoridades federal y locales, establecer las políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad de los estudios superiores de quienes han concluido estudios de educación media superior. Se suma a la reforma citada el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, así como la ley general de educación superior promulgada en 2021. Es en el marco de estos significativos cambios institucionales que enseguida pongo a consideración los que considero los grandes desafíos que enfrenta el futuro de la educación superior en México.

Primer desafío.

Cobertura con equidad

Para el año 2020 la cobertura de educación superior era del 42.9 por ciento. La matrícula en educación superior era de 5.1 millones estudiantes, de los cuales el 12.2 por ciento estaba inscrito en una universidad federal, el 25.7 por ciento en universidades estatales, el 35.6 por ciento en instituciones particulares y el resto se distribuía en los otros tipos institucionales.

Del total del estudiantado, el tres por ciento cursaba en técnico superior universitario, el 86.3 por ciento en licenciatura universitaria y tecnológica, el 2.4 por ciento en licenciatura en educación normal y el resto en programas de posgrado (Secretaría de Educación Pública, 2020). No obstante, las brechas de cobertura que se presentan entre las entidades federativas dan cuenta de grandes desigualdades en el acceso, permanencia y egreso de la educación superior. Es contrastante la cobertura de casi el 100 por ciento en la Ciudad de México frente al 19 por ciento en Oaxaca, Guerrero Chiapas. La desigualdad en el acceso a la educación superior tiene su origen principal en las condiciones socioeconómicas de los jóvenes de familias con bajos ingresos que tienen menor probabilidad de ingresar y permanecer en educación superior que los jóvenes con ingresos familiares medios y altos, quienes históricamente han tenido mayores oportunidades de acceso (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2018, p. 67). El gobierno actual ha apostado por la creación de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ) y por la asignación de becas universales. Su propósito principal es proporcionar servicios educativos a jóvenes y adultos que fueron excluidos de su derecho a cursar estudios superiores, así como aportar conocimientos profesionales para el desarrollo de comunidades en condición de rezago y violencia. Entre septiembre de 2021 y junio de 2022, el programa operó en 145 comunidades de municipios en situación de vulnerabilidad, rezago y exclusión, donde iniciaron actividades educativas en instalaciones en proceso de rehabilitación, equipamiento y operación de las sedes. La capacidad instalada de todas las sedes es de 126 mil 824 estudiantes, y en el semestre

2021-2 se registraron 37 mil 585 estudiantes; no obstante, al inicio del semestre 2022-1 los estudiantes registrados disminuyeron a 32 mil 553 (SEP, 2022).

Segundo desafío.

Reconocimiento de la diversidad y promoción de la gobernanza del sistema y sus instituciones

El número total de IES para el año 2019 fue de 4 mil 237, de las cuales el 25.8 por ciento eran públicas y el resto privadas. De las primeras, el 17.5 por ciento son universidades interculturales, politécnicas y tecnológicas; el 22.8 por ciento, institutos tecnológicos descentralizados y federales; el 8.3 por ciento corresponde a universidades públicas federales; el 5.3 por ciento son universidades públicas estatales y públicas estatales con apoyo solidario, y el 26.7 por ciento son escuelas normales públicas (ANUIES, 2020). La ley de educación superior considera en la integración del Sistema de Educación Superior (SES) a actores, instituciones, instancias para la vinculación y articulación a nivel federal y estatal, además de organismos gubernamentales y no gubernamentales.¹ Particularmente, la articulación y coordinación de sistema y sus instituciones deben considerar la autonomía universitaria, consagrada en la constitución, que constituye uno de los grandes cimientos sobre el que descansa el

desarrollo y la consolidación de la educación superior del país. El autogobierno en la realización y organización de las funciones sustantivas, docencia, investigación y difusión y extensión, es una premisa fundamental para avanzar hacia la gobernanza del sistema de educación superior, dada la trascendencia de las universidades autónomas mexicanas.

La autonomía representa la articulación dinámica, histórica y política entre la universidad y otras instituciones y organismos públicos, privados y sociales, en el contexto de la responsabilidad y la rendición de cuentas a la sociedad y al país en su conjunto.

En este contexto, avanzar en la gobernabilidad a la gobernanza del SES implica la coparticipación en la toma de decisiones a fin de fortalecer las relaciones y el desempeño institucional entre las IES y sus actores internos (estudiantes y personal) y externos (el Estado, el sector privado, la sociedad civil, los organismos no gubernamentales, etcétera). Ello implica procesos de diseño, implementación y evaluación de políticas ampliamente participativos, abiertos, basados en el conocimiento experto y profesional, que consideren la diversidad institucional y territorial a fin promover la equidad (UNESCO, 2022).

1 El SES se integra por: a) las y los estudiantes de las IES, b) el personal académico de IES, c) personal administrativo de las IES, d) las autoridades educativas federales, estatales y municipales, e) las autoridades de las instituciones de educación superior, f) las universidades e instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía, las instituciones de educación superior del Estado, sus organismos descentralizados y desconcentrados, así como los subsistemas en que se organice la educación superior, f) las instituciones particulares de educación superior con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios; g) el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior, h) los sistemas locales de educación superior, i) los programas educativos, j) los instrumentos legales, administrativos y económicos de apoyo a la educación superior, así como las políticas en materia de educación superior; k) las instancias colegiadas de vinculación, participación y consulta derivadas de esta ley; l) las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior o instancias equivalentes para su coordinación y planeación en las entidades federativas, m) el sistema de evaluación y acreditación de la educación superior, y n) todos los demás actores que participen en la prestación del servicio público de educación superior (Diario Oficial de la Federación, 2021).

Tercer desafío.

Revaloración de la evaluación como política y cómo técnica para la calidad y mejora continua y permanente

Es necesario avanzar en el fortalecimiento y consolidación de la calidad de la educación superior mediante la reconfiguración de un diseño institucional de políticas, que incluyan la evaluación y acreditación de la calidad, así como el reconocimiento material y simbólico pleno de la diversidad y condiciones de las IES y universidades, personal académico de tiempo completo y temporal, estudiantes y programas educativos.

Ello incluye tanto a las instituciones públicas como también al creciente número de instituciones privadas. También contribuiría la consolidación de un Sistema Integrado de Evaluación que garantizara coherencia entre niveles y modalidades educativas. Implicaría, por tanto, enfrentar las distorsiones, duplicidades, simulación y opacidad que han estimulado los sistemas de acreditación y evaluación que operan hasta el momento, derivados de su excesivo formalismo, su apego desmedido a indicadores de orden cuantitativo y a la atención de los productos en lugar de los procesos (Buendía, 2014).

Cuarto desafío.

Financiamiento, transparencia y rendición de cuentas

Durante tres décadas ha predominado un modelo de financiamiento público sustentado en una política basada en criterios de asignación restrictiva e inercial del subsidio ordinario, federal y estatal, así como del financiamiento extraordinario a concurso, que no ha considerado la diversidad y diferencia entre las IES y sus actores. Esto propicia una competencia por recursos que deriva en el llamado *efecto Mateo*. Este modelo ha mostrado su agotamiento y es preciso transitar hacia uno que ponga al centro lo que se ha promovido desde los cambios institucionales más recientes, fundamentalmente la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior, así como el derecho a una

educación superior equitativa en términos del artículo tercero constitucional y de la ley general de educación superior.

De igual forma, es necesario continuar fortaleciendo la transparencia y rendición de cuentas y ejercer una autonomía responsable tanto en el ámbito económico como en el académico. Ello implica una responsabilidad social universitaria entendida en su más amplia acepción.

Quinto desafío.

Transversalidad del género, la diversidad, la ciudadanía y la inclusión

No sin grandes batallas, hoy reconocemos la riqueza de la diferencia y la diversidad en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y equitativa. La educación superior debe promover la construcción de una comunidad que contribuya a la erradicación de todo acto de discriminación o violencia, sea por género, etnia, edad, religión, condición socioeconómica o capacidades diferentes.

Además de los instrumentos legales y prácticas institucionales para atender la violencia de género, se debe promover el desarrollo de investigación interdisciplinaria y multidisciplinaria de primer nivel para apoyar en la orientación de las decisiones y acciones a implementar, y avanzar en la construcción de ciudadanía universitaria basada en el aprecio por la diversidad y la diferencia, el respeto a nuestros derechos y obligaciones y el fortalecimiento de la convivencia armónica y la cohesión social en las IES.

Sexto desafío.

Cultura digital y apropiación tecnológica

La pandemia mostró que la gran mayoría de estudiantes y personal académico, al menos en América Latina, no habíamos tenido experiencias previas de enseñanza y aprendizaje en modalidad remota.

Deficiencias y desigualdades en infraestructura tecnológica y conectividad, junto con una deficiente formación del personal académico, se tradujeron muy probablemente en rezago educativo. No obstante, con asimetrías en su apropiación, dadas las circunstancias, hemos (des)aprendido y acumulado aprendizajes individuales y organizacionales en la incorporación de las tecnologías. Es necesario avanzar hacia una cultura universitaria digital, más que al mero uso de tecnologías. Debemos aprovechar sus potencialidades porque el contexto así lo demanda, sin olvidar que la educación como proceso de transformación tiene en la interacción humana presencial un componente insustituible en nuestro modelo universitario y educativo.

A manera de cierre

La educación superior mexicana atraviesa un momento crucial en su evolución y desarrollo. Sus problemas persistentes se agudizaron con la pandemia, aún en tránsito. Mucho se ha escrito al respecto de las consecuencias de este hecho disruptivo, que ha removido inercias y evidenciado viejos problemas. Los desafíos aquí presentados seguramente no son exhaustivos, pero considero que sin su discusión y análisis no será posible pensar y recrear la educación superior del futuro y para el futuro.

El verdadero gran reto en este momento de transformación y cambio es abrir la discusión y construir en la diversidad y la diferencia, más allá de posturas antagónicas y visiones dogmáticas. ←

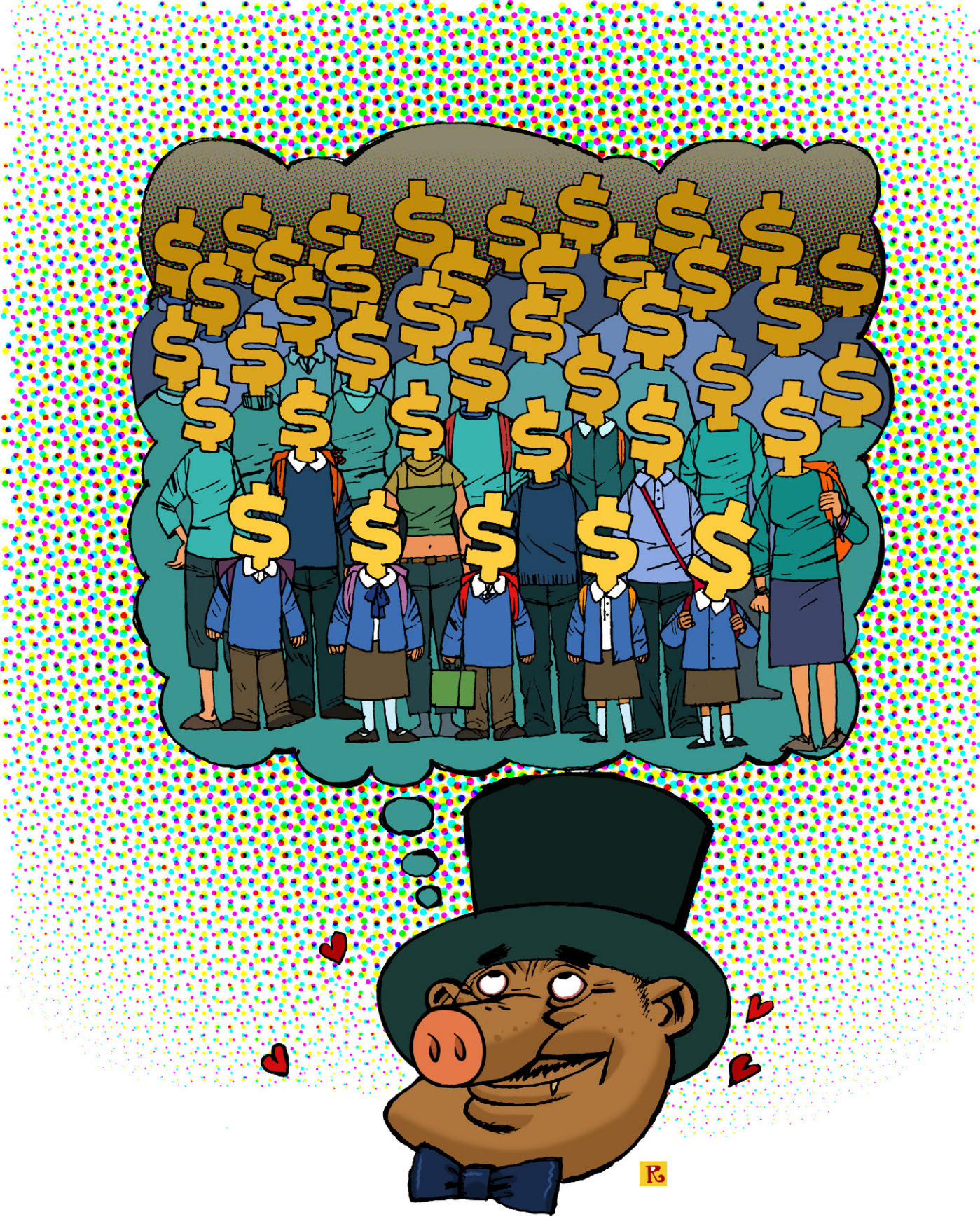
Referencias

- ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*, México, ANUIES.
- Buendía, A. (2020). “Revisitar las políticas para la educación superior en México: ¿de su agotamiento a su transformación?”, *Universidades*, 71 (86), 35-52.
- Del Castillo, G. (2005). *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA*. México: Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Cuarto informe de gobierno. Educación*, México, SEP.
- UNESCO (2022). *Gobernanza en educación superior*, París, Francia, UNESCO.

Rupturas y transformaciones en la educación superior

Otra expresión de la mercantilización de la educación superior es la imposición del criterio de calidad y evaluación con arreglo a unidades de medida universalizadas y estandarizadas, estrechamente relacionadas con el ingreso para generar puntos en un tabulador ligado a la clasificación y pauperización de los y las académicas.

*Subsecretario de Educación Superior, Secretaría de Educación Pública (SEP)



Exponemos

en este escrito cómo la *educación superior* entendida como un derecho humano es instituyente de prácticas sociales que permiten desarrollar sujetos políticos capaces de transformar la realidad y en ello enfrentar las prácticas neoliberales de mercantilización y privatización de la enseñanza.

La relación mercantilizada,¹ como tendencia global, entre sujetos e instituciones de educación superior a partir del valor de cambio reemplaza el vínculo entre humanos, así como en su relación comunitaria. Los sujetos sólo representan el valor de cambio en cuanto tal y el dinero se ha convertido en el nexo entre ellos.²

El eslabón que enlaza la mercancía con el conocimiento es el sujeto que tiene como medida de las cosas el valor en dinero de la venta de su fuerza de trabajo. Este “actor” nutre con su “trabajo abstracto a la megamáquina de la valorización del capital, de cuyo funcionamiento, por otra parte, no asume responsabilidad alguna, ya que lo experimenta como regido por leyes naturales inasequibles a su propio actuar”, semejante a las leyes de la naturaleza o de la sociedad, que rigen su trabajo científico.³

De esta manera, se expropia el conocimiento colectivo a favor de la acumulación privada, beneficiada por el régimen de propiedad intelectual, para así controlar el proceso de generación y difusión de conocimiento y el control sobre el ciclo de vida de los sujetos, ya sean docentes, investigadores o los propios estudiantes.⁴

Otra expresión de la mercantilización de la educación superior es la imposición del criterio de calidad y evaluación con arreglo a unidades de medida universalizadas y estandarizadas, estrechamente relacionadas con el ingreso para generar puntos en un tabulador ligado a la

clasificación y pauperización de los y las académicas.

Ni qué decir de la imposición de un cierto tipo de ciencia que da prioridad a problemas cuya resolución proporciona mayores beneficios económicos, con una tendencia en la generación y difusión del conocimiento que se financia con recursos públicos pero que sólo habla el lenguaje de la “innovación” para fundamentar “el rentismo y el goce monopolístico del beneficio”.⁵ El ejemplo más claro fue que entre 2009 y 2017 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) destinó recursos públicos a fondo perdido a empresas por más de 24 mil 448 millones de pesos. De estos, el 30 por ciento, es decir, 7 mil 367 millones de pesos, fueron para 512 grandes firmas, la mayoría transnacionales.⁶

Desde este primer gobierno de la cuarta transformación, la llamada 4T, se ha construido una política de educación superior que enfrenta la mercantilización y la privatización para que los sujetos sean capaces de autotransformarse y autodeterminarse a sí mismos, dando pie a un principio de transformación social desde la comunidad.⁷

El referente de *ruptura* y al mismo tiempo elemento fundante de múltiples políticas y estrategias en la educación superior que tienen como finalidad el bienestar de la población, es el *derecho humano a la propia educación*.

Este derecho *se revela como una praxis instituyente*, vinculada con las luchas sociales, especialmente las de orden territorial que antecedieron a su definición en el artículo tercero de la constitución y la ley general de educación superior recién publicada. Esta transformación de la educación superior se da en el contexto de luchas sociales, especialmente del magisterio y de las y los normalistas, ligadas a una praxis pedagógica instituyente y transformadora en la que intervienen sectores populares

1 Álvaro García Linera (2015), *Forma valor y forma comunidad*, Quito, Traficantes de Sueños, p. 90.

2 Anselm Jappe (2016), *Las aventuras de la mercancía*, La Rioja, Pepitas de Calabaza, p. 60.

3 Claus Peter Ortlieb (2014), “Objetividad inconsciente. Aspecto de una crítica de las ciencias matemáticas de la naturaleza”, en Anselm Jappe et al. *El absurdo mercado de los hombres sin cualidades. Ensayos sobre el fetichismo de la mercancía*, La Rioja, Pepitas de Calabaza, pp. 174-179.

4 Andrea Fumagalli (2010), *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*, Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 96, 97, 108 y 274.

5 José Guadalupe Gandarilla Salgado (2020), “La Ciencia sin adjetivos. De los neoliberales asintomáticos”, *Memoria*, núm. 274, p. 54.

6 Arturo Sánchez Jiménez y Laura Poy Solano, *Conacyt dilapidó más de \$24 mil 448 millones en fondos perdidos*, La Jornada, 18 de enero de 2019.

7 Bolívar Echeverría (2008), “La modernidad americana (claves para su comprensión)”, en Bolívar Echeverría (coord.), *La americanización de la modernidad*, México, Era, pp. 44-46.

críticos y reflexivos⁸ como el de las maestras y maestros, pero también los pueblos indígenas y afroamericanos, las y los estudiantes normalistas, y las mujeres. Sólo cuatro ejemplos de políticas de Estado:

La cobertura de la educación superior en México entre jóvenes de 18 y 23 años ocupa el penúltimo lugar de América Latina; es decir, sólo 42.6 por ciento de ese grupo etario se encuentra en las Instituciones de Educación Superior (IES). La política de Estado de la 4T adquirió una perspectiva espacial y no sectorial para ampliar la cobertura desde las condiciones concretas de cada territorio, pero también para disminuir las brechas que existen entre ellos. Al menos 18 entidades federativas se encuentran por debajo de la media nacional en términos de cobertura y, si bien han avanzado en este indicador, la distancia con respecto a la media nacional se ha multiplicado dos, cinco, 10 o 15 veces con respecto a hace 20 años. Ante ello se figuran las más de 100 unidades de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG) que se propone lleguen a ser 200; así como se contempla la creación de múltiples extensiones, universidades interculturales, tecnológicas, oolitécnicas e institutos tecnológicos. A pesar de la pandemia de Covid-19, el nivel de educación aumentó la cobertura y logró el último año absorber al 83 por ciento de las egresadas y egresados de nivel medio superior.

El derecho humano a la educación contiene una *perspectiva decolonial* con los pueblos y comunidades y el país en general; por esta razón, se ha colocado al centro de la política de educación superior la *interculturalidad*, ya que permite abrir camino a una política de corte epistémico y territorial, así como de modificación del propio Estado mexicano para pensar la diversidad como elemento básico en la construcción de relaciones en la docencia, investigación y vinculación de las instituciones de educación superior, así como relaciones interculturales de interdependencia, solidaridad y colaboración en el territorio⁹ desde una perspectiva de derechos humanos. Testimonio de ello es el trabajo desarrollado en 13 universidades interculturales en diferentes entidades federativas, que atendieron en el ciclo 2021-2022 a una matrícula de 18 mil 498 estudiantes, donde el 62.3 por ciento son

mujeres. Esto también se mira en la creación de otras universidades, como la Afrouniversidad Politécnica de Oaxaca, la Universidad del Pueblo Yaqui, las Universidades Interculturales de Colima, Guanajuato, Baja California, Campeche, Tlaxcala, entre otras (mientras están en proceso la Universidad de la Mujer, en Aguascalientes, con una perspectiva intercultural y la Universidad Intercultural de Nayarit); producto todas del diálogo y trabajo conjunto, *directo* y dependiente con las comunidades.

La construcción de un andamiaje, desde el congreso, de delegadas y delegados en las escuelas normales en 2019, elegidos democráticamente en las 32 entidades federativas para analizar, debatir y generar consensos nacionales, con un acompañamiento desde lo político por el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal, que derivó en el codiseño de 18 planes y programas de estudio para la educación normal en 2022.

La atención de la violencia de género en las instituciones educativas ha llevado a establecer un acuerdo nacional, en confluencia con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), para la elaboración e instrumentación de mecanismos que prevengan, atiendan y sancionen el hostigamiento y el acoso sexual, elaboren diagnósticos y convenios con la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las mujeres, y den atención especializada a las víctimas de violencia de género en las instituciones de educación superior.

Además, nos resta presentar el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (Conaces); el Sistema Nacional de Evaluación; las coordinaciones estatales para la planeación de la educación superior (Coepes); y, entre un sinfín, transformaciones como las de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las del Tecnológico Nacional de México (TecNM) y las Universidades Politécnicas y Tecnológicas; así como varias reformas universitarias (como la de la Universidad Autónoma de Zacatecas) que presentaremos en otra ocasión.

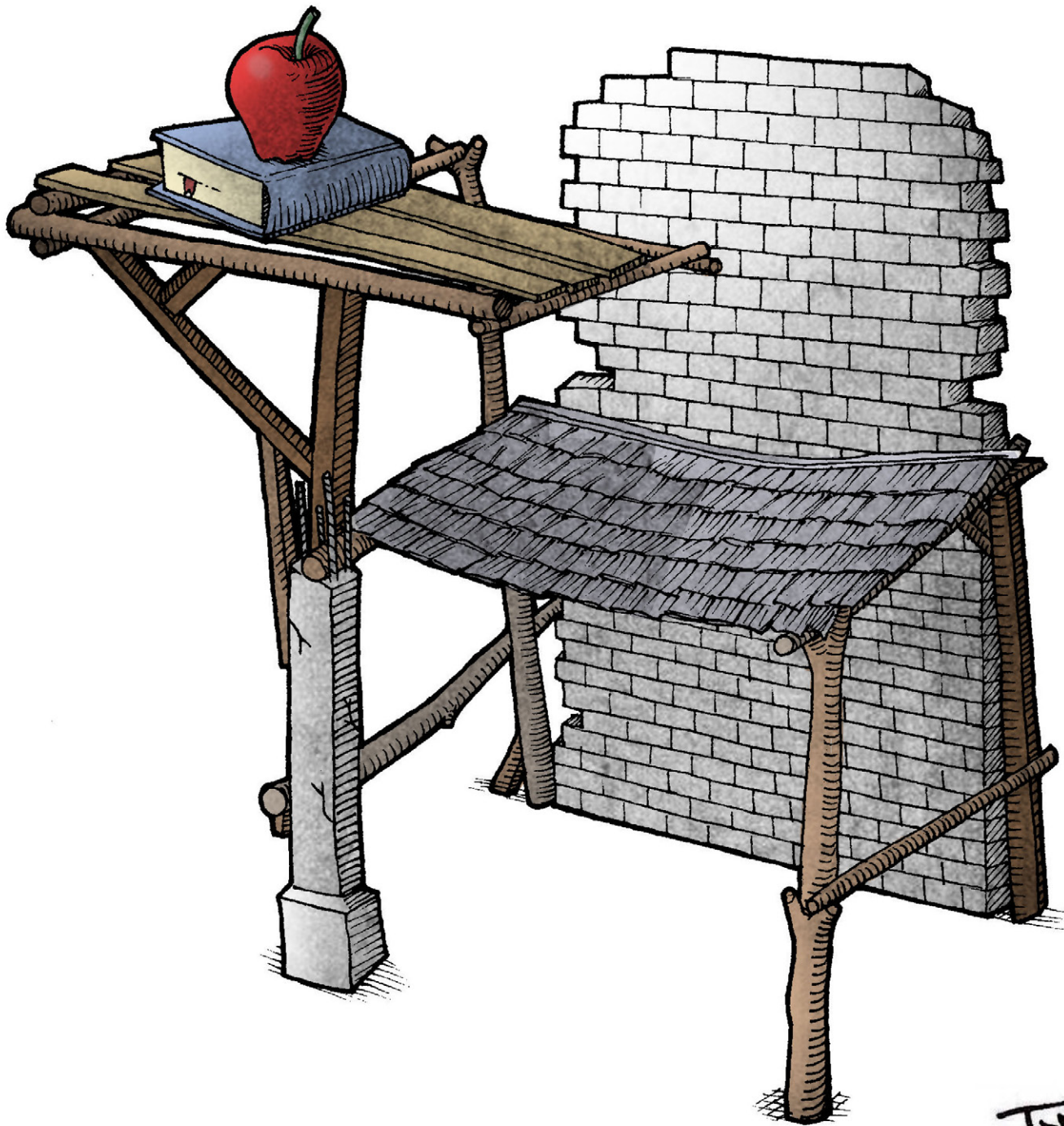
Estén ciertos que la 4T tiene también rostro y fuerza desde la educación superior. ←

8 David Sánchez Rubio (2018), *Derechos humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación*, México, Akal, pp. 10-11.

9 Daniel Mato (2017), "Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos", en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*, Ciudad de México, UNAM, p. 40.

La (pobre) infraestructura y equipamiento de las escuelas mexicanas

Se habrán gastado esos recursos en sueldazos de la alta burocracia, casas blancas, aviones presidenciales, condonaciones fiscales a la oligarquía nacional, pero definitivamente no se ven en las escuelas públicas



JERGE

Al observar las escuelas de educación básica se puede hacer fenomenología de los diferentes proyectos de país. Por ejemplo, en la alcaldía Venustiano Carranza conocí una escuela primaria con alberca, construida durante el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas; sin embargo, para 2019 las tuberías de barro ya estaban rotas por las raíces de los árboles y algunas aulas tuvieron que ser demolidas después del temblor de 2017. Sus paredes ya estaban reblandecidas después de décadas de tener infiltraciones porque los conserjes de la escuela ya habían envejecido y no podían subir a la azotea a retirar las hojas caídas de los árboles. Estas fueron tapando con el paso de los años los ductos de desagüe hasta que el agua encontró su cauce por medio de las paredes de las aulas. La escuela tampoco fue impermeabilizada durante décadas.

Esta historia la vi repetida en diferentes partes: una escuela secundaria de la alcaldía Álvaro Obregón construida en la década de 1960 con un gimnasio con gradas replegables, como esas que uno ve en las películas gringas, pero aquí ese gimnasio ya tenía las ventanas rotas. Los baños estaban malolientes. A pesar de los esfuerzos de los conserjes por prolongarles la vida, las bancas tenían clavos y tornillos salidos que rompen los uniformes de los estudiantes. Había solo cinco bebederos funcionales para una población de más de 500 alumnos y los laboratorios de física, química y biología no tenían flujo de gas y agua. La torre oxidada de agua milagrosamente no había sucumbido en el temblor de 2017, pero era un peligro constante y latente.

Otra escuela secundaria más modesta, en Iztapalapa, construida en la década de 1990, ya sin alberca ni gimnasio, era la que estaba en mejores condiciones, en parte, creo yo, por la dedicación y esfuerzo del director para vigilar el ejercicio de los recursos. Me llamó la atención que era la única escuela con un repositorio para plástico pet y con un fregadero para lavar trastes en el patio. Me comentó el director que el repositorio era para obtener recursos adicionales y el fregadero para que los alumnos comieran sano dentro de las escuelas los tacos de guisado que algunas madres de familia vendían, de modo que no utilizaran plásticos de un solo uso y lavaran sus utensilios. Me contó cómo en administraciones anteriores algún servidor público tomaba decisiones en su oficina sobre qué bancas comprar sin conocer la escuela ni consultar necesidades, y seguramente haciendo negocios en el proceso. Las bancas estaban en un salón, sin utilizarse, porque no tenían las medidas adecuadas para aulas con 40 alumnos.

Se puede entender hasta cierto punto la poca inversión que durante décadas recibieron los planteles por la presión demográfica que el país experimentó a partir de la década de 1940. Había que construir muchas escuelas nuevas, tarea que se dificultaba más por la dispersión demográfica. Sin embargo, a partir del 2000, aunque la población seguía creciendo, ya lo hacía a una tasa decreciente, por lo que la presión demográfica desde hace 20 años ya no es una excusa válida. Hubo un boom petrolero de al menos una década durante este siglo y queda claro que esos recursos adicionales no se invirtieron en las escuelas porque el abandono que muestran es de décadas, no de años. Se habrán gastado esos recursos en sueldos de la alta burocracia, casas blancas, aviones presidenciales, condonaciones fiscales a la oligarquía nacional, pero definitivamente no se ven en las escuelas públicas. El sistema educativo mexicano, particularmente en cuanto a infraestructura y equipamiento de sus planteles, en vez de ser un mecanismo para igualar las oportunidades lo que hace es reproducir las desigualdades de origen.

Entre otras cosas, se levantó el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (Cemabe) 2013 por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) junto con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). De acuerdo con el Cemabe, se detectó que 31 por ciento de las escuelas tenían daño estructural; 88.5 por ciento no tenían bebederos; 62.8 por ciento no tenían internet; 76.4 por ciento estaban sin biblioteca; 75.1 por ciento carecían de taller de cómputo o aula de medios; 20 por ciento no contaban con agua en la localidad; 45 por ciento no tenían drenaje en la localidad; entre otras carencias (INEE, 2018). Con estas cifras no es difícil comprender por qué muchos planteles tuvieron daños con el sismo de 2017; así como vislumbrar la epidemia de sobrepeso y obesidad que aqueja a 38.1 por ciento de los escolares y 43.7 por ciento de los adolescentes (INSP, 2021) sin bebederos en sus escuelas, por lo que recurren al consumo de bebidas endulzadas; y los malos resultados en pruebas estandarizadas, como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). En la última medición, México ocupó un lugar en matemáticas por debajo del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de países como Turquía, Malasia, Albania, Emiratos Árabes Unidos, Kazajistán y Qatar (OCDE, 2022).

De acuerdo con datos del Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (INEGI, 2022), durante el ciclo 2020-2021 el 86.41 por ciento de las escuelas

secundarias y el 84 por ciento de las primarias cuentan con sanitarios independientes; 76.13 por ciento de las escuelas secundarias y 74.58 por ciento de las primarias tienen conexión a la red pública de agua potable; 66.46 por ciento de las escuelas secundarias cuentan con equipos de cómputo en funcionamiento, mientras que en el caso de las primarias el indicador es de sólo 47 por ciento; 40 por ciento de las escuelas secundarias cuentan con acceso a internet, pero sólo 29.62 por ciento de las primarias tiene internet; y 24.34 por ciento de las escuelas secundarias y 22.93 por ciento de las primarias cuentan con infraestructura adaptada para discapacidad. Sin embargo, estos indicadores no dan cuenta de la calidad de la infraestructura y equipamiento. Bien pueda darse el caso de que aunque los sanitarios estén disponibles no se encuentren en condiciones dignas. Tener conexión a la red de agua potable no es igual a tener agua potable. También puede darse el caso de que la frecuencia con la que se dispone sea irregular y de que la calidad del agua no sea precisamente potable. Y en el caso de la disponibilidad de equipo de cómputo e internet, cuando existe, quizá la mayoría de las veces sólo sea en la oficina del director.

A pesar del levantamiento del Cemabe y de la disponibilidad de estos indicadores construidos a partir del formato 911, bien a bien seguimos sin saber ni siquiera cuántos planteles educativos hay en México, como lo reconoce el propio Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INFE), hoy en liquidación, en su Programa Institucional 2021-2024: “Actualmente existen cerca de 217,611 escuelas públicas de todos los niveles, los cuales, dada la diversidad de turnos y servicios educativos, operan en un número no determinado

con exactitud de inmuebles educativos, distribuidos en toda la república” (DOF, 2021). Durante su existencia, el INFE elaboró un Índice de Atención Prioritaria de la Infraestructura Física Educativa, el cual sirvió de poco o nada, ya que el levantamiento se hizo a partir de una valoración subjetiva del 0 al 5 respecto a diferentes rubros, como las condiciones físicas de las redes hidráulicas, sanitarias y eléctricas; la existencia y condiciones de la red de gas y sanitarios; la simple existencia de aula de medios o taller de cómputo, comedor, canchas deportivas y bebederos; la necesidad de mejoramiento de aulas e impermeabilización, entre otros. Es decir, no se consideró la normatividad existente en la materia o se creó una nueva en caso de ser necesario, ni se pusieron los datos en perspectiva (por ejemplo, alumnos por bebedero funcionando; alumnos por equipo de cómputo funcionando; años desde la última impermeabilización, etcétera).

Si queremos dignificar las condiciones en las que los estudiantes aprenden y potenciar su aprendizaje, a fin de que el sistema educativo sea un igualador y hasta compensador de oportunidades en vez de un reproductor de desigualdades, primero requerimos saber bien cuántos, en dónde y en qué condiciones están los planteles de educación básica, atendiendo a criterios objetivos establecidos en la normatividad, y no sólo medir la disponibilidad, sino también la calidad de su infraestructura y equipamiento.

Posteriormente, deben aplicarse los recursos públicos necesarios para compensar las décadas de decisiones centralizadas y autoritarias, así como de malos manejos y dispendios, siempre teniendo en cuenta las necesidades y prioridades de la comunidad escolar. ←

Referencias:

DOF (2021) “Acuerdo por el que se aprueba el Programa Institucional 2021-2024 del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa”, *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, Ciudad de México: Secretaría de Gobernación, disponible en:

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5636944&fecha=01/12/2021#gsc.tab=0

INEE (2018) “Políticas para fortalecer la infraestructura escolar en México”, *Documentos ejecutivos de política educativa*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), disponible en:

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento5-infraestructura.pdf>

INEGI (2022), *Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, México, disponible en:

<https://agenda2030.mx/ODSGoalSelected.html?ti=T&cveArb=ODS0040&goal=0&lang=es#/ind>

INSP (2021), *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2021 sobre Covid-19*, Cuernavaca: Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), disponible en:

https://www.insp.mx/resources/images/stories/2022/docs/220801_Ensa21_digital_29julio.pdf

¿Llegará el tiempo para la transformación de la UNAM?

El señalamiento del presidente Andrés Manuel López Obrador sobre la neoliberalización y derechización de la UNAM no era desproporcionado: habría tendencias y elementos que confirmaban sus dichos.



JERGE

Si por décadas nuestro país padeció las calamidades de un neoliberalismo salpimentado además con ciertas especificidades grotescas (como lo fue su vínculo con una corrupción exacerbada y el uso de métodos atroces para el enriquecimiento oligárquico), no nos debiera llamar a sorpresa que también expandiera sus secuelas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, con impactos diferenciados según el subsistema que sufriera esos embates.

Una sumatoria de procesos como a) la retracción de derechos laborales disfrazada de reforma educativa en el nivel básico, b) las propuestas con un énfasis excesivamente técnico, que hasta desterraban los cursos de filosofía en la secundaria y la educación media superior, c) la interiorización de la ideología de la competencia y el acomodo a una cultura meritocrática como remedios falaces para el deterioro salarial en las universidades e institutos superiores; no eran sino expresión del nuevo modelo educativo neoliberal que desfiguraba algunas de las metas más preciadas del proyecto educativo posrevolucionario (con sus promesas de ascenso, movilidad social o, en unas palabras, con la idea de “dar mejor educación para más”), de tal modo que no sólo no se superaban viejos rezagos (como la insuficiente cobertura o el abandono escolar), sino que se logró doblegar el espíritu del artículo tercero constitucional, y hasta se incurrió en el lastimoso espectáculo de la denominada “estafa maestra”, que involucró a autoridades de varias instituciones de enseñanza superior, sin mencionar la proliferación de *universidades patito* por todo el país. El significado del neoliberalismo como adelgazamiento del Estado en su función social no ofreció nada bueno para las perspectivas de la “educación pública”, pero ello no implicó que su implementación corriera impune: hubo acciones de resistencia y luchas ejemplares, de manera que las demandas de cambio en el país siempre encontraron resonancia y proyección en los planteles educativos.

Por tales razones, aunque a algunos les resultara sorprendente o hasta de cierta ingratitud, el señalamiento del presidente Andrés Manuel López Obrador sobre la neoliberalización y derechización de la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM) no era desproporcionado: habría tendencias y elementos que confirmaban sus dichos. Acordar en eso tampoco significa aceptar por entero que las acciones que hasta ahora se han tomado son las suficientes para desandar aquel camino y para abrir un nuevo periodo del cambio educativo necesario para el país. También en política educativa habría que plantearse la pregunta sobre lo que significaría avanzar hacia un cambio de régimen y cómo enfocarse en una profundización de los procesos de transformación. Hay avances, es cierto, pero hay todavía mucho por hacer.

En momentos en que aquel diferendo parecía polarizar en mayor grado a las autoridades de la UNAM y al titular del ejecutivo, no pudo ser más sabio y oportuno el mensaje del exrector Pablo González Casanova, en ocasión del homenaje por el centenario de su nacimiento y por su trayectoria intelectual, donde dijo:

lo más importante e interesante que pueda resultar de mis palabras tal vez sea vincular lo que nuestra universidad está haciendo a la cabeza de su rector con lo que está haciendo el presidente de la república y con lo que están haciendo numerosas organizaciones de tipo popular y social (...), esta es la lucha que ustedes van a vivir, principal, para ir resolviendo los viejos problemas del dolor de los pobres y los nuevos que les acarrea el propio desarrollo.¹

En cierto modo, el llamado de don Pablo, que fue dicho en presencia de la adusta cara de otros exrectores que seguían a distancia la transmisión, colaba en el propio campus la pregunta de hasta qué punto los y las universitarias seríamos capaces de ponernos al día en el propósito de que también en la universidad se despliegue y avance un proceso de transformación que la extraiga de ese uso de la noción de “autonomía” que más bien pareciera atarla a las usanzas del viejo esquema y privarla de una necesaria actualización y perfilamiento de sus fines en aras de que la autoproducción de conocimiento del más alto nivel que de ella se espera se reoriente hacia el más arraigado y sentido propósito de propiciar la

1 Mensaje disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=HHW0D65XRQQ>. En especial, el fragmento del segundo 1:12:36 al 1:21:30.

autodeterminación de México como país independiente y soberano en el concierto de las naciones.

Del mismo modo, la persistencia en el reclamo por sacar a nuestra universidad de su inusitada condición de letargo, de cimbrarla en sus certezas que la acomodaron en “zonas de confort” y que pretenden poner a buen resguardo ciertos privilegios obtenidos por los grupos de poder que la han administrado en las últimas décadas, seguirá siendo una enunciación a ratos explícita y otra veces retumbando hasta en los instantes de silencio, y que ahora, a casi un año de que sea renovado el cargo de responsabilidad más importante dentro de nuestra máxima casa de estudios, se revela como más pertinente y urgente en el horizonte temporal más inmediato. De estar a la altura de ese reto, nuestras comunidades sabrán dar salida a situaciones que de otro modo no aseguran sino la continuación de esa condición de desazón, la prolongación del desánimo. Encaminarse hacia las nuevas condiciones que nos reactiven en el anteriormente indiscutido papel de ser el espacio en el que reside la conciencia del país, tal vez nos está exigiendo leer y recuperar, con renovado sentido, el acomodo de los viejos procesos con las nuevas exigencias.

Sin duda, un aporte muy significativo para la construcción de la fuerza política que logró la derrota del Pacto por México en 2018 y que llevó a López Obrador a la presidencia le correspondió a la fuerza de movilización y a la memoria histórica combativa de los contingentes de lucha estudiantil, magisterial y universitaria, y al modo en que estos pudieron enlazar sus exigencias a un reclamo más amplio por la democratización del país. De ahí que uno de los catalizadores para registrar el grado de avance, el estado de ánimo o hasta el carácter de la así denominada cuarta transformación sobre el resto de la sociedad se ubica en las nevaduras profundas de las comunidades educativas, pues son ellas, en el cultivo de sus tensiones y en el arqueo de sus conflictos, entidades privilegiadas del registro societal de que algo importante está pasando o no en una sociedad. Así como el pasado nos proporciona lecciones, el presente nos plantea urgencias y tareas.

Repertorio de luchas

Un somero recuento del proceso experiencial y formativo de la lucha no podría dejar de mencionar los siguientes procesos. En primer término, la histórica gesta que arrancó en abril de 1986, que se alzó en respuesta a la política sintetizada por la autoridad universitaria en el documento *Fortalezas y debilidades de la Universidad Nacional Autónoma de México*, presentado por el entonces rector Jorge Carpizo, que pretendía, entre otras cosas, la derogación del pase automático del bachillerato a la licenciatura y aumentar las cuotas de ingreso y reinscripción a la universidad.

En sesión del Consejo Universitario, se llegó hasta la aprobación del *Reglamento General de Pagos* el 11 de septiembre de 1986, con lo que avanzaba un trecho el plan que pretendía privatizar la educación impartida en la UNAM; luego de lo cual el movimiento estudiantil alcanzó su mayor convocatoria, entre septiembre y octubre de ese año, cuando se fundó el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), desplegando impresionantes marchas por toda la ciudad que culminaron con la huelga universitaria que estalló el 29 de enero y fue levantada el 17 de febrero de 1987, luego de alcanzar el acuerdo para desarrollar un diálogo público y el posterior Congreso Universitario, aunque se llevó a cabo hasta tres años después de aquella huelga.

El congreso acordado por las partes en conflicto ratificó el rechazo a la imposición de cobros. Protestas equivalentes llevaron a paros estudiantiles en diferentes planteles de la UNAM durante 1992, cuando el entonces rector José Sarukhán también se planteó imponer cuotas estudiantiles. Durante ese mismo mandato universitario, en 1995, estallaron huelgas en los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) por la propuesta de modificación de su plan de estudios y la disminución de cuatro turnos a dos. En esta lucha también estuvo presente la resistencia frente a la desaparición del pase automático.

Aunado a esto, hay que recordar el conflicto universitario del quiebre del siglo xx, que arrancó con la primavera de 1999, cuando los estudiantes agrupados en el Consejo General de Huelga (CGH) comenzaron el 20 de abril de ese año una huelga que, después de nueve meses, fue “disuelta” por la entrada de la Policía Federal Preventiva (PFP) a la universidad, con más de mil

estudiantes encarcelados (algunos por varios meses). Ese prolongado cierre de las instalaciones inició porque el rector en turno, Francisco Barnés de Castro, al igual que en administraciones anteriores, pretendía, mediante cuotas (que incluían pagos de inscripción por mil 360 pesos en el nivel bachillerato y 2 mil 040 para licenciatura), avanzar sobre la anhelada privatización de la educación pública universitaria.

En el periodo comprendido entre aquellas dos huelgas también se registraron otras movilizaciones estudiantiles, de otras entidades y escuelas que integran el subsistema de educación superior, las que igualmente centraban su demanda y su lucha en la defensa de la universidad pública y gratuita. Estas reivindicaciones se esgrimieron en respuesta a la “histórica” contrarreforma del artículo tercero constitucional, que en 1993 eliminaba la gratuidad de la educación en el nivel medio superior y superior. Al respecto, el artículo ya modificado indicaba que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado — Federación, Estados y Municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias” (Cámara de Diputados, 2003).² En este sentido, el Estado mexicano sólo asumiría la responsabilidad de impartir educación gratuita en el nivel básico. El mensaje era claro y se inscribía en la forma del Estado neoliberal: “el que quiera educación, que la pague”, como si fuera una mercancía, obviando su condición de derecho.

Cabe agregar que es hasta la actual administración gubernamental, después de casi tres décadas, que el artículo tercero constitucional fue nuevamente reformado con el fin de instituir, en términos constitucionales, la gratuidad en todos los niveles. De manera expresa se estableció que: “Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado —Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios— impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior” (Cámara de Diputados, 2019).³

Nuevas dimensiones y escalas de los conflictos

Como lo señaló, entre otros, el propio González Casanova, “en su comportamiento práctico, el movimiento estudiantil descubrió contradicciones”,⁴ las que no eran sino expresión de una muy compleja forma de articulación de voluntades que, sin embargo, por su propia lógica de funcionamiento, impedían madurar organizativamente o a escala de proyecto a un nuevo tipo de sujeto estudiantil, pero que aun a ese nivel alcanzó sus objetivos: se logró el propósito de que la universidad no se privatizara mediante el cobro de cuotas. La UNAM sigue siendo pública y gratuita.

Por el lado de las autoridades, el empate catastrófico al que se llegó se expresaba en que los estudiantes volvieran a sus planteles aun cuando otras y otros, por cientos, fueran represaliados, indiciados y encarcelados; e incluso al costo de trasladar hacia adelante la resolución de contradicciones, como si pudieran esconderse bajo lujosas alfombras. Desde el gobierno federal se había dado curso a una clara línea represiva, y con la “pedagogía del escarmiento” se creyó sepultar en el olvido o el miedo las razones más profundas de la inconformidad. Por un tiempo el movimiento estudiantil quedó desarticulado.

No obstante, las asambleas, plantones y mítines reaparecerían ante la coyuntura del relevo de gobierno de 2012, cuando se advertía una resurgente operación fraudulenta por parte del régimen prianista, y esto generó otro asomo de rearticulación nacional cuando primero jóvenes estudiantes de algunas universidades privadas y luego de numerosas instituciones públicas de educación superior se agruparon en el autodenominado movimiento #YoSoy132. Sin embargo, al igual que en el resto del país, estos acontecimientos concurrían en el marco de un contexto de conflicto más amplio, que también acercó a las instalaciones universitarias episodios de violencia que se comenzaban a sentir con mayor frecuencia y que antaño no eran habituales.

De hecho, uno de los grandes dramas nacionales, la desaparición forzada de los 43 estudiantes normalistas

2 Véase: <https://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm#:~:text=%22Art.,imparta%20en%20los%20establecimientos%20particulares.>

3 Véase: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

4 Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Ciudad de México: Era, pág. 91.

de Ayotzinapa y el clamor por la obtención de justicia, envuelve por entero las cuestiones de la educación pública y la falta de oportunidades para nuestra juventud, más aún en las zonas rurales, empobrecidas y desfavorecidas.

Súmese a eso otro cruce problemático que abona al caldo de cultivo de tensiones que pudieran estallar en cualquier momento. En unas semanas ganadas por las marchas normalistas y de otros sectores, por la exigencia de justicia y la obtención del castigo a los responsables de lo sucedido en Ayotzinapa, se agregó el pedido de incrementos presupuestales, y esto se plasmó en la siguiente demanda estudiantil, que ya ilumina también hacia otro flanco muy sensible entre la comunidad educativa: “Alto a la criminalización, la represión y el espionaje. Exigimos el desmantelamiento de los grupos de choque y porriles contra el movimiento estudiantil y contra quienes se organizan para defender la educación” (Segunda Asamblea Interuniversitaria, 2022).⁵ La ecuación no podría resultar más contrastante: mientras en Tlaxcala se protesta aún por el fallecimiento de Beatriz Rojas Pérez, una estudiante de la Escuela Normal de Panotla, agredida por policías de una entidad gobernada por el Movimiento de Regeneración Nacional (Morena), días después, en su conferencia mañanera, el presidente detallaba las bondades del proyecto de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ), justo en su intención de ofrecer y acercar opciones educativas a nuestras comunidades más alejadas y con los menores niveles socioeconómicos.

La coyuntura más reciente: la lucha de las mujeres

Durante las últimas semanas y meses, diversas escuelas de la UNAM, de bachillerato y nivel superior, hasta más de una decena, han realizado paros de labores académicas impulsados mayoritariamente por las estudiantes. A diferencia de años anteriores, donde los paros o las huelgas estudiantiles se activaban en defensa de la universidad pública y por la gratuidad de la educación frente a un avasallante proceso de privatización, hoy esto ocurre por

otras razones, en un país donde se perpetran 11 feminicidios al día.

Ha tocado el turno protagónico a las luchas de las mujeres, que han tomado el espacio político de las reivindicaciones con sus denuncias de situaciones que giran alrededor de las violencias de género, a las que se suman otros eventos violentos con saldos fatales y que sorprendentemente han ocurrido dentro de las instalaciones universitarias, entre ellos la balacera cerca de la Facultad de Contaduría y Administración, en 2018, donde murieron dos personas; o unos años antes el caso de un trabajador de la Facultad de Química que en 2016 fue asesinado al interior de la propia facultad. Se han reportado también balaceras y personas heridas por conflictos entre comerciantes a las afueras del auditorio que permanece tomado en la Facultad de Filosofía y Letras.

Si pretender ser exhaustivos en el recuento, ya se están activando señales de alerta, basta recordar el caso del feminicidio de Lesvy Berlín Osorio, de 22 años, ocurrido en mayo de 2017: una estudiante de la UNAM que fue encontrada sin vida y con el cable de una caseta telefónica enredado en el cuello, dentro de Ciudad Universitaria. En un principio fue presentado como un “suicidio” y después se reconoció como lo que verdaderamente fue, un feminicidio. O el caso de un estudiante de derecho que fue encontrado, igualmente en 2017, en el estacionamiento de la Facultad de Medicina frente a un pozo de absorción, donde supuestamente se ahogó para suicidarse, pero su familia y los peritajes señalaban que tenía golpes y quemaduras en el cuerpo. Otro incidente fatal se registró el 13 de junio de 2017, cuando el cuerpo sin vida del estudiante de odontología Víctor Manuel Orihuela Rojas fue hallado a un costado de la Facultad de Filosofía y Letras, muerto por caída desde el segundo o tercer piso del edificio. También figura el misterioso caso de Aideé Mendoza, de 18 años, quien en abril de 2019, durante su clase en el CCH Oriente, perdió la vida en el salón al ser herida de bala.

Estos asuntos no se pueden encuadrar meramente como lamentables acontecimientos. Desde hace años, quinquenios, se comenzó a vivir un “nuevo” escenario

5 Véase: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=107443305484400&id=100086561918693

en diversas universidades, donde la UNAM no es la excepción. Se empezaron a registrar intensas denuncias por violencia de género. Al respecto, el *Informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM*, que abarca la valoración del primer cuatrienio de aplicación del protocolo, indica que “en este periodo, 1486 personas presentaron una queja por posibles hechos de violencia de género ante el Subsistema Jurídico de la UNAM, a partir de las cuales se identificaron a 1311 personas presuntas agresoras” (Oficina de la Abogacía General de la UNAM, 2020).⁶ Del total de las personas que presentaron quejas, el 98.2 por ciento son mujeres. Por su parte, del total de las personas presuntas agresoras, el 94.9 por ciento son hombres. Del total de las quejas por violencia de género, 79.2 por ciento fueron presentadas por alumnas. Del total de las denuncias de violencia de género, en cerca del 50 por ciento existía una relación académica con el agresor (Oficina de la Abogacía General de la UNAM, 2020).

A partir de estos resultados, la Coordinación para la Igualdad de Género de la Universidad (CIGU), creada el 2 de marzo de 2020, señaló que, en el lapso referido en el informe, las “denuncias por violencia de género en la UNAM incrementaron 1300% durante los últimos 4 años” (CIGU, 2020)⁷.

A esto se agregaron las denuncias de la violencia que se vive tanto al interior como en las inmediaciones de los planteles. En torno a la salida de los espacios universitarios, las denuncias de asalto, secuestro y violación empezaron a ser cotidianas. Las estudiantes hacen peticiones por alumbrado, transporte y traslados seguros cerca de los planteles. Las colectivas universitarias y otras agrupaciones de mujeres en pie de lucha han desplegado reclamos semejantes, cuando no han emprendido acciones de cancelación o señalamiento sobre sus presuntos agresores.

Diversas denuncias, entre ellas las que apuntó la reciente asamblea interuniversitaria, expresan parte de este

escenario vivido al interior de algunos planteles y sus alrededores. De ahí la firme exigencia de contar con “escuelas y universidades libres de todo tipo de violencia, en particular una educación que combata la violencia de género, transfóbica y la violencia contra la comunidad LGBTQTT+” (Segunda Asamblea Interuniversitaria, 2022). En el marco de este contexto general de brotes de violencia, que ya de por sí configura elementos de un problema de grandes proporciones, recientemente una estudiante del CCH Sur fue violada en uno de los baños de la institución.

Aunque las autoridades señalan que van a atender estos problemas, pareciera que los códigos ocultos del poder patriarcal en que se sostiene la malla organizativa de la institución son el verdadero obstáculo, muy difícil de modificar porque los responsables se cierran a afectar a la capa funcional, lo que impide avizorar nuevas propuestas que vayan en la línea de propiciar un nuevo arreglo que transforme las relaciones al interior de la casa de estudios, que haga no sólo seguro el discurrir de la vida universitaria, sino de democrático, inclusivo y libre de violencias.

La cuestión de las formas de gobierno: ¿para cuándo una mayor democratización de la UNAM?

Es necesario llevar esta reflexión hacia otros ámbitos que están concatenados. En días recientes parece que se han “sincronizado”, en varios planteles, actitudes que nos advierten un cierto rumbo en que persisten las lógicas de conflicto más que la búsqueda de soluciones, algunas ya enunciadas por las propias comunidades. Un ejemplo de esto es que frente a las denuncias por violencia de género se nombre a directores u otras autoridades que han sido señaladas por incurrir en tales actos o por situaciones de maltrato y acoso; tampoco se siguen en coherencia los protocolos indicados frente a una agresión sexual; o no se da respuesta a los miles de denuncias de las distintas violencias o, de darse, no es la adecuada desde la perspectiva de las víctimas.

6 Véase: <http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/2020-11/Cuarto%20Informe%20sobre%20la%20implementaci%C3%B3n%20del%20Protocolo.pdf>

7 Véase: <https://coordinaciongenero.unam.mx/2020/10/denuncias-por-violencia-de-genero-en-la-unam-incrementaron-1300-durante-los-ultimos-4-anos/#:~:text=Del%209%20de%20junio%20de,Casos%20de%20Violencia%20de%20G%C3%A9nero>

Proceder con dilación; ser deliberadamente omisos por nombrar en cargos de responsabilidad a personal con antecedentes de denuncias: o extremadamente obstinados, dejándoles en la oportunidad de seguir actuando sin que asuman las consecuencias de actos inadecuados (hay quejas, por ejemplo, de que algunos profesores acusados de acoso sólo son suspendidos unos días o simplemente removidos a otros puestos) o de que hasta puedan usar represalias contra sus denunciados, es atizar la mecha del conflicto, dejar latente el posible estallido de problemas que pudieran ser redituables políticamente en momentos que sean valorados como oportunos por la cúpula universitaria.

Mirada la cuestión desde esta perspectiva, se puede hacer interconexión con otra serie de procesos en dirección a resguardar y blindar el proceso de la toma de decisiones dentro de la institución (lo que incluye, por ejemplo, los procedimientos de contratación y apertura de plazas, de entrega de premios y reconocimientos, que debieran ser más equilibrados y transparentes). Pareciera que hay un acuerdo preexistente para no poner en entredicho los modos tradicionales de funcionamiento, aunque en estos ya se pueda percibir una cierta recaída en un sesgo elitista y clasista (fraguado en las divergencias de salarios y remuneraciones, o en el “uso de influencias”), que expresaría un subrayado tono pigmentocrático (ya señalado por algunos especialistas) como criterio para la obtención de puestos de la más alta dirección, y que funcionarían a modo de garantía para no modificar, ni por descuido, las formas de gobierno. Sólo en la exacerbación de esas tramas puede entenderse cómo se ha operado para sostener algunas muy cuestionables y hasta erráticas recientes designaciones en la Junta de Gobierno,⁸ que fueron rápidamente procesadas para evitar que se colara alguna voz disonante.

Aquí hacen su entrada elementos de índole política que ni con la 4T se han modificado. Baste recordar que las décadas de gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y las dificultades para superar al régimen y la cultura política a él asociado, tuvieron y tienen su réplica en los sistemas de gobierno de las muy diversas instituciones de educación superior: es el caso de algunas universidades de las entidades federativas y de otras autónomas de la federación (donde hace unos años se calificó

al estamento dirigente como la “burocracia dorada”) que son conducidas verdaderamente por camarillas o mafias que se han beneficiado con la disposición de tajadas importantes de los presupuestos estatales, recursos con los que se han permitido todo género de dispendios.

Con sus particularidades, no es muy distinto lo que ha ocurrido con la UNAM, y eso se reedita en las ritualidades propias de la ocasión en que se ha de designar el cargo de rector (lo decimos intencionalmente en masculino, pues nunca ese cargo le ha correspondido a una colega universitaria en nuestra institución), lo que acontecerá exactamente dentro de un año.

La UNAM no estaba fuera de la órbita e incidencia del viejo régimen. Por el contrario, este espacio académico de gran importancia a nivel nacional y en América Latina siempre había sido asumido como un territorio que extendía los dominios del otrora partido hegemónico, espacio incluso de recepción de políticos que habrían caído en desgracia, y casi por naturalidad se aceptó que el puesto de rector general recayera en algún miembro afín o militante confeso del PRI. Quizá no sea ninguna casualidad que la ley orgánica de la institución, en su artículo 9, defina al rector como “el Jefe nato de la Universidad”.

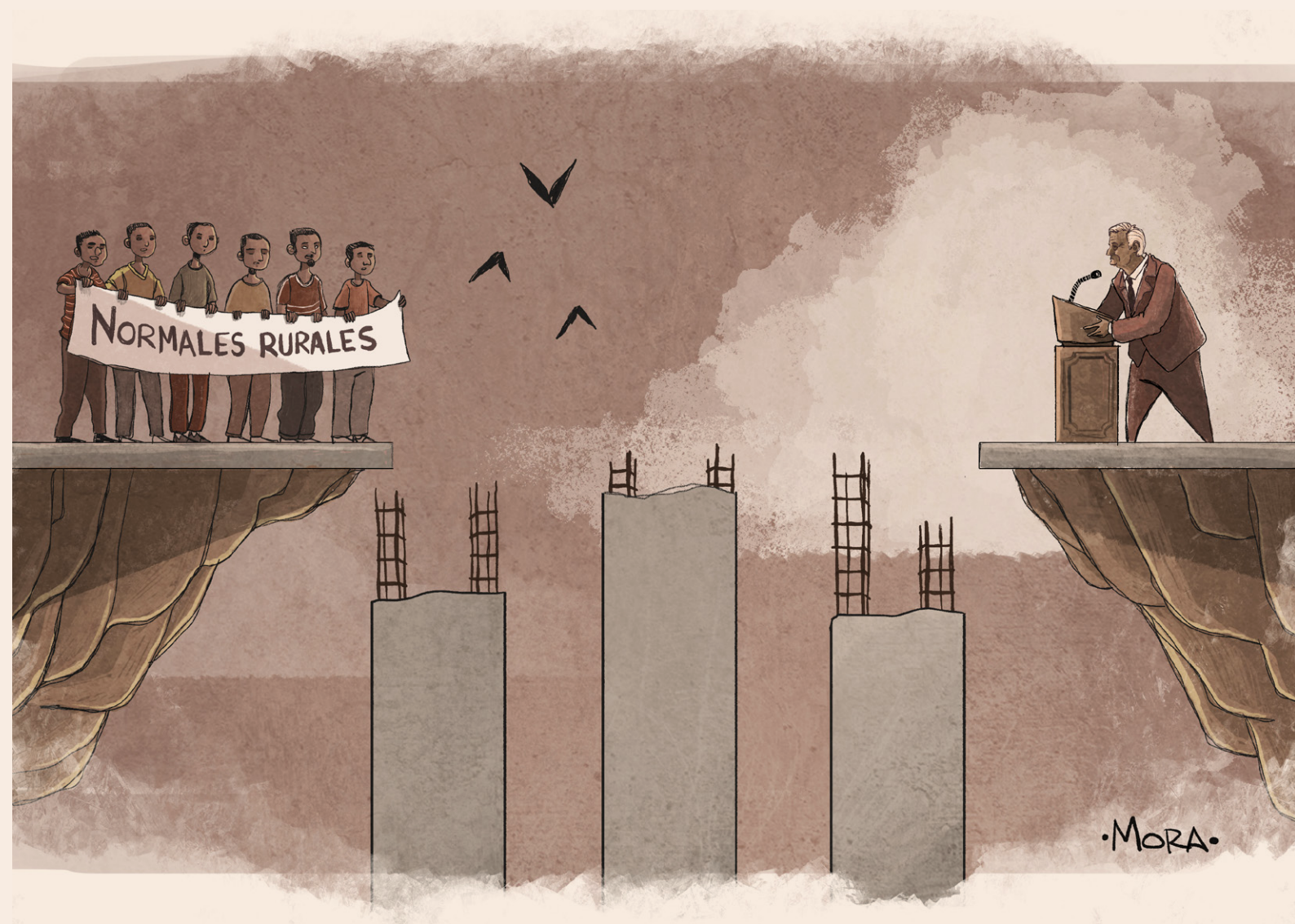
Si algunos de los procesos de conflicto como los que hemos aquí enumerado se extienden o escalan, podrían quedar atrapados en la coyuntura sucesoria de la rectoría, que en cualquier momento nos dará señales de haber comenzado (aunque los tiempos formales aún no lo decreten). Y con ello, de sentirse amenazados, la élite gobernante o algunos sectores “interesados” incurrirían en la tentación, como ya antes ha acontecido, de ligar esos procesos problemáticos, esos “instantes de peligro”, con los tiempos electorales del país.

A los y las universitarias compete no sólo que esto no ocurra y que no se abra un ambiente o la percepción de un ambiente de ingobernabilidad, sino que se comiencen a orientar mejor las decisiones y designaciones de los puestos de más alta responsabilidad, para que con ello se dé comienzo a la muy necesaria democratización de la UNAM que se reclama para poner a tan importante institución en sincronía y acuerdo (y no en independencia y lejanía) con los procesos que la nación demanda. ←

8 Véase: <https://revistamemoria.mx/?p=3456>

Normalismo rural y educación pública, un gran dilema a resolver

*Diputado Federal, exnormalista



Las normales rurales son lo más público de la educación pública, por lo que la Cuarta Transformación debe volver a ver la política del presidente Cárdenas en esta materia para poder apoyar la evolución del normalismo mexicano.

En 1935, con el presidente Lázaro Cárdenas se conformaron las escuelas normales rurales y la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), desde la que, aprovechando el artículo tercero de la constitución, que decía que la educación, además de ser pública y gratuita, debía ser socialista, se conformó una organización de tinte marxista-leninista. Asimismo, se conformaron asambleas, comités y consejos estudiantiles. Más tarde, estos últimos se convirtieron en una especie de centros educativos que, además de cumplir con los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), también estudiaban sobre sindicalismo, la lucha social, etcétera. Esto al principio lo hacían tanto estudiantes como maestros, pero con la caída del proyecto cardenista y el regreso de gobiernos de derecha los planes de estudio cambiaron y la planta docente tuvo que obedecer al nuevo esquema educativo de Manuel Ávila Camacho y sus sucesores. Mientras, los normalistas siguieron defendiendo, en la medida de sus posibilidades, el modelo socialista. A partir de esa disputa, la educación política se trasladó exclusivamente a los estudiantes, a través de sus comités y consejos estudiantiles, y a los maestros les quedó implementar el programa de la SEP, alejado de los orígenes de las normales.

A nivel individual y comunitario es importante entender que difícilmente los familiares de un normalista rural que viene del campo tendrían la oportunidad de ofrecerles la opción de asistir a otro tipo de educación, incluso en las universidades públicas. Si pensamos en el caso de Guerrero, muchas familias ni siquiera tendrían la posibilidad económica de apoyar a sus hijos para asistir a la Universidad Autónoma de Guerrero, a pesar de ser pública, porque en las zonas pobres de la entidad hay muchos menos recursos que en las zonas pobres de la Ciudad de México, por ejemplo. Un normalista rural necesita una escuela rural con internado y todos los servicios que ahí se otorgan para poder aspirar a ejercer su derecho a la educación.

Ahora bien, a pesar de haber visto algunos recortes a las escuelas normales en este sexenio, hoy registramos un aumento considerable en el presupuesto destinado a las

mismas. Aún no se alcanza el promedio que se tenía en el sexenio de Enrique Peña Nieto, sin embargo este año hay un incremento importante: de 773 millones de pesos subimos a 817 millones.

En este sentido, hace unos meses el presidente de la república, Andrés Manuel López Obrador, planteó en una de sus conferencias matutinas la posibilidad de que a los estudiantes normalistas se les apoyara de forma directa —como se hace con los programas sociales. Lo anterior para combatir el cacicazgo y la corrupción que existe dentro de las normales rurales. Si bien estamos a favor de combatir estos males y el apoyo directo podría ayudar a la comunidad, pues los estudiantes podrían rentar, comer y gastar el dinero en los alrededores de las escuelas normales, y esto reactivaría de paso las economías locales, es también indispensable pensar en el impacto y posibles consecuencias que este modelo tendría en la infraestructura que ya se tiene en las normales, en específico los internados.

Además, hay complejidades que vale la pena analizar. Primero que nada tenemos que considerar que las normales rurales son escuelas con internados y con tierra de cultivo, creadas para la población rural del país desde la década de 1920, organizadas a nivel nacional, es decir, se han convertido en una institución social de nuestro país. Además, dada la postura ideológica que domina la FECSM, la mayoría de los normalistas tiene una posición muy crítica frente al gobierno. De hecho, tienen una postura muy crítica hacia López Obrador e incluso lo han llegado a comparar con cualquier otro presidente del pasado, pues lo consideran un mandatario capitalista. En este sentido, es necesario que exista un acercamiento del ejecutivo hacia los normalistas para consultarlos y establecer mesas de diálogo en las que se pueda acordar cómo implementar medidas. En específico, encontrar la mejor manera de actualizar el programa de estudios —tanto el que proviene de la SEP como el programa de estudio político de los normalistas—. De lo contrario, se corre el riesgo de que, al no haber cambios estructurales serios, la estrategia de manifestación, protesta y acción directa de los normalistas sean similares a las que presentaban frente a Peña Nieto o Felipe Calderón.

Por otro lado, además de la corrupción, es cierto que hay prácticas específicas que se necesitan erradicar en el normalismo, sin embargo las críticas suelen criminalizar o estigmatizar a los compañeros normalistas, y esto es inaceptable. Por ejemplo, debemos cuestionar las semanas de iniciación, pues incluso podrían violar los derechos humanos o por lo menos tratarse de prácticas abusivas donde se incurre en maltrato o explotación de los estudiantes de primer ingreso. Otro ejemplo es la poca tolerancia hacia la población LGBTI+ o hacia las mujeres embarazadas, que muchas veces tienen que abandonar las escuelas por esto mismo. Muchos de los reglamentos y estatutos de la FECSM datan de las décadas de 1970 y 1980. De ahí se entiende la lógica jerárquica y disciplinaria que, si bien se traduce en acciones positivas de compañerismo y lucha social, también somete a una disciplina férrea muchas veces innecesaria. Por ello es necesaria una gran reforma que replantee el método, estudio, aspiraciones y proyecto educativo de las escuelas rurales, de manera que se pueda avanzar hacia un cambio sustantivo.

Al mismo tiempo, es importante recalcar que el magisterio se nutre mucho de los estudiantes normalistas. El músculo social de la Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en gran parte formado por los normalistas rurales, ha sido históricamente una organización de lucha capaz de oponerse mediante la protesta en las calles a los grandes proyectos neoliberales, y es necesario proteger esta organización social. A lo largo de décadas, el mecanismo de defensa para exigir aumentos en la ración de comida, crecimiento de

las matrículas o dotación de instrumentos para operar, ha sido la protesta. Es decir, los normalistas conforman parte incuestionable de las grandes luchas sociales de este país.

Hoy tenemos a un presidente muy progresista y probablemente quien siga también lo será, pero no sabemos qué pase más adelante, por lo que estos semilleros de organizadores y organizadoras, de donde el país cultiva conciencia social, no sólo tienen que mantenerse sino también fortalecerse. La cuarta transformación tendría que acercarse más a los normalistas.

Los normalistas tienen una frase que dice: “mientras la pobreza exista, las normales rurales tendrán una razón de ser”. Las medidas de recortes de presupuesto y de matrícula, por lo tanto, son una embestida por parte del gobierno, por lo tanto se resistirá en su contra. Para entender la educación pública de este país se necesita comprender lo que significan las normales rurales para el movimiento social en general, porque se han convertido en un referente que, a pesar de tener sus complejidades y cuestionamientos, ha alimentado la resistencia social de México.

Las normales rurales son lo más público de la educación pública, por lo que la cuarta transformación debe volver a ver la política del presidente Cárdenas en esta materia, de modo que pueda apoyar la evolución del normalismo mexicano. Bajo esta ruta, en un futuro los normalistas podrían querer incidir políticamente dentro de las instituciones.

No hay mejor forma de defender la educación pública que defendiendo a las normales rurales. ←



Pero también lo que hacía Lucio Cabañas,
es que identificaba con sus estudiantes
los problemas de su entorno.

La revolución de las conciencias desde las aulas

En un recorrido, de esos que deben hacerse casi a diario por el país, por su territorio, para conocer y escuchar las propuestas de las maestras y los maestros (quienes son en los únicos y en las únicas que se debería confiar para la construcción de políticas públicas desde lo educativo que verdaderamente impacten en la transformación), uno de ellos, que en algún tiempo desempeñó sus servicios en la sierra de Sinaloa, nos decía que era tan descontextualizada la construcción de los planes y programas de estudio que cuando él atendía en una escuela unitaria a un grupo multigrado, al llegar a la lección donde se practicaba el uso de la “s”, él utilizó una frase que muchas y muchos seguramente conocen: “Ese oso se aseá”, les dijo a sus

estudiantes. Las y los estudiantes se quedaron mirándolo sorprendidos y le dijeron: “¿qué es un oso?”. Y luego, él reparó en que en ese lugar no sólo no había osos, sino tampoco agua para asearse. Entonces tuvo que contextualizar y hablar de las serpientes que abundaban por aquellos lares. Inmediatamente conectó con las niñas y los niños.

Desde hace décadas, tres por lo menos, en las escuelas normales había un imaginario que todas y todos los maestros y maestras entendían muy bien; no se podía, en un país tan diverso como el nuestro, construir una currícula, planes y programas homogéneos para atender la diversidad, la compleja realidad educativa de los muchos Méxicos que de por sí somos. Muchas y muchos

*Director general de educación superior para el magisterio, Secretaría de Educación Pública (SEP)

decidieron profesionalizarse en las teorías curriculares, en la construcción curricular; y hoy, después de tres décadas, tenemos centenas de maestras y maestros en las escuelas normales que son expertos en diseño y en teoría curricular.

En la construcción colectiva de planes y programas, primero habría que expresar que la metodología del codiseño no quiere decir más que construir colegiada y comunitariamente, desde las distintas necesidades educativas que tiene la diversidad en nuestro país, una propuesta curricular necesariamente diferenciada, que contenga los comunes integrados de un currículo nacional y que cuente con un porcentaje de autonomía, hasta el 50 por ciento, para que las comunidades construyan desde lo local, lo estatal y lo nacional. Por lo tanto, podemos afirmar que el codiseño es un hecho de justicia curricular para entender y reconocer el trabajo que venían haciendo en las aulas las maestras y los maestros.

Hay una anécdota muy decidora del siempre maestro Lucio Cabañas Barrientos, ocurrida en una escuela en Atoyac, Guerrero: la escuela primaria Plan de Ayala. En aquellos años, los y las egresadas de las escuelas normales rurales tenían una formación integral, no solamente conocían todo lo que tenía que ver con la tierra, con la agricultura, sino también tocaban guitarra y cantaban, una manera de vincularse desde lo lúdico con sus estudiantes. La música, el teatro, la danza operaban como didácticas para transformar y para tener un vínculo directo con la comunidad.

Cuentan, pues, que Lucio, que tocaba la guitarra y cantaba bien, juntaba siempre a sus estudiantes de la primaria para compartirles algún corrido revolucionario, y a través de sus letras hablar sobre la historia, por ejemplo, de Emiliano Zapata. Pero también lo que hacía Lucio Cabañas es que identificaba con sus estudiantes los problemas de su entorno. En aquella escuela y en esa región uno de los grandes problemas era que había un aserradero que talaba indiscriminadamente el bosque y vertía muchísimos componentes químicos al río, y esto hacía que murieran los peces. Ese era el mayor problema que existía; entonces lo que Lucio Cabañas hizo con sus

estudiantes fue organizar una excursión al río, y durante ella les fue hablando de lo que significaba esa empresa y cómo destruía la naturaleza, cuál era el sentido salvaje del capitalismo, y también por supuesto les hablaba de la contaminación, de que había que cuidar el agua, etcétera. Aquí hay un ejemplo, ya muy claro, de lo que se propone ahora en el nuevo plan de estudios de educación básica, y que está colocado también desde la visión del replanteamiento curricular de las escuelas normales. Tiene que ver precisamente con identificar problemáticas de la comunidad, integrarlas en proyectos y trabajar transdisciplinariamente con los cursos de determinado grado y fase.

Ese era otro de los grandes imaginarios de los normalistas: poder incidir directamente en la construcción de planes y programas de educación básica porque, sin duda, quienes sabían si los planes y programas tenían el efecto esperado en el aula de preescolar, primaria y secundaria eran ellos, desde la perspectiva de la práctica, pero también desde la de la asesoría en campo con los formadores de formadores, formadoras de formadoras. Entonces, creo que esa es otra de las cosas que se cumplen en este inédito proceso, habrá que decirlo así donde tanto la transformación del plan de estudios de educación básica como la de los 18 planes y programas de estudio de las licenciaturas de las escuelas normales se hace desde una sola entidad coordinadora, la Subsecretaría de Educación Superior.

Escuela por escuela, hagámonos comunidad

Más por voluntad que por mandato de ley, porque no es sino hasta la aparición de la ley general de educación superior, en abril del 2021, 50 sesiones después, que el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (Conaen) se integra en la ley. Este órgano, conformado por las autoridades de las normales de cada estado, decidió que había que profundizar la participación democrática, horizontal, de las y los maestros del país. Es por eso que convocó al Congreso Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales, que se integró por delegadas y delegados electos democráticamente en cada escuela normal bajo el

procedimiento que cada comunidad decidió. Pudieron ser electos a mano alzada en una asamblea, a través de una votación secreta, en urna cerrada, o por las decisiones de los colegios de cada uno de los cursos de las escuelas.

Este congreso, que se reunió por primera vez el 16 y 17 de mayo de 2019 en Metepec, Estado de México, justo el día en que la reforma constitucional de los artículos tercero, 31 y 73, entró en vigencia, se mantiene abierto, está sólo en receso. La quinta sesión del congreso se realizó en Saltillo, Coahuila, para quebrar además, la vieja idea de los congresos en el imaginario normalista: convocados exclusivamente por las autoridades, con los dirigentes gremiales casi siempre “institucionales”, por no llamarlos de otro modo. El congreso que se realizó en 1943 en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila sirvió para homogeneizar precisamente los planes y programas de estudio, cortarlos con la misma tijera, hacer igual lo que siempre ha sido distinto, pensar en México como un único México. Justo por eso es que en julio de 2021 se convocó a la quinta fase del congreso, en el que delegadas y delegados decidieron que la ruta para el replanteamiento curricular sea nombrando representantes por cada una de las licenciaturas de las normales.

Y así fue como se integraron 18 equipos de diseño curricular, llamados también en algunos casos comunidades de gestión académica: para consensuar primero el perfil de egreso, la maestra y el maestro que debemos formar en el marco de la transformación del país, y después plantear los mapas y mallas curriculares, los cursos de lo que maestras y maestros han considerado currículo nacional, que sólo comprende hasta el 50 por ciento para dejar libre el otro 50 por ciento de un currículo de construcción local, estatal y regional que dé las respuestas específicas que se requieran para las particularidades educativas de cada una de las escuelas normales.

Todo este trabajo se desarrolló con mucho debate, con mucha intensidad, y hay que visibilizar que, paradójicamente, gracias a la posibilidad de encontrarnos a distancia tras la lamentable, cruel y dolorosa pandemia de la Covid-19, hubo cientos de reuniones de los colectivos a través de las plataformas de comunicación a distancia; así fue que se propusieron también centenas de mallas curriculares, de cursos, y finalmente hubo un gran consenso para que en agosto de este año arrancaran planes y programas. Tras el evento para presentar el trabajo del codiseño curricular de los 18 planes y programas de las normales, en el Centro Regional de Educación Normal de Tuxpán, Veracruz, allá donde nacen revoluciones que navegan anchos ríos, ha quedado toda una estela de trabajo para maestras y maestros, para las autoridades locales que estén pensando en una visión educativa estatal y regional, y para construir los cursos que hacen falta en su malla curricular. Con esta metodología de codiseño no se invisibiliza la opinión de nadie, lo que todas y todos dicen cuenta, y maestro y maestra dejan de ser meros operadores de currículo para convertirse en diseñadores del mismo.

Este es el principio de la revolución de las conciencias en las escuelas normales: lograr la justicia curricular, la estabilidad, la gubernamentalidad, a través de un currículo apropiado, situado, invertido.

Pero estamos seguros de que, más allá de los proyectos de gobierno, de los proyectos sexenales, construir desde la comunidad, construir desde la visión de una política educativa de Estado hará que la transformación vaya avanzando y profundizándose en un subsistema que puede detonar y dinamizar con muchísima fuerza la formación del nuevo y la nueva ciudadanos, desde el aula.

Por eso afirmamos que la revolución de conciencias está en las aulas de México, de la mano de los y las maestras normalistas. ←

Las becas como derecho constitucional en la Ciudad de México

Se busca socorrer a los desfavorecidos,
no a los que ya tienen ventajas

La educación como derecho humano está consagrada tanto en la carta magna del país como en la Constitución de la Ciudad de México. El artículo 8 de esta última establece que todas las personas tienen derecho a la educación en todos los niveles, por lo que el acceso a ella debe ser igualitario y con garantía de permanencia al margen de la “condición económica, étnica, cultural, lingüística, de credo, de género o de discapacidad”. En consecuencia, toda la educación pública será “gratuita, laica, inclusiva, intercultural, pertinente y de calidad”. Para cerrar la caracterización de la educación en la entidad, también se establece que procurará “igualar las oportunidades” y “disminuir las desigualdades”.

Por otra parte, los propósitos educativos difícilmente podrán alcanzarse si las alumnas y alumnos no disponen de los espacios adecuados y las condiciones propicias, por lo que otra meta fundamental es impulsar la constante mejoría de los planteles y, en general, de la infraestructura educativa.

Ahora bien, volviendo a los fundamentos, es claro que el loable propósito de una educación pública básica (preescolar, primaria y secundaria) que incluya a todos y evite el abandono escolar es imposible de lograr si se crea sólo la igualdad de *oportunidades* pero no se garantizan unas paridades básicas en las *condiciones*. Y, desde luego, la principal de estas es la socioeconómica. Por tanto, se requiere otorgar un mínimo de apoyos universales a los estudiantes que emparejen las posiciones. Y con este propósito, la actual jefa de gobierno introdujo una innovación.

Como se sabe, en administraciones anteriores se crearon programas encaminados a dar diversos apoyos a los estudiantes, tales como uniformes y útiles escolares gratuitos, becas y alimentos escolares, entre otros. Pero se mantuvieron limitaciones. Las becas, por ejemplo, eran selectivas en aplicación de una peculiar perspectiva meritocrática. Los apoyos se otorgaban a los “más talentosos”.

En el gobierno de Claudia Sheinbaum se implantaron programas de carácter *universal* (esto es, incluyendo a todos los estudiantes, sin distingos difíciles de justificar) para apoyar a los alumnos de educación básica. Por una

parte, se creó el programa “Bienestar de niñas y niños”, que consiste en entregar una beca a todos los estudiantes del nivel básico durante los meses del ciclo escolar correspondiente. El recurso es progresivo año con año, a fin de crear condiciones cada vez más justas y equitativas que favorezcan la permanencia de los alumnos y la terminación de sus estudios.

Como complemento necesario, se creó el programa “La escuela es nuestra”. Busca garantizar que se apliquen acciones de mantenimiento menor a todos los planteles de educación básica, bajo un esquema participativo que incluye la determinación definida en asambleas por parte de los padres y madres sobre las necesidades que deben atenderse y la aplicación de los recursos en cada instalación.

La Ciudad de México cuenta con 1 millón 200 mil 770 alumnos en educación básica, aproximadamente, que reciben atención en unos 3 mil planteles educativos de carácter público (2021-2022). Para atender a esta población durante la primera mitad del sexenio (2019-2021) se han ejercido alrededor de 11 mil 150 millones de pesos (10 mil 486 millones para las becas y 662 millones para el mantenimiento de las escuelas). Aplicando el principio progresivo, sólo para 2022 el presupuesto estipulado es de 6 mil 400 millones de pesos (5 mil 405 millones para el programa de becas y 350 millones para el mejoramiento de los planteles).

Hagamos un breve paréntesis para recordar que el gobierno federal ha impulsado diversos programas a escala nacional que otorgan becas a los alumnos de nivel básico de escuelas públicas situadas en zonas prioritarias, con familias pobres. El propósito es el mismo: dar sustento al derecho a la educación mediante el emparejamiento de las condiciones. Y lo mismo se aplica a los esfuerzos federales para dar mantenimiento a los planteles. La escala de la cobertura y de la inversión es formidable: 9.8 millones de estudiantes, de varios niveles, beneficiados con las “Becas para el Bienestar Benito Juárez” el año pasado, con una aplicación de 71 mil millones pesos, mientras “La Escuela es nuestra” se ocupó del mantenimiento de 68 mil planteles que absorbieron casi 14 mil millones de pesos.

El paso siguiente es inevitable si se quiere ir a fondo: darles enjundia y permanencia a los programas al ascenderlos a la calidad superior de *derechos*. Los programas suelen depender demasiado de las administraciones y de sus promotores; y más pronto que tarde pueden sufrir los embates de enfoques hostiles. La ruta natural es que se conviertan en conquistas ciudadanas, en prerrogativas constitucionales que trasciendan los gobiernos.

Es el tiempo y el lugar para este impulso. La Ciudad de México dispone de una carta política excepcional, con terreno fértil para albergar un resonante derecho para las niñas y los niños de la capital. A principios de este año, ante la mesa directiva del congreso de la Ciudad de México, Sheinbaum presentó la iniciativa de elevar a rango constitucional las becas ya existentes, así como los fondos para la dignificación de los planteles educativos.

La jefa de gobierno envió una “iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforma el artículo 8, apartado A, numeral 6, de la Constitución Política de la Ciudad de México”. En la exposición de motivos se indica que la propuesta se inspira en el anhelo de alcanzar lo expresado por José María Morelos en *Los sentimientos de la nación*: “Que se eduque a los hijos del labrador y del barretero como a los del más rico hacendado”, esto es, el ideario de la igualdad de derecho en materia educativa. El texto de la iniciativa es el siguiente:

Atendiendo al principio rector del interés superior de la niñez, las autoridades garantizarán el pleno acceso al derecho de las niñas y los niños a recibir educación.

En la Ciudad de México, todas las niñas y niños inscritos en planteles públicos de educación básica tendrán derecho a contar con una beca que se denominará *Bienestar para niñas y niños*.

En cada ejercicio fiscal, los planteles educativos de educación pública básica en la Ciudad de México contarán con la asignación presupuestal que determine el congreso, a fin de dignificar las condiciones de los inmuebles, misma que se ejercerá con la participación de los padres y madres de familia. El programa para el ejercicio de este derecho se denominará *La escuela es nuestra*.

Con el claro propósito de que quede establecido el principio de progresividad (incluido en el artículo 70 de la constitución local), por lo que hace a los recursos destinados a los programas, en el transitorio cuarto de la iniciativa se ordena:

El monto de los recursos asignados en el Presupuesto de Egresos de la Ciudad del ejercicio fiscal que corresponda, para los derechos constitucionales *Bienestar para niñas y niños* y *La escuela es nuestra*, no podrá ser disminuido, en términos reales, respecto de lo que se haya asignado en el ejercicio fiscal inmediato anterior.

Cabe destacar que la iniciativa armoniza con los objetivos de desarrollo sostenible que en materia de “educación de calidad” ha establecido la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la prestigiosa Agenda 2030.

El proceso para la aprobación de la propuesta de reforma no ha sido terso. La oposición, principalmente panista, ha procurado dilatar el trámite de dictaminación en las comisiones unidas de puntos constitucionales e iniciativas ciudadanas y la de educación. No obstante, el pasado 11 de noviembre se logró realizar el debate. Panistas y perredistas quisieron introducir temas ajenos al sentido de la iniciativa para restarle impacto y, al mismo tiempo, para llevar agua a su molino. Por ejemplo, insistieron en que las becas se extendieran a los alumnos de las escuelas privadas. Los diputados del grupo parlamentario del Movimiento de Regeneración Nacional (Morena) hicieron notar que la iniciativa en debate constituye la clásica política pública de “acción afirmativa” (también conocida como “discriminación positiva” en el mundo anglosajón), asentada universalmente, que procura solventar desventajas de grupos o sectores sociales, entre otros argumentos. Es decir, se busca socorrer a los desfavorecidos, no a los que ya tienen ventajas.

Finalmente, se aprobó un dictamen de las dos comisiones en los términos de la iniciativa original de la jefa de gobierno, la cual pasará en breve el pleno del congreso local. Será un debate turbulento. Pero auguro que los nuevos derechos educativos saldrán adelante. ←

El partidario



EL CARTÓN DE RAPÉ



Las Universidades Interculturales: base para una nación pluricultural

La cuarta transformación de nuestro país tiene como base una perspectiva de ruptura que busca establecer la educación como un derecho humano.

*Directora de Educación Intercultural
de la Subsecretaría de Educación Superior
de la Secretaría de Educación Pública

En diferentes lugares del mundo, en especial en Abya Yala, esa que José Martí llamaba “nuestra América”, comunidades y pueblos han demandado su derecho a existir y, por tanto, a reivindicar sus lenguas, sus prácticas culturales, sus modos de organización, sus instituciones y autoridades, la historia que reconocen, las personas que las y los educan, los ideales de su presente y de su futuro.

Estos movimientos se presentan bajo una concepción territorial de existencia, por lo que no sólo son una lucha por los derechos individuales y comunitarios, sino que incluyen de manera holística sus espacios de poder y cosmovisiones. Estos grupos excluidos, los “olvidados”, los “sin rostro”, levantaron la voz e impusieron con su presencia la diversidad, la resistencia de naciones y aún más, de otros mundos posibles.

Esta efervescencia social ha tenido efectos importantes para generar discursos y políticas multiculturales que sirvieron, por lo menos, para colocar en la mesa de discusión la existencia de la diversidad, pero también fueron el inicio de una discusión sobre la educación propia, comunitaria o alternativa en muchos países, principalmente en Latinoamérica. Esta política multicultural sirvió también como mecanismo del propio sistema y de los estados para dar salida a la presión social, sin resolver la relación colonial, la visión hegemónica, occidental, racializada y de imposición epistémica existente.

Las respuestas oficiales a este paradigma fueron diplomáticas, administrativas, evasivas, discriminatorias y racistas, creando instituciones que generaron escuelas indígenas para indígenas, pero el resto del sistema educativo no fue trastocado ni perturbado por la aparición y existencia de estos espacios “especiales”.

En el caso mexicano, el multiculturalismo y la fundación de las Universidades Interculturales, ocurrida durante el gobierno de Vicente Fox, fueron producto de un manejo paternalista y folclorizante, dotando de una forma particular de inclusión al sector indígena, pero que no alcanzó a llegar al fondo real del problema, mientras que a estas escuelas ni siquiera se les dio el peso de cualquier otra institución de educación superior, pues quedaron fuera de la Subsecretaría de Educación Superior (SES).

En el sentido hegemónico de la multiculturalidad, la interculturalidad fue entendida más como un tipo de

asistencialismo o de prebenda social que realmente como la oportunidad para un cuestionamiento crítico y de fondo del sentido estructural de la imposición epistémica, de la exclusión y la desigualdad social fundantes que nos han impuesto un sentido de vida sobre los otros, siendo esta imposición una de las principales causas de la pérdida de la diversidad cultural y sus múltiples expresiones de existencia social.

A partir en este gobierno de la cuarta transformación, con una perspectiva crítica de la interculturalidad, fue urgente que las universidades preexistentes fueran refundadas, yendo más allá de la inclusión, conservación y supuesta “tolerancia”, y que dieran cabida, en igualdad, a otras formas de existir y ser en un sentido de totalidad posible.

Se presenta un breve recuento de la situación de las Universidades Interculturales y de su actual paradigma de transformación.

Las Universidades Interculturales son instituciones de educación superior (IES) con personalidad jurídica y patrimonio propios, adscritas a los gobiernos de los estados en los cuales están instaladas.

Su creación fue impulsada a partir del año 2003, a través de la hoy extinta Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta dependencia era la encargada de asesorar, evaluar e impulsar propuestas educativas interculturales en todos los niveles del sistema educativo nacional, cuya población objetivo eran los estudiantes indígenas.

La cuarta transformación de nuestro país tiene como base una perspectiva de ruptura que busca establecer la educación como un derecho humano. En el artículo tercero constitucional se establece que en los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación pluri-lingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural. La interculturalidad es para todas y todos o no es interculturalidad. Esto implica el reconocimiento de una sociedad diversa, pero con desigualdad. Asumir esto nos permite evidenciar el nudo donde convergen las desigualdades o la interseccionalidad de estas: género, raza, etnia y clase.

La interculturalidad, entonces, rebasa la idea de que es específica para la población indígena y afromexicana, supera el sentido segregacionista en que se construyó la

interculturalidad y se coloca como un principio fundante de las sociedades con raíces diversas. Así, la interculturalidad para todas y todos permite confrontar la idea de una sociedad homogénea para buscar construir un nuevo sentido de sociedad desde la diversidad y desde lo nacional-popular. Se trata de descolonizarnos.

Para este gobierno de transformaciones, la interculturalidad tiene que ser crítica, que repiense las estructuras de gobierno, que fomente la participación social comunitaria, que dé sentido a la educación y a su relación con la transformación social. Para ello, las universidades interculturales y la interculturalidad que plantean estarían siendo no sólo espacios de visibilidad e inclusión de grupos históricamente discriminados, sino también ámbitos capaces de replantear y cuestionar, con su quehacer, los esquemas institucionalizados e institucionalizantes, los procesos administrativos, financieros y normativos.

Las nuevas Universidades Interculturales están acompañadas desde su creación de acciones conjuntas que generan espacios de discusión y toma de decisiones en coordinación con comunidades, pueblos, campesinos, migrantes y barrios. Enfrentan la más rigurosa vigilancia colectiva, asumen las más estrictas responsabilidades, se someten a los más complejos ejercicios dialógicos asamblearios y asumen construir una educación que sirva para la vida.

Por su parte, en el marco de las consultas, la participación en la toma de decisiones y respeto a la libre determinación de los pueblos, así como en lo relativo a las propuestas diferenciadas en lo académico y administrativo, las principales acciones realizadas han sido: a) la creación de Comités de seguimiento y planeación de las universidades con representatividad local; b) estudios de factibilidad basados en metodologías de participación comunitaria para registrar las necesidades y expectativas sociales, pero sobre todo la propuesta educativa de y para los pueblos; c) construcción de instrumentos normativos inclusivos que señalan la creación de órganos de gobierno con fuerte representatividad de los pueblos y comunidades; d) reconocimiento e inclusión en igualdad de las profesoras y profesores comunitarios; e) consideración de espacios de enseñanza no sólo en la universidad, rompiendo con la concepción áulica, y f) el establecimiento de la interculturalidad como transversal en el ámbito financiero, jurídico y administrativo.

La configuración institucional, conforme se ha establecido en los convenios de colaboración entre los gobiernos de los estados y la federación, incluye dentro de sus figuras de gobierno la participación de las comunidades, quienes no sólo son un ente consultivo, sino que son parte viva del gobierno universitario, con voz y voto. Esto incluye participar en la propuesta, junto a los sectores académico y estudiantil y a autoridades, de una terna de candidatos, entre los que la gobernadora o gobernador elige quién detendrá la rectoría.

Se ha duplicado el número de Universidades Interculturales, algunas en el marco de los planes de justicia para los pueblos indígenas, como el caso de la Universidad del Pueblo Yaqui y la Universidad Intercultural del pueblo Wixárika. Otras han surgido por solicitud de los propias comunidades, como el caso de los migrantes jornaleros del Valle de San Quintín, Baja California; los pueblos mayas de Campeche; las comunidades campesinas defensoras del maíz criollo de Tlaxcala y Colima; los pueblos negros de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, con la Afrouniversidad, y las comunidades chichimecas y ñañhús de Guanajuato. Además están en proceso la Universidad para la Mujer, con una perspectiva intercultural, en Aguascalientes; la Universidad Intercultural de Nayarit y varias universidades politécnicas y tecnológicas que están trabajando en incorporar la perspectiva intercultural para todas y todos.

Estamos ante la oportunidad histórica de trabajar por un “muy otro gobierno” que trastoque los cimientos del poder. Sin embargo, reconocemos que falta mucho más. No puede ser sólo una tarea de planeación académica, tampoco se puede personificar en encomiendas a funcionarias o funcionarios que se consideren con mayor “sensibilidad”: hay que generar un cambio de paradigma en las concepciones y estrategias para gestionar de manera integral la educación. Necesitamos reorientar prácticas institucionalizadas; desburocratizar los procedimientos de gestión educativa; replantearnos como personas y como colectivos la formación, la experiencia profesional, nuestras conductas y emociones; avanzar en la revolución de las conciencias, y sabernos parte de una realidad social que con la lucha activa logre una educación intercultural para todas y todos. ◀

Universidad de Sonora: de la Marcha del desierto al zócalo a una nueva esperanza de cambio

El gobierno de Beltrones respondió con las típicas actitudes y maniobras del autoritarismo del PRI

* Profesor de la Universidad de Sonora



La Unison, entre sus vicisitudes políticas y la incomprensión de su entorno

Desde su fundación en 1942, la Universidad de Sonora fue considerada por los habitantes del estado como su mayor proyecto cultural, el medio por el cual sus hijos accederían a la educación para mejorar su calidad de vida. La institución ha sido pionera en investigación y un foco de difusión cultural. Una gran cantidad de cuadros profesionales, de la burocracia estatal y de los dirigentes de las organizaciones políticas y de la sociedad civil de la entidad han egresado de sus filas.

En un estado conservador, la universidad, al fin caja de resonancia de los procesos sociales, cuenta en su haber con diversos movimientos estudiantiles: en 1967 reaccionó a la imposición del candidato del Partido

Revolucionario Institucional (PRI) a gobernador, Faustino Félix Serna; en 1972-73 demandó cambios a su ley orgánica; en 1978 respondió a la reelección del rector Alfonso Castellanos Idiáquez; en 1979 protestó por la imposición de exámenes de admisión. En cada uno de estos hechos la respuesta del gobierno fue la represión y la cárcel.

En 1976 se iniciaron los trabajos de la burocracia universitaria para generar un proyecto de modernización de las estructuras universitarias, denominado como *departamentalización*, que rompía frontalmente la organización clásica de escuelas, así como con las estructuras de poder en la institución. Este proyecto se puso en marcha en 1978 y un año después se implementó un examen de admisión, que como decíamos provocó una fuerte protesta

estudiantil ante la que se desencadenó la represión contra los estudiantes.

En 1982 la Unison estaba sumida en una profunda crisis sumada al desgaste político del rectorado de nueve años de Alfonso Castellanos, además de la situación no resuelta de contar con dos modelos de administración universitaria: por un lado las escuelas, que contaban con la representación política ante el Consejo Universitario, y por el otro los departamentos, que iban creciendo en población estudiantil y profesorado pero carecían de representantes en el mismo Consejo.

Esta situación fue la matriz de la que surgió un nuevo rectorado proveniente de la oposición al régimen, con el ingeniero Manuel Rivera Zamudio a la cabeza. La nueva administración trajo consigo grandes cambios: la resolución de la crisis de organización académica con la creación de un modelo híbrido escuelas-departamentos; la ampliación de la oferta educativa y el crecimiento de la planta académica; la promoción de la investigación y, conjuntamente con el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS), un agresivo programa de formación de profesores en estudios de posgrado y la promulgación del estatuto de personal académico, que convertía a la Unison en una de las pocas universidades públicas en tenerlo en ese momento.

Junto con estos proyectos, se amplió la participación de académicos y alumnos en la toma de decisiones y se implementaron mecanismos de elección de autoridades mediante el voto de académicos, estudiantes y trabajadores en acuerdos con órganos colegiados que no estaban normados en la ley.

Fue con estos mecanismos como en 1989 llegó a la rectoría el matemático Marco Antonio Valencia, quien, si bien obtuvo la mayoría de los votos, no contaba con el apoyo de las estructuras de decisión dentro de la universidad: el Consejo Universitario y los Consejos Directivos de las escuelas y departamentos. En la búsqueda de mayor espacio, Valencia ignoró los acuerdos y procedimientos previos para la elección de autoridades, generando

un serio enfrentamiento político con las comunidades académicas, el Consejo Universitario y la Comisión de Hacienda, nombrada por el propio Consejo. Este fue el ambiente universitario que encontró en 1991 Manlio Fabio Beltrones en su campaña a la gubernatura.

La imposición de la ley 4

Dos aspectos hay que remarcar del entorno respecto a la imposición de la ley 4 orgánica de la Universidad de Sonora: en primer lugar, el proyecto modernizador de la educación superior del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, caracterizado por la descentralización; la marginación de los sindicatos; la evaluación y la rendición de cuentas como condicionante al financiamiento; la promoción del cobro de cuotas; una mayor vinculación entre el sistema educativo y el sistema productivo, y el énfasis puesto en la calidad por sobre la atención de los servicios. Para poder implementarlo era necesario “poner orden” en las universidades,¹ una mayor supervisión estatal² y una mayor influencia de ciertos sectores sociales externos en la educación.³ Es decir, la modernización se debía imponer políticamente a las instituciones.

Un segundo aspecto lo constituyeron las presiones de la derecha local. Investigadores como Armando Moreno Soto⁴ aseguran que, al ser nombrado candidato, Beltrones sostuvo una reunión con empresarios sonorenses en desacuerdo con su candidatura, quienes le exigieron que “calmara” a la universidad. La derecha estaba inconforme con los procesos democráticos en la Unison.

En estas condiciones, el 25 de noviembre de 1991 el congreso de Sonora, después de una farsa de consulta a la comunidad, aprobó la ley 4. Previamente se dieron diversos actos de presión del gobierno estatal contra los universitarios, por medio de ataques de prensa, el corte de la energía eléctrica a la escuela, el embargo del subsidio a la institución por parte del estado y la introducción de una auditoría acompañada de presiones a actores políticos.

La nueva ley rompió frontalmente con la estructura y mecanismos de gobierno existentes, introdujo una

1 Kent, Rollin (1997). “Las políticas de educación superior en México (1989-1993)” en Sylvia Ortega Salazar y David Lorey (coords.), *Crisis y cambio de la educación superior en México*. Ciudad de México: UAM-LIMUSA.

2 Miranda, C. A. G. (2021). “Crónica del movimiento estudiantil de 1991 en la Universidad de Sonora”, *Revista Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales*, 5 (1), pp. 147-155.

3 Sánchez Herrera, S. (2007). *El proyecto educativo y el proyecto económico en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari. 1988-1994*.

4 Cejudo Ramos, Denisse de Jesús, *La Universidad en el Naufragio. El Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora y el conflicto por la modernización, 1991-1992*, Hermosillo, Universidad de Sonora, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.47807/UNISON.1>

Junta Universitaria conformada mayormente por actores externos a la universidad, minimizó la participación estudiantil en los órganos colegiados, impuso el cobro de cuotas a estudiantes e implementó mecanismos verticales que otorgaban al rector el poder en el nombramiento del resto de las autoridades.

Desde que se presentó el proyecto de ley se dieron movilizaciones en contra, inicialmente impulsadas por el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad de Sonora (STEUS) y el mencionado STAUS, y después por el Comité de Estudiantes de la Universidad de Sonora (CEUS), principal protagonista del movimiento de protesta contra la imposición.

El CEUS, con una organización informal que agrupaba a activistas, tuvo una gran capacidad de convocatoria, de tal manera que llegó a organizar las mayores marchas que se dieron en la entidad en décadas. Y junto con ello desarrolló nuevas y creativas formas de protesta, como una huelga de hambre. Otro aspecto muy importante fue su lucha contra las manipulaciones de la prensa.

El gobierno de Beltrones respondió con las típicas actitudes y maniobras del autoritarismo del PRI: persiguió y encarceló a miembros del aparato financiero de la universidad; a dos dirigentes sindicales (uno de ellos que acudía a negociar con el secretario de gobierno) y a estudiantes. Junto con una agresiva campaña mediática, pretendió generar un ambiente de terror entre la disidencia.

En este marco, ante la nula respuesta del gobierno y el endurecimiento de sus acciones, el CEUS organizó una llamada marcha del desierto al Zócalo. La manifestación partió de Hermosillo con destino a la Ciudad de México el 13 de mayo de 1992, arropada con una multitudinaria manifestación de despedida. En su paso por diferentes localidades fue recibida y apoyada por organizaciones estudiantiles y sociales. Notablemente se cuenta la recepción en Guadalajara por parte de la Federación de Estudiantes, que, entendiendo el significado de la lucha de sus pares sonorenses, unió sus demandas contra el cobro de cuotas.

La marcha llegó a la Ciudad de México el 13 de agosto de 1992. Quince días después, por intermediación de Manuel Camacho, entonces jefe del Departamento del Distrito Federal (DDF), el gobernador Beltrones y líderes del CEUS firmaron un acuerdo de solución al conflicto de la Universidad de Sonora, que incluía algunos puntos importantes para el movimiento estudiantil.

Si bien la marcha no logró su objetivo primario de revertir la imposición de la ley 4, sí tuvo el impacto de alertar a las burocracias universitarias y a las autoridades educativas contra las posibles consecuencias de

una modernización salvaje, tal y como se impuso en la Unison, y sobre todo dejó la llama encendida de la oposición, que se mantiene hasta la actualidad.

La ley 4 ha dejado en la universidad la imposición acrítica de las políticas neoliberales, y una autonomía mocha y tutelada que se materializa con la Junta Universitaria, máxima autoridad de la institución, cuya labor es designar al rector sin procedimientos ni criterios claros, así como expedir el reglamento general.

Junto a todo lo anterior, la llamada ley Beltrones excluye la participación de los estudiantes y maestros en la designación de autoridades, que alcanzan su puesto por lealtades y complicidades al grupo en el poder, mientras que los órganos colegiados son poco representativos, donde prácticamente es nula la discusión. Decisiones trascendentes como las que discuten el modelo educativo han intentado imponerse sin consenso entre los profesores y estudiantes, generando grandes conflictos internos. Para coronar esto, la medida ha traído el manejo opaco y discrecional de los recursos económicos, con un crecimiento descontrolado del personal de confianza y el congelamiento de plazas de tiempo completo.

2018, renace la esperanza

A partir de la esperanza surgida del triunfo presidencial en las urnas de Andrés Manuel López Obrador y las conquistas adquiridas por el movimiento en la legislatura estatal, resurgió la posibilidad de reformar la ley 4. Grupos de profesores acudieron a los diputados del Movimiento de Regeneración Nacional (Morena) con propuestas de modificaciones legislativas que fueron retomadas por la diputada Ernestina Castro. Sin embargo, las condiciones políticas del momento no permitieron que la propuesta fuera aprobada.

En 2021, Alfonso Durazo, abanderado por Morena y partidos coaligados, obtuvo la gubernatura de Sonora. En diferentes ocasiones ha manifestado la posición de que la ley 4 debe modificarse en un sentido pleno de democratización. López Obrador ha expresado la necesidad de que las universidades se democratizen, reduzcan sus burocracias y transparenten el uso de los recursos. Actualmente han resurgido las manifestaciones y la organización de profesores, estudiantes y trabajadores, con el apoyo del STAUS, que impulsan el cambio de legislación.

Las propuestas de cambio de ley se encuentran en discusión, por ello, con los mismos ideales que animaron la marcha del desierto al Zócalo, seguiremos impulsando la democratización de la universidad, la supresión del cobro de cuotas y la autonomía universitaria. ←

Toltekayot Yeknemilis

Labrando para una Vida Buena

Experiencia en la Universidad para el Bienestar Benito Juárez García sede Cuetzalan, Puebla

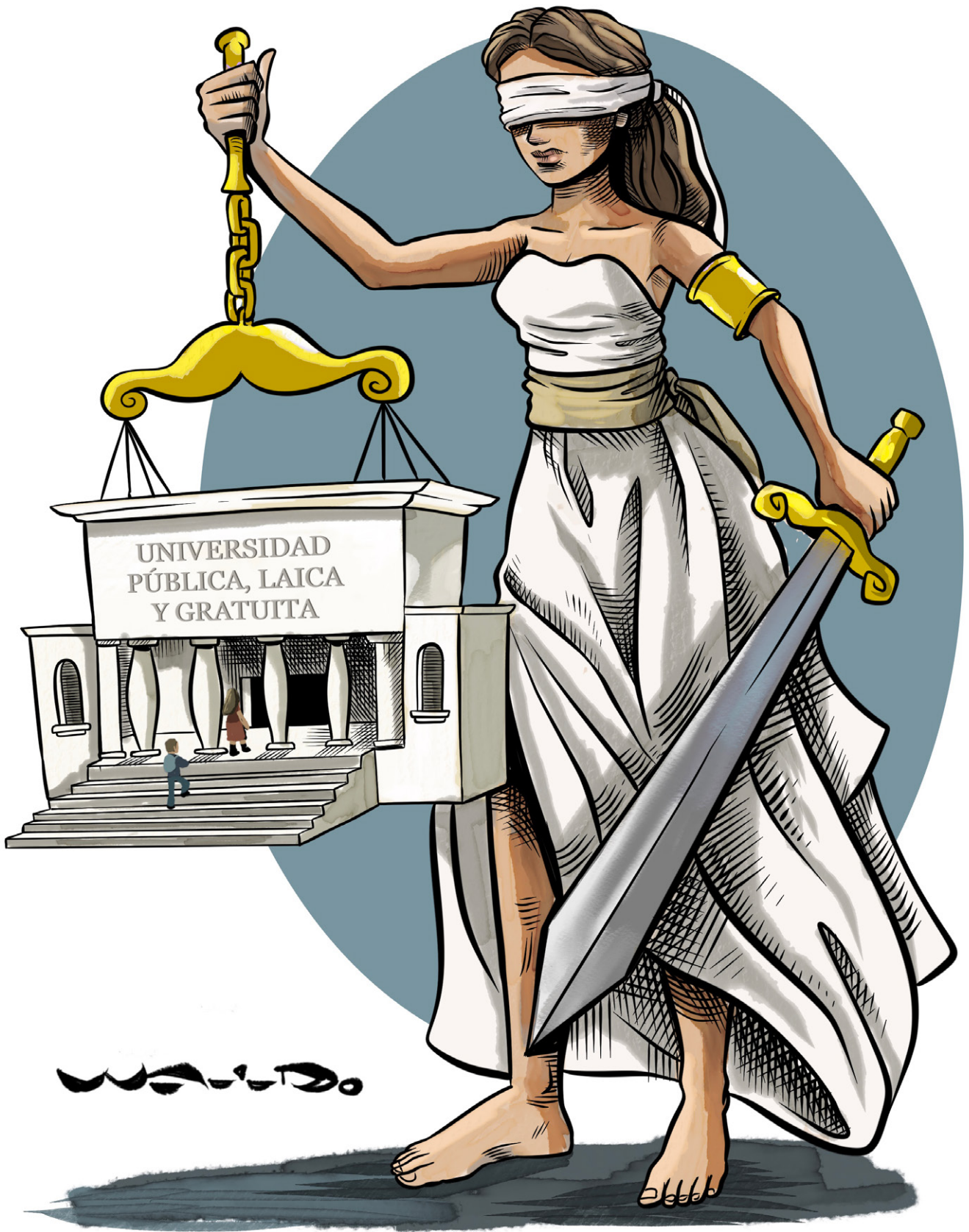
EL índice de población indígena en México con rezago educativo en 2018 alcanzaba un 31.3 por ciento, mientras que en la población no indígena la cifra se reducía a un 15.4 por ciento, de acuerdo con el informe 2020 de evaluación de la política de desarrollo social del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). Es decir que el rezago educativo en la comunidad indígena duplica al de la población no indígena. El mismo informe arroja que una de cada cinco personas indígenas tardaría más de dos horas en llegar a un hospital en caso de una emergencia, lo que resulta ilustrativo de las dificultades para sus traslados tanto en materia educativa como de salud.

En un ejercicio que realizamos en julio de 2018 en el municipio de Cuetzalan, Puebla, observamos que de 200 estudiantes que egresan de los bachilleratos de educación

a distancia solamente 20 pueden acceder a la universidad. Como reflexionaba uno de los participantes: “De los que estamos presentes, ¿cuántos pudimos ir a la universidad? La mayoría no ha podido, y eso ¿a quién le conviene? que la mayoría de la población no pueda culminar todo el plan de estudios que quisiera tener la gente... Pues a quienes han controlado el país, a quienes han buscado que el gobierno y los presupuestos, más que servir a la población mayoritaria, sirva a los privilegiados”.

En 2018 el licenciado Andrés Manuel López Obrador planteó como materia prioritaria la creación de 100 universidades en regiones con ciertas características, con miras a contribuir al bienestar y la igualdad social en municipios de alta y muy alta marginación.

La meta de tener 100 universidades ya fue rebasada, actualmente hay 145 planteles distribuidos en todo el país. En cada uno se escribe una historia muy particular,



De 200 estudiantes que egresan de los bachilleratos de educación a distancia solamente 20 pueden acceder a la universidad

sin embargo muchos tienen una característica común: los terrenos que se han donado son de los campesinos de todo el país, como lo ha externado en distintos espacios la directora general del Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (OCUBBJG).

En Cuetzalan esto es parte de la historia del predio donde se encuentra la sede de la Universidad:

Cuentan que un domingo un señor de Tepetzintan fue a la Casa Castillo, un comercio de Cuetzalan, a pedir que le fiaran un machete. El dueño, que lo conocía porque tenía un terreno junto al suyo, le dijo: “Te lo voy a fiar, pero, ¿cuándo me lo pagas?”. “Dentro de ocho días te pago”, le contestó. A la semana fue el señor y le dijo al comerciante: “Fíjate que no tengo para pagarte. Quiero que me esperes más tiempo”. “¿Cuánto tiempo quieres que te espere?”, le preguntó el comerciante. “Un mes”, le contestó. Entonces le dijo el comerciante: “Esta bien, te espero. Pero tráeme la escritura de tu terreno que está pagado al mío”. A la siguiente semana le llevó la escritura... Y así fue como el comerciante de Cuetzalan se quedó con el terreno del señor de Tepetzintan... a cambio de un machete.¹

Historias así se multiplican en diferentes territorios como muestra de las muchas injusticias que nuestros pueblos han sufrido. En cuanto a este relato, el terreno del machete se pudo recuperar años más tarde, cuando la cooperativa compró el terreno y dispuso mediante asamblea que fuese destinado a la formación, para evitar que en el futuro se repitiera este tipo de abusos. En una fracción de este predio está erigida actualmente la sede de la UBBJ de Cuetzalan (en el terreno del machete).

El 25 de marzo de 2019 se abrió la Universidad en Cuetzalan, con la primera generación de estudiantes de la licenciatura en ingeniería en desarrollo regional sustentable. Es importante mencionar que las actividades

académicas iniciaron en una sede alterna, en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Desde esta fecha se han abierto nuevos ciclos, con seis generaciones hasta hoy.

En diciembre de 2019 se inició la construcción de la primera fase en la sede de Cuetzalan, Puebla, para consolidar instalaciones permanentes del OCUBBJG. Es importante mencionar que para el ejercicio de los recursos se forma una comisión de administración, donde participan de manera activa padres y madres de familia y los estudiantes, quienes operan los recursos para la construcción de los espacios. Después de seis meses de trabajo, mediante el mecanismo de obra social se concluyó la primera fase de construcción y el 10 de junio de 2020 los estudiantes llegaron a ocupar las instalaciones recién construidas. Cabe mencionar que para la obra se consideraron materiales locales y se incorporaron diversas ecotecnologías. Como Cuetzalan es una de las regiones más lluviosas del país, la sede opera con agua de lluvia para todos sus procesos diarios. Así como el resto de las instalaciones del país, las universidades están adecuadas para brindar accesibilidad a estudiantes que así lo requieran.

Actualmente, en la sede de Cuetzalan hay inscritos 152 estudiantes del ciclo escolar 2022-2, provenientes de los municipios de Zapotitlán de Méndez, Huehuetla, Zacapoaxtla, Zaragoza, Tlatlauquitepec, Tenampulco, Ayotoxco de Guerrero, Jonotla, y la gran mayoría de diferentes comunidades del municipio de Cuetzalan; así mismo, algunos provienen de la capital de Puebla y la Ciudad de México, quienes supieron del programa a través de los mecanismos de difusión del gobierno federal.

La zona de influencia de la sede es la sierra nororiental de Puebla, en donde la población mayoritaria pertenecemos a los grupos originarios maseual *náhuatl* y tutunaku *totonaco*. En este sentido, en la universidad se atiende mayoritariamente al grupo náhuatl, a población mestiza y a población totonaca. A nivel nacional, se atiende a 45 mil 581

1 Rosario Cobo, Lorena Paz Paredes y Armando Bartra, *¡Somos Tosepan!: 40 años haciendo camino*, Ciudad de México, Unión de Cooperativas Tosepan y Circo Maya, 2018.

estudiantes en 145 sedes (y se proyecta llegar a 200), según el informe de avances del programa que presentó la directora general en la conferencia de prensa matutina presidencial del 7 de noviembre. Así mismo, la de Cuetzalan forma parte de las sedes contempladas para una segunda carrera relacionada con la salud, como informó la doctora Sosa Elízaga.

En el programa se trabaja con el modelo de Kaleidoscopio,² que permite conectar la teoría abordada en el aula con el trabajo de campo, punto medular de la propuesta. Esta modalidad nos permitió trabajar de manera ininterrumpida durante las fases más críticas de la pandemia porque era más fácil que un docente se trasladara a una comunidad donde se reunía un equipo geográfico, es decir, estudiantes de todos los ciclos, que vivieran en torno a ese punto. Así, los docentes hemos participado de manera rotativa con los diferentes grupos de estudiantes de la sede.

El trabajo constante ha permitido fortalecer el vínculo con la comunidad en diferentes momentos. Dado que toda la formación está orientada al servicio de lo público, se contempla durante el programa de estudios la implementación de prácticas escolares y comunitarias que parten desde las necesidades de las comunidades. La vinculación con dos ayuntamientos con los que se ha firmado convenio y el programa Sembrando Vida de la Secretaría de Bienestar permite que las primeras generaciones realicen sus prácticas profesionales. En estos años de operación se han generado diferentes experiencias como resultado de la vinculación con las diferentes comunidades.

Ahora queremos cerrar este ejercicio de compartir escuchando el proceso que están llevando las y los estudiantes.

Como estudiantes de la UBBJ, en la licenciatura en ingeniería en desarrollo regional sustentable y cursando el tercer ciclo, ocho estudiantes hemos decidido enfocar nuestras prácticas escolares y comunitarias en la localidad de Xiloxochico de Rafael Ávila Camacho, hasta concluir el octavo ciclo (último de la carrera).

En nuestro proceso de aprendizaje, el compromiso es poner en práctica las herramientas que vamos adquiriendo desde un diálogo respetuoso con la comunidad, siendo escuchas abiertos y dispuestos a analizar, identificar e investigar los procesos socioambientales y económicos que los determinan en la actualidad dentro de un todo, y siendo nosotros estudiantes parte de esta misma geografía, agentes transformadores con una visión crítica, ética y sustentable que reconoce el valor de su propio entorno.

Rocío Carolina Loa Rosales,
estudiante de tercer ciclo

Para mí, la universidad significa trabajar un proceso de formación integral, ético, moral y social; también ha significado el espacio donde he descubierto el talento que tengo para trabajar en colectivo desde mi territorio; representa una oportunidad donde puedo aprender y desaprender. También, me prepara para después ayudar al territorio y que el territorio me ayude a mí.

Miguel Gomez Ponce
Estudiante tutunaku de séptimo ciclo

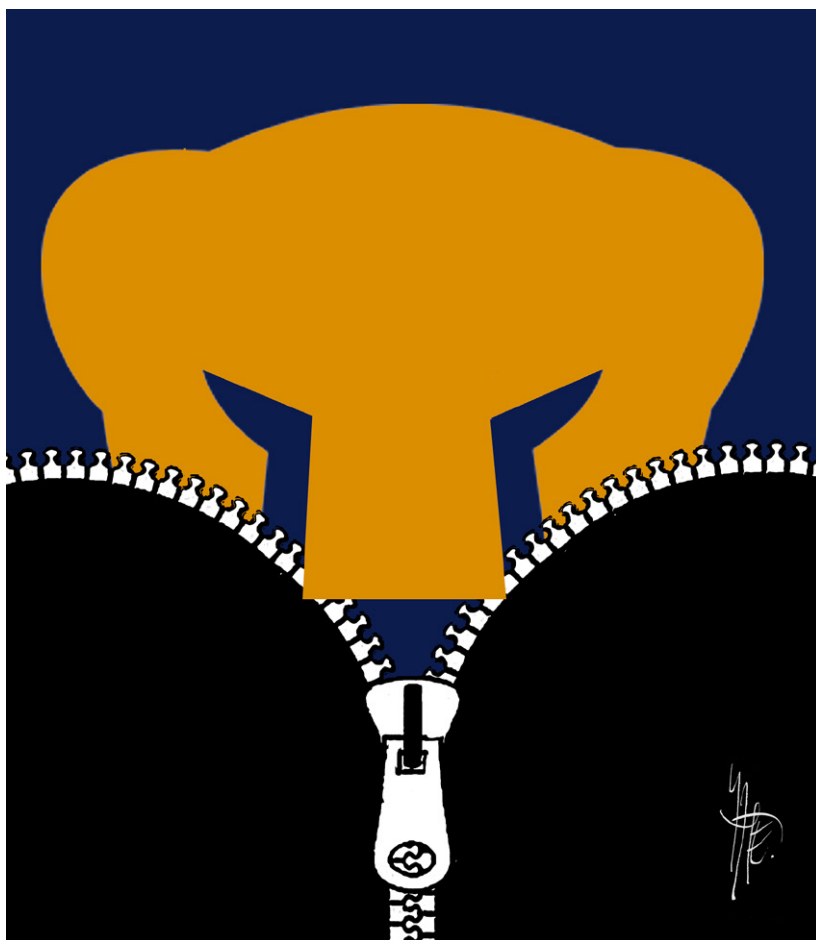
Existe históricamente una deuda pública con nuestros pueblos originarios, quienes, dicho sea de paso, hemos habitado los diferentes territorios desde antes de la configuración del Estado mexicano actual.

Ante esto, es notorio que para la instalación de las distintas sedes se ha considerado cubrir territorios de diversos pueblos; la sede de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García en Cuetzalan representa una esperanza para que las y los estudiantes se sumen al sueño de construir un proyecto de vida buena en la sierra nororiental de Puebla, y se espera que las autoridades correspondientes faciliten el trabajo comunitario y que la universidad contribuya a alcanzar los retos que se tienen en la región. ←

2 Véase: <https://framework-gb.cdn.gob.mx/applications/ubbj/documentos/kaleidoscopio.pdf>

LISSETTE SILVA | VERÓNICA RENATA LÓPEZ NÁJERA | NINA LÓPEZ
ALINA HERRERA | MARÍA FERNANDA MINERO SAUCEDO

Feminismo y educación pública superior



¿Que pasa con todo el arsenal de acciones que vemos en el movimiento feminista actualmente?

Son pasajeras, son efímeras, no producen cambios políticos, no producen cambios de sentido, ni siquiera producen posibilidades de nuevos paradigmas sociales de relación.

LISSETTE SILVA: En la UNAM se están retomando las movilizaciones dentro de la universidad en varias escuelas. El acontecimiento más cercano se desata a raíz de la violación de una menor en el CCH Sur el mes pasado, que ha encendido una mecha que no estaba apagada –viene desde el 2016 o 2017 y luego en 2019 con el MeeTo– y se interrumpió, como todo, con la pandemia. Pero ahora, a raíz de este terrible suceso, se reaviva en la UNAM. Sin embargo, es algo que está sucediendo en muchas de las universidades públicas del país y tiene que ver directamente con violencia sexual contra las alumnas.

NINA TORRES: En el caso de la UAM Xochimilco –y de las UAM en su conjunto– sucede una circunstancia extraña. En los baños de mujeres de la UAM Xochimilco fueron encontrados cientos de pegatines, alertando a las estudiantes a sumarse a una campaña en contra de los 50 años de la universidad y con la consigna: “No nos ganarán con el silencio, en la UAM hay muchos acosadores y violadores”. Esta pegatina tenía un código QR que conducía a ninguna información adicional. No cabe duda que el acoso y la violencia sexista en la universidad es un problema, y no solo afecta a las estudiantes, sino también a las trabajadoras administrativas, sobre todo en su relación jerárquica con los jefes varones. En este sentido, la campaña de pegatines obligó a las autoridades de la

UAM Xochimilco a publicar recientemente un comunicado en donde, sin aludir específicamente a esta campaña anónima, se hace un recuento de las acciones que ha promovido la universidad en general para prevenir, erradicar, sancionar toda violencia de género. Lo extraño de todo esto es que, al día siguiente de que salió este comunicado, ya no había ni un solo pegatín en los baños.

Hay hipótesis –porque es muy difícil de comprobar algo cuando se trata de actividades anónimas– de que detrás de esta campaña están algunos grupos de poder en la universidad vinculados a la “ultraizquierda” y otros francamente de la derecha muy conocidos en la universidad.

Esto ha generado un ambiente de desconfianza para que las estudiantes se acerquen a presentar sus denuncias ante la unidad que se construyó para atenderlas, lo cual pareciera fortalecer la hipótesis de estos grupos ultras que están detrás de esta campaña. Además, es un ambiente hostil para las estudiantes y para las trabajadoras administrativas (aunque las trabajadoras administrativas cuentan con el apoyo del sindicato que ha sido útil), en cambio las jóvenes –que además están llegando después de dos años de no estar en la universidad, incluso algunas de ellas ni siquiera conocen las instalaciones hasta ahora que se regresó a las clases presenciales–, esto, claramente,

las puede llegar a asustar. Entonces es preocupante que estas campañas puedan desdibujar y vaciar de contenido hechos que son absolutamente estructurales en el sistema capitalista y patriarcal; esta violencia sexista que también se expresa en las universidades.

Algunas dudas pertinentes son: ¿cómo seguir actuando? ¿cómo proponer nuevos derroteros de acción y de trabajo con las estudiantes en particular para construir esta confianza tan necesaria? Y, al mismo tiempo, ¿cómo arrinconar la actuación de los grupos ultra –ultra derecha y ultraizquierda–, que están actuando en este sentido?

VERÓNICA RENATA LÓPEZ NÁJERA: Sitúo este primer análisis en las movilizaciones feministas –o de mujeres– y ahora de la diversidad sexual que también se han sumado en los últimos meses. Lo que por muchas se nombra como la cuarta ola del feminismo, pues tiene ciertas características muy particulares que la distinguen de otros movimientos del feminismo, de otras demandas, de otras estrategias de lucha. Podemos ubicar en el 2016 con esta primer gran convocatoria en Argentina contra las violencias machistas que después se replica en México en 2017 y que fue la primer gran movilización feminista después de muchos años y que se llega a nombrar como la primera violeta. Por estas movilizaciones –en específico en la

universidad, particularmente en la facultad de Ciencias Políticas– existe un momento importante: cuando se publica el primer protocolo contra la violencia de género en la UNAM en 2017. Este protocolo genera mucha inconformidad en las estudiantes porque tiene deficiencias importantes. Esto lleva a las primeras movilizaciones y más tarde a los primeros paros y a las tomas del 2019.

En este contexto, la Facultad de Filosofía y Letras organiza un foro de discusión del protocolo en el que se hacen varias observaciones, cuestionamientos de cómo está operando y funcionando y se hace un diagnóstico muy interesante por parte de especialistas y académicas. Como resultado, en el 2019 se publica la segunda versión con reformas y cambios sustanciales, pero que aun así son insuficientes por la gravedad de la situación de la violencia que existe en la universidad, y porque no hay una cultura ni una formación de quienes están encargados de llevar a cabo estos procedimientos, no hay un acompañamiento psicológico, hay revictimización, los procesos son larguísimo –pueden tardar hasta un año–.

Lo anterior nos lleva al segundo momento más importante de las movilizaciones recientes: las tomas de las facultades, que empiezan con la Facultad de Filosofía y Letras, después en solidaridad también la Facultad de

Lisette Silva. Doctora en filosofía social por la UNAM. Fue coordinadora de formación política, tallerista e investigadora en la Secretaría de Mujeres Morena CDMX e investigadora independiente. Autora de “Entre el polvo del mundo. La irracionalidad, el pesimismo y la compasión en Max Horkheimer”. Feminista, marxista y militante de Morena.

Verónica Renata López Nájera. Doctora en Estudios Latinoamericanos (UNAM). Profesora en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; Integrante de la Red de Feminismos Descoloniales.

Nina López. Mujer de izquierda, profesora y académica, sindicalista y feminista desde hace más de cuatro décadas. Colabora con la Secretaría de Mujeres Morena en CDMX y trabaja en el Departamento de Política y Cultura, UAM-X. Entre sus últimas publicaciones se encuentran la coordinación del libro colectivo *De lo Poscolonial a la descolonización. Genealogías latinoamericanas* (México, UNAM, 2018).

Alina Herrera. Abogada y militante feminista antirracista. Investigadora en el Seminario Feminismos a la Izquierda del Instituto Nacional de Formación Política, e integrante del Grupo de Trabajo de CLACSO “Crítica jurídica y conflictos socio-políticos”. Candidata a Maestra en Género, Política y Sociedad por Flacso Argentina y licenciada en Derecho por la Universidad de La Habana. Graduada en varias diplomaturas sobre Feminismos en América Latina, género, políticas públicas y pensamiento crítico decolonial.

María Fernanda Minero Saucedo. Egresada de la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido profesora adjunta en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, así como asistente de investigación en el Colegio de México. Es tallerista y formadora política en el Instituto Nacional de Formación Política.

Ciencias Políticas y Sociales, e incluso preparatorias y CCHs se incorporan a este gran movimiento. Hay un momento en el que prácticamente la mitad de la universidad, si no está tomada, por lo menos está teniendo paros o hay movilizaciones importantes.

Después llega la pandemia y durante esta se reformaron los tres artículos de la legislación universitaria –el artículo 95, 97 y 98– para caracterizar la violencia de género como una falta grave universitaria, lo que abre la posibilidad de que los procesos sean más rápidos y que haya sanciones claras, pues previamente había muchas ocasiones en las que las sanciones a las que se llegaban estaban sujetas al criterio de el o la funcionaria o del abogado que llevaba el caso. La pandemia, sin embargo, evidentemente lleva al desgaste de las mujeres organizadas que llevaban muchos meses en las facultades pero que vuelve bastante complejo seguir tomando las instalaciones, y poco a poco van levantando las tomas y se presenta un decaimiento de la organización.

Vale la pena matizar en que al mismo tiempo de que la organización presencial se vuelve más complicada, se crean organizaciones de profesoras que realizan acompañamientos dando cursos en la universidad con perspectiva de género para los docentes, creando grupos de trabajo con varones con perspectiva de estudios de la masculinidad, es decir, hay acciones a nivel institucional. Probablemente dos de las acciones más importantes fueron la creación de la Coordinación de la Igualdad y el traslado de la competencia de proceder en los casos de violencia de género del tribunal universitario a la defensoría de los derechos universitarios. Este cambio es significativo porque abre un área específica para violencia de género, que implica mayor capacitación, la creación de una unidad de género, comisiones de género en todos los consejos técnicos, cambios en las materias –que se pedía que hubiera una materia obligatoria que se impartiera en los primeros semestres que hablara específicamente de esta problemática–.

La tercera etapa se constituye cuando se regresa de la vida virtual a la presencial. El primer semestre de regreso fue caótico y la agenda de género sí estuvo disminuida pero este segundo semestre, cuando las clases regresaron en su totalidad a modo presencial, se han vuelto a presentar problemas de violencia y me parece que el caso

de CCH Sur es paradigmático en ese sentido: una violación en un baño del CCH, a plena luz del día y, además, presuntamente el acompañamiento que se le da a la estudiante se reduce a darle un refresco y una pastilla anticonceptiva. Esto indigna mucho, pero parece que no ha habido todavía la suficiente fuerza como para retomar el impulso que tenían las movilizaciones en los momentos anteriores. Esto es importante porque también se marca en demandas diversas, pues además de los paros de mujeres, ha habido paros mixtos para demandar mejoras en la infraestructura de la universidad –con cuestiones básicas como que no hay papel o gel–, demandas sobre los sueldos de los profesores de asignatura, quejas por haber detenido las actividades deportivas o haber cerrado la biblioteca tanto tiempo. Y si bien la violencia de género está presente y sigue siendo un problema importante, también hay otras demandas que se están mezclando, pero probablemente no articulando porque no han potenciado movilizaciones más fuertes. Un último tema que se sumó a todas estas demandas fue la polémica causada por el baño mixto de la facultad de Filosofía y Letras, el cual ha generado un nivel de polarización, de críticas y de cuestionamientos de por qué debe existir un baño mixto.

MARÍA FERNANDA: Estas luchas también se han enfrentado a cierta polarización alrededor del transfeminismo. Es palpable en las paredes, en los baños, en los espacios públicos, que existe esta disputa. Vemos estudiantes, estudiantas, que están contrastando visiones contrapuestas no precisamente de las formas más cordiales. A tal punto que no existe un diálogo o intercambio de ideas. La misma situación ocurre con la intergeneracionalidad, un tema que aún no se ha resuelto. Uno de los ejemplos más claros es un coloquio con Martha Lamas en el auditorio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales donde un grupo de feministas organizadas decidió no atender al coloquio, boicotarlo, y organizar su propio evento afuera del auditorio. Y si bien eso es la juventud: rebeldía maravillosa, es verdad también que no existe un diálogo intergeneracional aún, y es ahí donde hay que abonar. La misma Lamas en otros espacios decía que cuando queramos llegarles a las juventudes, hay que hacerlo desde lo que les indigna o desde lo que les apasiona, entonces habría que buscar estas maneras de crear nuevos puentes.

Ahora bien, además de los planes de estudio que ya se mencionaron y lo maravilloso de los ideales feministas se han unido ideales de solidaridad en temas de todo tipo: se habla de mujeres indígenas, se toman los espacios de la facultad con arte, se observan consignas en solidaridad con el Kurdistán, con Palestina, es decir, existen muchos frentes que están nutriendo la universidad, pero que, desde un punto de vista autocrítico, existen estas otras valencias.

No cabe duda que la UNAM está en un momento importante lleno de contradicciones. Recordemos el performance de “El violador eres tú” alrededor del 2019 en la explanada de la Facultad y que se replicó en toda la Ciudad Universitaria. Esto tuvo efectos transformadores en la universidad. Uno de ellos, por ejemplo, fue ver que las expresiones de los docentes varones, poco a poco fueron erradicando esta idea de feminista igual a esquizofrénica, loca, ruidosa. Al mismo tiempo, hay que reconocer que aún falta mucho camino por recorrer, pues todavía no existe una aceptación para que la perspectiva feminista entre por completo a las materias o en los planes de estudio. O aún nos enteramos a historias de compañeros varones de la licenciatura se han parado y salido del salón, diciendo: “esta clase a mí no me sirve, yo no tengo porqué tomar la clase de hoy de teorías feministas”.

ALINA HERRERA FUENTES: ¿Cómo construir nuevos derroteros? ¿Cómo construir confianza? Y también ¿cómo entrar a un marco de análisis desde lo regional, lo nacional de los movimientos feministas? y ¿cómo esto ha premiado las conflictividades que ahora estamos analizando en un circuito tan específico como las universidades?

En América Latina y en el Caribe muchas académicas y activistas han denominado esta cuarta ola como la Ola Violenta, porque ha tenido una tendencia fuerte a la denuncia contra la violencia de género; y en México, esto es particularmente relevante. Estamos además configuradas bajo esta petición preponderante del aborto. Y, sin lugar a dudas, como explicación estructural e histórica de los últimos 30 años de neoliberalismo, las estructuras de poder, dominación y explotación han llevado a un pico de la violencia de manera general y de manera particular de la violencia de género y de los feminicidios y esto es lo que más caracteriza lemas, demandas y demás. Al mismo

tiempo el movimiento feminista mexicano es plural; tenemos compañeras de izquierda, pero también tenemos feministas liberales que son las que dominan la hegemonía de los discursos del feminismo. En el mismo espacio, tenemos fracciones como el bloque negro, cuyas posturas políticas, a partir del actual gobierno, se involucran en acción directa, boicots y en expresiones semióticas del feminismo que son aprovechadas por el feminismo liberal, mismo que está mayoritariamente en contra de la 4T y que potencia este tipo de acciones vaciada de contenido. Es importante entender esto como una cadena de causalidades y no como eventos aislados.

Paralelamente, el movimiento feminista mexicano –y esta hegemonía dentro de las acciones y de la configuración de la performatividad de las mismas– a nivel regional también dirigen sus demandas a partir del género como detonante fundamental. Algunas son peticiones de leyes contra la violencia de género, otras a tipificar el feminicidio. En este contexto, hemos visto una tendencia al punitivismo; a pedir más sanciones y esto caracteriza la lucha. Primero, al demandar que las penas sean más severas, tratando el asunto como un problema individual con el agresor, pero sin mirar que las desigualdades estructurales basadas de género son las que producen la violencia de género y son los sistemas los que provocan y propician estos fenómenos. Bajo esta tendencia al punitivismo, va generando un estado de ánimo de ira y hartazgo que caracteriza al movimiento feminista y a las dinámicas dentro de la universidad. Ciertamente estos sentimientos los tenemos las feministas, pero vale la pena cuestionarse ¿cómo se va exponencialmente alimentando y configurando la identidad el movimiento feminista?

Audre Lorde, una feminista estadounidense, negra, lesbiana, tiene una frase muy sabia que nos puede servir para poder discernir un poco entre el uso de la violencia, de la acción directa, del boicot, en relación con otras formas de acciones de luchas. Ella decía:

El odio es la furia de aquellos que no comparten nuestros objetivos y su fin es la muerte y la destrucción; la ira es el dolor motivado por las distorsiones que nos afectan a todas y su objetivo es el cambio.

Toda mujer posee un nutrido arsenal de ira potencialmente útil en la lucha contra la opresión personal e institucional que está en la raíz de esa ira bien canalizada. La

ira puede convertirse en una poderosa fuente de energía al servicio del progreso y del cambio; entendido no como un simple cambio de posición, ni a la relajación pasajera de las tensiones, ni a la capacidad de sonreír o sentirse bien; me refiero a la modificación profunda y radical de los supuestos en los que se basa nuestra vida. Cuando la ira se expresa y se traduce en obras al servicio de nuestra visión y futuro, se convierte en un acto de clarificación liberador y fortalecedor. Primero, bien canalizado, segundo, que resulte en obras, y tercero, que no sea pasajero. ¿Que pasa con todo el arsenal de acciones que vemos en el movimiento feminista actualmente? Son pasajeras, son efímeras, no producen cambios políticos, no producen cambios de sentido, ni siquiera producen posibilidades de nuevos paradigmas sociales o de relación.

En este sentido y regresando a pensar en la universidad que queremos y que soñamos: libre de violencia, pero que también demandas que son las que producen las violencias y la impunidad.

LISSETTE SILVA: Es importante analizar el papel que están teniendo los medios de comunicación alrededor de todo este movimiento, porque evidentemente no se puede soslayar la fuerza del movimiento feminista en México, en América Latina y en el mundo, pero sí se puede tener sesgos alrededor que se enmarca los grandes medios de comunicación acerca de los movimientos feministas. Por un lado, analizado en el contexto de que la derecha dominaba este país, el neoliberalismo tiende a poner el acento en los aspectos punitivos y de seguridad. Desde las violencias, hasta el uso de la fuerza, el cómo va a exigir que se atiendan los problemas, es oro molido para este sector. Esta ha sido una de las críticas que ha caracterizado el discurso de la derecha, sobre todo en el caso de las movilizaciones en la Ciudad de México: ¿donde está la mano dura?

En este marco, a veces pareciera que las demandas feministas únicamente se centran en la violencia –la cual es importantísima–, pero el feminismo tiene demandas más amplias, que son, en gran parte, la base de estas violencias extremas. Si en una sociedad con desigualdades tan profundas y con una violencia cotidiana que atraviesa el trabajo, la educación, la economía, etcétera entonces hay una naturalización social que enmarca esta violencia, pero estas inequidades quedan invisibilizadas.

Por lo mismo, los movimientos feministas se

enfrentan por un lado al gran peligro de que se utilice su lucha en contra de un gobierno –que podría ser mucho más aliado de lo que ha sido hasta ahora, pero que en gran parte no sucede porque justamente se está imposibilitando un diálogo más fluido–, y por el otro a que la sociedad demonice al movimiento, como ha sucedido a lo largo de la historia. En este sentido, considero que se desaprovecha una oportunidad histórica: el hecho de tener un gobierno, tanto en la CDMX como en la nación, de izquierda para poder avanzar sus agendas.

Lo anterior nos debe llevar a analizar tanto lo que se ha logrado este sexenio como lo que falta por hacer. Por ejemplo, hoy hay 10 estados en los que la interrupción del embarazo es legal, tenemos que llegar a que sea una cuestión nacional, pero es importante recordar que empezó el sexenio solo con la CDMX. Hacia delante, falta alcanzar que cada vez la brecha salarial se cierre, que la educación siga siendo pública, pero que también dentro de la educación pública haya un trabajo al respecto de la vocación de las mujeres. Es decir, que se profundice en entender por qué las mujeres seguimos siendo las encargadas de los trabajos de cuidados y por qué no estamos de manera paritaria en la academia, en las ciencias, las ingenierías, en los trabajos que pagan mejor. Como feministas podríamos avanzar en una agenda mucho más amplia, sin que esto quiera decir que la cuestión del abuso, del acoso y de la violencia en contra de las mujeres no sea importante; pero pareciera que el fomento a esa óptica se explica por una lógica punitivista. Considero entonces que hace falta una articulación más clara y generalizada que incluso no deje afuera a los hombres. Y lo anterior no significa que los hombres dirijan, sino entender que el patriarcado nos está afectando en general y que no es únicamente cultural, sino también causa problemas económicos y políticos, pues al tener a ambos sexos peleándose le ayuda mucho al capital.

NINA TORRES: Un asunto fundamental que nos ayudaría a redimensionar el tema de las instituciones educativas y sus comunidades es la igualdad. Las feministas analizamos absolutamente todos los temas y todos los problemas que nos atañen desde la búsqueda de la igualdad, no solo de la equidad, y desde la necesidad de la construcción de una relación y una cultura ética feminista que privilegia esta noción de que las mujeres tenemos

–y hemos tenido históricamente– una enorme contribución en la construcción de este país. Para no ir más lejos, en el corto periodo que lleva la 4T, por ejemplo, se ha sustentado en la base, en la espalda y en los vientres de millones de mujeres mexicanas. Entonces el tema de la ética feminista como el componente esencial del trabajo intelectual, manual, artístico, organizativo, de formación y transformación de consciencias y de las conductas sociales, que apunta a las bases que hemos nosotras mismas construido teóricamente. Por ejemplo, al hablar de patriarcado u otras categorías que usamos tan felizmente de una manera más coloquial, son construcciones del pensamiento político y filosófico feminista. El feminismo, con todas sus variantes y todas sus expresiones, es de izquierda o no es feminismo, pues, las expresiones de la derecha o de la ultra derecha no son feministas.

Lo anterior también se traduce en las diferencias intergeneracionales. A mí me causa gracia cuando me dicen “es que tú eres parte de las viejas feministas y entonces no entiendes a las nuevas feministas, porque tu época ya pasó”. Yo les digo: “no, mi época sigue siendo esta, es tan mía como tuya y como la gente que la está viviendo, dejará de ser mi época cuando fallezca, no antes”.

En conclusión, creo que la noción de la ética feminista y cómo a partir de ella podemos darle arropo conceptual y político al movimiento, es crucial. Porque nosotras somos mujeres con mucha praxis, no solo con la construcción teórica, sino que estamos metidas en la práctica y a partir de la práctica regresamos a la reflexión, a la elaboración teórica.

VERÓNICA RENATA LÓPEZ NÁJERA: Concluyo hablando del horizonte del movimiento feminista en las universidades, porque además está pasando en otros espacios educativos, no solamente en la UNAM y no solamente en la Ciudad de México. Lo que vemos es un movimiento rico, dinámico, diverso. Es decir, no podemos hablar de un feminismo, sino de muchos feminismos, o de muchas vertientes, corrientes, perspectivas, militancias, que también están de una u otra forma determinando las acciones que se toman y posibilitando que se den ciertos diálogos o alianzas o no. Hay incluso quienes hablan de no ser feministas sino de ser antipatriarcal, como una forma de cuestionar precisamente este feminismo liberal, que responde a las necesidades y objetivos

de un feminismo blanco, que solamente lucha por algunas demandas muy específicas como la legalización del aborto o el trabajo remunerado de manera paritaria con los varones. Todo eso también forma parte de las contradicciones y tensiones que vemos en el movimiento feminista de mujeres universitarias que evidentemente ha impactado en las movilizaciones. Es importante observar con más elementos para no quedarnos con esta idea de maniqueísmo: es buena o mala.

Yo no pensaría que la violencia es el único tema de la agenda feminista, pero llevamos cinco feminicidios esta semana, entonces por más que queramos dedicarnos a otros temas –que además sí lo hacemos– el tema de la violencia sigue estando en el centro, querámoslo o no. Quizá habría que hacer un trabajo de politización mucho más significativo, que nos ayude a entender que en realidad la violencia feminicida es la violencia del capital. Deberíamos descentralizar esta imagen de “mujeres buenas, hombres malos” que justo es una de las peores formas de entender el feminismo y más bien entender que la violencia feminicida es la expresión de la violencia del capital. Creo que el tema de la violencia lo debemos abordar desde un discurso mucho más revolucionario: desde el amor y la ternura. Esto es algo que las mismas estudiantes han retomado, pues están acompañando temas de violencia, pero también en acompañamientos en otros ámbitos y problemáticas de las mujeres.

En este sentido también se puede entender el separatismo como una estrategia política. Habrá grupos que tienen esa visión política más radical. En mi experiencia, solo puedo decir que ha sido muy enriquecedor aprender a trabajar de manera colectiva con mujeres. Es una experiencia maravillosa, fascinante, se trabaja mejor, tenemos otras metodologías, hacemos cosas increíbles, y me parece que habría que pensarlo como separatismo estratégico, y así ir superando estos lugares comunes del feminismo que satanizan ciertas posturas que habría que profundizar y discutir más.

MARÍA FERNANDA MS: Desde la academia se han hecho cosas maravillosas, como preguntarnos quiénes fueron las madres de la sociología, o conceptualizar desde las ciencias sociales los trabajos de cuidados y discutir hasta con Marx mismo, pero también está este peligro de ver al patriarcado, pero no ver al capitalismo neoliberal.

Lo pienso cuando veo este constante bombardeo de mercancías violetas, incluso por encima de a las voces feministas, de compañeras, de madres, mujeres de clases populares. Es importante entender también a nuestras referentes; saber quién fue Consuelo Uranga, La Cuca García, Kollontai o Bell Hooks. Encontrarnos con estas voces es un tránsito sumamente bello, pues sus luchas tienen mucho más con que nutrirnos y tienen más eco en la justicia social que cualquier mercancía violeta que nos quisiera vender Ivanka Trump, o las políticas de militarización de una Hilary Clinton o Kamala Harris escondidas en Michell Obama, o la neoliberalización brutal que estuvo en Margaret Thatcher. También es importante reconocer las lógicas de los estereotipos de género porque las mujeres no estamos para seguir estas mismas lógicas competitivas tan útiles para el patriarcado. Todo lo contrario, buscar volver a la ternura, a los afectos y a las voces, escuchar las múltiples voces, pero también comprender en términos de praxis política.

Estamos ante un momento histórico este sexenio y es imperativo entender los alcances que se pueden tener en este contexto, porque si bien el feminismo es emancipador y poderoso, también sabemos que no lo podemos hacer todo solas ni en un solo momento, por lo que tener claro que las mujeres de clases populares sufren una serie de opresiones, no sólo nos duele y nos indigna, sino también nos indica por dónde debemos empezar.

ALINA HERRERA FUENTES: No creo que ninguna de nosotras piense que la violencia feminicida esté desconectada del capital ni del neoliberalismo, más bien Lissette enfatizaba en que son las desigualdades sistémicas del capital las que producen fundamentalmente las violencias basadas en género y la violencia feminicida y considero que sí hay un dominio de la agenda, del discurso y de la performatividad del feminismo hegemónico liberal.

En mi intervención anterior hablaba del punitivismo y me gustaría agregar que las demandas legales, dado que se concentran en más leyes, en más protocolos, es decir,

una demanda formal de la ley y no una demanda de acción política o de peticiones específicas, el destrozo, la violencia, la acción directa o el boicot alimenta y engrana el discurso feminista contra las izquierdas y en específico contra un gobierno de izquierda –el de la 4T– y ante esto los medios de comunicación, que si bien llevan tiempo creando sensacionalismo con relación a la muerte de las mujeres, con este gobierno lo magnifican más, para poder capitalizar acusando de no estar atendiendo correctamente las muertes de las mujeres. Estos discursos van creando animosidad, sentido colectivo, y este se proyecta a nivel social.

En el 2019, por ejemplo, cuando ocurrió la violación de policías contra una niña, luego de que los apresaron y soltaron al día siguiente libre de cargos, las feministas al día siguiente se movilizaron e incendiaron la estación de policías de Florencia, rompieron la infraestructura del metro y la respuesta de la jefa de gobierno, Claudia Sheinbaum, fue: “vamos a abrir carpetas de investigación” e inmediatamente se reunió con las colectivas feministas. A partir de esa reunión, se llegaron a 10 acuerdos basados en el pliego petitorio de las compañeras. Después ¿qué pasó? siguieron las acciones de protesta directa. ¿Por qué si se había llegado a un acuerdo? considero entonces que es fundamental no perder de vista qué está nutriendo este discurso y hacia dónde busca ir.

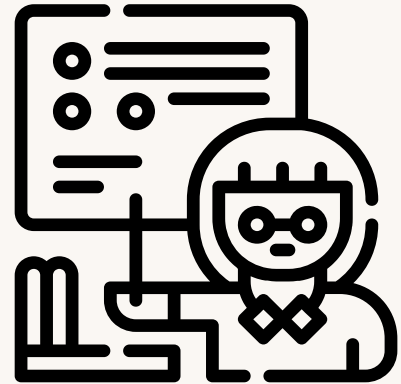
También hace falta analizar las causalidades que provocan las violencias feminicidas, me parece que están fuera de foco en este momento a pesar que estamos en un gobierno de izquierda y considero que es muy pertinente decir que estamos ante un momento histórico para que esas agendas se expandan. Tenemos todas la condiciones, justificaciones y legitimidad de estar hartas, pero hay que ser estratégicas y saber que es importante estipularse, aliarse y ponderar el hartazgo y la violencia revolucionaria y concentrarse en avances concretos, como lo fue en 2019 con el pliego petitorio, el cual fecundó para las mujeres, para el feminismo y para este gobierno. ←



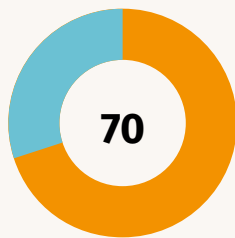
Los retos del sistema de educación básica en México

¿Quiénes están al frente de los salones de clase?

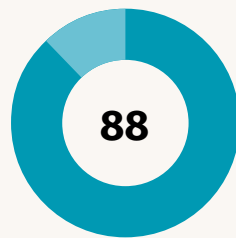
Como ocurre en la mayor parte de los países de América Latina con que tiende a compararse a México, son mujeres las que están al frente de los grupos como maestras:



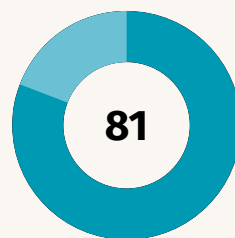
Porcentaje de maestras con respecto al total de maestras y maestros de primaria (%)



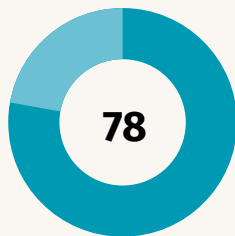
México



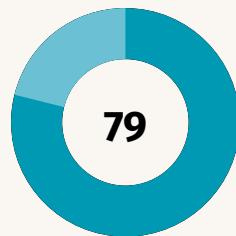
Brasil



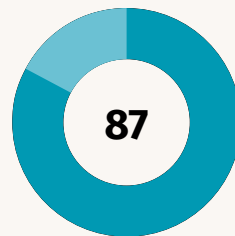
Chile



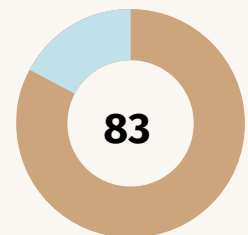
Colombia



Costa Rica



Estados Unidos



Promedio países de la OCDE

FUENTE: OECD (2022), OECD Data.

¿Cuántos alumnos (niños y niñas) hay por cada maestra de primaria?

México



% SALARIO* 51 | **HORAS DE CLASE AL AÑO** 760

Brasil



% SALARIO* 34 | **HORAS DE CLASE AL AÑO** 800

Chile



% SALARIO* ND | **HORAS DE CLASE AL AÑO** 1016

Colombia



% SALARIO* 55 | **HORAS DE CLASE AL AÑO** 950

Costa Rica



% SALARIO* 62 | **HORAS DE CLASE AL AÑO** 1209

Estados Unidos



% SALARIO* 100 | **HORAS DE CLASE AL AÑO** ND

Promedio países de la OCDE



% SALARIO* Por definición | **HORAS DE CLASE AL AÑO** 855

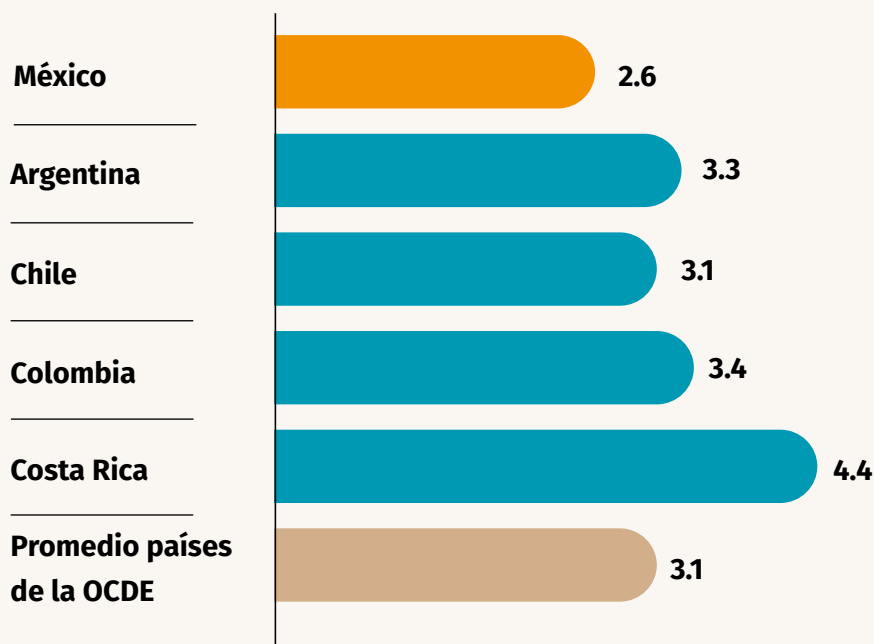
*Salario de una maestra de primaria al iniciar su carrera como porcentaje de una en Estados Unidos (%)

FUENTE: OECD (2022), OECD Data.

Gasto en educación

México aún requiere incrementar el gasto público destinado a la educación básica para estar en niveles del promedio de países de la OCDE y de otros países latinoamericanos con los que suele compararse:

Gasto público en educación básica como porcentaje del PIB



Algunas cifras para entender el tamaño del sector educativo básico

25.2 millones de alumnos del nivel básico
49.3% mujeres y **50.7%** hombres

88.6% de los alumnos asisten a escuelas públicas y **11.4%** a escuelas privadas

1.2 millones de maestras y maestros
230 mil escuelas

El sistema educativo básico cubre el **94%** de los niños y niñas de entre 3 y 14 años

FUENTE: SEP y DGPPyEE.

Porcentaje de las escuelas que cuentan con el servicio:



86

Electricidad



36

Internet



68

Lavabo



54

Computadora



73

Agua potable

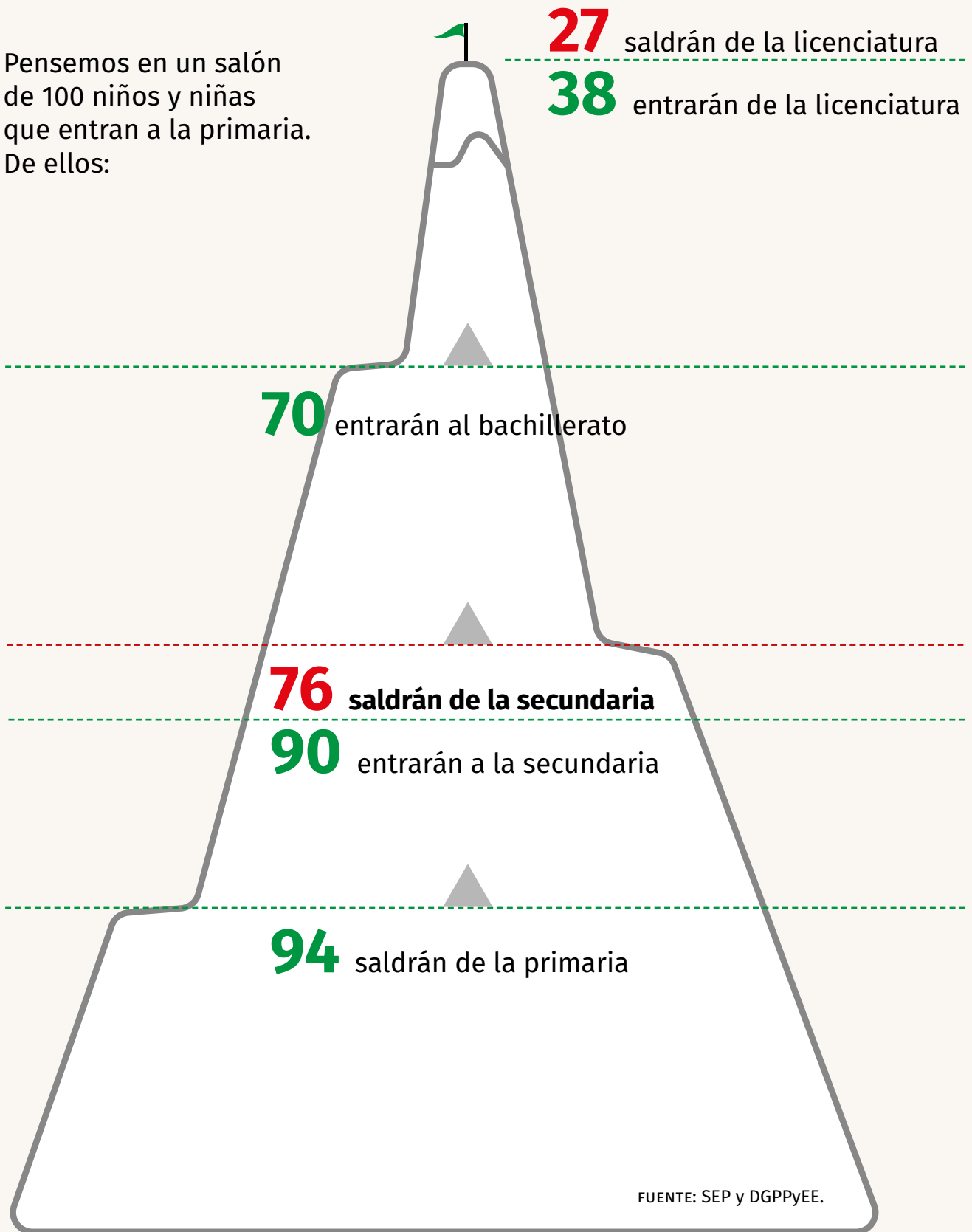


82

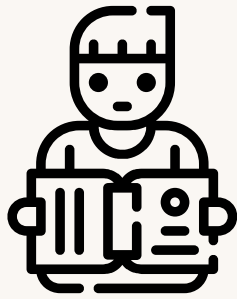
Sanitarios

Un camino largo y complicado camino desde la primaria hasta la universidad

Pensemos en un salón de 100 niños y niñas que entran a la primaria. De ellos:



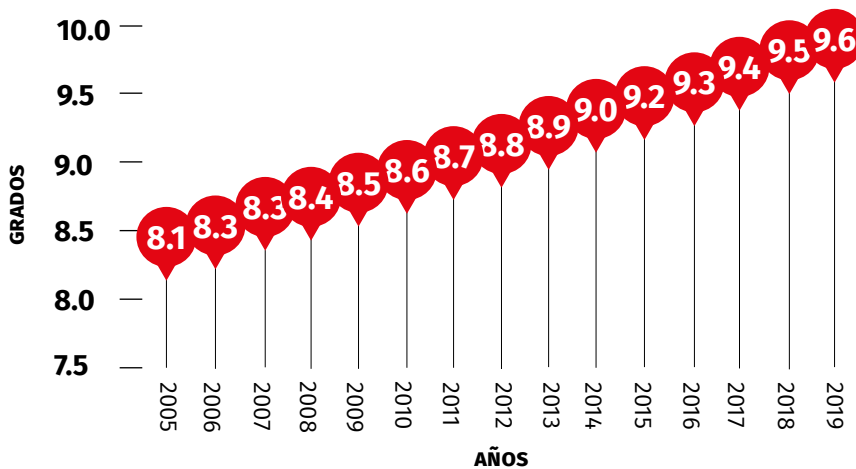
FUENTE: SEP y DGPPyEE.



Una población en promedio más educada...

A lo largo del tiempo, la población en México en promedio ha acumulado más años de educación.

Grado promedio de escolaridad de la población de México



Especialmente las generaciones más jóvenes tienen más posibilidades de concluir estudios universitarios:

Personas de entre 25 y 34 años de edad con educación universitaria

	Hombres	Mujeres
México	26.5	27.6
Argentina	15.6	22.3
Chile	37.0	43.6
Colombia	26.5	34.5
Costa Rica	27.7	32.9
Estados Unidos	45.6	56.9
Promedio países de la OCDE	40.8	53.7

Fuente: OECD (2022), OECD Data.



La persistencia de los logros educativos

El acceso a la educación está altamente influenciado por las características del hogar en donde se crece. Es clave generar mecanismos para romper estos vínculos intergeneracionales.

Para los jóvenes:

La probabilidad de terminar la universidad dado que el padre terminó la universidad es de **54%**

La probabilidad de terminar la universidad dado que el padre solo terminó la primaria es de **6%**

Para las jóvenes:

La probabilidad de terminar la universidad dado que la madre terminó la universidad es de **41%**

La probabilidad de terminar la universidad dado que la madre solo terminó la primaria es de **2%**

Fuente: Yalonetzky (2015), Movilidad intergeneracional de la educación en México.

Rendimientos a la educación

Cuando hacemos una inversión, esperamos recibir algo a cambio en el futuro.

Así también cuando invertimos tiempo y recursos en educación, esperamos ganar más por nuestro trabajo en el futuro. Estos son los retornos a la educación.

En México, los retornos a la educación han caído continuamente desde mediados de los 90s.

- En 1997, para un trabajador de ingresos medios, cada año adicional en la escuela le recompensaba con un salario **10% mayor**
- Para 2013, un año adicional solo le recompensaba con un salario **5% mayor**

Fuente: Caamal Olvera (2017), *Decreasing Returns to Schooling in Mexico*.

Efectos de la pandemia

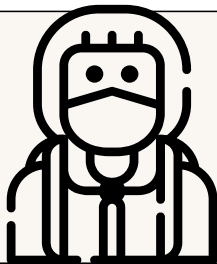
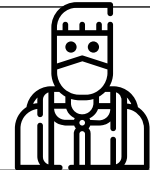
Datos del INEGI muestran que, de las personas de 3 a 29 años inscritas en el ciclo escolar 2019-2020 (cuando inició la pandemia de COVID-19):

- El 1.9% de las mujeres no concluyó el ciclo escolar
- El 2.1% de los hombres no concluyó el ciclo escolar

Razón por la cual no se concluyó el ciclo 2019-2020

Razón por la cual no se concluyó el ciclo 2019-2020	%
Perdió contacto con maestros	28.8
Se redujeron ingresos en el hogar	22.4
Cerró la escuela	20.2
Carencia de computadora o internet	17.7
No deseaba tener clases en línea	15.4
Los padres no pudieron ponerle atención	14.6
Otras razones	16.6

Fuente: INEGI (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020.



La pandemia puso de manifiesto la precaria situación del sector educativo. Estudios muestran cambios en el comportamiento de los niños de entre 12 y 18 años:

	Antes de la pandemia	Después de la pandemia
Proporción que declaró dedicar tiempo a estudiar	79%	65%
Horas de estudio semanales	37.9	26.9
Horas dedicadas a tareas del hogar	8.7	9.8

Fuente: Boruchowicz, Parker y Robbins (2022). *Time use of youth during a pandemic: Evidence from Mexico*.

LAS BECAS COMO DERECHO CONSTITUCIONAL EN LA CDMX

GUIÓN: HÉCTOR DIAZ-POLANCO DIBUJOS: WALDO Y MORA



LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO ESTÁ CONSAGRADO EN LA CARTA MAGNA Y EN LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA CIUDAD DE MÉXICO: EN EL ARTÍCULO 8 SE ESTABLECE QUE TODAS LAS PERSONAS TIENEN DERECHO A LA EDUCACIÓN EN TODOS LOS NIVELES.

CLARITO DICE QUE NO IMPORTA CONDICIÓN ECONÓMICA, ÉTNICA, CULTURAL, LINGÜÍSTICA, DE CREDO, DE GÉNERO O DE DISCAPACIDAD.

HÉCTOR DIAZ-POLANCO

Y DEBE PROCURAR "IGUALAR LAS OPORTUNIDADES" Y "DISMINUIR LAS DESIGUALDADES".



ESTE DERECHO HUMANO DIFÍCILMENTE PODRÁ ALCANZARSE A PLENITUD SI EL ALUMNADO NO DISPONE DE ESPACIOS ADECUADOS. POR ESO ES NECESARIO IMPULSAR LA CONSTANTE MEJORA DE PLANTELES E INFRAESTRUCTURA EN ESCUELAS.

¿Y EL PRESUPUESTO PARA MEJORAR MIS PROPIEDADES?



PERO TAMBIEN ES PRIMORDIAL GARANTIZAR LA IGUALDAD DE CONDICIONES EN LOS Y LAS ESTUDIANTES. OTORGARLES UN MÍNIMO DE APOYOS UNIVERSALES QUE EMPAREJEN LAS POSICIONES.

EDUCACIÓN PARA TODOS

ESQUELA



EN ADMINISTRACIONES ANTERIORES SE CREARON ALGUNOS PROGRAMAS PARA BRINDAR UNIFORMES Y ÚTILES ESCOLARES GRATUITOS, BECAS Y ALIMENTOS. PERO SE OTORGABAN LIMITADAMENTE DESDE UNA PERSPECTIVA MERITOCRÁTICA.

¿QUÉ HAY DE MALO EN FOMENTAR LA MENTE DE TIBURÓN Y ENSEÑARLES A VIBRAR ALTO, GOOOOEEY?

ERES POBRE PORQUE QUIERES

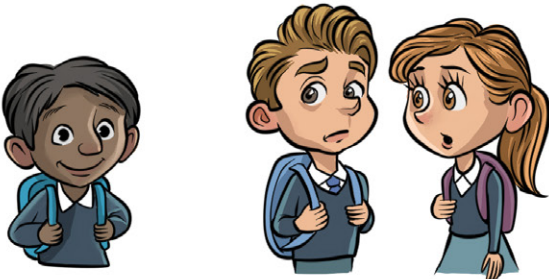


EL ÚNICO "POBRE PORQUE QUIERE" ES EL QUE PADECE POBREZA MENTAL.

EN EL ACTUAL GOBIERNO DE CLAUDIA SHEINBAUM SE IMPLANTARON PROGRAMAS DE CARÁCTER UNIVERSAL.



EL PROGRAMA "BIENESTAR DE NIÑAS Y NIÑOS" CONSISTE EN ENTREGAR UNA BECA A TODOS LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL BÁSICO Y ES PROGRESIVO AÑO CON AÑO PARA CREAR CONDICIONES CADA VEZ MEJORES.



POR OTRO LADO, "LA ESCUELA ES NUESTRA" BUSCA GARANTIZAR QUE SE APLIQUEN ACCIONES DE MANTENIMIENTO A ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA CON PARTICIPACIÓN DE PADRES Y MADRES QUIENES DECIDEN CUALES SON LAS PRIORIDADES A ATENDER. DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SEXENIO SE HAN EJERCIDO:



\$ 10 MIL 485 MILLONES
EN BECAS Y
\$ 662 MILLONES EN
MANTENIMIENTO

Y SÓLO PARA 2022 EL PRESUPUESTO ES DE 6 MIL 400 MILLONES: 5 MIL 405 MILLONES PARA BECAS Y 350 MILLONES PARA MANTENIMIENTO.



¡NO HAY QUE
GASTAR EN MAMADAS!

NO ES GASTO,
ES INVERSIÓN.



TAMBIÉN EL GOBIERNO FEDERAL TIENE BECAS CON UNA APLICACIÓN DE 71 MIL MILLONES DE PESOS O "LA ESCUELA ES NUESTRA" QUE SE OCUPÓ DEL MANTENIMIENTO DE 68 MIL PLANTELES.



LOS PROGRAMAS SUELEN DEPENDER DE LAS ADMINISTRACIONES POR ESO TIENEN QUE CONVERTIRSE EN CONQUISTAS CIUDADANAS QUE TRASCENDEN LOS GOBIERNOS.



¿PERO SI CON
QUE SEPAN "LER"
ES SUFICIENTE?

LA CIUDAD DE MEXICO DISPONE DE UN TERRENO FÉRTIL PARA ALBERGAR UN RESONANTE DERECHO PARA LA NIÑEZ.



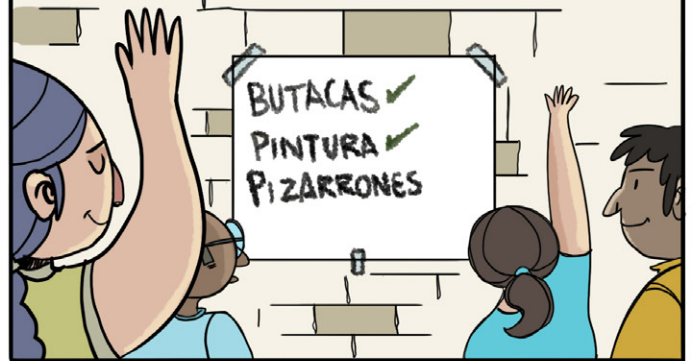
A INICIOS DE AÑO SHEINBAUM ENVIÓ UNA INICIATIVA PARA ELEVAR A RANGO CONSTITUCIONAL LAS BECAS YA EXISTENTES.



LA INICIATIVA PROPONE, ENTRE OTRAS COSAS, GARANTIZAR EL DERECHO DE LA NIÑEZ A TENER ACCESO A LA EDUCACIÓN EN UNA BECA DENOMINADA BIENESTAR PARA NIÑAS Y NIÑOS.



Y QUE EN CADA EJERCICIO FISCAL LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA CDMX TENGAN DINERO PARA MANTENIMIENTO CON LA INTERVENCIÓN DE LOS PADRES Y MADRES EN LA TOMA DE DECISIONES.



LA INICIATIVA BUSCA ESTABLECER EL PRINCIPIO DE PROGRESIVIDAD Y SE ARMONIZA CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE ESTABLECIDOS POR LA ONU EN LA AGENDA 2030.



COMO ES COSTUMBRE LA OPOSICIÓN PROCURÓ DILATAR EL TRÁMITE DE DICTAMINACIÓN EN LAS COMISIONES UNIDAS DE PUNTOS CONSTITUCIONALES E INICIATIVAS CIUDADANAS Y LA DE EDUCACIÓN.



EN LA DISCUSIÓN, CONGRESISTAS PANISTAS Y PERREDISTAS QUISIERON DISTRAER EL TEMA Y EXTENDER ESTA BECA A ESTUDIANTES DE ESCUELAS PRIVADAS.



PERO LA BANCADA DE MORENA SOSTUVO QUE SE TRATA DE SOCORRER A LOS DESFAVORECIDOS Y NO A LOS QUE YA TIENEN VENTAJAS.

FINALMENTE SE APROBÓ UN DICTAMEN DE LA INICIATIVA ORIGINAL Y PASARÁ EN BREVE AL PLENO DEL CONGRESO LOCAL.



SERÁ UN DEBATE TURBULENTO PERO SALDRÁ ADELANTE.

FIN