

Resistencias y alternativas

Relación histórico-política de movimientos sociales en educación

Roberto González Villarreal y Guadalupe Olivier
coordinadores

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Casa abierta al tiempo 
Azcapotzalco


CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

RED
Mexicana de Estudios
de los Movimientos
Sociales

EDITORIAL
TERRACOTA 

Contenido

Presentación <i>Roberto González Villarreal y Guadalupe Olivier</i>	11
PREVIO	
Educación y movimientos sociales. Hacia una perspectiva de encuentros recíprocos <i>Guadalupe Olivier y Sergio Tamayo</i>	23
I. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS	
Las movilizaciones estudiantiles de 1970-1973 en la Universidad de Sonora. Un acercamiento a través del análisis de marcos <i>Cuitláhuac Alfonso Galaviz Miranda</i>	39
El Movimiento Magisterial de 1989 y la participación de las docentes de Educación Preescolar <i>Rosa María Cruz Guzmán</i>	55
¿Una nueva generación de movimientos estudiantiles? El Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora 1991-1992 <i>Denisse de Jesús Cejudo Ramos</i>	65

II. HISTORIAS DEL PRESENTE

- Educación, reforma y resistencia: El experimento neoliberal en Oaxaca
Samael Hernández Ruiz 83
- “Hacer-se de la CNTE...”. Memorias disidentes en movimiento. Experiencia y relaciones intergeneracionales en el movimiento social ampliado en Oaxaca
Patricia Medina Melgarejo y Angélica Rico Montoya 101
- Guerra en el territorio educativo y comunidades en resistencia
Marcelino Guerra Mendoza y Roberto González Villarreal 125
- Maestros despedidos. Breve recuento de los daños y las resistencias
Lucía Rivera Ferreiro 143
- Educación y exclusión: El Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior
Leticia Rocha Herrera 175
- Participación y colectividad en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Carlos Joaquín Alejandro 189
- Los movimientos ambientales mexicanos y la educación
Mario Alberto Velázquez García 203

III. REDES Y MOVIMIENTOS

- #YoSoy132 y la irrupción de la multitud
Roberto González Villarreal 221
- #YoSoy132Acapulco: ¿por qué seguimos aquí?
Hugo Daniel Ozuna Meza, Darío Velasco García y Cristhian Rodrigo Salas Carranza 255

Aires de esperanza. Activistas universitarios y gestión comunicativa de redes sociales digitales: más allá de los mitos
Luz María Garay Cruz 263

IV. ALTERNATIVAS

La nueva educación autónoma zapatista: Formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas
Irma Karina Torres Rojas 279

Trayecto, transformación y convergencias en la Universidad de los Pueblos del Sur
María del Rosario Pacheco Torres e Isidro Navarro Rivera 293

V. TESTIMONIO

El normalismo, eficaz coadyuvante en la construcción del México actual
Enrique Ávila Carrillo 311

Los autores 319

Educación y movimientos sociales

Hacia una perspectiva de encuentros recíprocos¹

Guadalupe Olivier y Sergio Tamayo

La ubicación de la educación como campo político, si bien puede remontarse a las discusiones planteadas desde el surgimiento de las teorías críticas en la educación, la vinculación con movimientos sociales y la imbricación con fuentes analíticas diversas no es muy frecuente (Olivier, 2016); por eso, en este capítulo se persigue poner a discusión una aproximación teórico-metodológica que parta de una perspectiva multidimensional, en la que se intersectan enfoques de la política de la educación, principalmente desde la influencia de los enfoques de Freire (1993, 1990, 1985 y 1967), McLaren (2005, 1995, 1994), Giroux (2005, 2001, 1993, 1992) y Apple (1996, 1996a, 1997, 1997a), con las perspectivas de los procesos políticos y culturales de los movimientos sociales de autores como McAdam (1999, 2003, 1982), Tarrow (1998) y Tilly (2008) por un lado, y Touraine (2013) y Melucci (1996) por otro.

Intentamos avanzar en una perspectiva de encuentros recíprocos en la que, por un lado, ubicamos procesos de expresión política que interactúan en la esfera educativa, pero trascienden el espacio de la institución escolar y, por otro, pretendemos lograr una aproximación multidimensional que rompa con la relación lineal causa-efecto de la acción colectiva.

Estos afortunados encuentros han tenido oportunidades de aplicación en los estudios que hemos realizado recientemente sobre los procesos de

¹ Una versión preliminar de este capítulo, en la que se presentan reflexiones iniciales, se encuentra en el artículo de Guadalupe Olivier y Sergio Tamayo “¿De qué manera los movimientos sociales producen futuros alternativos. La lucha por la educación en México”, *Revista Movimientos*, año 1, núm. 1, 2016, pp. 130-150. Disponible en: <http://www.revistamovimientos.mx/2016/index.php/movimientos/issue/view/1> Es el resultado de las discusiones sobre el tema presentadas en el XII Congreso Español de Sociología realizado en Gijón, España, en julio de 2016.

movilización–desmovilización, específicamente en el análisis del Movimiento #Yosoy132 (Olivier y Tamayo, 2015); también sobre la paradoja política de jóvenes estudiantes en la Ciudad de México durante las movilizaciones por los estudiantes desaparecidos de la Normal Rural de Ayotzinapa (Tamayo, 2015), en el caso del análisis sobre resonancias biográficas de mujeres activistas del movimiento estudiantil de 1968 (Olivier, Tamayo y Voegtli, 2013) y en la definición de los marcos de protesta sobre la consigna: ¡No a la privatización educativa! en el movimiento estudiantil y magisterial mexicano (Olivier, 2016a; 2011), entre otros.

La discusión que proponemos plantear se centra en las líneas paralelas que abordan la concepción de lo educativo, visto como un campo de disputa que aglutina y, por lo tanto, se constituye como un nodo de tensión que no se restringe solamente a la lucha por demandas educativas, sino que se vincula estrechamente a los problemas sociales y de ciudadanía; al mismo tiempo, se genera una línea de articulaciones con el espacio social —las luchas de ciudadanos, organizaciones no educativas y diversos actores políticos— que con frecuencia interpelan lo educativo.

Así, en la primera parte abordamos una suerte de contexto cuyo propósito es enmarcar la relevancia de la articulación entre educación y movimientos a propósito de la configuración actual de México que explica, como telón de fondo, la situación problemática que aborda dicha articulación. Enseguida, planteamos aspectos generales que dan cuenta de la expresión política de la protesta, a partir de una sucesión de acontecimientos que muestran la tensión entre lo social, lo político y la educación. Por último, cerramos con algunas líneas de discusión que nos parece que pueden crear conexiones teóricas y metodológicas que permitan entender procesos socioeducativos más amplios que ayuden a entender la educación no sólo en su noción de escuela, como una entidad inamovible y cerrada, sino como un campo de acción social amplio articulado a tensiones que muestran su carácter político y en algunos casos contrahegemónico.

El contexto: México entre lo político y su configuración educativa

México, con 122.5 millones de habitantes, tiene casi nueve millones de analfabetas (7.3%). Más de 50 por ciento de la población vive en pobreza o pobreza extrema, y eso se refleja en el acceso a la educación y en los fuertes problemas de violencia e inseguridad pública. Las cifras de muertes

Las movilizaciones estudiantiles de 1970-1973 en la Universidad de Sonora Un acercamiento a través del análisis de marcos

Cuitláhuac Alfonso Galaviz Miranda

Las décadas de 1960 y 1970 se caracterizaron, ante todo, por su alta movilización social, la mayor en la historia reciente. Durante esos años hubo una gran cantidad de movimientos sociales de manera simultánea y prácticamente en todas las latitudes del globo. Las protestas estudiantiles fueron uno de sus sellos característicos. Se trata de un periodo en el que los jóvenes protestaron de formas inéditas en contra de mucho de lo establecido socialmente.

Así, durante esos años ocurrieron las movilizaciones estudiantiles de 1970-1973 en la Universidad de Sonora. El principal objetivo que persiguieron sus participantes fue reformar de fondo a la institución universitaria. Lo interesante es que, a nuestro parecer, las movilizaciones estuvieron influidas simbólicamente por ese agitado acontecer mundial del que fueron contemporáneas. Ejemplificaremos nuestro planteamiento mediante un evento puntual: el 18 de septiembre de 1973, siete días después del golpe militar al gobierno de Salvador Allende en Chile, integrantes de las movilizaciones estudiantiles en cuestión organizaron una marcha dirigida por las consignas “vivan los obreros chilenos”, “viva Allende” (Verdugo, 2011: 333).

¿Por qué estos estudiantes interpretaron que estaba justificado organizar una marcha en protesta por un evento que, en apariencia, no tenía relación directa con sus movilizaciones?

En el presente artículo discutiremos algunas pistas para responder a esta pregunta.

Sobre el enfoque teórico-metodológico

Antes de entrar de lleno en el análisis es preciso discutir ciertos conceptos que guían el trabajo. En esta ocasión nos centraremos en un enfoque del análisis de marcos, el cual se basa en un concepto central (los marcos de interpretación) y tiene su origen en la obra de Erving Goffman. Para Goffman (2006: 23), los marcos permiten “situar, percibir, identificar y etiquetar un número aparentemente infinito de sucesos concretos”, haciendo que la realidad circundante cobre sentido. Así, los marcos ordenan y simplifican —es decir, “enmarcan”— el mundo social con base en un esquema de interpretación particular de la realidad.

Aunque los aportes de Goffman están pensados como una herramienta para comprender las dinámicas del mundo social en general. En términos del estudio de los movimientos sociales, han sido sobre todo los estadounidenses David Snow y Robert Benford quienes más han difundido la perspectiva del análisis de marcos. Según los autores, durante las acciones de protesta los marcos:

Cumplen la función de dispositivos de acentuación que, por un lado, destacan y exageran la gravedad de la injusticia de un problema y, por el otro, redefinen como injusto o inmoral lo que anteriormente era considerado desafortunado, aunque tal vez tolerable. En cualquiera de los dos casos, los activistas emplean marcos interpretativos con el fin de puntear o destacar algún problema como injusto, intolerable y merecedor de una acción correctiva (Snow y Benford, 2006a: 125).

Con base en este proceso, la movilización no sólo se justifica sino también se incentiva. Por el contrario, la ausencia de marcos de interpretación capaces de catalogar una o varias situaciones concretas como “problemas” vuelve improbable la movilización social.

Snow y Benford también han propuesto una clasificación de diferentes tipos de marcos según el desarrollo de los movimientos. Sus aportes más conocidos en ese sentido señalan que para que surja un movimiento social deben existir, por lo menos, tres marcos fundamentales. En primer lugar, el marco de diagnóstico, el cual define una situación específica como injusta o problemática. Además, un marco de pronóstico propone una solución para el “problema”. Por último, el marco de movilización justifica la acción; es decir, brinda elementos simbólicos que alientan la protesta (Snow y Benford, 2006: 88-96).

El alineamiento de marcos es otro elemento importante en el modelo de estos autores. La noción de alineamiento teoriza acerca de cómo diversos esquemas de interpretación (individuales y colectivos) se alinean, es decir, se vuelven productivos en términos de acción colectiva. Todos los individuos y colectivos tienen formas propias de entender el mundo. Lo interesante es que, en la formación y desarrollo de los movimientos sociales, las diferencias parecen difuminarse gracias a uno o varios objetivos comunes que —en teoría— se lograrán con la movilización. Así, desde esta perspectiva, el alineamiento de marcos se entiende como una función básica y necesaria para el desarrollo de cualquier movilización. Aunque no debe pensarse que este es un proceso definitivo o inmodificable; por el contrario, las diferencias en las interpretaciones permanecen latentes sólo mientras el “nosotros” construido a través del alineamiento de marcos parece sólido.

Con todo, para este artículo nos centraremos en otras propuestas de Snow y Benford que son menos conocidas: los trazos teóricos expuestos en su artículo “Marcos maestros y ciclos de protesta” (2006a). En este texto los autores señalan que existen ciertos marcos de interpretación que, bajo ciertas circunstancias, son capaces de sostener simbólicamente todo un ciclo de protestas y no sólo una experiencia particular de movilización; Snow y Benford los denominan “marcos maestros”.

Los marcos maestros logran cumplir esta función gracias a que construyen una “gramática que puntúa y conecta de manera sintáctica pautas o sucesos que tienen lugar en el mundo” (Snow y Benford, 2006a: 127). Así, se genera una situación sociopolítica en la que, en términos generales, “la protesta colectiva es estimulada y justificada, las tácticas desarrolladas quedan dotadas de significado y son legitimadas y, como resultado, las posibilidades de protesta se vuelven manifiestas” (Snow y Benford, 2006a: 109).

Nosotros creemos que algo similar sucedió durante las décadas de 1960 y 1970. Las amplias movilizaciones de ese periodo estuvieron protagonizadas principalmente por jóvenes. En términos generacionales, su referente anterior estuvo marcado por grandes acontecimientos, como la Primera y la Segunda Guerras Mundiales y la gran crisis económica mundial de 1929. Entre los jóvenes de la etapa posterior (los años que nos ocupan) predominó un interés por alejarse de esas dinámicas (Poza, 2014). En consecuencia, hubo una propuesta concreta: movilizarse para buscar modificar las principales estructuras sociales de su entorno. Así, la justificación de que había que actuar para imprimirle nuevos valores a su

realidad se convirtió en un marco maestro que le dio sustento simbólico a todo el ciclo de protestas de esos años, el cual tuvo manifestaciones en prácticamente todas las latitudes del globo.

Creemos que las movilizaciones estudiantiles de 1970-1973 en la Universidad de Sonora formaron parte de estas dinámicas. Como muestra de ello, durante su desarrollo había constantes referencias discursivas a otras acciones de protesta de las que fueron contemporáneas. Por ejemplo, en un documento fechado el 16 de mayo de 1972 se narra cómo:

Se suscitó un incidente entre estudiantes de la Universidad de Sonora y el Dr. y Prof. [CENSURADO] a quien no permitieron el acceso a las instalaciones de Canal 8 de la T.V. de la Universidad, adonde había sido invitado por [CENSURADO] locutor del mismo, para que participara en una mesa redonda con el título “Política Exterior Norteamericana”, acto al que también asistiría [CENSURADO] Director de la Oficina de Información de los Estados Unidos en Hermosillo. Cuando se presentaron las personas mencionadas [...] aproximadamente 75 estudiantes [...] les impidieron el acceso a la estación de la televisora y los recibieron con pancartas: “FUERA YANQUIS”; “AMÉRICA LATINA UNIDA” y “SU PODER SE ESTÁ ACABANDO PAULATINAMENTE”, además de unas banderas de Vietnam.¹

El anti-imperialismo norteamericano fue uno de los elementos compartidos por los jóvenes movilizados durante las década de 1960 y 1970. En ese sentido, la aparición de banderas de Vietnam no parece casual;² por el contrario, su uso fue destacado simbólicamente.

En la siguiente sección realizaremos una reconstrucción de estas movilizaciones estudiantiles. Haremos especial hincapié en nuestra hipótesis de que pueden ser observadas como una manifestación concreta del ciclo de protestas del periodo.

¹ Archivo General de la Nación (en adelante AGN), 1972, Expediente de Armando Moreno Soto (reportes de inteligencia producidos por la Dirección Federal de Seguridad), 37 fojas. Solicitado por la maestra Denisse Cejudo Ramos.

² Entonces Estados Unidos y Vietnam estaban en guerra. El ejército estadounidense invadió el país del sudeste asiático en 1955. Muchos jóvenes (incluso estadounidenses) se opusieron a la invasión y, durante la guerra, apoyaron a Vietnam. Así, la oposición a la guerra de Vietnam fue uno de los elementos discursivos más recurrentes durante la rebeldía juvenil del periodo. Al final, a pesar de las evidentes condiciones de ventaja del ejército estadounidense, la resistencia vietnamita venció en 1975.

¿Una nueva generación de movimientos estudiantiles?

El Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora 1991-1992¹

Denisse de Jesús Cejudo Ramos

El objetivo de este trabajo es contribuir a la discusión sobre si la constitución del Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora (CEUS) en 1991, en Sonora, puede identificarse como un actor colectivo que forme parte de una nueva generación de movimientos estudiantiles, en un contexto caracterizado como neoliberal. Fue en 1991 cuando se construyó esta movilización que se identifica como la de mayor trascendencia, con alto nivel de organización y con más cobertura mediática en la entidad del norte de México.

Este ejercicio se centra en tres características que nos permitirán señalar el cambio en cuanto a los referentes previos, los repertorios de acción y la identificación con el rechazo a lo político. Considerando lo anterior se propone que se construyó, partiendo del caso de Sonora, una generación de movilizaciones estudiantiles que requirió nuevos discursos, argumentaciones centradas en lo social y una nueva propuesta del *deber ser* de las universidades así como de los universitarios.

Una preocupación especial al proponer esta temática es que permee a lo largo de la interpretación la postura que sostengo sobre la historiografía mexicana que analiza los movimientos estudiantiles. Si se considera que ya se ha producido un análisis minucioso sobre la historiografía de la temática, se afirma que se ha construido una interpretación dominante que define la movilización de 1968 como el eje que las articula,

¹ Este trabajo se desprende de la tesis “La universidad en el naufragio: contienda política en la Universidad de Sonora, 1991” defendida para obtener el título de doctora en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto Mora en agosto de 2016. Ha sido discutido y reorientado gracias al Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT IN404416 “La historia contemporánea y del tiempo presente en México. Problemas teórico-metodológicos e historiográficos”.

a partir de los presupuestos de homogeneidad, espontaneidad y alcance nacional, que se consideran todos parte de una matriz que los reduce a piezas de un rompecabezas llamado “el movimiento estudiantil mexicano” (Cejudo, 2016).

Como plantea Héctor Jiménez (2011) en su tesis sobre las líneas de interpretación del 68, existe una voz hegemónica representada por los líderes del movimiento que ha trascendido y parece permear la producción sobre el tema. Fue a partir de la década de 1990 cuando empezaron a generarse las otras historias, experiencias desde las regiones que intentaron explicar y visibilizar la acción estudiantil en otros lugares de México, así como dibujar una interpretación de la presencia de actores y repertorios de acción que resultaba novedoso para esos espacios.

Es posible evidenciar que los análisis académicos, aunque han descrito los procesos internos de las organizaciones estudiantiles, terminan eliminando su especificidad para unirse a la interpretación nacional. Se intentan insertar en un marco de naturalización de la movilización social que se liga a los acontecimientos mundiales, sin reparar en los distintos niveles de experiencias.

El siglo xx mexicano tuvo como actor movilizado a los estudiantes, pero esos estudiantes fueron diferentes en cuanto a su experiencia previa, referentes culturales y sociales, sus construcciones organizativas y objetivos. Desde esta postura se parte para afirmar que no se puede hablar de “un movimiento estudiantil” sino de los movimientos estudiantiles que se enuncian en experiencias concretas, a veces sí compartidas, pero todas desde sus especificidades locales.

Este trabajo retoma el planteamiento de *Dinámica de la contienda política* que considera las acciones colectivas como procesos históricos complejos (Martí, 2009: 4). La crítica que hacen a la mirada tradicional es que da por sentada la identidad preexistente de los movimientos, analiza escenarios estáticos y no considera los cambios internos. Por lo anterior, partimos de reconocer a los actores colectivos como aquellos que se producen en el paso de la contienda contenida a la contienda transgresiva (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005: 8).

En este sentido, buscamos identificar las especificidades de producción del actor colectivo estudiantil, para reconocer su trayectoria, la identidad que asume y la posibilidad de que tenga mayor coincidencia con movilizaciones fuera de su espacio de disputa política que los que se sugieren son su raíz. Intentamos dibujar de manera preliminar que la movilización del

CEUS puede tener paralelismos² con otras sucedidas en un mismo periodo en otros lugares de México.

Las fuentes utilizadas para esta interpretación son la bibliografía especializada, documentación consultada en el Archivo Histórico de la Universidad de Sonora y, principalmente, los argumentos vertidos en grabaciones del debate televisado conservadas por integrantes del CEUS y que fueron digitalizadas por el proyecto “Movimiento estudiantil del 91. La Universidad de Sonora a 20 años de la Ley 4” del Departamento de Historia y Antropología de la Universidad de Sonora dirigido por el doctor Aarón Grageda.

Más allá de un estudio de caso, lo que se busca sugerir en este ejercicio es que existen diversas generaciones de movimientos estudiantiles en la historia mexicana que difieren en características, que son internamente heterogéneos y que tienen objetivos tan diversos como los que sus propios escenarios les presentan. En este caso se problematiza si podemos hablar de una generación de movimientos estudiantiles caracterizada como negociadora y conciliadora. Para ello, este trabajo articula la interpretación sobre el caso sonorenses en tres partes: una breve historia del conflicto (Cejudo, 2016), la problematización de las características del CEUS y las consideraciones para discutir.

Una breve historia del conflicto

En los primeros meses de 1991 se inició el periodo de renovación de coordinaciones de las escuelas en la Universidad de Sonora (Unison). El rector Marco Antonio Valencia Arvizu decidió seguir los procedimientos que marcaba la Ley Orgánica 103 y rechazó los que en la práctica los habían sustituido.³ Inició un periodo de conflicto interno y el cierre, por parte de profesores, estudiantes y administrativos, de distintas escuelas en la universidad que no estaban de acuerdo con los nuevos procedimientos. En el mes de agosto, en la prensa estatal aparecieron declaraciones del gobernador recién electo, Manlio Fabio Beltrones Rivera, y otros actores

² En la propuesta sobre la acción colectiva de la *Dinámica de la contienda política* “se busca identificar una recurrencia entre los mecanismos desvelados dentro de estos fenómenos” (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005: 36).

³ Los acuerdos del Consejo Universitario desde principios de la década de 1980 fueron que los nombramientos pasaran por un proceso de elección denominado democrático, en el que se requería el consenso de las dos terceras partes de los consejeros para tomar las decisiones.

Educación, reforma y resistencia: El experimento neoliberal en Oaxaca

Samael Hernández Ruiz

Este ensayo es en parte producto de la sugerencia que me hizo Sergio Tamayo en el contexto del Primer Congreso Mexicano sobre Estudios de los Movimientos Sociales (noviembre de 2016), de enmarcar mis estudios sobre el sindicalismo magisterial en los procesos educativos. Observación que me pareció de utilidad, ya que la persistencia en el análisis del sindicalismo magisterial desde la perspectiva sociopolítica no permitía percibir el núcleo de la cuestión: su efecto en la construcción de propuestas pedagógicas desde los movimientos sociales. Éste es el primer intento de enmendar esta omisión.

Con el presente texto intento destacar las deficiencias que los partidarios de la reforma educativa no parecen percibir de ella, y con ello señalo los riesgos de que no se propicie una amplia participación ciudadana para reorientar el proyecto educativo del gobierno federal. No dejo de lado la crítica a la resistencia a la reforma, principalmente la que encarna la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), en tanto no ha sido capaz de expresar una práctica pedagógica diferenciable de la reforma educativa y tampoco ha podido consolidar el sindicato como un instrumento de defensa de los trabajadores. Mi opinión es que la reforma educativa del presidente Enrique Peña Nieto expresa con mayor o menor fidelidad la manera en que el Estado contemporáneo interviene en la educación en una buena parte del mundo, en el marco de la llamada globalización.

Desde el siglo XVIII, pero sobre todo a partir del XIX, el discurso educativo del Estado se orientaba y articulaba a partir de lo que le era consustancial: la política (Ossembach, 2012). La formación del ciudadano, primero liberal, después democrático y ahora universal, fueron los pro-

pósitos que guiaron sus pasos; pero desde el primer tercio del siglo xx, el discurso del Estado ha variado según los reclamos del sistema económico en transformación y también ha estado influido por los resultados de las ciencias sociales y en particular del discurso pedagógico y el de las modernas ciencias de la educación.

La *forma* en que la intervención del Estado liberal comunicaba su interés por orientar el funcionamiento del sistema educativo fue la de progreso y esperanza.¹ Progreso es una idea-horizonte que refiere a un estado de bienestar y de abundancia de bienes materiales, pero también una noción que comunica un sentido de mejoría en la condición humana. Desde este punto de vista, la búsqueda del progreso impulsó el funcionamiento de la economía, pero también el del sistema educativo como complemento de aquel en la formación de ciudadanías nacionales y también en la formación profesional y científica. La idea de progreso alentó las *expectativas*² de la población en cuanto a la posibilidad de ser incluida en el disfrute de los bienes y servicios producto del crecimiento económico y de alcanzar para sí misma la perfección anunciada por la pedagogía.

Es conveniente destacar que el sistema económico, hasta el siglo xix, operaba en el ámbito de un territorio, una población y la jurisdicción de un Estado nacional. Lo anterior no significa que no haya habido comercio internacional, lo hubo, pero incluso éste tomaba como referencia su contribución a las cuentas nacionales, a la riqueza de las naciones; el propósito de la economía coincidía con el del Estado en el sentido de fortalecer un proyecto nacional.

La mundialización (Bueno, 2002) de la operación del sistema económico no es nueva, según Enrique Dussel se tienen noticias de ella incluso en la modernidad temprana, la novedad ahora es que ciertos procesos se han desligado de la regulación del Estado haciendo más complejo el funcionamiento del sistema, de tal modo que la vieja economía política no alcanza aún a comprender este fenómeno llamado globalización (Dussel, 2007). Otro aspecto importante es que la globalización parece destacar la emergencia de una relación mercantilizada del nexo social; ya Marx había anticipado el fenómeno y en su juventud se refería a él en un

¹ La noción de forma la tomo de la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann (1991), y se entiende como una operación de observación del sistema político, en este caso el Estado.

² De igual manera, este concepto lo tomo de la teoría de la comunicación de Luhmann (1991), en la cual las estructuras de los sistemas, cuya operación es la comunicación, tienen como estructuras de selección las expectativas.

sentido hegeliano, acercándose a un humanismo que rescatará posteriormente la Escuela de Fráncfort. El tema que plantea la globalización desde la perspectiva de la educación se refiere al proceso de humanización del individuo o la crítica a su deshumanización, si se ve por el lado negativo.

Debatir acerca de la posibilidad que tiene el sistema escolar de lograr la formación del ser humano y el sentido de esta humanización es en extremo relevante, porque hoy el sentido mismo de la humanización está en debate. Habría que discutir, entonces, cuál es no sólo el proyecto social que propone el Estado, sino el tipo de humanización que promueve. Debatir el sentido de la humanización se sustenta en la idea de que el humanismo que surge después de la Segunda Guerra Mundial se refería a la idea de los derechos del hombre; pero su contenido específico, y más bien científico, vendrá de los postulados de la Escuela de Fráncfort y sus distintos exponentes. No obstante, la crítica al nacionalsocialismo y a la aberración del holocausto, con todo y su carga de terror, no forman parte de la experiencia latinoamericana, cuyo humanismo tiene raíces católicas y no alude a un humanismo judío, que no deja de ser una alternativa; pero no la única.

El Estado siempre ha mantenido relación con tres mundos: el de la política, el de la economía y el de la educación; lo que ahora sucede es que la economía se ha emancipado en parte del Estado-nación y su influencia educativa predomina sobre el vínculo original del Estado y la política. Esta supuesta emancipación de la economía se expresa en la desregulación del capital financiero, la formación de regiones de hegemonía, la mundialización de las empresas (Robinson, 2013) pero, sobre todo, en la universalización de la mediación del dinero como la forma que hoy adopta el nexo social.

La reforma educativa, que es el instrumento privilegiado por medio del cual el Estado ha orientado su intervención en el sistema educativo, hoy contiene más la orientación de la economía globalizada que la de la política nacionalista y no estoy afirmando nada nuevo. Lo que quizá resulte interesante es observar los efectos intranacionales de las modernas reformas educativas en términos de las expectativas de los diferentes actores sociales.

Inspirado en las ideas que esboqué antes, expondré mis presunciones sobre la reforma educativa: en primer lugar me referiré a algunas particularidades del estado sureño de Oaxaca, después a las políticas educativas del Estado mexicano como promesas no cumplidas, enseguida me