

# ¿Qué queda de la educación de la modernidad? Reflexiones a partir de una trayectoria<sup>1</sup>

## *What remains of the education of modernity? Reflections from a trajectory*

---

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1625>

Cristina Palomar Vereas\*

*Pensar es decir no. Observemos que el signo sí es el de [alguien] que se queda dormido; en cambio, al despertar sacude la cabeza y dice que no... Reflexionar es negar lo que se cree. El que cree ya ni siquiera sabe lo que cree. Quien se contenta con su pensamiento ya no piensa nada.*

Alain (Émile-Auguste Chartier)

Agradezco mucho a la Dra. Fregoso la invitación a impartir esta conferencia con motivo de la apertura del ciclo escolar 2024B, a la Dra. Suárez por su amable presentación y al Dr. Durán por sus palabras. Agradezco igualmente la presencia de todos ustedes.

Antes que nada, bienvenidos a este nuevo ciclo de trabajo y mis mejores deseos para que sea un éxito y un placer en todos sentidos. La doctora Fregoso me convenció de impartir esta conferencia cuando me dijo que podía ser una buena oportunidad para hablar sobre lo que ha sido –ahora que estoy por jubilarme– mi trayectoria académica, así como para hacer de esta manera una suerte de despedida de la Universidad de Guadalajara. También es una buena forma de compartir con ustedes, interesados en la investigación educativa, algunas reflexiones que me han ocupado los últimos años acerca de las transformaciones de la educación en el contexto de la crisis de la modernidad y de los cambios en la cultura contemporánea.

Este trabajo es un intento por reflexionar en el proceso de transformación del significado de la educación, de sus instituciones y objetivos, que en los últimos tiempos se ha acelerado notablemente. También es una invitación a pensar cómo el tiempo y los elementos de los contextos –globales y locales– alteran y modelan los significados de la vida social en general. Y la educación forma parte de la vida social. Una observación antes de empezar: no utilizaré recursos tecnológicos ni tampoco lenguaje inclusivo, intencionalmente. No obstante, aclaro que cuando me refiero a los distintos actores estoy aludiendo a todas las identidades.

---

<sup>1</sup> Conferencia de Apertura para el ciclo escolar 2024B de los posgrados del Departamento de Estudios en Educación del CUCSH de la UdeG, impartida el 21 de agosto de 2024.

\* Profesora-investigadora titular, Departamento de Estudios en Educación. Universidad de Guadalajara. México. [crispalvertina@hotmail.com](mailto:crispalvertina@hotmail.com)

\* \* \*

A lo largo de mis cuarenta años de trabajo en la Universidad he participado en la formación de varias generaciones de alumnos de pre y posgrado, pero también he dedicado mis esfuerzos a explorar distintas vías para comprender y transformar las maneras de pensar el mundo tejiendo vínculos entre distintos campos del saber, sobre todo entre el psicoanálisis y las ciencias sociales. Gran parte de mis investigaciones se han relacionado con el papel del género en la vida social, institucional y subjetiva, así como con las transformaciones de la sexualidad y de las identidades en las últimas décadas. En otros momentos, sin dejar los estudios de género y la subjetividad, he trabajado sobre la educación como objeto de las ciencias sociales y sobre su potencial emancipador.

Al mirar atrás, parece que los trabajos hechos no tienen una relación entre sí; sin embargo, sí identifico una misma preocupación que tiene que ver, en lo más profundo, con pensar la producción del sujeto y con los determinantes de los procesos de construcción social del mundo y de los significados culturales. Esas indagaciones se han guiado por la consigna de no dar nada por sentado, por no aceptar los aparentemente claros significados de los fenómenos y, en principio, *decir no*, siguiendo el epígrafe de este texto: "Pensar es decir no". Creo que el acto de pensar implica un esfuerzo por ir más allá de lo aparente, de las creencias o de lo meramente imaginario. Por eso me parece muy grave encontrar en la cultura contemporánea tanta resistencia a pensar.

\* \* \*

Sé que cuando digo que me voy a jubilar luego de 40 años, suena a una eternidad. Y sí lo es, pero lo cierto es que, como ustedes saben, las trayectorias formativas y laborales no son lineales ni uniformes. La mía se ha compuesto de actividades, responsabilidades y momentos distintos que dieron gran variedad al paso del tiempo y me hicieron sentir que todo pasó demasiado rápido. Puedo decir también, al mirar atrás, que, a pesar de la variedad de las tareas realizadas en esa trayectoria, hubo un hilo que fue hilvanando las distintas etapas y quehaceres. Ese hilo conductor fue querer aprender y saber, es decir, investigar y comprender.

El caso es que por supuesto que no entré como profesora investigadora a la universidad. Lo hice como asistente de investigación en la Unidad de Estudios Estratégicos de la entonces llamada Dirección de Investigación Científica y Superación Académica (DICSA), en la fase final del viejo modelo institucional de la UdeG. Casi acababa yo de terminar la licenciatura en psicología y mi trabajo me llevó a adentrarme en un nuevo mundo: el de la investigación social. Esto fue un reto, pero también el descubrimiento de que eso era lo que quería hacer de ahí en adelante; sin embargo, todavía había que recorrer mucho camino. Ser asistente de investigación te da oportunidad de aprender algunas cosas que se requieren para hacer investigación, pero

no te hace investigadora. Tomen en cuenta además que era 1984, todo era manual y, vamos a decir, artesanal. Muchas de las horas de trabajo que me pagaron durante esos años fueron por concepto de búsqueda de libros y documentos en bibliotecas y librerías; de elaborar, a máquina de escribir manual y en cartoncitos, montones de fichas a partir de los materiales revisados; y de procesar datos a través de medios que exigían mucha creatividad e ingenio. También como asistente participé en el trabajo de campo de algunas investigaciones que se realizaban en la unidad, lo cual me enseñó otro plano de esta actividad: el abordaje de la realidad empírica, el trabajo en equipo y la relevancia del encuentro con el otro en la investigación. Asimismo, conocí la complejidad de la observación como estrategia para capturar el sentido de las prácticas y la opacidad de los significados culturales que hay que descifrar a través de reflexivos procesos analíticos. Aprendí mucho durante esos cuatro años e hice lo que pude por apoyar los proyectos en los que participé. Pero ya ven que el contexto siempre se impone y que el conocimiento no se produce en el aire. En nuestro país, la mayor parte de la investigación científica se produce en las universidades, así que las características, orientación y cultura institucional de estas marcan sus derroteros, al igual que lo hacen los lineamientos y las políticas de educación superior y las del financiamiento oficial.

El titular de DICSa era, cuando pasé por ahí, Raúl Padilla, joven político universitario con grandes aspiraciones que llegó a la rectoría general en 1994. Durante su paso por dicha Dirección comenzó a formarse la comunidad de investigadores en la UdeG y se diseñaron las primeras políticas científicas institucionales muy de la mano con el CONACyT y con el naciente Sistema Nacional de Investigadores (SNI).<sup>2</sup> También germinó entonces el plan para convertir la vieja estructura universitaria en una moderna red que se compondría de centros temáticos en la zona metropolitana de Guadalajara y de centros regionales en distintos puntos del estado de Jalisco.

Tuve el privilegio de atestiguar ese proceso. Sacudir la estructura universitaria para cambiarla implicó la concentración de las labores de diversas áreas de la universidad en esa tarea, lo cual definió durante meses el trabajo cotidiano que significó en concreto, para mí, una nueva etapa laboral en la Dirección de Planeación, Evaluación y Desarrollo, en donde pasé otros tantos años y tuve distintas funciones, como fue coordinar el área de estudios estratégicos o el Seminario para la Formación de Investigadores del Área de Estudios Estratégicos de la Dirección. Estas tareas no eran tan emocionantes ni creativas como las anteriores, pero sí me ilustraron mucho acerca de los procesos institucionales que tenían lugar en ese momento y sobre la estrecha relación de las universidades con las variables del contexto.

Los cambios en la universidad no fueron solo motivados por factores internos, sino que también obedecían a cambios mayúsculos en la manera en que se entendía la educación superior en el ámbito global después de la caída del muro de Berlín, y que tenía en el centro a la revo-

---

<sup>2</sup> El Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores fue creado por Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984 para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología.

lución tecnológica (Real, 2019). El nuevo modelo universitario pretendía igualmente establecer un vínculo de dependencia entre lo administrativo y lo académico, además de diseñar políticas para evaluar la calidad del desempeño con el objetivo de tener herramientas para la asignación del financiamiento a la educación superior. Todo lo anterior, junto con otras acciones públicas y privadas, modificaron las relaciones entre las universidades y el Estado.

Las universidades públicas –que habían sido el sector más poderoso en el campo de la educación superior de la mayor parte de los países de América Latina– experimentaron diversas presiones, restricciones y demandas para reformar sus orientaciones, sus estructuras y sus prácticas institucionales. Se reformaron los estilos de gestión, de participación y desarrollo de las universidades públicas, de manera que se dibujó un escenario de restricciones y estímulos para cambiar los usos y costumbres político-administrativos en las universidades públicas autónomas. El gobierno de las universidades tuvo que asumir otra forma a partir de las nuevas capacidades institucionales, con la reestructuración de los ámbitos de gestión y administración de los recursos, los decisores y las decisiones (Acosta, 2009).

Por otra parte, la planta de académicos de la UdeG creció para cubrir la nueva estructura y se creó un tabulador universitario con nuevas categorías. La relevancia de los académicos creció, no solamente en términos del valor que se atribuía a la tarea que realizaban en el discurso del modelo de desarrollo social en boga, sino también porque, a partir de las nuevas políticas financieras de la educación superior, sería este sector el que aseguraría buena parte de los recursos económicos para la universidad: el nivel de formación de los académicos, el número de estos en el SNI, el número de programas de posgrado, etc., eran indicadores para la asignación del presupuesto federal a las Instituciones de Educación Superior (IES). Estos y otros indicadores de desempeño, originados en una nueva cultura de la imagen, terminaron reorientando, subordinando u opacando el desarrollo de las tareas sustantivas tradicionales de la universidad: docencia, investigación y difusión (Acosta, 2009).

Estos cambios trajeron una gran presión en los académicos que se vieron exigidos a subir su nivel académico y mejorar así sus condiciones de trabajo. Por esta razón y otras más, decidí en 1987 comenzar un posgrado en psicoanálisis en el Círculo Psicoanalítico Mexicano, A.C., el cual me llevó seis años de estudios paralelos a mi trabajo en la UdeG. Este programa me dio una formación teórica extraordinariamente útil en el quehacer educativo, de investigación y de formación de nuevos investigadores, además, claro, de la formación clínica que me permitió una posterior práctica privada, paralela al trabajo universitario. Debo decir aquí que, en ese tiempo, el horario de trabajo en la universidad era de 9 de la mañana a las 3 de la tarde (por el tipo de nombramiento administrativo que tenía), el cual hacía posible ese doble desempeño que, por cierto, era –y sigue siendo– común y necesario entre muchos de los académicos universitarios debido a los siempre bajos salarios y a las dificultades para escalar en los rígidos tabuladores institucionales.

En esa etapa nació mi hija Lucía y mi vida se volvió el caos que conocemos al enfrentar simultáneamente la maternidad, el trabajo y los estudios. Así es la vida cuando se entiende como irrenunciable la exigencia de hacerlo todo y hacerlo bien a partir de un orden de género basado en la división sexual del mundo. Extenuante y poco racional, pero también fue muy ilustrativo. Aprendí también algo que a Bourdieu (1991) le llevó tiempo mostrar, a saber, que por muy académico y racional que se sea, no podemos sustraernos del todo a las determinaciones estructurales. Afortunadamente, tenía entonces una jefa muy comprensiva y flexible que me daba facilidades para cumplir con el trabajo. Podía hacer trabajo en casa, pero no crean que este era como el que conocimos con la pandemia de covid-19, cuando la tecnología se hizo el mejor aliado para seguir trabajando a distancia. Consideren que hablo de cuando todavía no había internet ni celulares. Así que, a pesar de las buenas intenciones de mi jefa, el trabajo en casa, para mí, a finales de los años ochenta y principios de los noventa, además de incluir las dificultades para realizar simultáneamente las actividades laborales, la crianza y el trabajo doméstico, también suponía las dificultades para cumplir laboralmente: todo se escribía a máquina, se entregaban reportes y documentos impresos en papel y su reproducción se hacía con papel carbón o con fotocopias. En muchos momentos la presencia física era insustituible e imprescindible para presentar documentos, realizar cualquier trámite o tener una reunión. Complicado, pero la libré.

Esta etapa fue pasando y, en 1994, aún sin terminar el posgrado y en la víspera del decreto oficial de la Red Universitaria,<sup>3</sup> fui invitada por el rector general a conformar un equipo para hacer el proyecto del Centro de Estudios de Género (CEG), que estaría ubicado en el organigrama del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Acepté y con ello me despedí de quienes habían sido mi equipo de trabajo, que fueron asignados al CUCEA.

El CEG nació, sin claros argumentos, como parte del Departamento de Estudios en Educación y más con una intencionalidad política que académica. Su diseño fue resultado del trabajo de un grupo de investigadores más cercanos a los estudios de las mujeres y al activismo feminista que al novedoso campo de los estudios de género, que era prácticamente desconocido. Su fundación fue recibida entre suspicacias, dudas y hasta burlas. Pero se dictaminó formalmente y estuve en su dirección durante diez años. En este centro, que nació con el objetivo de sus fundadoras de ser una instancia académica seria, hubo que hacer mucho trabajo para abrir brecha en un medio machista que desconocía desde qué era el género y en el que, por consecuencia, no existían especialistas en el campo. Parte fundamental de nuestro trabajo fue, por lo tanto, ir alejando a la comunidad universitaria de la idea de que el nuevo centro era una instancia asistencial para mujeres víctimas de violencia o de otros males, y comprometernos en la formación en la investigación y especializarnos en la materia del nuevo centro. Algunos de los primeros participantes emprendieron estudios de posgrado, pero otros desertaron y luego vinieron otros nuevos. Un elemento importante para lograr la consolidación del CEG fue la producción de la

---

<sup>3</sup> La Red Universitaria fue aprobada por el Consejo General en 1994, al igual que el reconocimiento de la autonomía universitaria.

*Revista de Estudios de Género. La Ventana*, que editamos desde la inauguración del Centro y que aún sobrevive con bastante éxito.

A partir de esa necesidad de formación de especialistas, decidí hacer un doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social (1997-2001). En la investigación de tesis<sup>4</sup> trabajé el tema del género en relación con la cultura y las identidades, el cual no ha dejado de estar presente a lo largo de mis investigaciones posteriores, si bien que orientado hacia otros objetos de estudio. En esa etapa nació mi hijo Cristóbal, con lo cual se redoblaron las complicaciones de mi vida, pero afortunadamente tuve apoyo suficiente y los estudios salieron adelante, junto con todo lo demás.

Hacer el doctorado fue el lugar y el momento en los que realmente me convertí en investigadora y cuando pude hacer el puente entre los aprendizajes anteriores y los nuevos, y en donde conocí la mejor cara del oficio de investigar con una sólida formación teórica y metodológica. Tuve, al igual que en el posgrado en psicoanálisis, grandes profesores, así como un grupo de compañeros en donde podíamos discutir lo que íbamos aprendiendo y descubriendo. Me di cuenta del privilegio que era contar con la atención de otras personas dispuestas a prestar su inteligencia y su tiempo para pensar en mis preocupaciones de formación y de conocimiento.

La formación para la investigación se dio entre seminarios y cursos, pero también en distintos espacios para debatir y para experimentar el asombro y el gozo de pensar. Al lograr el título del doctorado entendí (creí entender) que por fin había logrado lo que quería: poder dedicarme por completo y con pasión al pensamiento y a comprender el mundo.

Caí en cuenta de que optar por este oficio era elegir toda una forma de vida. Particularmente, en un nivel filosófico existencial y general, significó escoger entre una forma de vida basada en el pensamiento *versus* otra basada en la creencia. Se trató, pues, de un gran NO. Romper con las creencias, arriesgarse a pensar y optar por interrogarse sobre el sentido del mundo, de la realidad, de la vida, es un acto de subjetivación (Rancière, 1996) y el requisito fundamental para el conocimiento. Se trata, entonces, de un movimiento que implica un desprendimiento del saber común instituido, lo cual pone en cuestión las significaciones y el sistema de sentidos dados y establecidos, a través de un ejercicio autónomo del pensamiento. Esto, por cierto, es un gran reto en estos momentos de la siempre amenazante cancelación, en los que ser distinto y pensar por sí mismo se ha convertido en un gran riesgo y casi en una imposibilidad, lo cual forma parte de la cultura contemporánea que condiciona el comportamiento de muchos jóvenes.

Hace poco encontré un estudio reciente (Chopik, Götschi, Carrillo, Weidmann, Potter, 2024), en relación con lo anterior; este estudio muestra que las personas reportaron menos necesidad de sentirse únicos en el 2020 que en el 2000. En particular, se señala que no están dispuestas ahora a defender sus creencias por miedo a la censura y prefieren la conformidad con el grupo. Al parecer, los individuos tienen miedo de ser únicos y expresar su singularidad porque esto com-

---

<sup>4</sup>“El orden discursivo de género en los Altos de Jalisco”. 1997-2001. Editado por la UdeG en 2005.

prometería su capacidad de encajar con los demás y se correría el riesgo de llevarlos al ostracismo. De esta manera, el estudio concluye que la autocensura y la restricción de las oportunidades de expresarse con autenticidad pueden tener consecuencias importantes para el bienestar de las personas y las sociedades. La disposición a romper las reglas es menor ahora que antes y las personas están más preocupadas por lo que los demás piensan de ellas. Es decir, son más conformistas y no desean causar grandes perturbaciones en sus entornos sociales y públicos. De ahí la importancia de desarrollar el pensamiento y la capacidad crítica, concluyen los investigadores.

El estudio referido es acorde con las observaciones de sociólogos y antropólogos que han señalado la relevancia que ha adquirido la política de las identidades desde principios del siglo XXI y que es correlativa al cada vez mayor acceso a la tecnología, al internet y a las redes sociales. Como hipótesis explicativa podría aventurarse una relación entre ambos elementos y añadir que la cultura contemporánea, caracterizada por una sensibilidad exacerbada y la exigencia de la corrección política, es el caldo de cultivo perfecto para temer a la censura y el rechazo, lo cual conduce a buscar refugio en las identidades que han proliferado enormemente.

Escoger a la investigación como oficio también implicaba optar por una particular forma de vida porque no solo hay que tolerar, sino amar la soledad. Pensar, leer y escribir, actividades centrales en dicho oficio, no pueden realizarse más que en soledad. Claro que están los alumnos, que se publica, se hacen ponencias y se asiste a congresos, pero la preparación de todo eso hace imprescindible la soledad. Por lo tanto, la vida social tiende a reducirse porque entra en competencia no solo con el tiempo, sino también con el clima necesario para trabajar. Esto no es fácil y tiene muchas repercusiones en las relaciones de pareja, familiares y amistosas.

Había encontrado pues, en el doctorado, un oficio que le daba sentido a una búsqueda, a una trayectoria y a un desempeño laboral. No podía imaginar panorama que lo superara: pensaba que no había nada mejor que dedicarme a hacer algo que me apasionaba –la investigación– y a mis actividades preferidas –leer y escribir–, y que me pagaran por hacerlo en un ambiente de calma y tranquilidad. Sin embargo, la realidad estaba ahí afuera esperándome para contrariarme. Lo primero que se me vino encima fue la evidencia de que nunca más se vuelve a contar con lo que se disfruta al hacer el doctorado, porque el mundo académico, como mundo laboral, es algo muy distinto del hacer investigación al margen de este. Las reglas que rigen el trabajo son muy distintas de las que rigen al oficio de investigar en un programa doctoral. Lo que conocí después fue el trabajo sometido a los límites institucionales y económicos, así como a cada vez más exigencias administrativas y burocráticas, con sueldos bajos y pocos estímulos en general, además de que descubrí y tuve que enfrentar los vicios que ya se gestaban en un mundo académico, cuyo significado y forma estaban sufriendo una honda transformación. Nada de calma y tranquilidad. Ser académica en este contexto era como un deporte extremo en el que había que sortear miles de obstáculos intentando no caer en el camino para lograr los objetivos propuestos. Y más si se combinaba con un trabajo administrativo.

Estamos hablando del momento entre el último siglo y el presente, en el que tuvo lugar la expansión de la globalización y de las –entonces– nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La educación superior del mundo entero cambió. Se evidenció la crisis de la modernidad y sobrevinieron otras posturas filosóficas. Pero, además, el neoliberalismo arrastró consigo el individualismo a ultranza, así como una visión gerencial de la educación y su comprensión como mercancía. El paso de una forma institucional tradicional y local a una institución acorde con los cambios globales tuvo más implicaciones que las que puedan contarse en este espacio, pero en resumen les digo que dichos cambios dinamitaron los fundamentos de la educación de la modernidad y alteraron para siempre las reglas del mundo académico. Estoy hablando aquí de la modernidad no en el sentido restringido de aquello relacionado con lo novedoso o actual, sino de la postura filosófica que nació como respuesta al oscurantismo de la Edad Media y que se consolidó en Occidente con los valores ilustrados como fundamento, entre ellos, la razón, la crítica, la libertad y la fe en el progreso.

Al poner en su centro a la razón, la modernidad cuestionaba a la ignorancia, a la superstición y a las creencias que habían prevalecido hasta entonces en Europa, lo cual significó un intensivo proceso de secularización de la vida social a partir de la idea de que la realización humana no debía buscarse más en el cielo, sino en la Tierra y en la humanidad. La ciencia se colocó en un sitio prioritario, ya que esta explicaba el mundo desde un punto de vista racional y crítico.

Por cierto, la educación, así como muchos otros campos del pensamiento tales como la teoría democrática y el feminismo, fueron hijos de la modernidad, es decir, de la convicción fundamental de que el avance de la razón haría progresivamente un mundo mejor. Surgieron ideales humanitarios tales como la igualdad y la fraternidad para el avance civilizatorio, que condujeron después a la formulación de los Derechos Humanos, entre otros.

Las figuras más relevantes de la educación de la modernidad –el profesor y el estudiante– configuraban identidades sólidas afianzadas en funciones simbólicas relevantes que se asumían como condiciones indispensables para el acto educativo. Se valoraba la experiencia acumulada y, por lo mismo, las bibliotecas y los archivos eran lugares sagrados, así como eran muy apreciados los profesores viejos y su enseñanza. Si se fijan, estaba involucrada una particular noción del tiempo que aseguraba que los aprendizajes se asentaran firmemente. La educación se entendía como un proceso largo en el que importaba más el camino recorrido que el diploma que se obtendría al final de un plazo determinado. Era imprescindible entender entonces al conocimiento como un bien social producido colectivamente y por acumulación.

Volviendo a mi trayectoria, debo decirles que los empeños formativos de los académicos del CEG rindieron sus frutos y este se consolidó poco a poco. La revista dio difusión a nuestro trabajo y esto ayudó a tejer redes con otras universidades y con muchos académicos que colaboraron con nosotros realizando seminarios de estudio y otras actividades que aportaron mucho a nuestra formación y especialización. Así, poco a poco se fue ampliando el campo de los

estudios de género en la universidad, se fueron venciendo las resistencias que despertó en sus primeros años y sus aportes académicos empezaron a permear la investigación y la docencia en la institución.

Al terminar el doctorado inició mi desempeño como docente. Fue en la carrera de Sociología en donde hice mis pininos, y luego también en Historia y en Antropología. Debo decir que esa labor no fue fácil para mí. Daba clases porque era una obligación, pero no sabía ser profesora y mis alumnos debieron tener mucha paciencia conmigo. Fue literal que íbamos aprendiendo juntos, ellos la materia y yo a impartirla, y a asumir un papel que no es sencillo pero cuyo valor educativo es fundamental. Entendí entonces que ser docente, más que una profesión, es ocupar un lugar simbólico de un supuesto saber que es el acicate para el aprendizaje. Desde mi punto de vista, no se trata tanto de habilidades pedagógicas o técnicas, sino de permitirse ocupar ese lugar simbólico que concentra diversas funciones necesarias para que tenga lugar el acto educativo.

La docencia me permitió también conocer al estudiantado, acercarme a ellos y saber quiénes eran. En el encuentro topé con algo que me reveló muchas de las dificultades que tienen los estudiantes en todos los niveles educativos: el menosprecio por el lenguaje. Me di cuenta de que era central transmitirles el amor por el lenguaje e intenté hacerlo incorporando en las clases juegos de palabras, poesía y literatura. Quería transmitirles el gusto por ese universo simbólico, que no solo es un recurso para comunicarnos, sino que nos ordena el pensamiento y nos permite entender el mundo y construir otros. En muchos casos vi brillar los ojos de quienes lo lograban y supe que habían abierto una puerta inesperada para el amor por el saber, lo cual, estoy convencida, asegura el aprendizaje. El habla y la escritura, a partir de ese punto, podrán ser espacios de muchas posibilidades y de gran placer.

En esos años obtuve por fin el nombramiento definitivo como profesora investigadora titular (categoría que dejó de existir porque la docencia es ahora más importante que la investigación) y también fui aceptada en el Sistema Nacional de Investigadores (2003), del que soy miembro hasta ahora. También tuve el reconocimiento del perfil deseable PROMEP y logré el acceso a las distintas convocatorias para solicitar recursos. Todo ello parecía ser un privilegio, pero en realidad eran dulces envenenados, ya que suponían mayor exigencia en términos de actividades y tiempos, y también mayores restricciones. Había que cumplir con estándares de productividad y con criterios de calidad académica que, en realidad, muchas veces eran más cuantitativos que cualitativos, además de que consumían una enorme cantidad de tiempo para trámites burocráticos, con la consiguiente presión para cumplir con fechas límite.

Terminó mi ciclo al frente del CEG en 2007 con una serie de trabajos en torno a la maternidad como parte central del orden de género y como artefacto de producción de subjetividad. Después pasé a formar parte del cuerpo de investigadores del Departamento de Estudios en Educación (DEEDUC) y empecé a dar clases tanto en la Maestría como en el Doctorado en Educación y también en el Doctorado de Ciencias Sociales, así como a dirigir tesis de alumnos de

posgrado, actividad particularmente gozosa para mí, porque el vínculo que en dichos espacios se entabla con los estudiantes posibilita un trabajo muy amplio y formativo. Por otra parte, mis labores de investigación se desarrollaron a partir de ese punto en las líneas de educación y género, subjetividad y mundo académico, al mismo tiempo que cumplía con la difusión, la divulgación y la vinculación exigidas a los investigadores como “actividades sustantivas”.

Durante esos años arreciaron los cambios en el ámbito académico. La existencia de un reglamento de ingreso, promoción y permanencia, con un tabulador salarial diferenciado para las categorías académicas, fue definitivo y nacieron el proceso de homologación y la meritocracia. El salario ya no se definía solo por la antigüedad, sino que a esta se sumaban los méritos y la categoría, para definirlo.

Las nuevas categorías dieron un nuevo valor monetario a los títulos académicos para ascender en la escala del tabulador, lo cual condujo a una gran demanda de títulos y grados, y se creó un gran mercado de credenciales educativas (Navarro, Peredo, 2021) en instituciones de dudosa calidad académica. Por lo mismo, y de manera paradójica, el valor simbólico de dichas credenciales comenzó a descender. Otro elemento importante fue la introducción de programas de estímulos académicos por el trabajo anual. Estos procesos se institucionalizaron a través de reglamentos y se convirtieron en piezas del ingreso total de los académicos, sin que se alterara el históricamente bajo salario base. La lucha por juntar las piezas de un ingreso medianamente suficiente creó toda clase de vicios en el ámbito universitario, así como nuevas subjetividades modeladas por la competencia, la obsesión por los trámites y el desarrollo de habilidades para juntar cada vez más papeles y, así, más puntos y un mayor salario (Palomar, 2013). Se generó con todo esto una serie de efectos perversos que enrarecían considerablemente el ambiente laboral. La carrera desenfrenada por conseguir puntos a toda costa desató un clima competitivo y de rivalidad entre los académicos, del que formaban parte la envidia y la frustración (Miranda, 2005).

El efecto de todo esto creó un ambiente poco grato y hasta hostil y desembocó en lo que, a mi parecer, fue lo más grave: el sentido de nuestra labor como académicos e investigadores fue cambiado por el dócil cumplimiento de unas normas administrativas que nos arrebataron el valor, la poesía y el gozo de un quehacer que daba sentido a una práctica socialmente relevante, que habíamos entendido como transformadora de la realidad. Ya no había lugar para la pasión por la investigación. En ese contexto, se hizo difícil ver germinar algo en el trabajo de los académicos más allá de la repetición y el cansancio. Remedios Zafra (2024) resume este proceso diciendo que el trabajo intelectual perdió sentido y que lo que quedó de este fue solo la tristeza burocrática.

La realidad cotidiana universitaria llevó a los investigadores a dedicar cada vez más tiempo a la docencia en programas de formación de investigadores que, paradójicamente, terminarían, en el mejor de los casos, haciendo a su vez labores de docencia. De esta manera, la labor de investigación de los profesores se fue relegando a los breves tiempos que dejan las múltiples actividades de docencia. Podríamos, en síntesis, decir que hoy en día hacer todo lo que implica

la docencia es más fácil, menos cansado y más barato que pretender ser un/a investigador/a de calidad.<sup>5</sup>

El trabajo cotidiano de quienes se dedican a la actividad académica en la educación superior ha ido poco a poco pareciéndose más al del “sujeto del rendimiento contemporáneo” (Han, 2012), que se cree en libertad y se piensa autónomo, porque aparentemente no obedece a una coerción exterior pero que, sin embargo, es más esclavo que nunca al responder a la violenta dinámica interiorizada de exigencia y rendimiento. Las condiciones actuales de los académicos han generado una relación de autoexplotación que genera agotamiento y que se materializa en un contingente humano que podría llamarse el “gremio del cansancio permanente”.

De regreso a mi trayectoria: fueron pasando los años en el DEEDUC mientras veía reducirse progresivamente una instancia que había nacido gracias al esfuerzo de varias investigadoras apasionadas por la educación que le habían dado estructura y contenido. Este departamento tenía varias líneas de investigación y de generación de conocimiento que agrupaban a quienes compartían intereses y temas de trabajo, además de un seminario de investigación en donde se exponían y comentaban los trabajos de los distintos académicos; se publicaban y se divulgaban los resultados de las investigaciones; se organizaban foros, encuentros y presentaciones de libros, entre otras cosas. Los encuentros de educación en la Feria Internacional del Libro se hicieron relevantes y se preparaban con cuidado y esfuerzo.

Un hito importante en la historia del DEEDUC fue el cambio de sede de la Casa Hidalgo I, muy cercana al edificio administrativo de la UdeG, al campus de Los Belenes. De hecho, este fue el primer departamento que se instaló aquí, en un proceso difícil y que sin duda impactó en el ambiente de trabajo por las exigencias de adaptación. Mientras tanto, el DEEDUC ya tenía dos posgrados (ahora son cuatro) y esto, junto con la necesidad de los académicos de acumular puntos, participó en el mencionado desplazamiento del quehacer de los investigadores hacia la docencia. Las líneas de investigación dejaron de tener sentido, se acabaron los seminarios de investigación y se terminaron los espacios de encuentro e intercambio. En el mismo departamento se hizo visible el efecto de la progresiva pérdida de relevancia del quehacer de la investigación, con la consiguiente disgregación de la masa de investigadores. Debo decir que este proceso no es privativo de este departamento, ya que la misma situación afecta a muchas áreas de la universidad. Otro factor que ha conducido al debilitamiento de la estructura académica universitaria es el envejecimiento irremediable de la planta de investigadores, quienes llegan a la jubilación sin que existan condiciones institucionales para su reposición por académicos más jóvenes. Esto ha generado problemas en los programas de posgrado, que han tenido que recurrir, por ejemplo, a los investigadores posdoctorantes y a otras estrategias para cubrir sus necesidades de docencia, ya que no se abren plazas nuevas para investigadores jóvenes.

---

<sup>5</sup> De hecho, algunos investigadores han manifestado que su última investigación “de gran aliento” fue su tesis doctoral.

En los años que pasé en el DEEDUC yo también me vi arrastrada por la presión de la docencia y sus múltiples actividades, por lo que las investigaciones que realicé en ese tiempo fueron en su mayoría estudios cortos y rápidos, muchos de ellos sobre pedido para alguna publicación o encuentro académico. Pero no solo crecían las exigencias burocráticas, también se exigía a los académicos lo que se llama “participación universitaria”, que consiste en su incorporación en cuerpos colegiados, en comisiones de evaluación y otras comisiones especiales, así como otras actividades institucionales que representan tiempo y responsabilidad, pero sin duda también puntos que se suman a la cuenta que asegura el salario. La presión por cumplir con todas estas exigencias iba en aumento y sus efectos en el cuerpo y la salud de los académicos se dejaban sentir.

En 2017 me invitaron a coordinar el Doctorado en Educación, lo cual hice durante un año y medio hasta que los tratamientos necesarios para combatir un cáncer de mama me obligaron a dejar el cargo. Mi salud, al igual que la de muchos otros colegas, también se vio impactada por el estrés; sin embargo, en el tiempo que ocupé la coordinación intenté llevar el programa a un ejercicio reflexivo sobre nuestra práctica de formadores de investigadores en educación, así como a debatir acerca de algo que me interesaba particularmente: pensar la educación como objeto de las ciencias sociales.

Cuando me recuperé, participé en una serie de actividades que el Doctorado en Educación emprendió con un grupo de la Universidad de Paris 8 para explorar el tema de la formación de la juventud. Ahí comencé a desarrollar el trabajo acerca de la crisis de la educación como parte de la más amplia crisis de la modernidad y también a reflexionar acerca de lo que significa actualmente la educación.

En términos amplios, partíamos de la constatación de que la crisis de la modernidad condujo a que la educación se mimetizara con el contexto de una globalización desenfrenada y que fuera incorporando los valores culturales y éticos del pensamiento neoliberal en el contexto de una aceleración cada vez mayor, en la que cada vez es más difícil asegurar procesos pausados de producción y apropiación del conocimiento. Se ha privilegiado la acumulación de datos y de información, y se han abandonado las herramientas que la escuela de la modernidad ofrecía para la subjetivación. Al advenimiento del sujeto se impuso la política de las identidades que invadió las universidades. El reino de las comunicaciones virtuales se instauró y, con este, el imperio de un discurso global que cargó de nuevos significados a términos surgidos en la modernidad, tales como libertad, democracia, emancipación o feminismo.

La transformación en el sentido de palabras *que ya no dicen lo mismo* es uno de los efectos del paradigma posmoderno en el que el lenguaje, al igual que todo lo demás, se relativiza, y las palabras que se escogen para hablar son más emblemas identitarios que términos con un significado preciso que trasciende a quien lo utiliza. La brecha señalada por Foucault (1978) entre las palabras y las cosas, se conforma ahora por una nueva sensibilidad que exige nombrar el mundo con eufemismos y términos ambiguos para no herir la susceptibilidad de ninguna iden-

tividad. Lo anterior forma parte de la transformación paralela de la educación de la modernidad, en tanto que la sensibilidad sustituye la claridad del lenguaje y del pensamiento, y con eso se transforman los objetivos de la educación y del conocimiento, creando situaciones de confusión en las que el acto educativo se torna imposible.

En este inédito y complejo horizonte se cumplieron mis 40 años de servicio en la universidad y llegó el momento de despedirme. Creo que ahora toca a la juventud tomar el relevo para seguir sosteniendo esta profesión imposible (Freud *dixit*<sup>6</sup>) que es la educación, para transmitir a las nuevas generaciones el amor por el saber y para defender a sus instituciones de las consecuencias de un contexto que no solo no apoya y no impulsa la educación para su ampliación y mejora, sino que transmite la ausencia total de sentido que esta tiene para la clase política actual. En nuestros días se considera, a quienes elegimos la vida académica y el desarrollo del pensamiento, como aspiracionistas indeseables, además de que se ha reducido el presupuesto para la educación y el avance de la ciencia, los índices de reprobación y deserción escolar están más altos que nunca, la infraestructura educativa está en las peores condiciones posibles y los docentes son vistos solamente como carne de cañón en los juegos políticos. Las consecuencias de esta situación se verán más claramente en los años venideros y la reparación de los daños tomará mucho tiempo. “El futuro ha dejado de ser horizonte, para ser abismo”, dice Silva Herzog (2024). Pero lo más grave es el riesgo de cancelar las oportunidades que la educación ofrece a la infancia y la juventud para humanizarse, para conocer la potencia del lenguaje y del pensamiento, y para tener los elementos para convertirse en sujetos en vez de ser seres obedientes que solo dicen sí a los amos, a los tiranos y a los predicadores. Habrá que impedir que esto suceda.

## Referencias

- Acosta, A. (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.
- Alain (Émile-Auguste Chartier) (2016). *Comentarios sobre los poderes. El hombre frente a la apariencia*. España: Tecnos Editorial.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. España: Taurus Humanidades.
- Chopik, W.; K. Götschi; A. Carrillo; R. Weidmann; J. Potter (2024). *Changes in Need for Uniqueness. From 2000 Until 2020. Collabra: Psychology, 10(1)*. <https://doi.org/10.1525/collabra.121937>
- Foucault, M. (1978). *Las palabras y las cosas*. España: Siglo XXI editores.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. *Obras completas vol. XXIII*. Argentina: Amorrortu.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. España: Herder.

---

<sup>6</sup> Gobernar, educar y psicoanalizar eran, para Freud, profesiones imposibles. En 1937 dijo: “...y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones imposibles en que se puede dar anticipadamente por cierto la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar”.

- Miranda, R. (2005). *La frustración y la envidia. Política, decisiones y estímulos a la actividad académica*. México: Universidad de Guadalajara.
- Navarro, M.; A. Peredo (2021). *Universidad de Guadalajara: caleidoscopio de identidades. Un estudio con académicos*. México: Universidad de Guadalajara.
- Palomar, C. (2016). Algunos efectos subjetivos de trámites burocráticos relacionados con el trabajo académico y de producción de la ciencia. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, (5), 89-99. <http://psicologia.uarcis.cl/revista/index.php/RSSCN1/article/view/111>
- Ranciere, J. (2007). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Argentina: Nueva visión.
- Real, J. (2019). *Universidad de Guadalajara. Síntesis histórica*. México: Universidad de Guadalajara.
- Silva-Herzog, J. (2024). El futuro contra la democracia. *Nexos*, (560), 8.
- Zafra, R. (2024). *El informe. Trabajo intelectual y tristeza burocrática*. España: Anagrama Argumentos.