

Políticas educativas: fuerzas y resistencias en el campo de la educación

Ma. del Consuelo Chapela Mendoza*

Edgar Carlos Jarillo Soto**

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

*Profesora investigadora del Departamento de Atención a la Salud en la UAM-Xochimilco.

Correo electrónico: conich@correo.xoc.uam.mx

**Profesor investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Resumen

Reflexionar sobre la repercusión de las políticas mundializadas en las políticas y prácticas educativas de instituciones específicas se hace necesaria primero, en la medida en la que revela algunos de los contenidos simbólicos que perfilan la identidad de las instituciones; segundo, en tanto facilita la evaluación y el entendimiento de esa identidad; tercero, para el ejercicio de la reflexión de la institución que se pueda asumir como responsable de su propio destino; y finalmente para la revaloración y el rediseño de las políticas propias de la institución. Mirar las políticas como productos culturales que constituyen capital en juego en lo que Bourdieu (1970) llamó *campos* puede facilitar su entendimiento. En este trabajo se propone una manera de examinar el efecto de esas políticas en la formación de estudiantes de la salud en instituciones de educación superior.

Palabras clave:

Políticas educativas, Producto cultural
Discurso como fuerza, Campo de la educación
Formación de estudiantes de la salud

Abstract

To reflect on the repercussions of globalized policies on educational policies and practices of an institution, it is necessary first to disclose, as far as possible, the symbolic content that expresses the identity of the institution; second, to enable analysis and understanding of the identity; third, for the institution can take charge of its own course; and finally, to reassess and redesign its policies. Policies can be better understood by regarding them as cultural products that constitute capital at stake in what Bourdieu (1970) called "fields." This paper proposes a way of examining the effect of these policies on the education of health science students in post-secondary institutions.

Keywords:

Educational policies, Cultural product
Discourse as strength, Educational field
Health science education

El mundo actual y los grupos¹ sociales al interior de éste, progresivamente toman más sus significados y valores de las políticas institucionales.² Una característica del mundo actual es la *mundialización* de las políticas (Andión, 2005; Ortiz, 2005; Bourdieu, 2001, 1998). Es decir, la disminución de los tiempos y el espacio, producto del desarrollo tecnológico actual, se acompaña de la posibilidad de la mundialización económica, misma que requiere de la correspondiente mundialización de las políticas (Freedman, 2002; Gupta, 2002; Burbules y Torres, 2000; Chomsky y Dieterich, 1995). Observar la repercusión de las políticas mundializadas en las políticas y prácticas educativas de instituciones específicas se hace necesaria primero, en la medida en la que revela algunos de los contenidos simbólicos que perfilan la identidad de las instituciones; segundo, en tanto facilita, a la misma institución, la evaluación y el entendimiento de esa identidad; tercero, para el ejercicio de la reflexión de la institución que se pueda asumir como responsable de su propio destino; y, finalmente, para la revaloración y el rediseño de las políticas propias de la institución. Dado que las políticas institucionales reflejan múltiples aspectos del momento histórico-económico-social en el que son producidas, su estudio requiere de abordajes múltiples.³ Uno de ellos es mirarlas como productos culturales que constituyen capital en juego en lo que el sociólogo Pierre Bourdieu (1970) llamó *campos* y es el que aquí se presenta.

Las políticas mundializadas que se vinculan al mercado⁴ se revelan en todos los niveles del sistema educativo. Es de nuestro interés proponer una manera de examinar el efecto de esas políticas en la formación de recursos humanos para la salud en las instituciones de educación superior. Este trabajo se presenta en cuatro partes. En la primera, se argumenta que las políticas son discursos y, como tales, productos culturales que pueden ser modificados en los procesos de consumo. En la segunda parte, se identifican algunas características de las políticas educativas mundializadas que servirán de referente para examinar, en la tercera parte, algunos aspectos de las políticas de formación de recursos humanos para la salud en México. En la última parte se propone que un trabajo importante en la formación de estudiantes en el campo de la salud es la búsqueda de entendimientos y sentidos propios sobre el fenómeno de la salud que apunten a formas de identificar problemas y prioridades de investigación, estudio y práctica en este campo.

¹ Intencionalmente en el desarrollo de este trabajo nos referimos a *persona y grupo* —vis a vis 'sujeto'— en tanto seres humanos que pueden tener mayor o menor grado de sujeción a los poderes dominantes, reflexión y auto-sujeción, integridad en sus dimensiones práctica y subjetiva, e identidad propia.

² En este trabajo se define *políticas institucionales* como mecanismos diseñados por agencias de dirección de grupos sociales específicos para conducir las acciones y los productos de las acciones de las personas en una dirección preestablecida.

³ Ver por ejemplo los trabajos de Latapí (2004), Villaseñor (2003), Zorrilla y Villa (2003), Martínez-Rizo (2001), Muredu (1993), Bojalil (1990), entre otros.

⁴ El *mercado* es entendido aquí como la entidad de realización del poder en el mundo actual.

Las políticas como productos culturales

En la medida en que las políticas entrañan conocimientos y significados producidos por seres humanos existentes a través de la palabra y de la acción comunicativa en contextos socio-históricos específicos (Habermas, 2002; Heidegger, 1996 cit. en Moran, 2000; Gadamer, 1971), se pueden concebir como discursos o prácticas discursivas (Foucault, 1984, 1970), lo que permite afirmar que en el transcurso de la producción inicial de las políticas y su consumo por grupos o personas en la sociedad, están sujetas a múltiples cambios.

Las instituciones, entes abstractos, viven y se materializan a través del conjunto de sus prácticas, una de las cuales es la práctica discursiva (Fairclough, 2001; Haidar, 1998, 1992). Las políticas de instituciones específicas como las universidades sintetizan, a la vez que son parte del discurso de otras instituciones, como son los organismos internacionales. La institución se revela en la intencionalidad de sus políticas, en los procesos en las que se formulan, en su manera de definir prioridades, regulaciones, distribuciones, acciones y entidades. Desde su carácter directivo (que da dirección hacia fines predeterminados) se pueden entender las políticas como materialidades de conjuntos de *acontecimientos* discursivos (Fairclough, 2001; Haidar, 1998, 1992; Foucault, 1970) de la institución en dos sentidos: primero, en tanto objetivizan significados de quien o quienes las producen, y segundo, sin ser las acciones materiales en sí, son un instrumento fáctico, es decir, sus significados se materializan en hechos de la realidad tangible. Esta segunda materialidad desaparece cuando la política no es aplicada. En tanto discurso, las políticas entrañan contenidos simbólicos explícitos e implícitos que inciden en la producción y reproducción de la vida social. Entendidas como discurso, y como esencialmente directivas, las políticas necesariamente son instrumentales en la vigilancia y el control de los procesos y acciones de las instituciones con la finalidad de ponerlas al servicio de los fines para los que fueron creadas (Foucault, 1979, 1978).

La generación y aplicación de políticas pudieran traducirse como una 'fuerza' aglutinadora de los distintos tipos de capital, en el sentido bourdeano (Bourdieu, 2003), a disposición en la institución para 'ser jugado' (Bourdieu y Wacquant, 1991) en busca del dominio del campo de la institución y en las relaciones de intercambio de capital con otras instituciones o grupos de la sociedad. Esta fuerza aglutinadora, centralizadora de capital y con él de poder, puede llegar a ser muy grande y rápidamente monopolizadora del capital, sin embargo, su dimensión se hace relativa a otras fuerzas que se le oponen y que operan en sentido contrario en la misma institución como producto de las intencionalidades, conocimientos, significados y valores que se producen en distintos éncaves de aglutinación de mayor o menor volumen

de capital también existentes al interior de la institución. Se entiende entonces que las políticas, una vez liberadas, sean modificadas en mayor o menor medida por las personas que conforman determinada institución, y que estas modificaciones las podamos observar en su materialidad fáctica.

Las políticas mundializadas intentan el dominio total del actuar humano a través de incidir en los distintos espacios sociales definidos a partir de las clasificaciones que ellas hacen de las prácticas humanas y de las relaciones entre esas prácticas (Bourdieu, 2003, 1999): la producción, el trabajo, la vivienda, la recreación, la comunicación, la alimentación, la salud, la educación, la práctica religiosa, política, etc. La forma explícita de presentación de las políticas destinadas al control de distintas prácticas se adecua a las formas discursivas de cada una de las instituciones que organizan esas prácticas: sector productivo, sector salud, sector educativo, etc., conservando en todas ellas los mismos contenidos implícitos, silenciados u ocultos que no se revelarán más que en el examen cuidadoso de su presencia en las prácticas de instituciones específicas.

Las políticas educativas

Situándonos en *la gran institución planetaria*, a la que se puede identificar con la economía neoliberal mundializada expresada en el mercado como nuevo Leviatán, se encuentra la producción de políticas educativas, es decir, de materialidades discursivas tendientes a regular la educación en el mundo, ligadas a los intereses del Mercado. En tanto que las políticas financieras y productivas, por la naturaleza de sus prácticas y productos, pueden estar redactadas directamente en términos de objetividades, las políticas educativas, que pretenden regular el conocimiento, los significados y los valores, necesitan de distintas elipsis y solipsismos semánticos para poder ocultar la mera instrumentalidad de sus intenciones: la disposición de

individuos más o menos capacitados para insertarse en los distintos sectores funcionales al Mercado. Sin embargo, la lectura crítica que de ellas se pueda hacer revelará cambios durante el proceso de ser consumidas no solamente atribuibles a una flexibilidad intrínseca, sino a las fuerzas que operan sobre ellas en tanto se van asentando en las prácticas nacionales, regionales, locales y particulares (Goddard, *et al.*, 2006). Es decir, entre los contenidos simbólicos de las políticas educativas formuladas y liberadas en agencias del poder mundializado y los contenidos de las políticas que se revelan en centros de educación y en el aula misma, pueden presentarse diferencias considerables y conservar en mayor o menor medida contenidos originales o huellas de los mismos. Esto supone que, en la medida en la que las políticas generadas mundialmente se consuman más cerca de su destino de aplicación (directivos, maestros, estudiantes, textos), por un lado, sus contenidos estarán más ocultos, menos visibles para estos últimos consumidores y, por otro lado, permanecerán en ellas contenidos simbólicos de los grupos y las personas particulares que, como institución, viven a través de estas políticas. De esta manera, a pesar de la presencia e inculcación de los contenidos simbólicos de las políticas mundializadas en personas particulares, posible por la autoridad con la que se presentan (Bourdieu, 1970), en el quehacer cotidiano de los centros de educación se generan, con intención o sin ella, fuerzas que se oponen y tienen la posibilidad de potenciar sus propios significados y expresarlos en sus propias políticas y prácticas.

Características de las políticas educativas mundializadas

La consideración de la concepción de 'ser', los fines, las reglas, los medios y las propuestas de evaluación presentes en las políticas educativas mundializadas puede dar pautas para su entendimiento y para la evaluación de las

fuerzas que operan en el campo de la educación.

Concepción de 'ser' humano. Los contenidos de las políticas educativas en el mundo actual están definidos, desde la concepción del ser humano, como algo que importa y existe en la medida en la que puede ser poseído o que obstruye la posibilidad de posesión. La persona humana deja de reconocerse y pensarse como 'ser' para constituir parte de las cosas que se pueden 'tener' y cuya existencia y valor depende de lo que tiene y del sitio que ocupa en las clasificaciones funcionales a la maquinaria del Mercado sostenida en el desarrollo de la tecnología. El mundo actual, como propone Heidegger, se caracteriza por el abandono del *ser* (Moran, 2000), y en el abandono del ser se olvida la consideración de la dignidad humana. Mureddu (1993: 107) sostiene que:

Es común a todos los regímenes sociales, culturales, políticos y económicos actuales este olvido de la dignidad humana. Por ello, el hombre ya no es el lobo del hombre, como lo postulara David Hume, es mucho menos, simplemente una pieza más del engranaje total reemplazable en cualquier momento; es una pieza inconciente y contenta, aunque angustiada a veces, y siempre instalada en el olvido de sí.

En consecuencia, las personas a las que se refieren las políticas educativas actuales —los maestros, los directivos, los estudiantes—, son concebidas como 'recursos humanos' y los centros educativos como su correlato: centros de producción de recursos humanos.

Fines. Dentro de la lógica economicista del Mercado, sus políticas están encaminadas a procurar su mayor beneficio al menor costo. Se trata de 'tener más'. Para lograr esto es necesario, por un lado, satisfacer las necesidades de producción, y por otro, controlar el campo de la cultura en busca del orden social

necesario para la expansión del mercado y para lograr la demanda y el consumo de bienes simbólicos y materiales (Bourdieu y Wacquant, 1991). Es así que la educación en sí misma se concibe como industria redituable:

La industria educativa[...] es un sector con un crecimiento sumamente dinámico, con indicadores financieros y de mercado que sugieren una oportunidad significativa de inversión[...] (Lehman Brothers, 1996, cit. en Abortos, 2001, p. 150).

Los beneficios del control de la educación son múltiples. Además de la ganancia 'directa' de la explotación de la 'industria' de la educación, los productos de esa industria son potencialmente agentes del Mercado que estarán insertos en prácticamente todos los espacios sociales con la posibilidad de filtrar sus contenidos simbólicos y sus productos como arbitrariedades culturales (Bourdieu, 1970).

Reglas. El control y la expansión del mercado requieren de la imposición de 'reglas del juego' (Bourdieu y Wacquant, 1991). Las políticas educativas son probablemente el mejor mecanismo de imposición de estas reglas. Aún más, las políticas educativas pueden ser vistas como las reglas mismas para la operación del campo educativo. Aquí se identifican algunas de estas reglas: 1. La detentación de la verdad del Mercado: incuestionable, natural, única y absoluta. 2. La certeza de sanción o exclusión para todos aquellos que atenten contra esa verdad (se salen del juego y quedan expuestos a la incertidumbre). 3. La estructura educativa debe ser jerárquica y quienes jueguen en ella deben asimilarse en la posición que el juego les asigne. 4. La recompensa por un buen juego consistirá en la ilusión de 'estar jugando' y la promesa de 'tener más'. 5. Un buen jugador consume y produce el tipo de bienes valorados en el campo de acuerdo con la verdad del Mercado.

Medios. Las políticas contienen indicaciones sobre los medios para alcanzar los fines explícita o implícitamente propuestos. Aquí identificamos tres de ellos. Primero, para lograr el asentamiento de una verdad, se trabaja sistemática y sostenidamente (Bourdieu, 1970) por la naturalización del discurso que para el campo de la educación han generado las agencias del Mercado. Por ejemplo, es normal que todo el sistema educativo se organice de acuerdo con clasificaciones prácticamente de todo lo que concierne al quehacer en educación construyendo 'escaleras' por las que se puede ascender si se siguen las reglas del juego y, desde luego, por las que también se puede descender. Algunos ejemplos de estas 'escaleras' son: el espectro de 'clase' en el que se distribuyen los centros de educación superior que en un extremo pudieran tener a universidades públicas marginales y en el otro a universidades privadas subsidiarias de universidades extranjeras o a las universidades extranjeras mismas; los grados, titularidades, pre-

mios y distinciones; y la jerarquización de las ciencias, disciplinas y profesiones. Estas clasificaciones están acompañadas inevitablemente de comparaciones. La autoridad invisible se mantiene observando el desempeño de los distintos centros de educación en donde sus integrantes se sienten mirados y clasificados (Foucault, 1978), frágiles, débiles, dispuestos a tomar el sentido de su propia existencia de los contenidos simbólicos que gobiernan el juego (Paoli, 1993), dispuestos a ocuparse en rendir cuentas una y otra vez, con el consecuente desgaste de pasión e inteligencia. En estas condiciones, los centros educativos se perciben mejores mientras más se asemejan al prototipo propuesto por las políticas mundializadas, mientras funcionan mejor como industria cuyo producto (profesionistas, discursos, textos, productos tecnológicos, etc.) se incorpora a las otras industrias del Mercado. De esta forma, el discurso del Mercado puede asentarse, naturalizarse, ocultarse, aglutinar capital, funcionar como fuerza.

Segundo, para el logro de los fines del Mercado, es necesario neutralizar las fuerzas que proponen la diversidad y la identidad, el sentido y los medios singulares. La autonomía entonces se concibe como una 'disciplinada autonomía' (Villaseñor, 2003). Al adoptar los sentidos y contenidos simbólicos del Mercado aparece innecesaria o desgastante la reflexión, el planteamiento de preguntas propias, el acercamiento a realidades alternativas, la construcción de clasificaciones diferentes, con el consecuente empobrecimiento de planes y programas de estudio (Ehrlich, 2005). En cambio, la avalancha de productos tecnológicos, muchos de ellos donados como estímulos al desempeño (léase al buen jugador), entre los que destacan las computadoras y la Internet, mantienen en gran medida ocupadas las inteligencias y pasiones de distintos individuos en las instituciones que acrítica y naturalmente pueden acceder a literalmente un infinito de información favoreciendo las colecciones y repeticiones sobre la reflexión y producción intelectual. Resultados de estas acciones son la despolitización, la pulverización de la organización social, la individualización, la pérdida del sentido propio, el olvido de sí mismo, la frustración (Mureddu, 1993; Paoli, 1993), la pérdida de fuerza.

Finalmente, todo esto sucede en el contexto de las negociaciones y asignaciones de salarios, recompensas, estímulos y otras formas de pago. El pago tendrá que ver con la eficiencia en la producción funcional al Mercado y la negociación de los pagos se hace de forma individual e individualizante.

Evaluación. Las políticas educativas imponen formas, contenidos y valores para la evaluación de los procesos y productos de la educación antecediendo a premios y sanciones. Las prioridades contra las que se evalúa se definen desde la ilusión del modelo económico *consumers choice*, básicamente orientado por la ganancia política o del modelo costo-beneficio orientado por la ganancia económica (Goddard, 2006). El control de la evaluación pasa a agencias externas a los



Fotografía: José Ventura

centros de educación. Estas agencias valoran con parámetros esencialmente cuantitativos en donde todo quehacer educativo para que cuente como 'valioso' tendrá que ser convertido en cifras, dejando con frecuencia de lado los intereses propios de los centros educativos. Al definirse cuotas de producción, los productos tienen que liberarse antes de las evaluaciones centrándose en la cantidad más que en la calidad e, incluso, desvirtuando el mismo concepto de calidad y propiciando el abandono de los proyectos cuya madurez requiere de un tiempo no compatible con la liberación masiva de productos contables. Se favorece la comparación universalizante por sobre la particularizante (Dubois, 2006). De tiempo en tiempo se liberan listas de clasificaciones para exponer la excelencia, o falta de ella, de los distintos centros educativos. Los que se encuentran en posiciones bajas son condenados a restricciones presupuestales y señalamientos sociales. Al aplicarse los criterios de evaluación de forma universal se propicia la homogeneización y con ella la pérdida de diversidad, sin-

gularidad e identidad, logrando así los fines de las políticas educativas.

Hasta aquí se ha presentado brevemente una lectura de las políticas educativas mundializadas que servirá para examinar la presencia de los contenidos de esas políticas en el campo hoy denominado de 'formación de recursos humanos para la salud'. Dado que se puede identificar la afinidad de las políticas mundializadas con la mayoría de las universidades privadas, se hace este examen desde algunas experiencias en universidades públicas. Para ello, se considerará la literatura y la experiencia como investigadores en el campo para compararla con tres de los contenidos identificados en las políticas mundializadas: tener más al menor costo, formas de pago, y control de la evaluación. Los ejemplos se tomarán de la medicina.

Las políticas de educación mundializadas y las políticas de formación de recursos humanos para la salud en México

Tener más al menor costo. La necesidad de contar con una planta de trabajadores estable para el desarrollo industrial en el siglo XIX, es decir, que, una vez capacitados, los trabajadores no se murieran, accidentaran o enfermaran, trajo como consecuencia el desarrollo de la salud pública. Posteriormente, la salud pública constituyó uno de los elementos fundamentales de los estados asistencialistas y benefactores quienes echaban mano de la epidemiología para establecer prioridades y asignar recursos respondiendo a políticas y estrategias del tipo "Salud para todos en el año 2000" y Atención primaria (WHO, 1977). La formación de profesionales de la salud se orientaba a las prioridades definidas por el Estado a partir de la valoración de las políticas nacionales aún no subsumidas por el Mercado, y las

necesidades anunciadas por la epidemiología y la salud pública.

Con el advenimiento del mercado la llamada 'economía de la salud' encuentra un sitio preponderante desde el que se aportan elementos para la ratificación de las bondades del Mercado. Entonces las personas desaparecen, incluso desaparecen los pacientes, casos, población, para transformarse en componente de indicadores para análisis costo-beneficio y similares (por ejemplo DALYS, QALYS y HEYS)⁵ que no son sino mediciones del valor de una persona en función de cuántos dólares produce al día, cuánta vida productiva le queda, en qué medida sirve para los intereses de la producción. La lectura de esta tendencia reafirma que el valor de la persona no está en el 'ser', sino en el 'tener'. Estos indicadores se utilizan como base para evaluar en qué sector de la población o en qué problema se tiene que invertir (Goddard, 2006). De acuerdo con estas mediciones, pareciera ser que la inversión que se haga en lo que hoy se llama 'adultos de la tercera edad', enfermos crónicos o terminales, mujeres trabajando en la crianza de los hijos, artistas, pensadores, etc., tendrá que justificarse por razones de *consumers choice*, es decir, tendrá que arrojar ganancia política suficiente para asegurar ganancia económica. Estas valoraciones repercuten en los contenidos curriculares para la formación de estudiantes médicos en la medida en la que están definiendo las áreas de interés para el Mercado en lo relativo a la producción de insumos profesionales médicos.

Formas de pago. Las formas de pago a los profesionales de la salud (principalmente a los médicos) han variado en las últimas décadas. Hasta la década de 1980, el Estado, a través de las instituciones de salud, representaba el principal empleador que buscaba personal

⁵ DALYS: *Disability Adjusted Life Years*, la suma de años de vida potencial perdida a causa de mortalidad prematura y los años de vida productiva perdida como producto de discapacidad. QALYS, *Quality Adjusted Life Years*. HEYS *Healthy Years Equivalents*.

con un perfil técnico-profesional acorde con la organización y necesidades de crecimiento de los sistemas de salud.⁶ Con la creciente delegación en el Mercado de las funciones del Estado como responsable de la salud desde la década de 1990, la atención a la salud cada vez más se ve transformada en atención a la enfermedad, que a su vez significa la producción y puesta en el mercado de mercancía para la curación. Las características de los profesionales de la salud entonces tendrán que conformarse de acuerdo con la demanda de ese mercado, convirtiendo al Mercado en regulador y organizador de los contenidos y las formas de producción de los profesionales que necesita.

El modelo del Mercado impulsa el desplazamiento hacia la práctica individual organizada en corporativos privados. El profesional de la salud cada vez más tendrá que buscar empleadores distintos a las instituciones de salud o el autoempleo. De esta manera, los contenidos curriculares amplios que se necesitaban para la atención de la salud y que caracterizaban la formación de profesionistas en la Universidad Pública, se perfilan ahora hacia el adiestramiento para la utilización y el consumo de productos tecnológicos a disposición en el mercado, alejándose cada vez más de la preocupación que significa el ejercicio de las profesiones de la salud en sus distintas variantes.

Control de la evaluación. Las consideraciones anteriores llevan al surgimiento de actores previamente inexistentes en la Universidad Pública como, por ejemplo, instancias de acreditación y certificación. La acreditación de programas e instituciones de formación profesional en México estaba regulada en primera instancia por la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo esquemas de incorporación de estudios y revalidación de los mismos cuando no estaban sujetos a las

normas de alguna institución de educación superior pública. La regulación y validez oficial de los programas y de los egresados se sustentaban en una reglamentación y normativa específica para el caso ante las autoridades de la SEP. Hoy día, ese proceso no basta ni otorga legitimidad.

Actualmente los programas de formación deben ser acreditados por instancias que se postulan como 'independientes y autónomas' tanto de las autoridades educativas como de las instituciones formadoras. El escenario que se implanta pretende situar a las instituciones de formación en igualdad de circunstancias para la libre concurrencia al Mercado por un estatuto de validez que les otorgaría esa instancia autónoma de todas ellas. Se encuentra en lo anterior un ejemplo de cómo se concibe la libre concurrencia de los consumidores al Mercado quienes, en igualdad de circunstancias, consumen el producto que más les satisface. Esto es, cualquier institución de formación profesional 'va al mercado' para que certifique su producto, un árbitro y de ese modo sus consumidores (estudiantes que aspiran a la formación) obtendrían la posibilidad de consumir cualquier producto de ese Mercado. Así, se construye la ilusión de igualar a los desiguales, se estandariza la formación para que los productos de la misma respondan a expectativas comunes, se oferta un estante de productos donde el consumidor toma el que más le satisfaga: por su presentación, por su empaque, por el mérito que le otorga su consumo, o bien, por su capacidad de pago. De acuerdo con esta ilusión, la oferta educativa no se afecta por las limitaciones de Mercado, por la capacidad de pago de los consumidores, ni por la infraestructura institucional. Así, la instancia acreditadora, avalada desde su origen por estructuras moldeadas a las necesidades del Mercado, norma e impone su concepto de formación profesional.

Los ejemplos anteriores nos permiten identificar la adopción de contenidos de las políticas educativas

mundializadas en universidades públicas y podemos afirmar que como fuerza, esas políticas participan en el ordenamiento de la vida en esas universidades. Sin embargo, también podemos examinar cómo los contenidos locales operan como fuerzas en la modificación de la acción de esas políticas. Presentamos aquí ejemplos de fuerzas contrarias.

Desde la economía de la salud, en mucho desarrollada por las compañías aseguradoras y siguiendo la lógica del 'tener', se han hecho intentos por regular la práctica médica a través de sistemas de pago que pretenden controlar cada una de las acciones tendientes a diagnosticar y tratar a los pacientes en busca de la disminución de costos (Jarillo *et al.*, 2005). Sin embargo, estos intentos se topan con que en la relación médico-paciente no se pueden desechar los componentes del 'ser' especialmente presentes cuando las personas están experimentando pérdidas o alteraciones en su vida. La relación médico-paciente es una de las características que definen a la profesión médica. Es en esa relación íntima, en donde el cuerpo es susceptible de ser tocado, en donde el médico no es el-que-sana sino que es el cuerpo del paciente el-que-se-sana (Gadamer 2001), donde el médico encuentra sus propios límites y posibilidades. La relación médico-paciente se establece como acción comunicativa que comprende aspectos objetivos (los cuerpos del paciente y del médico, la tecnología aplicada al cuerpo del paciente) y subjetivos (las apreciaciones que sobre sí mismo tiene el paciente, las interpretaciones del médico). Encontramos entonces, aún en los sistemas de salud masificados, fuerzas constituidas por capital de médicos, de médicos en formación y de pacientes que van regulando con mayor o menor grado de intención, la lógica propia de cada uno de los espacios en donde se lleva a cabo la acción médica. Se presenta aquí un ejemplo. En entrevista reciente con una estudiante de medicina que vivió durante tres años como estudiante de pregrado en un hospital público de segundo nivel,

⁶ En los trabajos de Ferreira (2006), Jarillo, Arroyave y Chapela (1997); Bojalil (1997, 1990); Rodríguez (1990), entre otros, puede encontrarse esta característica.

y que ahora como estudiante de posgrado termina su primer año de especialización en el mismo sistema, pero en un complejo hospitalario de tercer nivel, se pudo observar que en el hospital de segundo nivel, en donde se atienden pacientes ‘recientemente enfermos’, la arbitrariedad médica era poco contendida por los pacientes o los familiares de los pacientes; en tanto que en el hospital de tercer nivel, que concentra pacientes referidos desde otros hospitales, son frecuentes las amenazas y arbitrariedades de los familiares de los pacientes hacia los médicos.

Encontramos entonces que los fines y las reglas de las políticas del Mercado que establecen ciertas clasificaciones y órdenes determinados para la acción médica en función de costos y beneficios, a pesar de su presencia, no podrán concretarse en tanto que la lógica del ‘tener’ se oponga a la del ‘ser’.

Valga este ejemplo como muestra de las dificultades que encuentran las políticas mundializadas cuando se llevan a los espacios de la práctica en donde concurren otras fuerzas construidas por los valores, sentidos y significados propios de las personas que viven y construyen experiencia en situaciones locales determinadas. Estas fuerzas son generadas con mayor o menor grado de intención por las personas que las construyen. Consideramos que un trabajo importante en la formación de estudiantes en el campo de la salud es la búsqueda intencional de entendimientos y sentidos propios sobre el fenómeno de la salud que apunten a formas de identificación de problemas y prioridades de investigación, estudio y práctica en este campo. Esta intencionalidad explícita, llevada a la palabra y a la reflexión, estaría forzosamente vinculada a identidades, sentidos, valores, significados y conocimientos particulares y, por tanto, podría representar una fuerza en el campo de la educación superior.

Aunque el moderno Leviatán aparece como invencible al grado tal que ha llegado a concebirse como lo antihumano, lo que ha desplazado al “ser” haciendo que las cosas sean-ellas-mismas (*Ereignis*) (Heidegger, 1998), por su preocupación por el ser y sus problemas y por su compromiso con la vida humana pasada, presente y futura, la Universidad Pública ha mostrado su capacidad de convocar y aglutinar capital simbólico de múltiples sitios sociales, además de aprovechar las pocas virtudes de las políticas mundializadas. El juego de este capital sigue siendo una fuerza poderosa en el campo de la educación. La reflexión continua sobre sí misma, sus sentidos, sus medios, su condición, y la generación de propuestas políticas resultante de esa reflexión aparecen torales no nada más para el mantenimiento de la identidad de la Universidad Pública, sino para el sostenimiento y engrandecimiento del alma social.

Bibliografía

- Aboites, H., *El dilema. La universidad mexicana al comienzo del siglo*, col. Análisis y Teoría, UAM-X/UCLAT, México, 2001.
- Andión, M., “Los medios universitarios frente a la globalización de la cultura” en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, no. 44, UAM-X, México, 2005, pp.18-27.
- Bojalil, L. F., “Enseñanza por problemas en el área de la salud” en Berruecos, L. (coord.) *La construcción permanente del sistema modular*, UAM-X, México, 1997, cap. 22, pp.447-465.
- , “Cambio de paradigma en la formación de recursos humanos para la salud. De la historia natural de las enfermedades al proceso salud-enfermedad” en D. Cardacci y D. González (comp.) *Las profesiones en México*, No. 3. *Medicina*, col. Las profesiones en México, UAM-X, México, 1990, pp.33-44.
- Bourdieu, P., *Las estructuras sociales de la economía*, Anagrama, Barcelona, 2003, p. 238.
- , *Las argucias de la razón imperialista*, Paidós Asterisco, Barcelona, Buenos Aires y México, 2000.
- , *et al.*, *The weight of the world. Social suffering in contemporary society*, Polity Press, Cambridge, 1999.
- , “Le mythe de la <<mondialisation>> et l’État social européen”, en P. Bourdieu, *Contre-feux, Raisons D’agir*, París, 1998, pp. 34-50.
- Bourdieu, P. y J. C., Passeron, *Reproduction in education, society and culture*, Sage, Londres, 1970.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant, *An invitation to reflexive sociology*, Poity Press, Oxford, 1991.
- Burbules y Torres, *Globalisation and education. Critical perspectives*, Routledge, Londres, 2000.
- Chomsky, N. y H. Dieterich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Joaquín Mortiz, México, 1995.
- Dubois, C. A. y M. McKee, “Cross-national comparisons of human resources for health -what can we learn?” en *Health Economics, Policy and Law*, 1, Gran Bretaña, 2006, pp. 59-78.
- Ehrlich, P., “Retos educativos del proyecto genoma humano” en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, No. 44, UAM-X, México, 2005, pp. 70-75.
- Fairclough, N., *Language and power*, Longman, Inglaterra, Canadá, 2001.
- Ferreira, J. R. y F. Campos, *The evolution of human resources development in the health sector in Latin America*, Mimeo, Brasil, 2006.

- Foucault, M., *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México, 1984.
- , *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1979.
- , *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, 1978.
- , *El orden del discurso*, Tusquets, Barcelona, 1970.
- Freedman, L. (ed.), *Superterrorism: policy responses*, Blackwell, Oxford, 2002.
- Gadamer, H. G. (1971), "Acerca de la verdad de la palabra" en H. G. Gadamer, *Antología*, col. Hermeneia, Ediciones Sígueme, Salamanca, 2001, pp. 161-187.
- , *El estado oculto de la salud*, Gedisa, Barcelona, 2001.
- Goddard, M. *et al.*, "Priority setting in health —a political economy perspective" en *Health Economics, Policy and Law*, 1, Gran Bretaña, 2006, pp. 79-90.
- Gupta, S., *The replicaton of violence: thoughts on international terrorism after Sep 11th 2001*, Pluto Press, Londres, 2002.
- Haberlas, J., *Teoría de la acción comunicativa I*, Taurus-Humanidades, México, 2002.
- Haidar, J., "Análisis del discurso" en J. Galindo (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, Pearson y Addison Wesley Longman, México, 1998, pp. 117-164.
- , "Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario" en *Revista Alfa*, 36, Sao Paulo, 1992, pp.139-147.
- Heiddeger, M., "Letter on humanism" en W. Mc Neill, (ed.) *Pathworks*, University Press, Cambridge, 1998, pp. 97-136.
- , *Being and Time*, SUNY Press, Nueva York, 1996.
- Jarillo, E., M. C. Chapela y J. M. Mendoza, "Repercusiones de los sistemas de pago en la profesión y la formación médica" en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, no. 44, UAM-X, México, 2005, pp.63-69.
- Jarillo, E., G. Arroyave y M. C. Chapela, "El diseño curricular en medicina de la UAM-X. Su influencia por las políticas internacionales de salud y la práctica profesional" en L. Berruecos (coord.), *La construcción permanente del sistema modular*, cap. 23, UAM-X, México, 1997, pp. 467-486.
- Latapí, P., *La educación pública comentada por sus cuatro secretarios (1992-2004)*, FCE, México, 2004.
- Martínez-Rizo, F., "Las políticas mexicanas antes y después del 2001" en *Revista Latinoamericana de Educación*, no. 27, 2001, pp. 33-56.
- Moran, D., *Introduction to phenomenology*, Routledge, Londres y Nueva York, 2000, p. 533.
- Mureddu, C., "Identidad universitaria y producción de conocimientos" en L. Bojalil, (comp.), *Universidad y conocimiento*, UAM-X, México, 1993, pp. 89-111.
- Ortiz, R., *Mundialización: saberes y creencias*, Gedisa, Barcelona, 2005.
- Paoli, A., "El saber de los sistemas simbólicos y la universidad" en L. Bojalil, (comp.), *Universidad y conocimiento*, UAM-X, México, 1993, pp. 147- 157.
- Rodríguez, M. I., "Tendencias de la educación médica en América Latina en los últimos quince años" en D. Cardacci y D. González (comps.), *Las profesiones en México*, no. 3. Medicina, col. Las profesiones en México, UAM-X, México, 1990, pp. 13-31.
- Villaseñor, G., "Las políticas en educación superior durante los dos primeros años del gobierno de Vicente Fox", Serie Universidad, Trabajo y Democracia, SITUAM, México, 2003.
- WHO, *Health for all by the year 2000*, WHO, Geneva, 1977.
- Zorrilla, M. y L. Villa, (coords.), *La investigación educativa en México 1992-2002*, col. Políticas educativas, vol. 9, COMIE-CESU-SEP, México, 2003.

