

Fecha de recepción: 5 de septiembre de 2011

Fecha de aceptación: 1 de febrero de 2012

CIBERESPACIO, CIUDADANÍA, CAPITALISMO ACADÉMICO: COTIDIANIDAD ESTUDIANTIL Y ENSEÑANZA DE LA ANTROPOLOGÍA

Esteban Krotz

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa / Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen: El estudio aborda tres características del estudiantado antropológico mexicano actual y de sus entornos cotidianos vital e institucional, que se distinguen cada vez más de las condiciones en las cuales se formó la mayoría de los actuales docentes de antropología.

La primera de ellas es el acceso creciente, aunque desigual, a la inmensidad de la información digitalizada, lo cual se relaciona con nuevas formas de comunicación que inciden sobre las habilidades tradicionalmente consideradas como básicas del profesional en antropología. La segunda es la condición de ciudadano de los estudiantes en una universidad despolitizada y carente de muchos elementos clave de la democracia moderna. La tercera es el neoliberalismo utilitarista como forma de vida hegemónica en la universidad, que contradice muchos de los valores tradicionalmente pregonados como esenciales para la ciencia y para la profesión.

Las tres características constituyen condiciones generales de la vida estudiantil actual que deben ser analizadas como retos para la forma tradicional de enculturar a los futuros profesionales en las ciencias antropológicas.

Palabras clave: estudiantes de antropología; enseñanza de la antropología; enseñanza e internet; universidad y ciudadanía; universidad y neoliberalismo.

CYBERSPACE, CITIZENSHIP, ACADEMIC CAPITALISM: EVERYDAY STUDENT LIFE AND THE TEACHING OF ANTHROPOLOGY

Abstract: The present study deals with three characteristics of the current Mexican students of Anthropology and their personal and institutional surroundings, which are increasingly different from the conditions in which the majority of today's anthropology professors were trained.

The first of these characteristics is the growing but unequal access to the vast amount of digitalized information, which is related with new forms of communication that have an impact on the abilities that are traditionally considered basic for a professional in anthropology. The second is the condition of citizens of the students in a depoliticized university that is lacking many key elements of a modern democracy. The third one is the utilitarian neoliberalism as a hegemonic organizational model in the university, which contradicts many of the values traditionally praised out as essentials for the science and for the profession.

An. Antrop., 46 (2012), 13-36, ISSN: 0185-1225

These three characteristics make up the general conditions of today's student life and should be analyzed as challenges to the traditional form to inculturate the future professionals of anthropological sciences.

Keywords: students of anthropology; teaching of anthropology; university teaching and internet; university and citizenship; university and neoliberalism.

INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XIX noratlántico, época en la que surge la antropología como disciplina científica, se extiende cada vez más como normal una situación hasta ese tiempo desconocida como tal: la experiencia de la vida cotidiana del abuelo guarda poca semejanza con la del nieto.¹ En consecuencia, el primero tiene más y más dificultades para ubicarse en el mundo del segundo, mientras que para el nieto los relatos de la juventud del abuelo suenan más y más como “de otro planeta”.

Desde entonces, la velocidad de los cambios sociales y culturales ha aumentado de modo tal que la distancia que separa hoy día las *Lebenswelten* (“mundos de vida”²) de padres y e hijos se parece a la que anteriormente mediaba entre abuelos y nietos. Pero a diferencia del siglo XIX noratlántico, que cultivaba una visión teleológica del progreso que permitía entender el futuro como generalización y prolongación de las formaciones sociales consideradas entonces las más avanzadas, en la actualidad priva una idea del porvenir como algo indeterminado, abierto y, en consecuencia, una apreciación de la evolución futura como proceso esencialmente incierto.

Los docentes de antropología, cuyo promedio de edad suele doblar el de sus estudiantes,³ se dan cuenta de la rapidez de estos cambios y de su significado existencial –por ejemplo en los momentos en los que hacen referencia a coyunturas históricas relevantes para la comprensión de determinadas temáticas y perspectivas antropológicas del pasado reciente, tales como la Guerra Fría, la era de los regímenes de seguridad nacional en América Latina, el II Concilio Vaticano o la catástrofe del *Challenger*, porque notan que estos eventos y situaciones no tienen ningún significado existencial para sus estudiantes – y es obvio que pronto fechas tan significativas para el inicio del siglo XXI, como los atentados del 11

¹ Para esta aceleración civilizatoria, véase Krotz 2004b: 266 y ss.

² Para las implicaciones del término en el contexto del estudio de la institución universitaria, véase Galván Díaz 1987: 48-49.

³ En un análisis publicado en 2002 sobre una de las universidades más jóvenes del país, se señala que el promedio de edad de los profesores “se acerca a los cincuenta años” (Castro 2002: 17). Adrián de Garay indica en un estudio algo posterior que “el promedio de edad nacional es de 52 años” (2006: 4).

de septiembre, la invasión del Irak, las Olimpiadas de Beijing y la catástrofe del *Columbia*, también se habrán convertido en parte de un pasado remoto apenas recordado por quienes ingresarán en la segunda década del presente siglo como estudiantes a la universidad.

Otro ejemplo de la diferencia de las experiencias cotidianas, relacionado con la esfera tecnológica, se dio hace unos años en una oficina de intercambio académico de una universidad mexicana, donde un grupo de estudiantes norteamericanos preguntó boquiabierto por el nombre y la función de una curiosa máquina dotada de un teclado extraño y ubicada en una pequeña mesita al lado de un escritorio; ninguno de ellos había visto antes una máquina de escribir. Mientras que todos los docentes actuales la han usado durante décadas para sustituirla luego con mayor o menor dificultad por la computadora personal de mesa, muchos estudiantes nunca han utilizado otra cosa que una computadora personal y, con frecuencia cada vez mayor, la *laptop* conectada a la *www*.

Sin embargo, parece que la distancia entre los “mundos de vida” de docentes y de estudiantes pocas veces se analiza. Esto produce o refuerza una cierta invisibilidad de la misma que puede tener varias explicaciones concurrentes, entre las cuales estarán las siguientes:

Un alto porcentaje de los docentes actuales empezaron sus actividades en los años del inicio de la expansión fuerte del sistema de educación superior mexicano durante los años setenta y ochenta del siglo pasado, como profesores universitarios, siendo pasantes de licenciatura o licenciados apenas titulados, por lo cual, durante los primeros lustros de su carrera docente, su edad promedio no estaba muy alejada de la de sus estudiantes, y crecía solo lentamente. Esta imperceptibilidad se benefició también de que las relaciones profesor-alumno en las carreras de ciencias sociales y humanidades son generalmente menos formales que en otras disciplinas.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad mexicana giran, por lo general, en torno al “plan de estudios” que se opera conforme al “modelo bancario” denunciado por Paulo Freire (1979: 72)⁴ como más enfocado en los contenidos por transmitir que atendiendo las características, la situación y los intereses de sus destinatarios, por lo que generalmente los profesores no disponen de información sistemática sobre las condiciones sociodemográficas, económicas, culturales, etcétera, de sus estudiantes.⁵

⁴ Un docente estadounidense califica en un comentario periodístico reciente al sistema universitario tradicional como fomentador del “proceso de clonación” (Taylor 2009).

⁵ Más recientemente, los exámenes de ingreso y los sistemas de becas generan algo de información al respecto, pero ésta suele ser considerada de tipo “administrativo” y, por tanto, no está a disposición de los docentes.

Los impulsos para modificar los planes de estudio forman habitualmente un conglomerado poco diferenciado, donde se mezclan directivas de la administración gubernamental con ocurrencias de autoridades en turno, impresiones coyunturales acerca del –nunca realmente estudiado– “mercado laboral”, temas de tesis de profesores de reciente ingreso, reacciones a evaluaciones (o su anticipación). Los estudiantes aparecen como motivo de un cambio propuesto, si es que lo hacen, solamente en cuanto poseedores de capacidades consideradas “insuficientes” para “cumplir” con las exigencias del plan de estudios vigente o adecuarse al “perfil de egreso” determinado.

A estos elementos hay que agregar el carácter esencialmente conservador de todo sistema escolar tradicional que privilegia la reproducción de conocimientos generados en otros tiempos y lugares sobre la introducción del estudiantado en la práctica de los conocimientos existentes y en la generación de conocimientos nuevos.⁶

En lo que sigue, se describen tres aspectos que distinguen fundamentalmente el mundo de vida estudiantil actual del de los años de formación de la gran mayoría de sus docentes⁷, el cual, empero, parece seguir operando a veces como ingrediente tácito de su práctica docente y hasta de la organización de los programas estudio. Son tres aspectos cuya consideración parece urgente para conocer mejor las condiciones en las que se desarrollan los programas de estudio en antropología y, en particular, las condiciones en las que viven y estudian quienes son la razón de ser de dichos programas.⁸

⁶ Esta situación es uno de los resultados de la marginación real de la investigación científica en casi todas las universidades públicas del país, donde el número de proyectos investigación reportados corresponde más a los nuevos sistemas de evaluación y certificación que a la formación y la actividad cotidiana de los profesores, la infraestructura, la distribución del gasto corriente, la disponibilidad de personal profesional de apoyo realmente existentes, situación que no se puede remediar mediante los modelos constructivistas actualmente en boga u otras modas técnico-pedagógicas. Hace más de veinte años, Ruy Pérez Tamayo (1988: 82) advirtió –evidentemente, sin mucho éxito– que “en ausencia de investigación científica de frontera, de un espíritu inquisitivo e irreverente que cuestione de manera continua los elementos centrales de nuestra cultura, la docencia se transforma de formación en mera indoctrinación y lo que se difunde no es cultura sino reiteración de la demagogia oficial. Los estudiantes no aprenden a pensar sino a repetir, no se les enseña a dudar sino a aceptar, no terminan sus estudios universitarios como hombres libres y cultos sino como sujetos no muy bien entrenados en algunos oficios y profesiones”.

⁷ Para una caracterización de éstos, véase la vívida descripción de Andrés Fábregas (2005).

⁸ Su selección y caracterización proviene de la reflexión sobre la práctica docente llevada a cabo por el autor en diferentes programas de antropología del país durante un buen número de años y de la conversación informal con numerosos colegas, especialmente en el marco de los talleres generales del proyecto “Antropología de la Antropología” (AdelA) de la Red Mexicana de Instituciones de Formación de Antropólogos (Red MIFA) y de diversos eventos patrocinados por la misma.

DE LA PENURIA ASFIXIANTE A LA SOBREABUNDANCIA VERTIGINOSA

Durante muchos años una preocupación central de numerosos docentes de antropología fue el acceso de los estudiantes a la bibliografía necesaria en sus cursos, para preparar y desarrollar sus proyectos de tesis y, de modo general, introducirse en la disciplina antropológica y el mundo de los problemas socioculturales. Pero la lamentable situación de las bibliotecas en prácticamente todas las instituciones universitarias chocaba siempre con la tradición extendida en las instituciones antropológicas mexicanas de considerar los libros de texto más bien propios de las etapas escolares previas a la educación superior, así como con la de promover la confrontación directa entre los estudiantes y los autores clásicos y contemporáneos importantes.

Dicha penuria, que es particularmente aguda fuera del Distrito Federal (usualmente llamado “interior del país”)⁹, ha llevado a que casi todos los docentes nos hayamos acostumbrado a tener que dedicar parte del salario a la compra de libros y revistas imprescindibles para el trabajo y, además, para proporcionar a estudiantes, tutorados y tesisistas, fotocopias de partes de libros y revistas. Estas fotocopias hechas por los mismos estudiantes solían constituir la mayor parte del material impreso con el que éstos contaban durante su carrera.

La ya mencionada *world wide web* ha empezado a cambiar radicalmente la situación descrita. Cada vez más estudiantes cuentan en su domicilio con acceso a una computadora conectada a la internet (a menudo, dicho sea de paso, con mayor velocidad de transmisión y con menos interrupciones que la conexión proporcionada por su universidad).¹⁰ Aunque a veces los estudiantes tienen poco conocimiento sistemático de los programas que usan y los manejan sólo

⁹ Sería interesante conocer la idea de educación superior e investigación científica que priva entre quienes toman las decisiones en y sobre las instituciones, para entender cómo es posible que se sigan creando programas de estudio de grado y de posgrado sin bibliotecas dignas de tal nombre, que sigue habiendo hemerotecas universitarias que viven exclusivamente de donaciones, que en programas de construcción lo último que se considera es la biblioteca; con este mismo objetivo también podría estudiarse la arquitectura y el equipamiento de los edificios que albergan bibliotecas, salas de lectura, archivos, etcétera.

¹⁰ Según una encuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de los años 1998-2000, alrededor de 53 % de los estudiantes de educación superior contaban con una computadora en su casa (Enríquez 2001: 30), aunque hay que tomar en cuenta varios desequilibrios, entre ellos, que es según los datos del censo nacional de 2000. Los de tipo regional indican que, por ejemplo, en la región sursureste de la ANUIES, solamente uno de cada veinte domicilios contaba con computadora, mientras que en la región metropolitana la relación era de uno de cada cinco (Enríquez 2001: 26).

de modo rudimentario, lo hacen con una soltura y eficiencia¹¹ que los distingue claramente de la manera como los usan muchos de sus profesores. A pesar de que algunas universidades han instalado sistemas de censura y bloqueo de servicios que podrían competir con la oferta de empresas privadas de telecomunicaciones y a pesar de que en la mayoría de las universidades donde se imparten programas de antropología no se cuenta –o solamente con severas restricciones– con acceso a los principales bancos de datos y revistas en línea relevantes para la disciplina, los estudiantes se encuentran ahora ante una oferta prácticamente inagotable de información sobre cualquier tema de sus carreras, clases y tesis.

Todo esto –que no puede ser considerado como una prolongación de la industrialización conocida sino como el principio de una nueva fase evolutiva apenas caracterizada por los balbuceantes términos “postindustrialismo” o “sociedad del conocimiento”– plantea problemas que no existían para los docentes en sus días estudiantiles y que, por lo general, no se atienden de manera sistemática en las escuelas de antropología.¹²

- a) La comodidad y la rapidez del acceso a materiales de texto, imagen y audio en la *www* parece volver obsoleta la biblioteca (especialmente para los estudiantes de nuevo ingreso quienes no cuentan con experiencia previa en el uso de una biblioteca científica), pero no (sólo) por lo limitado de sus acervos, sino ahora (también) por sus tortuosos sistemas de préstamo y de devolución, sus horarios restringidos, sus instalaciones inhóspitas y mal iluminadas, sus empleados no siempre bien preparados y motivados, lo complicado y tardado de sus modos de adquisición¹³, su incapacidad en cuanto a catalogación y préstamo ágiles de materiales audiovisuales y de bibliografía “gris”.
- b) Los estudiantes no disponen, como es natural en principiantes, de criterios experimentados para distinguir información etnográfica fidedigna de impresiones periodísticas, enunciados lógicamente contruidos de simples opiniones,¹⁴ tesis probadas y aceptadas por un segmento importante de la comunidad científica de hipótesis en proceso de prueba o conjeturas de afi-

¹¹ Así lo consigna Ma. Cristina Sánchez en un estudio sobre una universidad capitalina (2008: 103).

¹² Ver también “La lectura en tiempo del zapping” de Néstor García Canclini (2009).

¹³ Aunque sea difícil de creer, hay bibliotecas universitarias donde solamente en algunas pocas fechas al año se pueden hacer pedidos lo que, aunado a lo tardado de la adquisición y catalogación, significa que el ritmo de sus actividades se mide en medios años o años enteros, mientras que los estudiantes trabajan a ritmos marcados por medias semanas y semanas (sin hablar de las necesidades de la investigación propiamente dicha).

¹⁴ Habría que estudiar también el aporte a esta atrofia de las cada vez más difundidas “presentaciones” (de tipo power point), que privilegian la esquematización y la ilustración (muchas veces completamente baladí) a costa de la precisión conceptual y la argumentación lógicamente estructurada.

cionados, originales de copias, instituciones académicas competentes de instituciones destinadas a la propaganda política, religiosa y hasta comercial. Los docentes, quienes han adquirido tales criterios a lo largo de su vida académica y con base en el uso ilustrado de libros, revistas y editoriales especializadas y en la participación repetida en reuniones con otros especialistas, se quejan de esta situación, pero no están capacitados para proveer a los estudiantes de estrategias para adquirir tales criterios, ponerlos a prueba y consolidarlos. Es más, ellos mismos se sienten a veces en la situación de ser desbordados por la fuerza de legitimación de los algoritmos de ciertas máquinas comerciales de búsqueda que no pocas veces terminan por validar académicamente.

- c) El almacenaje de cantidades cada vez más grandes de información digitalizada de una manera tal que se pueda recuperar fácil y sistemáticamente (y siempre provista de su fuentes identificada con precisión), constituye un problema cotidiano serio tanto para los profesores como para los estudiantes¹⁵ y que dificulta el trabajo acumulativo, el cual se ve entorpecido ahora por la sobreadundancia (acumulada incluso en la computadora propia) y no por la escasez de información.
- d) La ausencia de estándares compartidos –incluso entre los pocos docentes de un mismo programa de estudio– para la cita precisa y completa de las fuentes de información recopilada en la *www* vuelve difícil mantener esta exigencia tradicional para los trabajos científicos. Además, los estudiantes a menudo no están conscientes de la volatilidad de este tipo de información.¹⁶ Por otra parte, ¿cómo hacer ver la necesidad de enlistar laboriosamente fichas bibliográficas completas, precisas y uniformes, cuando cualquiera puede obtener en unos segundos los datos completos en la *www* a partir de un fragmento de tales fichas?
- e) Un estudiante, quien durante casi una década de trayectoria escolar previa al ingreso a la universidad ha sido entrenado en el arte del “bloquear” datos, enunciados e imágenes en su pantalla y de “pegarlos” como parte principal de un trabajo –a veces llamado hasta por sus maestros “de investigación”–,

¹⁵ Mención especial merecen las formas de generar y archivar información de campo, porque casi todos los docentes actuales han tenido un entrenamiento basado en una combinación de diarios de campo escritos a mano, fichas mecanografiadas en tarjetas, reportes mecanografiados, etcétera, mientras que la computadora ofrece nuevas posibilidades de archivo y sistematización, de modo semejante como el omnipresente teléfono celular proporciona nuevas posibilidades para la grabación de entrevistas e imágenes; ambas máquinas permiten también nuevas formas de comunicación entre estudiosos, estudiantes y profesores durante y después del trabajo de campo.

¹⁶ Así, por ejemplo, no es raro encontrar como fuente de un dato la indicación <www.es.wikipedia.org> o algo semejante.

- entiende probablemente de modo diferente a su profesor de metodología la calificación de la producción del conocimiento científico como actividad “colectiva”, en cuya historiografía los individuos concretos desempeñan un papel secundario y en cuya evaluación el uso exitoso de sus resultados es el criterio determinante. La extendida “piratería” de *software*, el intenso intercambio de música e imágenes, así como los encendidos debates en la academia sobre el papel del *open access* y del *copyleft* en la ciencia, complican la percepción diferenciada de una problemática que tiene, al mismo tiempo, una dimensión epistemológica y una ética, además de económica y política.
- f) Finalmente, los sistemas de búsqueda electrónica –que no solamente fomentan tradicionalmente las revistas y los catálogos bibliotecarios, sino de modo creciente los organizadores de congresos y simposios al pedir la identificación de un trabajo mediante un limitado número de “palabras clave”– inducen más y más a trabajar con textos y fragmentos de texto aislados de cualquier contexto.¹⁷ A pesar de los esfuerzos a contracorriente de algunos bancos de datos en este sentido, es cada vez más frecuente el uso de capítulos desligados de los libros que los contienen¹⁸ y de artículos igualmente desligados de las colecciones de revistas y hasta de los números donde fueron publicados.

Evidentemente, no todas estas dificultades son completamente nuevas. Así, por ejemplo, con respecto a lo mencionado en el inciso “c”, también en cuanto a la administración de cientos de fotocopias en la casa o el cubículo de investigación y en cuanto a las notas de lectura acumuladas a lo largo de los años, siempre ha habido problemas serios; igualmente, con respecto al inciso “f”, hay que recordar que también en la época de la fotocopia (en la que muchas veces faltaba la anotación de su procedencia), se leían capítulos y artículos aislados. Pero parece que ahora se está entrando a una nueva dimensión de estos problemas, creada precisamente por la sobreabundancia de materiales ofrecidos en la *www* y por las nuevas formas emergentes de comunicación entre científicos, estudiantes e instituciones académicas, pero también por las fronteras de este modo redefinidas entre el mundo de la ciencia y los mundos de la promoción económica, política e ideológica.

¹⁷ Un buen ejemplo es la posibilidad de tener acceso y poder citar partes de libros y artículos disponibles en la *www*, pero donde a causa de las disputas no resueltas sobre los derechos de autor resulta difícil o tardado poder identificar los datos bibliográficos precisos.

¹⁸ Es congruente con esto la publicación –fomentada ciertamente por los actuales modelos de certificación individual e institucional– de cada vez más libros “recopilados” con fuertes desniveles internos, sin mucha coherencia interna y a menudo sin labor académica colectiva previa alguna.

Estos elementos (a los que se agregarían algunos más, tales como la mayor familiaridad de los estudiantes con imágenes que con el uso de la palabra correcta y coherentemente hablada y escrita,¹⁹ nuevas formas de elaborar textos en equipos cuyos integrantes no necesitan verse para intercambiar fragmentos y versiones preliminares de trabajos sino quienes las circulan por correo electrónico y sistemas de *chat* —lo que vuelve casi imposible singularizar los aportes de cada quien en el resultado colectivo final—, la facilidad de recurrir a asesorías competentes de colegas en otras instituciones antropológicas del país y del extranjero, así como las implicaciones éticas del uso de información obtenida en la *www* y de exhibirla en este espacio público) permiten reconocer cambios profundos en la forma de generar y circular conocimiento antropológico, los cuales ameritan ser considerados por quienes enseñan antropología.

EN EL CAMINO DE HOY HACIA LA DEMOCRACIA DE MAÑANA

Como procesos de producción cultural, la generación de conocimiento antropológico y el entrenamiento de profesionales para esa tarea se encuentran imbricados en estructuras y procesos sociales y culturales de mayor envergadura.²⁰ Dado el papel de la ciencia para la construcción de la hegemonía y para la impugnación de la misma en las sociedades de clase modernas, el vínculo entre ciencias sociales y poder ha sido siempre problemático, tanto la relación entre los modelos teóricos y el contexto social en que se originan como el uso político del conocimiento sociocientífico por parte de diferentes actores sociales y en función de intereses no solamente distintos sino incluso opuestos.

Como ya se mencionó, la enseñanza de la historia reciente de la antropología hace necesariamente referencia a eventos políticos que constituyen marcadores de la experiencia vital de los mismos docentes que fueron sus contemporáneos: desde las fases más álgidas de la Guerra Fría y sus guerras subsidiarias en el Tercer Mundo hasta la caída del muro de Berlín, la revolución sandinista, el levantamiento zapatista chiapaneco, los regímenes de seguridad nacional en Sudamérica y su “regreso a la democracia” durante la década de los ochenta y el fin del régimen unipartidista en México. Pero todos estos procesos y acontecimientos no solamente son “del siglo pasado”, sino también previos al desarrollo de la conciencia política de los estudiantes universitarios actuales. ¿Cuál es el universo de la cultura política de estos últimos? ¿Cuál es la matriz interpretativa básica de acuerdo con

¹⁹ Por ello, también M. A. Aguilar y O. Nateras (1993: 5) instan a “analizar las implicaciones de una actividad docente sustentada en la palabra frente a generaciones de alumnos socializados en el desciframiento de imágenes”.

²⁰ Puede verse para esta concepción el esquema elaborado en Krotz 1987: 120 y ss.

la cual perciben, clasifican, otorgan significado a y reaccionan ante los acontecimientos políticos de hoy, ante el estudio de “lo social” y “lo cultural” que casi siempre revela desigualdad, opresión, racismo? ¿Qué relación ven entre su opción por estudiar antropología, su concepción de una sociedad justa y su papel en la sociedad? ¿Cómo se forma, transforma, corrige, despierta o adormece y domestica su responsabilidad social como ciudadanos y como especialistas en el estudio de los fenómenos sociales a lo largo de la carrera de Antropología? Los docentes no suelen contar con información sistemática sobre este tema²¹, a lo que se agrega que apenas en algunos programas de antropología del país se está empezando a plantear la conveniencia de contar con una materia especialmente dedicada a la ética social y política y/o profesional.²²

Un antropólogo venido de otra estrella, quien desconociera la función de la institución universitaria, al observar la interacción entre administración, autoridades mayores y menores, docentes, investigadores y estudiantes, ¿podría llegar a la conclusión de presenciar en la vida cotidiana de los Departamentos y Facultades de Antropología del país procesos y relaciones destinadas al fomento y la consolidación de una cultura política marcada por, como ha sido formulado de manera programática, los “valores universales de honestidad, responsabilidad, respeto, solidaridad, cooperación, democracia”, ya que las universidades están supuestamente comprometidas en la “promoción de los Derechos Humanos y de los principios democráticos”?²³

Es obvio que en una universidad en la que se realizan procesos de enseñanza-aprendizaje basados en diferentes niveles de conocimiento científico y de experiencia académica no pueden operar exactamente las mismas reglas que las que rigen la vida política en general, donde se prescinde precisamente de esta y otras clases de diferencias entre los ciudadanos formalmente iguales; también es obvio que los estudiantes, especialmente los de licenciatura, se encuentran en la delicada coincidencia del inicio de su vida ciudadana con la primera posibilidad

²¹ Un estudio pionero en este sentido es el de V. M. Durand (1998) sobre la cultura política de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, publicado hace ya más de diez años; ver también las observaciones de A. de Garay (2005: 144-145) en un estudio más reciente sobre estudiantes de otra universidad capitalina.

²² En relación con esto se plantea naturalmente también la problemática específica de la ubicación o no de los planes de estudio y de la práctica docente en el contexto latinoamericano; para una discusión inicial de esta temática puede verse el *dossier* “La enseñanza de la antropología ‘propia’ en América Latina”, contenido en el número 41 (vol. 21, 2011) de la revista *Alteridades*.

²³ Las citas provienen de las pp. 26 y 38 de “la propuesta de (*sic*) Nuevo Modelo Educativo y Académico” de una universidad del sureste de México (Dirección General de Desarrollo Académico 2002), pero formulaciones semejantes se encuentran también en documentos similares elaborados desde el sexenio 2000-2006 en numerosas universidades del país.

real de emanciparse de buena parte de las imposiciones familiares, escolares y de otro tipo. Como es sabido, tales aspiraciones estudiantiles no encuentran eco en la mayoría de los medios de difusión ni en el sistema político-administrativo del país, cuyo carácter democrático parece agotarse en la organización de elecciones y donde la gran cantidad de procuradurías especiales—incluyendo las comisiones de derechos humanos que tienen vetados los asuntos políticos y laborales—testimonian la debilidad de la condición de ciudadano y la fragilidad del Estado de Derecho.

Pero ¿no deberían valer en las universidades los mismos *principios democráticos* que tantas veces y también desde las universidades se reclaman para el país entero? Y esto no solamente porque los estudiantes no son “los ciudadanos de mañana”, como a veces se les nombra, sino que ya son ciudadanos con plenos derechos, además de contribuir con sus impuestos al funcionamiento de las instituciones en las que estudian.

Antes de considerar la necesaria cuestión de su *participación formal* en los asuntos que—también— a ellos les conciernen, pueden hacerse algunas preguntas que parten de una idea de democracia cuya legitimidad se basa en que las decisiones resultan de debates donde todos los participantes tienen acceso a toda la información necesaria, donde de manera crítica se exponen razones, se analizan argumentos y se evalúan conclusiones—es decir, donde se desarrollan procesos que se asemejan a lo que supuestamente sucede a diario en las instituciones donde se genera y usa conocimiento científico. Veamos algunas de estas situaciones.

- a) Un momento ciertamente crítico en todos los programas de antropología son los periódicos cambios de los planes de estudio. Los motivos para proponer tales cambios y los criterios para definirlos, los argumentos para optar por una alternativa entre otras, los pasos político-administrativos que se tienen que dar para convertir finalmente a una propuesta en el nuevo plan de estudios, ¿suelen ser difundidos entre los estudiantes e incluso puestos a discusión entre y con ellos?
- b) Otro momento crítico y también de mucha trascendencia para cualquier programa docente son las contrataciones de nuevo personal académico. ¿Los estudiantes conocen los criterios para definir los perfiles para los concursos de oposición? ¿Tienen la posibilidad de seguir de cerca los procedimientos a través de los cuales se llega a una decisión y de participar como algo más que como escenografía viviente en las a veces solicitadas— aunque poco significativas— “prácticas docentes” de los aspirantes?
- c) Podría preguntarse también sobre las formas de conducción de los asuntos rutinarios en las Facultades y Departamentos de Antropología, especialmente por la asignación y el ejercicio de los presupuestos—pero el que por

lo general ni siquiera los profesores suelen conocer esta clase de información hace ver qué lejos se está todavía de la tan comentada “transparencia” en la vida pública, al tiempo que revela el carácter autocentrado e impermeable de la mayoría de las administraciones universitarias en todos sus niveles, cuyos actos de “rendimiento de cuentas” suelen ser rituales con muy poco contenido informativo real y, menos aún, invitaciones al debate.²⁴

- d) En algunas universidades se ha creado defensorías de los derechos de los estudiantes. Sería interesante realizar un monitoreo comparativo de su operación, porque podría entenderse este tipo de instituciones como una afirmación del principio de la división de poderes que es uno de los elementos característicos de toda organización democrática genuina. Sin embargo, en la mayoría de las universidades no existen aún.

En vista de la crisis actual de la democracia en todo el mundo, que no solamente se enfrenta a problemas prácticos y de poder, sino también a problemas de tipo teórico y conceptual, ¿no tendrían las escuelas universitarias que constituir espacios de formación democrática, no a través de alguna materia específica, sino a través de la práctica cotidiana de los principios democráticos básicos e incluso a través de la experimentación de nuevas formas de tomar decisiones legitimadas democráticamente, de vigilar su desarrollo y de evaluar sus resultados? Experiencias interesantes aunque no exentas de polémica, tales como la realización de auscultaciones electivas o la constitución de consejos paritarios en algunas instituciones antropológicas del país, cuyos reglamentos oficiales no prevén tales procesos e instancias, muestran que no siempre se tiene que esperar hasta que las propuestas democratizadoras vengan de las cúpulas.

Si no se puede aprender la democracia en las universidades sin “poner en peligro la estabilidad de la institución”, como a menudo se teme por parte de funcionarios y el aparato administrativo, ¿entonces dónde debería aprenderse? Si no se puede practicar y ensayar la democracia en las universidades, ¿entonces dónde se podrá? Si no se puede buscar en las universidades con sus áreas de especialización dedicadas al análisis de los fenómenos sociales, salidas experimentales a los problemas de la democracia actual, ¿entonces dónde? El filósofo colombiano Guillermo Hoyos Vázquez termina un estudio sobre esta temática, que debe mucho a las conocidas ideas de Jürgen Habermas sobre la universidad,²⁵ con la

²⁴ Preguntas semejantes podrían hacerse sobre los modos de elegir representantes –tanto de docentes como de estudiantes– y de monitorear su desempeño donde, al parecer, con demasiada frecuencia se repiten los vicios que se suelen criticar en la vida política en general.

²⁵ Entre otros textos, cita de *Faktizität und Geltung* el siguiente imperativo establecido por Habermas: “Sólo son válidas aquellas normas de acción con las que pudieran estar de acuerdo como

afirmación de que “una educación comprensiva, reflexiva y dialogal en valores, prepara mejor no sólo por sus contenidos sino sobre todo *por sus procedimientos comunicativos* para una sociedad civil que aspira a ir superando el autoritarismo, la intolerancia y la frivolidad, gracias a un mayor compromiso y a más pluralismo en la participación política y en las realizaciones de una democracia, cuya eticidad signifique más justicia, más equidad y mayor solidaridad” (Hoyos 1995: 89; cursivas de EK). Así queda en evidencia no sólo el problema de la despolitización de la universidad pública, sino también el peligro de una docencia que considera como elementos orientadores fundamentalmente aspectos técnico-pedagógicos en sentido limitado.

LA INSTAURACIÓN SILENCIOSA DEL “CAPITALISMO ACADÉMICO”

No es infrecuente hoy día escuchar que profesores con varias décadas de trayectoria universitaria recuerden con cierta nostalgia la universidad de hace un cuarto de siglo. Aunque reconozcan ciertos avances en el nivel infraestructural y en el aumento del porcentaje de estudiantes universitarios en los respectivos grupos de edad²⁶ e incluso acepten en principio la necesidad de la evaluación permanente de las actividades académicas, suelen quejarse fuertemente de la aceleración de los ritmos institucionales impuesta por instancias externas a la ciencia propiamente dicha, de las evaluaciones repetitivas y excesivas y de los inadecuados criterios de éstas²⁷, de las exigencias de tener que cubrir regularmente cada vez más áreas de actividades (investigación, impartición de cursos, difusión, divulgación, servicio a la comunidad, vinculación, extensión, trabajo en redes, evaluación de pares, búsqueda de fondos, administración de proyectos, labores editoriales, dirección

participantes en discursos racionales todos aquellos que de alguna forma pudieran ser afectados por dichas normas” (Hoyos 1995: 76).

²⁶ Este avance es, sin duda, impresionante, ya que “en 1960, lejano desde la perspectiva de nuestra existencia individual, pero ‘cercano’ en la transformación de las sociedades desde la larga duración, asistían a una escuela de educación superior el tres por ciento de los jóvenes en edad de estudiar en ese nivel. Hoy, la proporción ha crecido a cerca del 27 por ciento, lo cual implica una multiplicación por nueve” (Gil Antón 2008: 4). Hay que recordar, empero, que desde la fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana (1974) y el establecimiento de la última universidad pública en una entidad federativa hasta entonces carente de tal institución (Quintana Roo en 1991), pasó toda una década sin que se fundara otra universidad pública. A esto se agrega que a últimas fechas parece querer forzarse el aumento de la matrícula en las universidades públicas –pero sin que se hable de un incremento de personal académico, libros, computadoras, laboratorios, etcétera.

²⁷ Roberto Varela ha criticado desde fines de la década de los ochenta del siglo pasado la negación de los aparatos administrativos a reconocer la diversidad de las disciplinas y, en especial, la particularidad de la antropología y la imposición del “modo de producción a destajo” (Varela 2005: 63).

de tesis, gestión institucional, participación en proyectos de servicio social y de actualización profesional...), además de tener que dedicar cada vez más tiempo a responder a requerimientos burocráticos de todo tipo, no pocas veces acompañados de manuales de decenas de páginas para poder llegar los formatos digitales.²⁸

Conviene recordar en este contexto que tiene ya casi una década que Pablo González Casanova advirtió que “la nueva universidad no es sólo un proyecto, es una realidad”²⁹ y diagnosticó las principales características de una institución centrada en su mercantilización y la consolidación de modelos gerenciales en su administración.³⁰

Esta nueva universidad ya no tiene casi nada en común con la idea humboldtiana de universidad y tampoco mucho con el modelo napoleónico, que siempre tuvo más influencia en Latinoamérica que el primero. A últimas fechas, el debate sobre el llamado “Proceso de Bolonia”, es decir, la transformación más profunda del sistema universitario desde su fundación en el siglo XIX en todos los países de la Unión Europea³¹ así como algunas—sorprendentemente pocas—protestas públicas contra ella, han generado algo de conciencia sobre la necesidad de monitorear el desenvolvimiento de esa “nueva universidad” que se está dando de una manera bastante silenciosa y poco discutida en México.³²

Tal vez el síntoma más visible de lo que González Casanova llama la instauración del “capitalismo académico” sea la repentina sustitución de un vocabulario acostumbrado durante mucho tiempo. Tanto el autor citado como el sociólogo argentino Atilio Borón coinciden en ubicar esta nueva forma de concebir, de or-

²⁸ Hugo Aboites (2001) ha señalado en este contexto las consecuencias de este tipo de situaciones para la salud de los académicos mexicanos.

²⁹ “La nueva universidad I”, texto de una conferencia impartida en 2000 y publicada tres años después por una universidad española (González Casanova 2003). Puede verse para esta temática Krotz (2009, 2011).

³⁰ Puede verse al respecto también la contrastación de dos modelos de universidad (Krotz 1993).

³¹ El influyente semanario alemán *Der Spiegel* escogió en abril de 2008 (portada y p. 56 del número 18) los títulos “La universidad turbo”, “El caos de la reforma: las altas escuelas se convierten en fábricas del aprendizaje” y “La fábrica de estudiantes” para referirse a esta reforma. Por su parte, el secretario general del Servicio de Intercambio Académico Alemán externó hace poco su preocupación de que la reforma eliminaría mucho “de lo que hasta ahora aportaba al proceso de formación: prácticas profesionales, estancias en el extranjero, aprendizaje autónomo, la mirada más allá de los límites culturales y disciplinarios...” (Bode 2008: 7).

³² Es demasiado temprano para saber si los movimientos estudiantiles chileno y colombiano y los movimientos de los Indignados y de los Ocupa, cuya presencia mediática y real ha sido bastante limitada en el país, se conviertan en un tipo de impulso para cambiar esta situación.

ganizar, de dirigir y de evaluar la universidad pública³³ en América Latina como esencialmente acorde con el neoliberalismo y su visión gerencial y utilitarista. Éste no es, como enfatiza Borón, un fenómeno de naturaleza económica, sino una “concepción holista de la sociedad, de su naturaleza, de sus leyes de movimiento –explicadas desde las antípodas de las que postula el marxismo– y de un modelo normativo de organización social” (Borón 2006: 2).

Por tanto no puede extrañar que los estudiantes sean vistos ahora ante todo como “clientes”, a quienes “se oferta” un abanico de programas de “adquisición” de “competencias” con “calidad total” y “valor agregado” para que se vuelvan “profesionales competitivos” en el “mercado de trabajo”. Pero a las instancias burocráticas también les gusta verlos como “materia prima” cuya “calidad” es evaluada mediante pruebas estandarizadas y matematizadas, tanto al inicio de la carrera como durante y al final de la misma y donde las relaciones numéricas docente/grupo, docente/tutorados y docente/tesistas y, más que nada, la “eficiencia terminal” constituyen los indicadores clave para la clasificación o certificación político-administrativa de un programa (por ejemplo, altos grados de “deserción” evidencian para la burocracia académica la punible incapacidad de los operadores del programa de “aplicar” debidamente los instrumentos de medición de la calidad inicial y de “programar” las actividades necesarias para el aumento de esta última en función del “perfil de egreso” correspondiente). Consecuentemente, los otrora “docentes” han sido convertidos en “recursos humanos”, en cuyos posgrados el gobierno “invirtió” durante años y que ahora deben “producir” el “capital humano” el cual se calcula, por ejemplo, mediante las tablas del *ranking* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y pronto también a través de las controvertidas pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).³⁴ Es coherente con todo esto que la medición de los “productos” de la nueva universidad suela ser llevada a cabo no bajo la batuta de la Secretaría de Educación Pública o de los órganos colegiados supremos de las universidades declaradamente “autónomas”,

³³ No puede dejarse de lado que en México, a partir del inicio de la administración federal de 2000-2006, se ha incrementado significativamente el número de universidades privadas que constituyen empresas con fines de lucro (aunque esto no sea el caso de algunas instituciones igualmente privadas pero de carácter humanista o religioso). A este respecto parece acertado el señalamiento del psicólogo E. Ribes Iñesta (2009: 72) de que “la educación ya no es concebida como un derecho ciudadano... Hoy en día, la educación es contemplada, en el mejor de los casos, como una inversión, en el contexto general del desarrollo económico de la sociedad.”

³⁴ Llama la atención que la expansión del nuevo lenguaje neoliberal utilitarista en la universidad vaya a la par de un proceso de sustitución del lenguaje en las ciencias sociales mismas (Krotz 2004a: 229).

sino de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y que tenga una traducción inmediata y directa en el otorgamiento o la reducción de financiamiento.³⁵

Sin embargo, algunas consecuencias de esta transformación, bastante comentadas de manera informal entre los docentes, empiezan a ser inocultables para muchos estudiantes.

Una es el desligamiento de los procesos evaluativos –de modo prominente, de los sistemas institucionales de estímulos a actividades en teoría extraordinarias– de la vida académica real, sobre la cual, sin embargo, gravita. Así, las certificaciones, evaluaciones y clasificaciones requieren no solamente cada vez más tiempo, con lo que incluso llegan a afectar a las mismas actividades docentes a las que supuestamente sirven, sino que generan cada vez más información inútil, varias veces repetida, así como necesidades de tramitación, copiado, escaneado, grabado en discos magnéticos y ópticos, llenado en línea, impreso por seguridad y copiado nuevamente (por lo general, ningún nuevo proceso o requerimiento burocrático sustituye al previamente vigente, sino se agrega a los ya existentes) de documentos que no son simple producto colateral de actividades académicas, sino que se tienen que solicitar y generar, a veces con *software* especialmente adquirido, únicamente para dichos procesos de certificación.

Esta situación genera conductas responsivas de dudoso valor científico, como se consigna en un estudio sobre una de las universidades más importantes del país:

Estudiar muy bien el reglamento de estímulos, y dedicarle varias semanas al año a calcular cuántos puntos le darán a un académico por cada uno de los rubros considerados, por más aburrido e intrascendente que pueda parecer, está llevando a la creación de una franja de individuos dispuestos a conseguir acreditaciones hasta por hacer sus trabajos obligatorios habituales, como es el de dar clases [...], o que en el programa se otorgue casi el mismo número de puntos por aplicar exámenes de admisión a estudiantes de primer ingreso que por publicar un artículo. Ello ha llevado a crear en muy pocos años una espesa red de complicidades entre

³⁵ Ángel Díaz Barriga (2004: 232) observa al respecto que “se ha impulsado prácticas de evaluación en una ausencia de un debate sobre las tendencias o escuelas de evaluación, se ha impulsado una estrategia como la única opción que existe de evaluación, como la única opción científica para realizar estas prácticas, en esta perspectiva entran... técnicas de evaluación del desempeño docente – a través de programas genéricamente conocidos como *merit pay*...” Por su parte, la estudiosa de la educación superior Sylvie Didou (2005: 35) ha señalado que las medidas evaluatorias actuales funcionan “más como pretexto político que como procedimiento científico, más como instrumento de administración que como herramienta para producir conocimientos.” En este contexto es significativa la crítica del director general del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en el sentido de que “pruebas como Enlace son inequitativas con los más vulnerables” (*La Jornada*, 15 de abril de 2009). A pesar de todo esto, la ANUIES anunció a fines de 2008 la creación de otro nuevo mecanismo más de evaluación, llamado “Sistema Nacional de Evaluación para la Educación Superior” (ver “Editorial” de *Confluencia*, año 16, septiembre-octubre de 2008: 1).

profesores, investigadores, jefes de departamento, directores de centros de investigación, comisiones evaluadoras, etcétera, que terminan por construir máquinas de papeleo en todas las instancias burocráticas relacionadas con los estímulos, que no siempre resultan mecanismos claros de reconocimientos y diferenciación (Acosta 2004: 85).

No sorprende en este contexto que en muchas universidades no haya debate sistemático sobre estos sistemas y que sus administraciones se cuiden bastante de “transparentar” ante la opinión pública y el estudiantado los procedimientos relacionados y sus resultados, aunque contribuyan a que este último se forme una idea torcida del conocimiento científico.

La situación se complica por las simulaciones relacionadas con la imposición de que los profesores deben “planear” y “programar” minuciosamente sus actividades, pero sin conocer los recursos disponibles para las mismas. Esto no obsta para que los requisitos formales de presentación de tales “planes” a corto y mediano plazo exijan tiempo, reuniones, recursos infraestructurales y personal administrativo auxiliar creciente año con año, mientras que se observa en muchos lados que el otorgamiento de los recursos financieros suele estar desfasado con respecto a lo planeado y a lo realizado. Sin embargo, so pena de no recibir más financiamientos, se crea a través de los reportes oficiales la ficción de congruencia. Peor es que lo que se planea y se programa tiene que ver cada vez más con lo que se estima que se va a financiar y, más importante aún, lo que se podrá comprobar de acuerdo con los requisitos burocráticos relacionados, en vez de buscar financiamiento en función de un tema científico relevante. Es decir, por una parte, se genera simulación y, por otra, un acomodamiento generalizado a los requisitos burocrático-administrativos.³⁶

Todo esto ha empezado a afectar severamente no sólo la vida académica y de la generación de conocimiento científico, sino también la imagen de la ciencia y de la academia para los estudiantes.

La arriba mencionada Red Mexicana de Instituciones de Formación de Antropólogos (Red MIFA) ha comenzado a discutir algunas de las consecuencias –las posibles y las que ya se están dando en diversos programas de estudio– de esta “nueva universidad” para la formación antropológica. Así, por ejemplo, es obvio que hay que replantear por completo las opciones terminales de las carreras de antropología, pero no a partir de un análisis del cuestionamiento científico o

³⁶ Un indicador sencillo pero fácilmente comprobable es la distribución de ciertas actividades a lo largo del año, donde durante ciertos meses no hay investigación ni eventos académicos, no porque no sea necesario realizarlas, sino porque las temporalidades y los mecanismos administrativos y de certificación los bloquean, y dado que éstos son cada vez más y más importantes, el ritmo de las actividades académicas se adecua a las administrativas en vez de al revés.

pedagógico de las tesis, sino porque la “eficiencia terminal”, la relación numérica profesores-tutorados, el tiempo que necesita la asesoría de tesis y otros indicadores empiezan a ser la fuente de castigos administrativos y financieros para los programas de estudio que mantienen la tesis en vez de optar por exámenes de conocimientos, promedios, etcétera.³⁷ Argumentos derivados del carácter distinto de las ciencias sociales y humanas con respecto a las ciencias naturales, por ejemplo, no son tomados en cuenta por las instancias certificadoras, para las cuales existe un único tipo de conocimiento científico y un único molde de las licenciaturas universitarias y que, además, entienden “competencias” en función de lo que le es útil a la empresa con fines de lucro y la administración burocrática.³⁸ Así, se combina el modelo gerencial-empresarial utilitarista de la universidad con los tradicionales afanes homogeneizadores de la administración burocrática para transformar tanto la realidad académica misma como la idea de ciencia (social) en la cual son enculturados los estudiantes a través de la estructuración de su vida cotidiana desde sus primeras semanas en la universidad. Que esta transformación dista de responder únicamente a consideraciones técnico-administrativas, lo pone de relieve el ya citado secretario ejecutivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales en una entrevista reciente:

Me embarga una profunda decepción al ver los efectos duraderos de lo que fueron los años de la contrarrevolución neoconservadora en los ‘80 y ‘90. Porque en esa etapa llevaron a la universidad latinoamericana de ser uno de los grandes focos del pensamiento contestatario, donde abundaban las ideas de cambio, de transformación social, de reforma y hasta de revolución, a ser cenáculos relativamente cerrados y aislados, blindados por un pensamiento absolutamente fragmentario y tecnocrático, despojado prácticamente de cualquier vinculación con las necesidades reales de transformación que requiere la sociedad. Causa de esto fueron las pautas impulsadas por el Banco Mundial, de la mano de los mecanismos de control creciente de tipo administrativo en la vida universitaria. Por la vía de las evaluaciones y las acreditaciones, los incentivos que imponen esas medidas tienen un contenido clave en el resultado final: teórica, ideológica y metodológicamente van castigando al pensamiento contestatario y refuerzan el convencional (Borón 2009).

³⁷ Que las respuestas carecen a veces de toda lógica científica y académica se ejemplifica en los casos de estudiantes con excelentes calificaciones a quienes se les permite terminar la carrera con base en el promedio de las calificaciones obtenidas a lo largo de sus estudios o mediante un examen de conocimientos bibliográficos, mientras que a estudiantes menos capacitados para la antropología se les obliga a realizar una tesis.

³⁸ Por ello no puede extrañar que se haya propuesto para el nivel de la educación media en México la eliminación de la filosofía (ver documentos y opiniones en el *blog* del *Observatorio Filosófico de México* <<http://observatoriofilosoficomx.blogspot.com>>).

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA NECESIDAD DE LA RESPUESTA GREMIAL

Los seres humanos nacidos en los últimos treinta años, han crecido bajo los efectos de la revolución científica y técnica más acelerada de la historia de la humanidad. Las repercusiones de carácter económico, social y político, han dado como resultado la creación de un rápido desarrollo y de una nueva cultura material y espiritual, que se han ido apropiando las nuevas generaciones desde su más tierna infancia

se lee en la introducción a un conjunto de dos cuadernos de investigación titulados *¿Quiénes son nuestros alumnos?* (Ehrlich 1993: 4). Los tres elementos aquí esbozados —el acceso no orientado y desorientador a la información superabundante, la despolitización de las universidades y la falta de vida democrática en ellas, y las transformaciones de la generación de conocimiento científico y de enculturación de los aprendices de la antropología en la nueva universidad de corte gerencial, utilitarista y tecnocrática— caracterizan el mundo de vida académico de los estudiantes de antropología de hoy día. El que correspondan a una universidad distinta de la que conocieron la mayoría de los actuales docentes cuando eran estudiantes conduce a que estos últimos se enfrenten a un problema adicional para responder a la nueva situación que no es de carácter nacional sino internacional. Tanto en el interior de cada programa de estudios como a nivel gremial parece urgente el análisis —ojalá con los mismos estudiantes— para buscar repuestas a partir de lo que es y puede y debe ser la antropología como ciencia social.

REFERENCIAS

ABOITES, HUGO

- 2001 [en línea] Estrés e investigación: ¿vale la pena arriesgar la salud por la productividad científica?, *Lunes en la ciencia* (suplemento del diario *La Jornada*), 14 de mayo de 2001, <<http://www.jornada.unam.mx/2001/05/14/cien-estres.html>>.

ACOSTA SILVA, ADRIÁN

- 2004 El soborno de los incentivos, Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México-Cámara de Diputados, LIX Legislatura-Miguel Ángel Porrúa, México: 75-89.

AGUILAR, MIGUEL ÁNGEL Y OCTAVIO NATERAS

- 1993 Presentación, *Reencuentro: análisis de problemas universitarios* 9: 4-5.

ÁLVAREZ MENDIOLA, GERMÁN

- 2004 *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.

BODE, CHRISTIAN

- 2008 Ist Humboldt noch zu retten? [¿Aún puede salvarse a Humboldt?], *DAAD Letter* 28 (1): 7.

BORÓN, ATILIO

- 2006 [en línea] Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico, *Tareas* 122, <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/panama/cela/tareas/tar122/03boron.html>>.
- 2009 [en línea] Refuerzan el pensamiento único (entrevista de Julián Bruschtein), *Página 12*, 24 de febrero, <<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/index-2009-02-24.html>>.

CASTRO, PEDRO

- 2002 [en línea] ¿Qué es el Sindicato de Profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SPAUAM)?, *El Cotidiano* 19 (114), julio-agosto: 14-21, <<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/11403.pdf>> [6 de abril de 2009].

DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL

- 2004 La evaluación educativa: los retos de una disciplina y de las prácticas que genera, Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México-Cámara de Diputados, LIX Legislatura-Miguel Ángel Porrúa, México: 223-263.

DIDOU, SYLVIE

- 2005 ¿Medir para conocer o para regular?: evaluación y acreditación de la educación superior en México, *Avance y Perspectiva* 24 (1): 31-35.

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO ACADÉMICO

- 2002 [en línea] Propuesta de Nuevo Modelo Educativo y Académico, *Universidad Autónoma de Yucatán*, <<http://www.uady.mx/pdfs/me.pdf>>.

DURAND PONTE, VÍCTOR MANUEL

- 1998 *La cultura política de los alumnos de la UNAM*, Universidad Nacional Autónoma de México-Miguel Ángel Porrúa, México.

EHRlich, PATRICIA

- 1993 Introducción, *Reencuentro: análisis de problemas universitarios* 8: 4-5.

ENRÍQUEZ ÁLVAREZ, ADRIANA

- 2001 *Diagnóstico de la educación superior a distancia en México*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.

FÁBREGAS, ANDRÉS

- 2005 *Los años estudiantiles (1965-1973): la formación de un antropólogo en México*, Universidad Intercultural de Chiapas-El Colegio de San Luis-Universidad de Guadalajara, San Cristóbal-San Luis Potosí-Guadalajara.

FREIRE, PAULO

- 1979 *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno, México.

GALVÁN DÍAZ, FRANCISCO

- 1987 Nota a la traducción del texto "La idea de la universidad - Procesos de aprendizaje" de Jürgen Habermas, *Sociológica* 5: 47-50.

GARAY SÁNCHEZ, ADRIÁN DE

- 2005 *En el camino de la universidad: las diversas formas de transitar que los alumnos emplean en el primer año de licenciatura*, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco-Eón, México.
- 2006 [en línea] Los contextos de aprendizaje de los jóvenes universitarios mexicanos, *Universitat Politècnica de Catalunya*, <eprints.upc.es/cidui_2006/pujades/comunicaciones_completas/doc251.doc>.

GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR

- 2009 [en línea] La lectura en tiempos del zapping, *Alambre: comunicación, información, cultura* 2 <<http://www.revistaalambre.com/Articulos/ArticuloMuestra.asp?Id=25>>.

GIL ANTÓN, MANUEL

- 2008 Educación superior en México en el siglo XXI, *UC Mexus News* 44: 4-10.

GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO

- 2003 [en línea] La nueva universidad, *Firgoa*, <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/10372>>.

HOYOS VELÁSQUEZ, GUILLERMO

- 1995 Ética comunicativa y educación para la democracia, *Revista Iberoamericana de Educación* 7: 65-91.

KROTZ, ESTEBAN

- 1987 Historia e historiografía de las ciencias antropológicas: una problemática teórica, C. García M. (coord.), *La antropología en México*, v. 1, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México: 113-138.
- 1993 Modelos de universidad y perfiles universitarios, *Gaceta Universitaria* 18: 1-9.

- 2004a Contribución a la crítica utópica del “nuevo realismo”, *Metapolítica*, fuera de serie (3): 226-230.
- 2004b *La otredad cultural entre utopía y ciencia: un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*, Fondo de Cultura Económica-Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.
- 2009 Hacia la recuperación del lugar de las ciencias sociales en la sociedad de conocimiento en México, *Revista Mexicana de Sociología* 71 (número especial): 75-104.
- 2011 Las ciencias sociales frente al “Triángulo de las Bermudas”: una hipótesis sobre las transformaciones recientes de la investigación científica y la educación superior en México, *Revista de El Colegio de San Luis*, Nueva Época, año I, enero-junio: 19-46.

PÉREZ TAMAYO, RUY

- 1988 La investigación científica en la universidad, J. Alberto Arellano y Ma. Elena Barrera (eds.), Memoria del Foro “La investigación en las universidades e institutos de enseñanza superior. ¿Por qué, para qué y cómo?”, Universidad Autónoma de Yucatán/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Secretaría de Educación Pública, Mérida: 75-84.

RIBES IÑESTA, EMILIO

- 2009 La investigación en la universidad pública, *Ciencia* 60 (2): 70-77.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, MA. CRISTINA

- 2008 Integrando las tecnologías de la información y comunicaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje, *Reencuentro: análisis de problemas universitarios* 51:98-110.

SANCHO, CARMEN

- 2003 Un modelo diferente de democracia: aproximación a los modelos de J. Cohen y J. Habermas, *Revista de Estudios Políticos [Nueva Época]* 122: 201-232.

TAYLOR, MARK C.

- 2009 [en línea] End the university as we know it, *The New York Times*, 27 de abril, <http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html?_r=1&mc=eta1&pagewanted=print>.

VARELA, ROBERTO

- 2005 La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: problemas y estrategias, Roberto Varela, *Los trabajos y los días del antropólogo*, Universidad Autónoma Metropolitana (Ensayo, 81), México: 45-63.