

01

Fecha de presentación: Junio, 2018

Fecha de aceptación: Julio, 2018

Fecha de publicación: Octubre, 2018

CONTRIBUCIÓN DEL ESTUDIO

SOBRE LA BUROCRACIA UNIVERSITARIA PÚBLICA ESTATAL A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CONTRIBUTION OF THE STUDY ON THE STATE PUBLIC UNIVERSITY BUREAUCRACY TO THE SCIENCES OF EDUCATION

MSc. Gloria Angélica Montes Rodríguez¹

E-mail: gmontesrodriguez@yahoo.com

Dra. C. Nereyda Emelia Moya Padilla²

E-mail: nmoya@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Guadalajara. México.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Montes Rodríguez, G. A., & Moya Padilla, N. E. (2018). Contribución del estudio sobre la Burocracia Universitaria Pública Estatal a las Ciencias de la Educación. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 8-14 . Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

RESUMEN

El estudio comparativo de dos instituciones de la educación superior de México y Cuba, resulta una excelente contribución teórica y metodológica para interpretar desde la obra de Pierre Bourdieu, elaborada entre los años de 1994 al 2011, aquellos elementos que distinguen en el entramado universitario lo que se ha definido como Burocracia Universitaria Pública. La indagación al mismo tiempo aporta a la comprensión de diversas aristas de las Ciencias de la Educación.

Palabras clave: Burocracia universitaria, capital cultural, violencia simbólica, Ciencias de la Educación.

ABSTRACT

The comparative study of two institutions of higher education in Mexico and Cuba is an excellent theoretical and methodological contribution to interpret from the work of Pierre Bourdieu, developed between 1994 and 2011, those elements that distinguish in the university framework what it has been defined as Public University Bureaucracy. The inquiry at the same time contributes to the understanding of diverse edges of the Sciences of Education.

Keywords: University bureaucracy, cultural capital, symbolic violence, Education Sciences.

INTRODUCCIÓN

Tomando como fundamento teórico y metodológico la obra de Pierre Bourdieu, enmarcada desde los años 1994 hasta el 2011, se presenta un estudio comparativo de instituciones de la educación superior mexicana y cubana que posibilita verificar la significación de categorías esenciales planteadas por este autor como: Capital Cultural, Violencia Simbólica y Habitus entre otras, para interpretar los espacios educativos.

El trabajo realizado se despliega sobre un diseño cualitativo de investigación con un paradigma hermenéutico-crítico tomando como base el método comparativo por etapas propuesto por Bereday (1968), consistente en cuatro pasos: a) descripción de las unidades de análisis -campo cubano y campo mexicano; b) interpretación de resultados con referentes teóricos; c) yuxtaposición para analizar semejanzas y diferencias; y d) comparación simultánea para obtener conclusiones.

Sobre los fundamentos metodológicos anteriores la autora logró en su trabajo de campo integrar otros métodos para analizar semejanzas y diferencias de los campos de estudio cubano y mexicano. Se utilizó el método deductivo e inductivo en dos dimensiones del trabajo de campo: la contrastación teórica y la construcción teórica respectivamente. El punto de partida del método deductivo ha sido el sugerido por Bourdieu & Wacquant (2008), que consiste en hacer un análisis en términos de campo empezando por analizar la posición del campo de estudio frente al campo del poder, después la elaboración de *un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes*, para finalmente realizar el análisis de los habitus derivados de la internalización de esa misma estructura. En cuanto al método inductivo, a lo largo de todo el trayecto de la investigación se utilizó el “análisis etnográfico de las estructuras objetivas [dinámica y leyes de la burocracia universitaria] y de las formas cognitivas [identificaciones y habitus de los agentes] como el instrumento de un trabajo de socioanálisis del inconsciente” cultural del profesorado de los dos países (Bourdieu, 2000).

Para el trabajo de campo se elaboró un plan de observación, el diario de campo con base en Bourdieu (1979, 2012). Adicionalmente se elaboró un diario de la investigadora que abarca cada una de las fases del recorrido, desde las re-construcciones/de-construcciones del protocolo, pasando por la reformulación de las preguntas de investigación y los objetivos, el registro de notas de objetivación participante, hasta concretar la recogida de datos mediante los instrumentos diseñados para los campos de estudio.

DESARROLLO

El uso de la noción de capital en los trabajos de Bourdieu hace alusión al predominio de la racionalidad económica en la cultura en que vivió, no solamente caracterizada por intereses colonialistas sino principalmente por el dominio financiero, que sigue ganando terreno hasta consolidarse en hegemonías corporativas multi, inter y transnacionales.

En sus obra Bourdieu aporta un análisis integro de los principales capitales en juego dentro del *campo*, la Burocracia Universitaria Pública Estatal: el capital cultural, el capital social, el capital económico, el capital simbólico y el capital político, que tienen un especial significado cuando se realiza un profundo estudio del objeto de indagación, Pero por su connotación apuntamos aquí el Capital Cultural.

En la teorización de Bourdieu (2001, 2011), los individuos constituyen *agentes* inmersos en *campos* donde en el mejor de los casos se desarrolla un *juego* que fundamentalmente representa un conglomerado de prácticas en torno a la distribución de capitales entre clases y fracciones de clase; el capital se acumula de tres maneras fundamentales para funcionar como *capital simbólico* en la vida social; *“la forma concreta en que se manifiesta dependerá de cuál sea el campo de aplicación correspondiente, así como de la mayor o menor cuantía de los costes de transformación, que constituyen una condición previa para su aparición efectiva”*. (Bourdieu, 2000, 2001, p. 135)

El capital cultural es una dimensión del capital informacional que se acompaña de la unificación del mercado cultural (Bourdieu, 1993). El autor inicialmente aportó la tesis de Capital Cultural (CC) para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito escolar (Bourdieu, 2011).

Como hemos apuntado desde el campo de las Burocracias Universitarias Públicas Estatales (BUPE), definidas como una particular expresión de la gestión de los directivos y agentes educativos, que tiene gran implicación en el proceso de la producción, distribución y consumo de conocimiento. La conceptualización no se asume en sentido despectivo o peyorativo, distingue además formas de materialización que pueden ser evaluadas de positivas o negativas a la gestión. En ese contexto Bourdieu retoma la noción de CC entendido como acumulación de cultura que en el entramado de relaciones sociales connota poder a quien es su poseedor. Bourdieu (2011), hace la diferenciación de tres estados o diferentes formas en las que puede ser acumulado: en el estado incorporado, en el estado objetivado y en el estado institucionalizado.

El CC en estado incorporado implica un esfuerzo sobre sí mismo, ya que la acumulación de cultura en este caso *“presupone un proceso de interiorización, el cual, en tanto que implica un periodo de enseñanza y de aprendizaje, cuesta tiempo”* y *“se paga con la propia persona”* (Bourdieu, 2000, p. 139); donde *“el tiempo libre máximo quedó al servicio del capital cultural máximo”* (Bourdieu, 2011, p. 217). Es decir, el capital cultural en estado incorporado es un tipo de adquisición que se ha *interiorizado* de tal forma que ha sufrido una metamorfosis que el autor denomina *habitus* y que implica inversión de *tiempo libre* en cuyo caso el sujeto ha decidido *formarse*.

El CC en estado objetivado son bienes culturales materialmente transferibles que requieren capacidades culturales para su disfrute o utilización; es posible adquirir éstos mediante el capital económico, pero supone tener que pasar por el esfuerzo de adquisición del capital incorporado o bien valerse de los servicios de quienes lo poseen, así afirma, que *“el capital cultural objetivado subsiste como capital simbólica y materialmente activo y efectivo sólo en la medida en que el agente se haya apropiado de él y lo utilice como arma y aparejo en las disputas que tienen lugar en el campo de la producción cultural (arte, ciencia, etc.)”* (Bourdieu, 2000, p. 146)

En otras palabras, aquí ya entró en el terreno de un capital que deja de ser *proceso de interiorización* para materializarse y ser transferible por medio de lo *económico*, no de lo *formativo*.

El CC institucionalizado es una objetivación bajo la forma de títulos escolares o certificados académicos que dan reconocimiento y/o valor convencional a su poseedor con garantía jurídica. Por la posesión de este tipo de capital se marca una diferencia importante en la vida social: quienes lo tienen cuentan con un respaldo oficial –institucional– que les confiere ventaja sobre los que poseen “simple” capital cultural (Bourdieu, 2000).

Es decir, en el campo de juego de las BUPE, quienes detentan un capital cultural institucionalizado (llámese “título”, “constancia”, “certificado”, etc.), tienen más poder que aquellos que no poseen este tipo de capital. En la BUPE inmersa en la lucha por el ranking al ser comparada con otras universidades, se prioriza la *cantidad* sobre la *calidad* para producir indicadores y se prescinde del requisito de apropiación por conducto de la *interiorización* para permanecer como una cuestión externa, y con ello, “corrompible” de este tipo de capital: es posible comprar, vender, negociar los títulos, certificados, constancias, y demás documentos académicos; pero no sucede lo mismo con el capital cultural incorporado. *“La acumulación de cultura en estado incorporado -en la acepción que en*

francés tiene culture, en alemán Bildung y en inglés cultivation- presupone un proceso de interiorización, el cual, en tanto que implica un periodo de enseñanza y de aprendizaje, cuesta tiempo. Y un tiempo, además, que debe ser invertido personalmente por el inversor. Aquí está excluido el principio de delegación”. (Bourdieu, 2000, p. 139)

La noción de habitus nació en Argelia, mientras Bourdieu investigó a la población de campesinos en el desarraigo provocado por el sometimiento a la colonización francesa, mostraba *“una obstinada fidelidad a sus tradiciones”* (Bourdieu, 2011, p. 80); esta primera disposición observada la denominó “habitus”. Pero este habitus de los argelinos no es el mismo habitus del que escribirá junto con Passeron (Bourdieu & Passeron, 2008) en sus fundamentos de una teoría de la violencia simbólica; el primero corresponde a un habitus individual y el segundo a un habitus de clase.

Debido a la preeminencia del trabajo teórico del autor por encima de sus intenciones didácticas y los diferentes matices que van tomando sus conceptos a lo largo de sus investigaciones, llevan a descuidar las dos acepciones del concepto de habitus: uno está referido al habitus de clase y otro al habitus individual, a pesar de que ambos tipos de habitus tienen características comunes. Ambos se convierten en automatismos y tienden a ser perdurables; constituyen un *“principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas”*; y conforman *“un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción”* (Bourdieu & Passeron, 2008, p. 49).

Las prácticas sistemáticas de Violencia Simbólica están dirigidas a producir un determinado habitus, el de clase, entendido como *“producto de la interiorización de los principios de arbitrariedad”* (Bourdieu & Passeron, 2008, p. 47). Como dimensión del habitus de clase hay un habitus lingüístico (Bourdieu, 2001) que se exterioriza a través de la pronunciación, la dicción, las formas de expresar opiniones e incluso mediante el uso de determinadas palabras.

En las comunicaciones que se realizan de viva voz, se expresa Violencia Simbólica con el uso de tonos despectivos, de gestos déspotas, con entonaciones sarcásticas o devaluatorias y con palabras que connotan discriminación social, racial o cultural. La terminología de peyorativos incluye motes, regionalismos lingüísticos y significados “soeces” expresados con eufemizaciones o metáforas. La sociolingüística proporciona premisas útiles para estudiar las significaciones sociales que subyacen al uso del lenguaje.

El habitus de clase es resultado de una estrategia intencional encaminada a la reproducción del arbitrario cultural; en el sistema de enseñanza perpetúa el proselitismo de los intereses de los dominantes, que encuentra en las clases medias mayor interés para su realización porque *“su ascenso social, pasado y futuro, depende más directamente de la escuela”*. (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 68)

En sentido más amplio, saliendo de la circunscripción del trabajo de inculcación únicamente dirigido hacia los estudiantes, el Bourdieu maduro *medita* si la inculcación del habitus de clase produce resultados dolorosos o satisfactorios para los *agentes* implicados dependiendo de si *“el modo de funcionamiento del mundo social o del campo en el que están insertos propicia el pleno desarrollo de su habitus”*. (Bourdieu, 1999, p. 198)

Es decir, después de años de haber madurado el concepto y luego de haber establecido la necesidad de hacer los análisis de los habitus situados en un *campo* relacionado con su respectivo *campo de poder*, el autor ya no piensa solamente en *estudiantes* sino en *agentes*; y la certificación social por vía académica ya no es la única “motivación” para aceptar el sometimiento, por lo que hablará de diferentes tipos de capital que se describirán más adelante; por ahora es necesario especificar una diferencia fundamental entre los dos tipos de habitus mencionados.

Es al *habitus de clase* al que corresponde el trabajo de inculcación a sabiendas de que no se puede estar “en condiciones de hacer efectivamente lo que se ha comprendido, [si no se ha] alcanzado una verdadera comprensión por el cuerpo” (Bourdieu, 1999, p. 190); por eso la violencia simbólica es la estrategia usada, ya que sin recurrir a las sanciones, las coerciones, las imposiciones, arbitrariedades, etc., el disciplinamiento del cuerpo y de la mente no servirían a los intereses de dominación, de relaciones de desigualdad.

El habitus individual es al que corresponde la descripción de una adquisición de cultura como proceso reflexivo (Bourdieu, 2000) que invierte un afán de saber (*“libido sciendi”*) ... cuya posesión se convierte en habitus; “del ‘tener’ ha surgido el ‘ser’”.

En la inculcación del habitus de clase, la autoridad usada desconoce las limitaciones éticas en las que incurre (Bourdieu & Passeron, 2008); ello hace necesaria la reivindicación de la responsabilidad sobre los propios actos y sus consecuencias, así que se requiere tener presente la noción de racionalidad *phronética* (Gadamer, 1998) para saber utilizar los medios adecuados, es decir, los medios justos.

La teoría de la violencia simbólica (VS) (Bourdieu & Passeron, 1996) fue elaborada problematizando el sistema de enseñanza, pero la reproducción de los principios de dominación parten del Estado (Bourdieu, 2000); la imposición e inculcación de la arbitrariedad encuentra igualmente las condiciones sociales para perpetuarla en la economía del conocimiento, del que las burocracias universitarias participan a través de la producción, distribución y consumo de conocimiento.

Lo que se enfatiza respecto al problema es que la Autoridad Pedagógica, que goza del “derecho de imposición legítima” (Bourdieu & Passeron, 2008, p. 28) ha extendido su arbitrariedad a los procesos de producción y distribución de conocimiento mediante la emisión de certificados y/o dictámenes de los que depende la aceptación o exclusión de determinados grupos sociales o el otorgamiento o privación de recursos.

Al igual que para las acciones llamadas pedagógicas, la fuerza de las sanciones emitidas por la autoridad burocrática *“es mayor en la medida en que se aplican a grupos o clases mejor dispuestos a reconocer la Autoridad Pedagógica que se les impone”* (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 37); en este caso, los grupos con esta disposición son los profesores que están sujetos a las evaluaciones y dictámenes que reciben para ser acreedores o no de estímulos económicos (capital económico), reconocimiento institucional (capital simbólico) y/o pertenencia al sistema nacional de investigadores en el caso específico mexicano (capital social).

Es importante hacer notar que este tipo de Autoridad Pedagógica corresponde a lo que Gadamer (1993), llama la *deformación* del concepto mismo de autoridad, porque exige una *obediencia ciega* en oposición a la verdadera autoridad, que es un acto de reconocimiento, de libertad y de uso de la razón por el que se atribuye al otro una perspectiva más acertada; por ello, el uso correcto de la razón en la comprensión se defiende por las autoras como lo válido y aceptado contra toda imposición y todo vínculo dogmático.

La Autoridad Pedagógica que detenta el derecho de violencia simbólica se obtiene por delegación (institucional) (Bourdieu & Passeron, 2008), la autoridad legal se caracteriza por *“la condición de imposición y de mando”* (García, 2012, p. 76). Por ello adopta características que la igualan al uso del poder coercitivo, de intimidación, que tanto “hace posible la reducción al silencio de los súbditos” como tiene la *“facultad para imponer sanciones y para distribuir elogios”*; *“conlleva la capacidad para determinar qué está bien o qué está mal hecho”* y *“permite controlar el comportamiento de otras personas, desde un*

punto de vista legal y desde un punto de vista estratégico”, genera así que la universidad pública estatal sea “un ambiente caracterizado por muchas políticas públicas e institucionales que conllevan a restricciones materiales, legales, personales y de estímulo y recompensa” (Pérez, Durán y & García, 2014, p. 337).

El estudio contribuyó a identificar la materialización de prácticas asociadas a estilos que caracterizan a las Burocracia, desde la utilización de las conceptualizaciones de Bourdieu antes señaladas.

Partiendo de que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997), define como enseñanza superior a *“los programas de estudios, formación o formación para la investigación posteriores a la enseñanza de bachilleres o también preuniversitario impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior”*, se señalan en incisos las aportaciones del estudio a las diversas aristas de las Ciencias de la Educación para este nivel terciario.

a) Aportación a la sociología de la educación: con base en los fundamentos para una teoría de la violencia simbólica elaborada por Bourdieu & Passeron (1996), en esta investigación se ha evidenciado la situación de los profesores de dos burocracias universitarias públicas estatales -una cubana y otra mexicana-, que al margen de las posiciones ocupadas por las categorías jerárquicas otorgadas institucionalmente se encuentran bajo los efectos de la violencia simbólica durante su labor de producción, distribución y consumo de conocimiento científico.

La noción de violencia simbólica que se teorizó en *La Reproducción* principalmente se refirió al arbitrario cultural vehiculizado por el profesorado en funciones docentes con el disimulo de la *Autoridad Pedagógica* delegada por el sistema educativo para la inculcación de hábitos de clase. En esta tesis, en cambio, los resultados arrojan evidencia empírica sobre la violencia simbólica extendida también a los profesores del sector público como agentes del Estado, sujetos a las vicisitudes de *“las transformaciones en la organización del gobierno universitario [que] han significado principalmente una burocratización de la vida académica de las universidades”*. (Acosta, 2010, p. 12)

A través de la gestocracia resultado de la burocratización de las universidades se imponen objetivos y procedimientos determinados desde la lógica de los rankings de los que depende el prestigio institucional, sin atender a los efectos opresores que ocasionan sobre los profesores: apremios por publicar, evaluaciones ligadas a capital económico y/o simbólico (estímulos económicos,

reconocimiento). La *lógica de la competición desenfrenada* (Bourdieu, 2007) que se consideraba una dinámica entre adolescentes, incluye a los profesores en su exigencia de “productividad” científica.

La cuestión no se resuelve simplemente intentando conservar el trabajo en el ámbito de la educación superior, sino repercute también en la deshumanización del profesor porque se atropella su potencial creativo a través de imponerle condiciones de trabajo con exigencias que implican sacrificios y renunciaciones no autodeterminadas por él mismo, resultando en enajenación de la labor de investigación y docencia que en lugar de proporcionar un verdadero placer, *“se convierte en una actividad obligada, condicionada por la necesidad externa [esto es] la transformación de las fuerzas creadoras de la sociedad en fuerzas destructoras, dirigidas contra el hombre”*. (Keshelava, 1984, p. 174)

El otorgamiento de legitimación y reconocimiento institucional a gestócratas que, sin hacer aportaciones al conocimiento, están al servicio de la normatividad y tienen intereses políticos es una involución respecto a lo expresado por Clark (1991), para referirse a la “autonomía creciente” respecto a los grupos de conocimiento. Las prerrogativas ganadas por las labores propiamente académicas de producción, distribución y consumo de conocimiento han sido suplantadas y/o igualadas por la autoridad basada en la jerarquía burocrática, la gestocracia. *“Los valores académicos y las bases del poder académico”* (Clark, 1991, p. 137) que el autor investigó en las creencias de los propios involucrados.

b) Contribución a la filosofía de la educación: Ducoing (2013), analiza las nociones de formación desde diversos horizontes filosóficos entre los que refiere trabajos que retoman a Honoré (1980); éste sostuvo que la educación ha quedado ligada a una concepción jerárquica de la autoridad del educador. La formación, entendida desde Honoré (1980), implica una transformación del sujeto autodeterminada por un proyecto personal, el hecho de que la formación para la investigación se realice bajo premisas de relaciones instrumentales, según la vivencia de los profesores en rol de estudiantes de posgrado, echa por tierra el objetivo humanizador de la formación al reificar al sujeto que es usado como medio para el cumplimiento de objetivos decididos desde fuera de él.

A su vez se coincide con lo teorizado por Gadamer (1993), respecto a que un sentido “recto” de autoridad no está vinculado a la obediencia sino a la libertad y a la razón, por lo que no puede ser otorgada, debe ser adquirida. Los resultados de la presente investigación corroboran la prevalencia de investiduras de autoridad basadas en

la organización jerárquica, que puede no estar vinculada con el reconocimiento individual del profesor en posición de subordinación en los casos en que el proceso de toma de decisiones sobre el otorgamiento de cargos de poder no consulta a todos los agentes involucrados y afectados por tal designación.

Por otra parte, la racionalidad epistémica (Olivé, 2006) que requiere del uso de lenguaje conceptual, se ve en la situación de “dialogar” con la racionalidad instrumental, teniendo como resultado la desintegración de las comunidades epistémicas en grupos “enfrentados” que desgarran el habitus de los agentes verdaderamente académicos porque en el habitus lingüístico institucional se han incorporado términos de campos ajenos a la educación superior: la generación de conocimiento se denomina “producto” o “evidencia”; la burocracia se eufemiza como “gestión”.

c) Respecto a la antropología de la educación: El estudio permitió confrontar tesis de Bourdieu con otros autores llegando a establecer distinciones de género, etnia, y raza. Se llega a la conclusión de que la libido dominandi no es un interés exclusivo del género masculino ni se usa únicamente para ejercer violencia simbólica como resultado de una sociedad androcéntrica.

Los resultados sugieren que la búsqueda de posiciones de superioridad tiene como motivación la búsqueda de reconocimiento social, de prestigio y de los privilegios que de ahí se derivan, sean simbólicos o materiales según los recursos de que disponen las universidades para ofrecer a sus agentes.

d) Aportación a la psicología de la educación. En la teoría de Vygotski (2000, p. 151), *“todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad”* de modo tal que en su concepción histórico-cultural *“el desarrollo no se orienta a la socialización, sino a convertir las relaciones sociales en funciones psíquicas”*. De ello se deriva que Estado-nación de Cuba, y por endesus políticos, cuentan con un superyó cultural (Freud, 2012) al haber interiorizado la figura de Fidel, hombre “de abrumadora fuerza espiritual” en el *que “alguna de las aspiraciones humanas básicas llegó a expresarse con máxima energía y pureza”*.

A manera de conclusión se pudo establecer semejanzas y diferencias esenciales en los dos campos universitarios estudiados lo que evidencia el valor metodológico de las tesis de Bourdieu para lograr interpretar entornos educativos universitarios aunque estén caracterizados por factores socioeconómicos geográficos y políticos muy diferentes.

Es necesario resaltar que en medio del entorno social cubano, caracterizado por austeridad, limitaciones en el acceso a internet, carencias materiales y económicas, familias fragmentadas por la emigración y la constante “amenaza” del sueño americano capitalista, los profesores universitarios cubanos han sabido transformar las condiciones de pobreza material en riqueza espiritual, en una cultura de la dignidad humana y el enaltecimiento de valores de emancipación, descolonización y lucha contra la hegemonía económica imperialista, que aunque tiene sus falencias -como todo lo humano-, sí orienta la educación superior como derecho elemental y obligación del Estado-nación para reivindicar un proyecto socialista.

En eso hay una importante diferencia con México, cada vez más involucrado en su proceso de “elección” de gobernantes al grado de llegar a delitos electorales tipificados: “condicionar un programa social a cambio del voto o la abstención del mismo” (Forbes México, 2015); coacción hacia subordinados para que voten o se abstengan de votar; recoger credenciales para votar, etc. Esta realidad queda abierta a ser investigada comparativamente bajo la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de “Política, gestión y planeación”.

CONCLUSIONES

Excede a los límites de esta investigación la cuestión de la geopolítica de la información que ha tenido como repercusión una difusión de los resultados de la Revolución Cubana como un régimen dictatorial, una sociedad deseosa de abandonar la isla, unos ciudadanos coartados en su libertad de expresión. Lo que a la autora le consta, hay una labor de difamación que obedece a intereses que se oponen a los ideales revolucionarios; a esto se agrega el agravante de que a resultados del imperialismo cultural, entre la cantidad de personas que conocen Cuba, los hay quienes van en calidad de turistas de sol, playa, artesanías “pintorescas” y como tales solamente conocen los recorridos, productos y prácticas de los cubanos que viven en torno a la industria turística. Para tales personas, ha resultado sorprendente la apertura de los participantes cubanos en la investigación, su aceptación de preguntas “políticamente incómodas” y su disposición a reflexionar sobre los resultados emanados de su campo para emprender la búsqueda de soluciones.

Tal muestra de colaboración con la investigación constituyó un ejemplo para el entorno mexicano, que previo al trabajo de campo en la isla no consideraba viable el diseño de investigación, imaginando posible censura y ruptura de relaciones diplomáticas. Se agradece a ambos campos su participación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Silva, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES. Colección Biblioteca de la Educación Superior. UDUAL.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Clark, B. R. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Ducoing Watty, P. (2013). Nociones de formación. En, P., Ducoing Watty y B., Fortoul Oliver (coord. general). *Procesos de formación*, Vol. I 2002-2011. México, D. F.: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento.
- Forbes México. (2015). Los 10 delitos electorales más comunes. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/los-10-delitos-electorales-mas-comunes/>
- Freud, S. (2012). El malestar en la cultura. En Obras completas, tomo III. México, D. F.: Biblioteca Nueva-Siglo XXI.
- Friedrich, P. (1991). *Los príncipes de Naranja. Un ensayo de método antropológico*. México, D. F.: Grijalbo.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Payot.
- Keshelava, V. V. (1984). *Humanismo verdadero y humanismo aparente (Problemas del humanismo en la lucha de las ideologías)*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Olivé, L. (2006). Racionalidad epistémica. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Madrid: Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). *Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras Escogidas, tomo III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.