

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO



“EDUCACION SUPERIOR Y UNIVERSIDAD EN MEXICO
ANTE LA GLOBALIZACION. UN ACERCAMIENTO AL
ANALISIS DE LOS PROCESOS SOCIALES
CONTEMPORANEOS.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
ERENDIRA MAYA AYERDI

ASESOR: MTRO. FRANCISCO VILLALPANDO SANCHEZ

MEXICO, D. F. OCTUBRE DE 2001.

AGRADECIMIENTOS

Este espacio lo dedico para brindar mis más sinceros agradecimientos a todas y cada una de las personas que de alguna manera permitieron que este trabajo que ahora presento llegue a su término. En primer lugar doy gracias a mis papás por el gran apoyo durante toda mi vida en este proyecto personal y de superación profesional, especialmente rindo un gran reconocimiento a mi Mamá que ha sido nuestro gran pilar en la familia y siempre la voz que alienta en todo momento, y porque se ha preocupado por que sus hijos tengan altas expectativas en la vida. A mis hermanos Alicia, Atzimba, Noé y Miguel Ángel por ser un gran sustento moral, especialmente a Octavio porque con él compartí toda mi etapa universitaria y estuvo como testigo de los momentos importantes de decisión en mi trabajo como estudiante. Gracias por ser un excelente hermano y también por ser al mismo tiempo un muy buen amigo. Gracias a mis sobrinos Kitzia y Salvador por ser excelentes amigos y porque espero que aprendan de mi experiencia. A Salvador que es un súper cuñado con el cual sé que siempre puedo contar. Y también al recién incorporado a la familia, Gustavo, que también ha estado pendiente de mis logros.

Realmente es gratificante terminar una primera etapa en mi formación profesional y darme cuenta que fue la más productiva y la más intensa porque me permitió conocer gente tan valiosa como mis grandes e irremplazables amigos Crispinita Soto y Samaruco Ramírez, que gracias a ellos y a su incondicional confianza me apoyaron en el momento más duro durante este largo proceso de construcción y culminación del trabajo. Gracias por ser los mejores amigos con los que he contado y porque de ustedes he aprendido muchísimas cosas de las cuales sólo con gente como ustedes he logrado entender y comprender de la vida. Gracias a Héctor “El muñeco” por mostrarme que la vida académica es un oficio que necesita de personas honestas, inteligentes, íntegras y responsables que engrandezcan nuestro paso por la vida y la huella que como docentes dejamos en las personas. A Karla “La nena” por ser mi gran amiga de toda la carrera, porque juntas demostramos que las amistades pueden perdurar aún cuando hayan existido momentos de alejamiento entre nosotras, gracias por permitirme aprender de ti y por dejarme ser tu amiga. También a “Los nenes” Nadia, Pavel e Ivett porque aún cuando la amistad surgió en la última recta de nuestra formación, me enseñaron que la responsabilidad y la disciplina en nuestras vidas

como profesionales es lo más importante para crecer en un ambiente tan lleno de contradicciones.

Ofrezco mis más sinceras gratitudes a la mejor jefa que existe, la Dra. Ana Carolina Ibarra, porque con su gran visión y honestidad como profesional en el ámbito educativo, me dio en principio la gran oportunidad de incorporarme a la realidad laboral y aprender que lo más importante es actuar con la mayor transparencia y responsabilidad que se debe cuando de por medio existen personas que dependen de nuestro actuar como docentes. Y porque aún sin conocerme me dio la oportunidad de colaborar a su lado y considerarme afortunada por que me ha guiado con sus sabios consejos. Mil gracias a Normis Gamboa por ser la compañera y amiga siempre dispuesta a compartir su gran experiencia laboral y por ser al mismo tiempo la figura que me ha guiado y orientado en mi desempeño dentro de los CIEES. Miles de gracias también a Daliux por ser una gran compañera y amiga dentro del trabajo y por estar siempre dispuesta a tenderme su ayuda y consejos.

Por último, agradezco infinitamente a los profesores del campo con los cuales tuve la fortuna de estar los dos últimos semestres de la universidad, aunque éstos no fueron los más agradables, si fueron los más formativos como para entender que en ocasiones debemos estar en lugares que no precisamente son en los que nos gustaría estar. Gracias por confiar en mí como alumna por darme su apoyo en la parte más crítica del proceso de titulación y por darme el reconocimiento que tanto esfuerzo cuesta a quienes intentamos ser mejores cada día como estudiantes. Por supuesto, agradezco al profesor Francisco Villalpando por toda su confianza y apoyo como asesor a lo largo de casi un año y medio de lo que ha durado este proceso que en ocasiones me resultó desencantador y bastante engorroso.

Finalmente, agradezco a ese ser supremo que con su gran soporte día a día me brinda fuerzas para seguir en lo que quiero hacer y lograr en la vida, que yo no sé hasta donde pueda lograrlas pero de lo que sí estoy segura es de que con su amor y apoyo lo haré de la mejor manera. Aún cuando en ocasiones no entienda sus enseñanzas sé que todo sucede para y por que sea cada día la persona íntegra que hasta ahora he podido ser. Sé que esto es un pequeño peldaño dentro de mi vida y que tal vez tenga mayores oportunidades para hacer más de lo que he imaginado, no sé cuál es mi destino pero sí sé que estoy en el camino correcto porque hasta ahora he conocido y aprendido de las personas correctas.

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I UN ACERCAMIENTO A TRES FUENTES PARA LA EXPLICACIÓN DE LAS NUEVAS REALIDADES EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA.	10
1.1 Un acercamiento a la Posmodernidad.	12
1.2 Un acercamiento a la problemática axiológica contemporánea.	18
1.3 Un acercamiento a la globalización y el neoliberalismo.	21
CAPÍTULO II ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	30
2.1 Reseña Histórica sobre los Orígenes de la Universidad, como Institución, y la Educación Superior en Europa.	33
2.2 Reseña Histórica sobre los Orígenes de la Universidad, como Institución, y la Educación Superior en México.	44
CAPÍTULO III LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL EN MÉXICO	57
3.1 Educación Superior ¿Nueva Visión ante el Neoliberalismo – Globalización?	58
3.2 Universidad ¿Hacia una Nueva Concepción?	67
3.3 Universidad, Estado, Sociedad y Empresa. ¿Hacia otras formas de relaciones?	70

CAPITULO IV ALTERNATIVAS DE DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	86
4.1 La Educación General.	89
4.2 La Educación Permanente.	97
4.3 Pedagogía Sistemática y Sintética.	102
4.4 La Evaluación Democrática.	107
CONCLUSIONES.	115
BIBLIOGRAFÍA.	122

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación “Educación Superior y Universidad en México ante la Globalización. Un acercamiento al análisis de los procesos sociales contemporáneos” parte de un objetivo general, que es armar un discurso crítico ante las nuevas tendencias que pretenden vincular estrechamente las actividades, principalmente, humanística y cultural (docencia y difusión), para de ahí despegar hacia el análisis del actual replanteamiento del sentido de la educación superior, para entonces, comprender y entender a qué factores están respondiendo dichos replanteamientos sobre las necesidades de reestructurar la visión y expectativas tanto de la educación superior, de la universidad así como la labor que ésta deberá desempeñar. Y sustentando las tesis de que la condición posmoderna en el mundo y el proceso de globalización está provocando un cambio en la concepción de “universidad y de educación superior”, la cual parece estarse enfocando sólo hacia el “mejoramiento de la capacidad productiva de la humanidad”. Así mismo, las relaciones de la universidad con la sociedad, el Estado y la empresa se están redefiniendo en el sentido de satisfacer las nuevas demandas de estos tres sectores inmersos en el proceso global. Y por último, que la universidad, como institución de educación superior, necesita orientarse a promover la educación general, la educación permanente, la pedagogía sistemática y sintética, y la evaluación democrática.

Esta investigación se nutre de tres vertientes de fundamentación teórica-metodológico que permite acercarse de manera más adecuada a el pensamiento filosófico contemporáneo ligado al desenvolvimiento de la economía de mercado, soporte de la sociedad actual:

La primera de ellas, es un recuento histórico que traza una línea de tiempo dividida en tres bloques: la época de la Edad Media sucedida por la Modernidad hasta llegar al *continuis* de éstas, que es la Posmodernidad en la cual se da cuenta de un estado de cosas en cuanto a las formas de vivir/convivir, conocer/entender el mundo y de conocimiento/reconocimiento del ‘hombre’ como el devenir de la propia ‘especie’ dentro de dinámicas sociales, filosóficas, culturales, económicas y conductuales que a lo largo de la historia van tomando curso de

acuerdo los acontecimientos, según planteamientos de Antonio Campillo, Gabriel Careaga y Edgar Morin.

La segunda de ellas el transcurso de las sociedades, desde el punto de vista económico, a partir de los intercambios mercantiles entre naciones, los cuales a lo largo del tiempo se van modificando y puliendo hasta llegar al fenómeno de nuestro siglo denominado Globalización, tanto en el plano de los intereses, las relaciones como en las formas de trascendencia e influencia en otros territorios y mercados. Al mismo tiempo explican la lógica de dichos procesos enmarcados por la era de la informática, desde la óptica de Octavio Ianni.

La tercer vertiente de fundamentación, la cual intenta explicar el estado de los procesos de convivencia y coexistencia humana desde un enfoque de transformación de los parámetros de conducta iniciados en la época del “deber ser” donde las reglas morales se consideraban imposibles de corromper y transgredir; hasta llegar a los actuales tiempos donde las reglas y preceptos de conducta no son cosa dada ni terminada, sino que son patrones y estructuras creadas y vueltas a crear a partir de quienes individualmente las generan y practican en los espacios determinados por la Posmodernidad y la Globalización como implicación de lo primero, que da pie a quienes aluden la desesperanza en los valores de la modernidad y denuncian un sistema autorregulado cuya ley es la del máximo rendimiento al mínimo esfuerzo y costo – “ley de la instrumentalidad y la cultura” del *self interest* – mencionado por Gilles Lipovetsky y otros.

El mezclar tres fuentes de explicación de las nuevas realidades en las que actualmente las sociedades se ven enmarcadas, no es sólo para encontrar respuesta a lo que está sucediendo, sino para comprender desde tres enfoques – filosófico, económico y axiológico – el estado y las causas por las que se ve determinada la evolución de una de las más importantes instituciones de los últimos lustros que es la universidad y su desarrollo histórico a partir de los acontecimientos desde donde se ve influenciada y predeterminada a dirigir su misión eminentemente formadora y educadora de individuos.

Desde esta perspectiva tiene razón de ser el primer capítulo denominado “Un acercamiento a tres fuentes para la explicación de las nuevas realidades en la sociedad contemporánea” que tiene la finalidad de enmarcar, a manera de macro contexto, los tres elementos básicos de referencia por las que se guía esta investigación, y que sin duda juega con la mezcla de tres fundamentaciones teórica-metodológicas importantes que marcan el objeto de estudio – “la Universidad y la Educación Superior” – a partir de lo que ha sido y puede llegar a ser esta institución y lo que como misión, en última instancia, busca dentro de un período o condición, como lo es la Posmodernidad y una de sus implicaciones la Globalización.

En este primer capítulo se tiene también, un apartado denominado “Un acercamiento a la globalización y Neoliberalismo” en donde se aborda el proceso por el cual las dimensiones macro sociales se ven envueltas y redundan en una primera modificación profunda de la realidad política económica en relación con la evolución, a causa de ésta, de los procesos de producción, la movilización de las mercancías, las relaciones de trabajo, la tierra y el movimiento de los capitales, así como la aceleración de éstas con la ayuda de las “nuevas tecnologías”. La razón de este capítulo reposa en la necesidad de verter la situación y desarrollo de lo que en todos lados se conoce como “globalización económica” con la característica de enmarcarlo dentro del espacio de actuación del fenómeno que aquí se estudia, el cual también se encuentra determinado por la filosofía neoliberal fundamentado en la “libre competencia”.

Dentro del segundo capítulo, “Antecedentes Históricos de la Universidad y la Educación Superior” se verte, en principio, una reseña histórica sobre los orígenes de la universidad como institución, y la educación superior que va desde su constitución por los hombres de occidente, considerada entonces, como el punto geométrico del conocimiento y de la transmisión de ésta haciéndose partícipe de los progresos de la ciencia para enfocarse en la principal misión de esta que es la de “universalizar los saberes y conocimientos”, así como confluir en su triple función de conservación del saber, la enseñanza y la investigación; pasando por los antecedentes que dieron origen a la universidad, ya institucionalizada, desde los siglos XII y XIII, que sin duda venía perfilándose desde la época de los griegos, y después en la de los romanos. Y que conserva, de la primera de éstas, los métodos

pedagógicos conocidos como la *Retórica* y la *Oratoria*, así como también el programa de los dos ciclos de estudios promovidos en la Edad Media que son el *Trivium* y el *Quadrivium*, de donde provienen las actuales divisiones entre disciplinas literarias y científicas.

Históricamente también tiene importancia el desarrollo de dicha institución a partir de su aparición en Europa, específicamente en los centros urbanos como Bolonia y París, los cuales en su momento se distinguieron por ser punta de lanza en la tarea de educación occidental. De tal manera que cada una de las dos universidades se guiaba por modelos de organización distintos, como por ejemplo la Universidad de Bolonia basaba su vida académica a partir de las normas y reglas centradas y dirigidas por los estudiantes. Sin embargo, la Universidad de París basó su organización en las normas y reglas de los *universitas*, llamados así a la comunidad dedicada a enseñar y educar.

Sin distinción, las universidades, en ese entonces, eran conocidas como *studium generale*, las cuales pasaron por dinámicas y problemáticas distintas según la naturaleza de su organización. En tanto, los métodos pedagógicos fueron enriqueciéndose, al igual que la *Retórica* y la *Oratoria*; se utilizaron en las aulas el método de la *Lectio* caracterizado por la adquisición de la ciencia mediante el estudio de textos que correspondió a un tipo de enseñanza escolástica basada en el supuesto de que enseñar es leer y comentar, por tanto las dificultades no se resolvían nunca por la vía interminable de las *questiones*; situación que con el tiempo se vería modificada dentro de la consideración de los métodos pedagógicos aplicarlos en las aulas universitarias.

La razón de éste segundo capítulo es hacer un análisis histórico, como uno de los objetivos de esta investigación, sobre la Universidad y la Educación Superior a partir de plasmar los dos tipos de organización: *universitas scholarium* (Universidad de Bolonia) y *universitas magistrorum* (Universidad de París), que fungieron como los dos grandes modelos a seguir en toda Europa; y que para la creación de la Universidad de Salamanca se tomó como referente el modelo de la Universidad de París, con sus respectivas variantes en cuanto a la forma de gobierno, siendo que para cuando es exportada, la Universidad, al continente

americano sin duda fue traída e instaurada en México con este modelo de organización, evidentemente ha evolucionado hasta nuestros días. Por último, este segundo capítulo, se centra en una reseña histórica sobre la Universidad y la Educación Superior en México que da pie a justificar la existencia del tercer capítulo intitulado “La Universidad y la Educación Superior Actual en México”, en donde lo trascendental es considerar tres líneas para comprender la situación actual de esta institución y la educación que se imparte, que tiene que ver, primero, con un cambio en la visión de la educación superior ante el neoliberalismo en mancuerna con la globalización, dirigida más a una visión economicista de la educación superior, la cual sustenta y dirige una segunda línea acerca de la tendencia a considerar la Universidad como “negocio”, no tanto en función de referirse a las universidades privadas, sino también en quienes ven a las universidades públicas como un “negocio” para quienes se sirven de ella, sirven en ella y también para quienes emplean a los egresados de éstas instituciones. Y una tercer línea donde es necesario comprender y dilucidar hacia dónde se encamina una nueva estructura de las relaciones entre la universidad, el Estado, la sociedad y la empresa que bien se dirigen a la reestructuración de una nueva forma de relaciones entre estos.

En este capítulo también se plasman las problemáticas comunes por las que atraviesan, unas más que otras, las universidades mexicanas, principalmente públicas. Por lo que la justificación es clara ya que permite, a grandes rasgos, conocer el cuadro crítico del estado en que se encuentran, y en ese sentido ayuda a buscar posibles escenarios de solución y reorientación de la Universidad Mexicana (vista como un todo) para, entonces poderla considerar contemporánea y “a la altura de los tiempos”.

En este sentido tiene justificación el cuarto y último capítulo denominado “Alternativas de Desarrollo para la Universidad y la Educación Superior en México”, en donde se plantean cuatro elementos que se presentan como alternos para el desarrollo de la universidad y la educación superior en México a partir la problemática presentada. Dichos ejes son: la Educación General, Educación Permanente, Pedagogía Sistemática y Sintética, y la Evaluación Democrática.

Es así como este cuarto capítulo, surge como el punto de culminación al cual todo trabajo de investigación aspira cuando después de un espacio dedicado a la contextualización, al desarrollo histórico del “objeto” y la identificación de los problemas y puntos críticos del mismo, se considera justo e imposible de evadir una cuestión que más que descriptiva y crítica se vuelva propositiva, siendo éste el objetivo más importante de la investigación.

Por lo anterior, valga precisar que, cada uno de los capítulos por los que se encuentra dividida la investigación se corresponden, en sí mismo, como un objetivo de la misma, ya que es preciso explicitar el tipo de investigación dentro del cual se inscribe el presente trabajo que es de carácter documental, el cual dependió fundamentalmente de la información recogida y consultada en documentos, entendiéndose este término, en sentido amplio, como todo material de índole permanente, es decir, al que se pudo y puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar sin que se haya alterado su naturaleza o sentido original, para entonces contar con la información que permitió rendir cuentas de un estado de cosas sobre la realidad del objeto en análisis. Por tanto, se trata a grandes rasgos de una investigación bibliográfica, que por supuesto requirió de una revisión documental/bibliográfica sobre el tema para conocer, en primera instancia, el estado actual de la cuestión, en este sentido la revisión de la literatura considerada útil y pertinente se consideró como un fin dentro del plan y estrategias con las cuales se realizó el trabajo en un transcurso de poco más de un año.

Como plan y estrategia de investigación se calendarizó, en un primer momento, de manera generalizada la búsqueda, recopilación de material documental y bibliográfico pertinente, la organización de éstos mismo sobre la base de fichas, que obviamente tuvo la función de valorar los contenidos, posteriormente tuvo lugar la redacción de los primeros borradores por capítulos, y por último la complementación de contenidos, ideas y soportes analíticos que sustentan toda la tesis.

Las fuentes documentales fueron documentos gubernamentales y de organismos internacionales, libros especializados, revistas especializadas como Perfiles Educativos y Universidad Futura entre otras, convenios, ponencias, estadísticas acerca del crecimiento y

desarrollo de la educación superior, así como de la información más reciente dentro de páginas web como la de <http://www.riseu.com.mx> de la Universidad Nacional Autónoma de México, entre otros sitios nacionales e internacionales. En consecuencia, el desarrollo de la investigación se dio en los siguientes tiempos: calendarización en tiempo y etapas de desarrollo y elaboración, acopio y selección de material documental/bibliográfico, interpretación, análisis y crítica de la información, y síntesis y redacción de los argumentos que sustentan la tesis.

Es importante mencionar que a pesar de ser una investigación documental tiene, tras bambalinas, un sustento sobre la base de la experiencia adquirida durante dos años y medio en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública, en principio realizando el servicio social, y actualmente realizando investigaciones acerca de la situación de los programas académicos de pedagogía y educación existentes en el país. El laborar en este organismo ha permitido que la investigación tenga un soporte analítico sustentado no sólo en lo ya hecho y dicho respecto al tema en los documentos bibliográficos existentes, sino también muchas de las cuestiones que aquí fueron puestas a discusión como problemáticas son resultado de esa labor de conocimiento y acercamiento a la situación de algunas de las universidades públicas estatales del país en las que he tenido la oportunidad de conocer, no sólo, en su estructura institucional, sino también las dinámicas entorno a las cuales tienen vida los programas académicos, las repercusiones e influencias externas que pueden llegar a tener, así como las internas respecto a la relación con los demás programas académicos de una misma institución.

Por tanto, ésta investigación se presenta, sí, como un trabajo eminentemente documental, pero también como resultado del conocimiento y acercamiento directo a las problemáticas educativas universitarias que he podido adquirir al laborar en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) ANUIES-SEP.

CAPÍTULO I

UN ACERCAMIENTO A TRES FUENTES PARA LA EXPLICACIÓN DE LAS NUEVAS REALIDADES EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

A manera de macro contexto tiene cabida este capítulo, que no tiene más finalidad que la de plasmar y explicitar lo que parece estarse dando como un nuevo estadio principalmente social y cultural, dentro de las generalidades internacionales; exceptuando algunas de las regiones que conforman el globo, en las cuales suelen coexistir en algunos casos grandes y serias diferencias. Cuestión que no deja de ser sólo una gran variante, y que parece constituirse como las tendientes generalidades, enfocadas a explicar dicho estadio.

Éstos tres acercamientos permiten tener elementos para tratar de explicar los diferentes procesos e instituciones sociales que se dan en la época, destacando para este trabajo de investigación el papel de la educación superior y la universidad en la época contemporánea.

La forma investigativa de acercarse a un objeto de estudio o fenómeno, a partir de tres fuentes teóricas que modelan un ir y venir metodológico no es fácil de emplear, pero en el presente trabajo se pretende, también, mostrar una forma distinta de acercarnos al estudio de los fenómenos y los procesos a partir de referentes teóricos, aunque cuando parezcan indisolubles, que permitan y proporcionen los elementos para el análisis y la crítica de la cuestión, no sólo desde una óptica, sino tratando de hacer un esfuerzo por acercarse a las problemáticas desde formas no tradicionales de hacer investigación, sino a partir de formas alternas, si se quieren ver como transdisciplinarias, proporcionen visiones distintas y entrelazadas acerca de un mismo objeto de estudio. Ése es uno de los grandes esfuerzos que se intentan plasmar con este trabajo de investigación y que se percibe como una de las tantas formas de hacer investigación, que no pretende ser ni la única, ni la descubierta, sino presentarse como una opción más dentro del estudio del ámbito educativo y los procesos sociales contemporáneos en los que se encuentra inmerso y con los que tiene relación.

1.1 UN ACERCAMIENTO A LA POSMODERNIDAD.

Haciendo un recuento histórico *grosso modo*, es indispensable partir delimitando tres grandes bloques de tiempo, que tienen que ver con las formas de vivir / convivir, conocer / entender el mundo, de reconocernos como especie, etc. totalmente distintas¹ dentro de las épocas históricas denominadas Edad Media, Modernidad² y, tal vez el *continuos* que podría ser, la Posmodernidad. Si tenemos en consideración que “no existe ninguna sociedad que no tenga rasgos del pasado y que se entremezclen con los del presente y el futuro”³.

La Edad Media o también llamada la era del oscurantismo, de los inicios de la civilización occidental, fue sin duda una época marcada por los regímenes reales, autoritarios por derecho divino, tremendamente jerárquicos y clasistas (al igual que algunas otras sociedades anteriores, como los griegos y los romanos), intelectualmente restringido a las clases inferiores y también bastante plagada de ataduras religiosas que imposibilitaban cualquier espacio para ejercer lo que ahora denominamos “derechos humanos”. Más bien prevaecía la “consagración de los deberes”⁴ en palabras de Lipovetsky.

¹ Cabe la aclaración que no todas fueron, son y serán totalmente distintas. Ya que podríamos encontrar puntos de conexión, retrotracción, complementación y continuación entre las tres etapas históricas que ahora se vierten.

² [...] el pensamiento moderno se constituye en dos tiempos, [...] Estos tiempos pueden ser entendidos en términos diacrónicos o históricos; podemos pensar, en efecto, que un tiempo ha sucedido al otro, [el primer tiempo] en el período que va del Renacimiento a la Ilustración, hay una tesis: [...], la tesis del sujeto. El sujeto es el punto de partida de toda teoría del conocimiento, sea empirista o racionalista: el mundo se hace visible porque el sujeto es un espejo o bien porque es un manantial de luz, porque, reproduce el perfil de las cosas o porque las ilumina con su mirada. Pero el sujeto es también punto de partida de toda reflexión moral, económica y política [...] el segundo tiempo del pensamiento moderno [es] un tiempo que abarcaría desde el Romanticismo hasta la crisis del marxismo, es decir, en este segundo tiempo, la tesis fundamental no es ya la del sujeto, sino la de la historia. La historia es el punto de partida de las reflexiones sobre el conocimiento: se subraya la radical historicidad del saber, la variabilidad de las formas, de los contenidos e incluso de los sujetos de conocimiento [...] (CAMPILLO, Antonio. *Adiós al progreso. Una meditación sobre a historia*. p15-30).

³ CAREAGA, Gabriel. *El siglo desgarrado*. p 65.

⁴ LIPOVETSKY, Gilles. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. p 21.

Posteriormente, con el transcurso paulatino de los aconteceres, se pronuncia la Modernidad⁵ como un estado al parecer inaugural de la humanidad accidental, que prometió mucho y creó altas expectativas sociales. Sin olvidar que el punto crucial que le dio origen a dicha etapa fue irreversiblemente el llamado Renacimiento (siglos XV y XVI aproximadamente),⁶ que consistió precisamente en el “renacer” y la revalorización de los clásicos griegos. Teniendo primeramente sus inicios en el campo del arte, pero que llegó a ser parte de una filosofía, de una forma de autoconcebirse el hombre, su entorno, sus relaciones y las formas de acercarse e intentar controlar la naturaleza.

La Modernidad se caracterizó por ser el resultado de dos proyectos utópicos desde el siglo XVII: la Razón y la Democracia,⁷ se le dio sustento al mundo con base en el conocimiento científico y humanista; el anhelo por construir una sociedad perfecta, racional y feliz; tolerancia⁸ y circulación de las ideas; el conocimiento y la razón como los móviles para transformar el mundo; el surgimiento del hombre laico y el hombre anticatólico. Surgido todo ello, como parte de un movimiento protestante encabezado por Martín Lutero y Juan Calvino en Europa en el siglo XVI. El cual implicó ajustes y desajustes dentro de los grupos sociales, los gobiernos y las ideologías.

La Modernidad significó un movimiento de creación, invención y descubrimiento del hombre y su sociedad a través del cuerpo y la razón.⁹ Por lo que no es fortuito que dicha era se le reconozca como el Siglo de las Luces, en alusión al significado de liberación religiosa, y a los descubrimientos de otras regiones que ampliaron la cosmovisión de las sociedades.

Los temas comunes abordados por artistas, literatos e intelectuales fueron la dignidad del hombre, el culto a la razón, la unidad de la verdad, el humor y la ironía de un nuevo hombre con posibilidades de elección – aunque aún limitadas –. Desencadena por primera

⁵ La era de las luces es el paso y transformación de la Edad Media a la Modernidad que abarca del siglo XII y culmina hasta el siglo XVIII.

⁶ Fechas no exactas pero que sí revelan ciertos acontecimientos que nos indican serias transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales (BROM, Juan. *Esbozo de historia universal*. p 123)

⁷ CAREAGA, *Op. cit.*, p 11.

⁸ Valdría el señalamiento que tal tolerancia sería proporcionada de acuerdo al tipo de ideas que no fueran consideradas apropiadas. Ya que aunque las sociedades se volvieron laicas, no en su totalidad, si hubieron sus grandes y notorias excepciones para con intelectuales “adelantados a su época”.

vez la “individualidad”, que busca la trascendencia mediante proezas personales (inmortalidad y fama), móvil que sedujo a los tan nombrados conquistadores europeos, invadidos de pasión por la ciencia, la observación, experimentación y la investigación.

Fue evidentemente, la “era de la ciencia”, la que parece comenzar aproximadamente en 1687 con la postulación de los principios de Newton y otros científicos obsesionados por la razón y las comprobaciones científicas. En donde el hombre mediante la experiencia y la investigación produce conocimientos y teorías humanamente logradas, y no por iluminación divina a diferencia de la Edad Media.

El ideal de sociedad se visualizaba como equilibrada, más democrática y menos injusta, promovida por intelectuales movidos por el afán de despertar el sentimiento humanitario en los gobernantes. Tarea que se tornó casi imposible cuando aún en esos momentos surgieron gobiernos personales, autoritarios, corruptos y absolutistas. (Ejemplo Luis XIV en Francia y Pedro El Grande).

El Siglo de las Luces fue al mismo tiempo de hombres de poder y mujeres agresivas y megalomaniacos, al igual que de hombres críticos e intelectuales como Voltaire. Paralelismo que nos recuerda una vez más las contradicciones y mezcolanzas del devenir de la civilización occidental.

A pesar de las ideas absolutistas, Inglaterra en 1750 es la cuna de la ‘cultura de la tolerancia’, es decir la cultura del salón donde se discuten ideas de la naturaleza y de la razón. En pocas palabras se germinó la libre discusión.

Durante el gran apogeo de la modernidad, “en la práctica social, se presenciaban desórdenes morales y económicos: los políticos estaban corrompidos; la Iglesia era voraz e indolente; la burguesía reciente y una clase media que sólo le preocupaba obtener dinero; la masa era licenciosa, turbulenta y analfabeta...”¹⁰ movidos viceralmente por los principios asépticos de igualdad, fraternidad y progreso, convertidos finalmente en

⁹ *Idem.*

¹⁰ *Ibidem*, p 22.

retórica. De la cual formó parte importante la búsqueda del cambio a través del “progreso”, así como de la gran utopía laica en busca de la felicidad ansiada,¹¹ provocando desbordamientos sociales.

Hasta el momento ¿Qué se concibe como el trasfondo conceptual de la Modernidad?¹². Más que su connotación dentro del campo del arte, se trata de un estado mental y social que trasmina todos los campos de acción del hombre, y que tiene lugar en cierto momento histórico; es decir, se trata del predominio de una filosofía común, -si esta la entendemos como el conjunto sistemático de pensamientos sobre el ser de las cosas - que dirige las pautas de comportamiento humano,¹³ maquinada por el “anhelo de novedad” y ante un espacio histórico importante donde seducen las “novedades”, conflictúan las ideologías liberales y marxistas como parte de un clima relativamente abierto a las diferencias.

A partir del siglo XX, y poco antes, nacen las sociedades industriales que buscan el desarrollo económico. Implicando la creación de culturas urbanas de consumo potencial; los intercambios mercantiles modernizados entre naciones, relaciones de interdependencia, el reajuste de las jerarquías clasistas que se apresuran y se vuelven inestables, el apogeo de la nueva economía y la nueva teoría política: el liberalismo económico y la democracia política. La moral laica aún con tintes y ataduras estructurales tradicionalmente religiosas que reprodujeron de una u otra manera los formatos morales medievales. Al igual que preservando determinados principios religiosos internalizados y afianzados difíciles de romper, aún cuando se consolidan la conciencia crítica del mundo que da continuidad a la universidad.

¹¹ Carlos Marx critica en el siglo XIX estas posturas ilusorias, que sólo eran abstracciones que no tomaban en cuenta los procesos y los conflictos sociales. Proponiendo finalmente una utopía revolucionaria.

¹² “Llamarlo moderno sólo significa que sucede históricamente y se contraponen lógicamente a un pensamiento tradicional o antiguo, o mejor a una variedad de pensamientos no modernos” (CAMPILLO, *Op. cit.* p. 13.)

¹³ OCÉANO UNO. *Diccionario Enciclopédico Ilustrado.*

Tal parece, que es aquí cuando se resienten y se hace evidente una crisis del pensamiento moderno,

[...] una crisis que no sólo afectaría a la validez del pensamiento moderno [sino que mucho más aún, iría a los cambios estructurales de las concepciones] Estamos asistiendo a un apocalíptico momento de transición: un largo crepúsculo, una nueva forma de pensamiento cuyos cimientos sólo ahora comienzan a ser edificados[...]¹⁴

Y que dejan reconocer lo que en un principio de éste apartado se mencionaba como un nuevo estadio social y cultural (Posmodernidad)¹⁵ con matices importantes según las regiones y espacios geográficos / históricos de las sociedades actuales; que tienen vida y se hacen notar por ciertos “síntomas sociales”¹⁶ como las

[...]modificaciones estructurales en la situación política, económica y científico – técnica del planeta [repuntadas por un acontecimiento crucial] las dos bombas que el ejército norteamericano lanzó en 1945 sobre las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki. [poniendo] al descubierto dos novedades históricas. Por un lado, quedaba claro que el desarrollo de la investigación científico-técnica estaba orientado no ya – ó no sólo – a la supervivencia y liberación de la especie humana, sino también – y quizá primordialmente – a su destrucción y sometimiento. [Y por otro lado], quedaba claro que el centro del poder internacional [...] no estaba ya en la vieja Europa portadora del proyecto moderno, sino en las jóvenes potencias de E.E.U.U. y la U.R.S.S.[...]¹⁷

Resultando de tal forma, la aceleración de un proceso que se había iniciado en los siglos XV y XVI: la “universalización” de las relaciones económicas, políticas y culturales con características muy específicas que aluden, según algunos, a la tercer revolución industrial / informática, que no ha hecho sino generalizar nuevos sistemas de comunicación, nuevas técnicas para la producción, la transmisión, la sistematización y el registro de las

¹⁴ CAMPILLO, *Op. cit.* p.27.

¹⁵ “Decir que es posmoderno significa sólo decir que mantiene, ha mantenido o puede llegar a mantener una relación de sucesión histórica y de diferenciación lógica con respecto al pensamiento moderno”.

Principalmente en los aspectos psicológicos de las emergentes sociedades posmodernas (*Ibidem.* p. 79)

¹⁶ Concepto manejado por CAMPILLO, *Op. cit.* p 70-82.

¹⁷ *Ibidem.* p.71.

informaciones.¹⁸ Constituyéndose así como la más real distinción con respecto a cualquier otra época.

Se suma también...

[...] una creciente intercomunicación y una creciente fragmentación. Fragmentación de los saberes y de los poderes. Los saberes no han seguido el camino de la acumulación y unificación, de sus hallazgos, sino el camino de la sustitución y diversificación de los mismos. Avanzan mediante especializaciones y desplazamientos laterales cada vez más acelerados [...] Lo que se sabe hoy ya no vale mañana; lo que saben un reducido grupo de científicos nada tiene que ver con lo que saben otros. Esto es así no sólo en la alta investigación científico-técnica, sino en cualquiera de las profesiones más comunes, en cualquiera de las actividades productivas más elementales (incluidas, claro está, la producción literaria y artística). Todos somos especialistas, todos somos expertos en algo, y cada uno procura ser más experto que sus compañeros de oficio; esto es lo que nos aleja a unos de otros, lo que nos enfrenta a unos con otros.

La atomización y la competitividad son los rasgos característicos de los saberes contemporáneos.

Y son también, por ello mismo, los rasgos característicos de los poderes contemporáneos, ya que entre saber y poder se da, también hoy, una estrecha simbiosis[...]¹⁹

Esto está haciendo que se modifiquen tanto la moderna teoría del Estado, como la moderna teoría de las ciencias. Cuestión que sin duda, también significa importantes implicaciones en los procesos de conocimiento-enseñanza y aprendizaje, que nos obligan a reestructurar nuestras propias concepciones sobre la educación y los espacios académicos tradicionales.

¹⁸ *Ibidem*, p 75.

¹⁹ *Ibidem.*, p 76-77.

1.2 UN ACERCAMIENTO A LA PROBLEMÁTICA AXIOLÓGICA CONTEMPORÁNEA

Por otro lado, una característica que ha causado asombros y hasta repudios por ciertos sectores sociales es, la comúnmente llamada “moral libertina” de los tiempos posmodernos, que en términos estrictos ya no podríamos denominarla “moral”, porque no consiste en la dirección de las conductas por medio de reglas, normas o preceptos socialmente establecidos, que fungen como imperativos calificadores y que obligaran y prohibieran ciertas conductas, determinando el “deber ser”, más bien en los tiempos orientados hacia las tendencias posmodernas; valdría hacer la aclaración para diferenciarlas como la coexistencia de “éticas” – en plural -, según los distintos “modos de ser”, hábitos y costumbres (*Ethos*)²⁰, que aluden a una acción continuada reiterando patrones de conductas creadas de manera individual y practicadas de manera propia.

Las constantes de las diversas “éticas” se instalan dentro de tiempos históricos variables²¹, sin certidumbres y con grados de complejidad tales que dificultan los modos de actuar ante ello. Siendo estas constantes: “La cultura del no sentido, del grito, del miedo[...] una cultura cuyo objetivo es la negación de cualquier orden establecido”²², con base en un individualismo ilimitado / radical y hedonista en todos los ámbitos y facetas del ser humano. Un hombre víctima de sus propios inventos, alejado de la reflexión cultural escrita, de la vida literaria, política, social y económica vista como un espectáculo permanente: la trivialidad de las elites.

Las éticas posmodernas pregonan el derecho a ser diferente y critican la imposición de ser como los demás.

²⁰ El *ethos*, ‘*poiesis*’ (arte, imaginación), es la segunda naturaleza del hombre. El *ethos* no es algo dado, sino creado; generado por la propia acción. Implicando la presencia de la libertad del ser, dinámico y en constante movimiento para la libre creación y reacción. (GONZÁLEZ, Juliana. *El malestar en la moral. Freud y la crisis*. p 26)

²¹ De acuerdo con el concepto de la ‘tesis de la variación’, enunciada por Antonio Campillo (CAMPILLO, *Op. cit.* p 89-118)

²² LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. p. 82-85.

Tal parece que el punto de unión entre los dos pensamientos - el moderno y el posmoderno respectivamente, es que el móvil sigue siendo la búsqueda de la *felicidad* permanente del ser humano, como la más aberrante utopía que haya surgido del hombre mismo, provenientes de teorías tanto positivistas románticas, como marxistas y liberales, trayendo consigo, el narcisismo y la ansiedad, los miedos, agitaciones, angustias e inseguridades de los años 70's. La conciencia de la decadencia y catástrofe, aunado a las sensaciones de vacío, vicios y consumo exacerbado, alterando todo sentido de arraigo y permanencia de los años 80's. Y la cultura *light*, el bienestar permanente, el supra liberalismo sexual con su contraparte: el abstencionismo sexual, pero ya no como virtud, sino como protección contra la peste del siglo: el SIDA. Característica de los 90's y finales del siglo XX. La desesperanza en los valores de la modernidad, ha hecho eclosionar la formación de un tipo inédito: las sociedades posmoralistas²³.

Finalmente, estas últimas vistas venir desde mediados de nuestro siglo, como una nueva regulación social de los valores morales, apoyados ya no en lo que constituía el resorte mayor del ciclo anterior: el culto del deber, sino en el placer y el *self - interest*²⁴, en el entendido de que la lógica posmoralista es la tendencia dominante de nuestra cultura ética, y no la única. Razón por la cual se hace referencia a "éticas" en plural.

Junto con las características anteriores, las actuales sociedades son un gran sistema autorregulado, un sistema cuya ley es la del máximo rendimiento al mínimo costo, es decir, la ley de la pura instrumentalidad del saber y de la pura funcionalidad del poder, ya que el único fin del sistema es autopropetuararse mediante la optimización de su rendimiento, de su eficacia y por tanto de su racionalidad²⁵, de tal forma que se configuran estándares laborales internacionales con sistemas específicos para cumplir tales fines en todos los ámbitos de la vida humana. Cuestión irreversiblemente adjudicable a las formas y espacios de enseñanza-aprendizaje.

²³ [...] por sociedad posmoralista entendemos una sociedad que repudia la retórica del deber austero, integral, maniqueo y, paralelamente, como los derechos individuales a la autonomía, al deseo, a la felicidad. Sociedad desvalijada en su trasfondo de prédicas maximalistas y que sólo otorga crédito a las normas indoloras de la vida ética [...] (LIPOVETSKY, Gilles. *El crepúsculo del deber. La ética de los nuevos tiempos democráticos*. p 13).

²⁴ *Ibidem.*, p. 46.

Es así, como de manera sintética y macro general se explicitan inicialmente los acontecimientos relevantes que dan pie para que las nuevas realidades sean de tal o cual forma, en concordancia de los tiempos en los que los pensamientos predominantes de las sociedades cambian, y por ende lo que lleva consigo dentro de los distintos ámbitos de las actividades humanas. Que incluyen –primeramente- su ideología, sus instituciones, sus concepciones, sus conductas, etcétera, y por supuesto determinan de forma precisa el estado en el cual se encuentra la problemática a tratar en ésta investigación.

³⁵ CAMPILLO, *Op. cit.* p. 103-104.

1.3 UN ACERCAMIENTO A LA GLOBALIZACIÓN Y EL NEOLIBERALISMO.

Lo que ahora todos aluden como “Globalización”²⁶ no es otra cosa que un fenómeno eminentemente iniciado en el ámbito económico con dimensiones macrosociales también conocido como “mundialización” y otras acepciones, lo cual implica principalmente un “proceso de articulación de intereses”, caracterizado por la consolidación del poder de gigantescas empresas internacionales, quienes han llegado a extremos inimaginables tales como el control de los organismos a nivel mundial y de gobiernos locales.

Antes que todo cabe preguntarnos ¿Qué es la globalización? ¿Cuáles son sus características? La “globalización” es una etapa actual del desarrollo de la economía mundial, en principio ésta se explicaba por el aumento de las relaciones económicas internacionales, así como por los indicadores más globales de la economía mundial, pero actualmente el mercado mundial, se ha caracterizado también por la modificación profunda de la realidad objetiva y de la política económica en relación con el capital, el trabajo, la tierra (recursos naturales) y el producto del proceso de producción capitalista, es decir, las mercancías, teniendo como soporte el “neoliberalismo” y su filosofía económica.

Aunado a todo ello, otro cambio notable en el proceso de globalización actual de la economía mundial se da a nivel de los estados, se pasa a un Estado subsidiario y a lo sumo regulador en un sentido muy particular, porque se trata de regular para que los mercados funcionen competitivamente²⁷.

²⁶ El término globalización de acuerdo con la definición del Fondo Monetario Internacional es “la interdependencia económica creciente en el conjunto de los países del mundo, provocada por el aumento del volumen y de la variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y de servicios, así como de los flujos internacionales de capitales, al mismo tiempo que por la difusión acelerada y generalizada de la tecnología”. (ROLDAN DAVILA, Genoveva. “Globalización y derecho al desarrollo como derecho humano”, en ESTAY, Jaime. *et. al. La globalización de la economía mundial; principales dimensiones en el umbral del siglo XXI* p. 219)

²⁷ La competitividad, vista como la capacidad creciente de ser competente, de llegar al mercado logrando captar, mantener y ampliar el espacio. Producir con alta calidad y alta productividad. Complacer a los clientes y esencialmente un generador de riqueza, se asienta técnicamente en los procesos de la innovación y se manifiesta claramente en la globalización y segmentación de los mercados de bienes, servicios y recursos financieros en términos de requisitos y estándares ‘globalizados para cada segmento’, los cuales deben ser satisfechos por todos aquellos que aspiren a lograr ocupar, sostener y ensanchar su posición en el mercado.

- El vocablo globalización intenta sintetizar las tendencias recientes del desarrollo capitalista mundial. Tales tendencias pueden caracterizarse por:
- a) La emergencia de una gran transformación generada por la llamada tercera revolución tecnológica e industrial, impulsada, a su vez, por la electrónica, la información, la automatización, el uso de nuevos materiales, y la biotecnología en los procesos productivos.
 - b) Un nuevo esquema de producción global que integra en un gran número de países, vía la descentralización, toda una serie de procesos tales como la producción de partes, componentes y de servicios en un ámbito que ahora tiene por sede lo que se ha dado en llamar la 'gran fábrica mundial'.
 - c) La acelerada integración de las economías nacionales a la nueva dinámica de los mercados globales, fenómeno impulsado fundamentalmente por medio de la apertura comercial y la eliminación de barreras.
 - d) La formación de tres grandes bloques regionales en Europa, América del Norte y Asia, cada uno de los cuales está siendo liderado por los tres más poderosos países del mundo: Alemania, Estados Unidos y Japón.
 - e) La formación de alianzas económicas estratégicas entre países y entre empresas, a partir del aprovechamiento de las ventajas comparativas y la complementación productiva.
 - f) La crisis de las ideologías y de los esquemas teóricos que antes se presentaban como alternativas para resolver las consecuencias negativas del desarrollo capitalista, tendencia manifiesta en la desmedida propaganda que trata de imponer al neoliberalismo como la única corriente de pensamiento capaz de explicar los fenómenos de la globalización en curso.²⁸

La cual, es una era llamada por algunos "la era de la globalización económica"²⁹ que coincide con el auge de la informática, el pensamiento postmoderno basado en el individualismo de los seres humanos y el deseo por desaparecer fronteras.

El gancho sin duda de la globalización y su expansión fue el espejismo de creer que con ella se estaría "garantizando" la posibilidad de estar todas las clases sociales incluidas en un desarrollo o desenvolvimiento de "iguales"; se trataba desde el discurso, lograr por fin la

(FERNÁNDEZ FONT, L. Mario. "globalización, innovación y competitividad; espejismos y hechos" en ESTAY, Jaime. *et al.* coord. *La globalización de la economía mundial; principales dimensiones en el umbral del siglo XXI*. p 126.

²⁸ "Globalización: ¿fin de las fronteras?. FINANCIERO EL Informe Especial. México, D. F. 12 de marzo de 1995. p.49.

²⁹ Por ello no es descabellado afirmar que el mundo ha entrado en una etapa en la que cualquier crisis nacional se convertirá, en un abrir y cerrar de ojos, en problema de alcance global.

Las crecientes interconexiones que guardan las economías de los países – independientemente de la distancia geográfica que los separe- quedó al descubierto con toda nitidez no sólo con los estragos que provocan las crisis financieras. (*Ibidem*, p1.)

más grande ilusión moderna de que el hombre brillara por sí mismo sustentado en la “razón” como su único instrumento de ascender a mejorar sus condiciones de vida.

En los últimos años, las fronteras han dejado de ser obstáculos insalvables para las actividades económicas y financieras en todo el mundo, pero no sólo se han globalizado las economías y las finanzas, sino que también se ha generalizado la idea de que en los últimos años los problemas del crecimiento, la pobreza, el deterioro del medio ambiente, las migraciones poblacionales y el narcotráfico han adquirido un carácter global cuya solución requiere atención de todos los países del mundo.

La economía mundial es una totalidad mayor a la suma de sus partes – economías nacionales, sectores y ramas económicas, y de empresas. Es en esta totalidad en que se da el desarrollo de las economías nacionales donde pueden identificarse varias formas de inserción en la economía mundial. Por ejemplo, en la etapa de la globalización actual de la economía puede haber aperturas totales sin política industrial o con ésta.³⁰

Una realidad innegable es que la globalización es un fenómeno al que no pueden escapar ni los países industrializados ni las naciones que están buscando dejar atrás los problemas del subdesarrollo.

Haciendo hincapié en que la globalización es un fenómeno y a la vez un proceso que tiene bajas, altas, declives y repuntes.

Como una de las formas de movimiento de la economía mundial se observa que ésta pasa por largos períodos de gran integración (globalización) y otros de baja integración. Los primeros se caracterizan por un aumento de las relaciones económicas internacionales, por un desenvolvimiento de las economías nacionales basado en un desarrollo hacia fuera, predominio del libre comercio, etc. Los períodos de integración desarrollan múltiples contradicciones que llevan a rupturas transitorias y a otras más fuertes o con una permanencia mayor en el tiempo. Estas rupturas dan paso a un proceso de integración más débil. En esta situación se produce una disminución de las relaciones económicas internacionales y, asociado a ello, un predominio del proteccionismo. La modalidad de acumulación cambia a un desarrollo fundamentalmente hacia adentro.³¹

³⁰ *Ibidem*, p11.

³¹ *Ibidem*, p 13.

Igualmente existen posturas que sostienen la posibilidad de que este proceso de globalización necesite invariablemente de un macro estado, que supere en jerarquía a los estados nacionales de hoy día pero, a pesar de que se visualizan estas tendencias, hasta ahora no se ha explicitado ni generado tal circunstancia que las aseguren, aunque ésta fuera la tendencia más factible.

En términos muy conceptuales es de suma importancia explicitar que a lo largo del tiempo las palabras van cambiando y van tomando la consistencia de su referente real. Por ejemplo:

[...] en los años setenta la palabra clave era ‘desregulación’: la tendencia a acabar con las normas y medidas que ordenaban las relaciones económicas dentro y entre los estados [...] Durante los años ochenta se hablaba de ‘mundialización’ creciente interdependencia de las economías nacionales, grandes intercambios [ya en los noventa] se ha sustituido por el término ‘globalización’ como la constitución de un mercado global único [...]³²

Sin embargo, algunos otros se refieren al término ‘globalización’ en cuanto “lo conciben introducido por el análisis anglosajón, reacio a las teorizaciones francófonas más abstractas sobre la ‘mundialización’”.³³

Antes de continuar es indispensable entender cómo es que ahora hasta estos días estamos ya enfrascados dentro del fenómeno globalizante, que sin duda llega hasta los más recónditos espacios sociales y culturales, por supuesto sin ser la excepción el ámbito educativo.

Es evidente que a partir del siglo XVIII, la cuna del “Liberalismo”, el ser humano se desprende de toda atadura religiosa y hasta reglamentaria en todos los sentidos; desde el arte se expresa la libertad del nuevo hombre racional e ilustrado; en la literatura se desbordan las imaginaciones más ocultas. Y consecuentemente, lo más importante está en cómo se asume el “liberalismo” dentro de la economía, que es traducido al

³² MARTÍNEZ PEINADO, Javier. “Globalización: elementos para el debate” en ESTAY, *Op. cit.* p 47.

³³ *Idem.*

“individualismo” y a la capacidad de cada sujeto para acudir libremente al mercado y adquirir o vender sus productos para satisfacer necesidades y ganancias comerciales.

El capitalismo en su máxima expresión, muestra al mismo tiempo un gobierno con menos intervención directa en las transacciones entre ofertantes y consumidores; ya que la lógica de desarrollo social, era el eje para maximizar las ganancias, lo cual evidentemente propiciaría la “acumulación de capitales”, y por medio de éstos era factible la expansión de los mercados hacia regiones potencialmente al comercio.

Por lo tanto, la acumulación de bienes en su versión neoliberal significa un acelerado proceso de privatización, desmantelamiento del estado, desregulación económica, y la consolidación de las gigantescas empresas privadas transnacionales en el marco de una economía global. Lo anterior sintetiza las características sustantivas de lo que es Neoliberalismo en el siglo XX dentro de la economía y el ingrediente llamado “libre competencia”.

De tal forma que para diferenciar y esclarecer los dos momentos del liberalismo que coinciden con el capitalismo: decir “liberalismo”, es referirse a una doctrina filosófica con antecedentes en el los siglos XVI, XVII y XVIII con una nueva concepción de vida sustancialmente distinta de la que se tenía en la Edad Media. Doctos economistas y filósofos como Adam Smith, visualizan durante estos momentos al hombre como el individuo que se encuentra en el centro de su propia vida, será la ideología dominante que funja por destrozarse el modelo monárquico de vida, y que tiene sus traducciones hacia el liberalismo dentro de su filosofía, la sociedad y el ámbito religioso, donde tienen cabida el surgimiento de corrientes religiosas producto del cristianismo: como el catolicismo y el protestantismo.

Por otro lado, el “neoliberalismo” que resulta como una concepción filosófica- económica donde se actualizan los actores/agentes económicos dentro de las transacciones del libre mercado y la libre competencia; esta etapa significa también un modelo de vida, un modo de ver, sentir y entender el mundo que rodea. Se propugna por la “igualdad, la libertad y la fraternidad”, pero ello sólo se ejecuta desde ciertos momentos, ya que se

desarrolla una ideología generalizada hacia el “individualismo” y la satisfacción de necesidades innecesarias y creadas por medio del trabajo mejor remunerado, aunque éste sea embrutecedor, para lograr ser feliz en un estilo de vida narcisista, materialista y hedonista.

Es una línea del tiempo de donde se pasó de la libre concurrencia, a la época monopolista, al Imperialismo, al Estado benefactor/interventor después de la crisis del ‘29, y al neoliberalismo a partir de los 70’s, hasta la tercera vía que aún está en definición.

El factor “competitividad”, significa estar entre los mejores, llegar al mercado logrando captar, mantener y ampliar el espacio produciendo con “alta calidad” y “alta productividad” con el fin de complacer a los clientes y esencialmente ser un generador de riqueza.³⁴ Se erige como el eje rector de las aspiraciones económicas e individuales de las personas y sus relaciones de comparación con sus semejantes.

En México específicamente se inicia el neoliberalismo hacia los años 1975 y 1976 vía el endeudamiento externo,³⁵ ya durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez empieza a ser más severa la crisis en México, ya que a partir de 1973 es cuando se empieza a agotar el modelo de desarrollo compartido, comienzan a sacarse impuestos destinados a la empresa privada, por supuesto esto generó serios problemas el gobierno de Echeverría con los grupos empresariales, dando como resultado la fuga de capitales, que significó la descapitalización del país. Por dichas condiciones México adquiere el primer empréstito con el Fondo Monetario Internacional por 12 millones de dólares para lo cual las condiciones fueron dismantelar el modelo de desarrollo compartido, limar asperezas con la empresa privada y los salarios empiezan a medirse por medio de indicadores macroeconómicos; esto genera el poco peso con el que funcionan los sindicatos de

³⁴ FERNÁNDEZ FONT, *Ibidem*, p 126.

³⁵ El modelo neoliberal comprendido como el retorno y actualización de los procesos de privatización y consolidación de las empresas privadas más poderosas, impulsando como “modelos experimentales del neoliberalismo, la vía chilena fundamentada en el poder militar y la vía mexicana impulsada a través del endeudamiento extremo” (CADEMARTORI, José. *La obra de Chile. El modelo neoliberal*. p.7,46,137 y 145, MOULIAN, Tomas. *Chile actual. Anatomía de un mito*. p 7, 30, 149, 170 y 171; y VILLALPANDO SÁNCHEZ, Francisco. “Neoliberalismo y educación” en *Memorias* del XII Encuentro Nacional de Investigación Educativa. p 189-196)

trabajadores y deriva en políticas salariales reductivas así como en controles al gasto público en materia social (vivienda, educación, salud, seguridad, etcétera)

A partir de este momento, el endeudamiento y reducción en materia social será una línea que caracteriza a los siguientes presidentes, por ejemplo López Portillo da seguimiento a las cartas de intención firmadas al Fondo Monetario Internacional. Aunque se viene el “boom petrolero”, México se endeuda aún más, se duplica la deuda, lo cual da pie a que el país en estos años se vea siempre regido por políticas condicionales de desarrollo.

Condiciones, problemas y situaciones infectadas por las crisis, crean conflictos nacionales como por ejemplo, los más actuales son el caso Chiapas en 1994 y la huelga de la UNAM en 1999, que no son, otra cosa, sino consecuencia de reacciones producto del desempleo, la desocupación, la marginación, la no inclusión a los proyectos de desarrollo (niveles de bienestar de la población), abuso de poder, (caso concreto FOBAPROA) recortes presupuestales a las instituciones de educación nacional, corrupción, etcétera.

Se está, como diría Viviane Forrester ante una sociedad que “sólo puede aspirar a la angustia de la inestabilidad o el naufragio de la propia identidad...”³⁶ sobre todo ahora que México se ve circunstancialmente obligado a ser parte del fenómeno global.

Lo grave es que en la actualidad, uno de los efectos consecuentes de lo que genera la globalización y el neoliberalismo, es la creación de patologías mentales de quienes viven como desempleados, y lo peor del caso es que “... un desempleado no es objeto de una marginación transitoria, ocasional, que sólo afecta a determinados sectores...”³⁷, sino que también influye a la desaparición o supresión siendo esta situación la más común en nuestros días.

Por otro lado, los trastornos psicológicos que genera este tipo de situaciones, en donde el individuo, generalmente, el de la tercera edad y también el hombre maduro, desarrolla

³⁶ FORRESTER, Viviane, *El horror Económico*, p12.

³⁷ *Idem*,

sentimientos de culpabilidad que se le suministran por medio de hacerle creer inutilidad, lo cual es tan grave que atenta contra la dignidad y los derechos de cualquier persona.³⁸

Por ello, en la medida que se internalice la necesidad de nuevos principios éticos que permitan la convivencia humana a partir de valores humanos como el respeto colectivo y la tolerancia³⁹ en cualquiera de los espacios sociales, culturales, políticos, educativos y económicos; es que se podrán lograr avances para frenar la ideología dominante del microindividualismo.⁴⁰

El cuadro patológico que se vive en los países latinoamericanos y también europeos, se conforma por el desempleo, la marginación y las desigualdades sociales y culturales. En las empresas es considerado “normal” ejercer procesos de explotación laboral de los trabajadores, se prioriza la premisa de “ganancias por las ganancias a toda costa”. En el ambiente cotidiano se viven experiencias enajenantes como el aficionarse a la televisión como un escape de la realidad; la cibernética acapara la ociosidad que genera la tecnología al desplazar gente de sus espacios de trabajo, éstos son sólo expresiones y consecuencias de lo que en el ámbito económico y político se lleva a cabo.

En México por la persistencia aún, a pesar de todo, de la diversidad cultural entre indígenas, mestizos, etcétera; las desigualdades culturales se viven a flor de piel como diría J. Joaquín Blanco: “el despertar del México indígena y feudal al brutal capitalismo internacional...”⁴¹ que no ha dejado de ejercer y marcar las exclusiones de ciertos grupos del “México real” como el autor los denomina.

Ha reinado en el país también la cultura de la corrupción, la opresión, la importación de fayuca, etcétera, y que con la globalización y por ende del dominio comercial de las transnacionales la identidad nacional como mexicanos se ve en grandes problemas cuando se vive al borde de las tentaciones de un McDonald's que se dirige a inculcar en la población

³⁸ *Ibidem.* p158.

³⁹ TOURAINE, Alain, *¿Podremos vivir juntos?*, p. 89- 101.

⁴⁰ *Idem.*

infantil, principalmente, la ideología de que lo extranjero es lo mejor, así como la negación de nuestro pasado y costumbres regionales.

Finalmente, las desigualdades y desventajas que genera, según algunas posturas, la globalización especialmente en países como el nuestro, hace pensar en si ¿persistiremos como país dentro del globo social-comercial?, ¿Qué futuro tendremos?, ¿Podremos vivir juntos y respetar nuestras particularidades y regionalidades culturales-sociales? y sobre todo ¿Qué opciones tenemos para enfrentar lo que ya no tiene vuelta de hoja?. Estas preguntas son las interrogantes de nuestra generación, pero ¿Habrá respuestas?, ¿Será la ética y el individualismo responsable, una vía como a la que apuesta Touraine?⁴² El hecho a fin de cuentas son los alcances que esto ocasiona en el ámbito educativo, cultural y social.

Estos tres acercamientos permiten tener elementos para tratar de explicar los diferentes procesos e instituciones sociales que se dan en la época, destacando para este trabajo de investigación el papel de la universidad en la época contemporánea.

⁴¹ BLANCO, Joaquín J. "¿Qué cultura para qué nación" en CORDERA, Rolando, comp. *La desigualdad en México*.

⁴² TOURAINE. *Op. cit.* p 103.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El considerar dentro del análisis de una importante institución como lo es la universidad, las tres líneas de acercamiento a las cuales se hacía referencia en el apartado anterior, y que tienen que ver con procesos desde el ámbito de una parte de la filosofía contemporánea que considera un sin igual estado de cosas, llamado posmodernidad, y que enmarca las realidades de las instituciones sociales. También se mencionaba que desde una parte de la axiología contemporánea, igualmente, se presentan características peculiares en nuestros tiempos, en unos lugares y estratos más que en otros, pero evidentemente están presentes y perméan en las formas de relacionarnos, de entendernos y de ubicar las instituciones sociales a las cuales asistimos. Y por último, se decía que el proceso de globalización junto con el neoliberalismo estaban cambiando no sólo las formas de funcionamiento de las relaciones económicas y políticas a nivel mundial y que trastocan todos los ámbitos de la vida, por supuesto, también colaboran a que las implicaciones sean muchas, incluyendo las del ámbito educativo.

La combinación de éstos tres acercamientos permitirán considerar a las universidades hoy día, diferentes opuestas o con ciertas coincidencias, en espacios distintos que también la influyen. Las universidades tienen antecedentes comunes que no fácilmente desaparecen dentro de sus estructuras y formas de operar, y que a partir de un estadio diferente también ellas se ven aludidas a recomponerse.

La “universidad”, como institución, ideada en principio por los hombres de Occidente, se extendió por todo el mundo con características, por supuesto, distintas e incluso opuestas; ésta ha sufrido graves crisis a lo largo de los siglos, sin ello demeritar el prestigio que ha ganado como generadora de elites intelectuales, así también como acogedoras de los debates más acalorados sobre temas polémicos en distintas áreas del conocimiento.

También...

Se ha observado igualmente cómo la vocación, las tensiones que han surgido en el curso de su desarrollo y las fuerzas de desintegración, parecen estar todas ellas ligadas a las relaciones que asocian a la universidad con el saber y la sociedad.⁴³

Históricamente se le ha considerado el punto geométrico del conocimiento y de su transmisión: “La universidad enseña a las nuevas generaciones, participando al mismo tiempo de los progresos de la ciencia”.⁴⁴ Aunque esto último hasta recientes fechas sea puesto en tela de juicio, cuando los gigantescos pasos de la ciencia y la tecnología están opacando y sustituyendo la principal característica de la “universidad”, que es la de “universalizar los saberes y conocimientos”, entendidos éstos como el producto de las reflexiones mentales más complicadas, que exigen cierta lógica, manejo de información, análisis sistemático y sintético; así como rigor para fundamentar ideas, más no saberes y conocimientos de tipo técnico-manual producto del adiestramiento y la repetición.

De cualquier manera, asumiendo la “triple función” de conservación del saber, de enseñanza y de investigación intelectual, la universidad se ha desarrollado antes de estar consolidada, es decir, sin haber correspondido a un proyecto definitivo de la misma; se ha extendido no sin vicisitudes y transformaciones constantes, que incluso hasta las más grandes universidades han tenido que experimentar períodos de recomposición y descomposición.

Pudiera pensarse que los avatares de esta evolución tienen una característica común y profunda: la universidad tiene un sentido para los “maestros”, las cuales garantizan la conservación del saber y su progreso; sin embargo, sólo vive por y para los estudiantes que buscan en ella las fuentes de su futuro. Resulta pertinente matizar en cuanto no sólo es la relación universidad-estudiante la que se ha venido desarrollando, ya que el papel sustantivo se desarrolló a partir del desenvolvimiento del capitalismo y el rol asignado en éste a la búsqueda de nuevos conocimientos “pertinentes” que permitieran altos niveles de productividad.

⁴³ BAYEN, Maurice. *Historia de las universidades*. p. 12.

La fidelidad a esta doble vocación está cada vez más amenazada por el aumento de las tensiones ligadas al desarrollo acelerado del conocimiento científico y al de los efectivos universitarios (formados por estudiantes más o menos informados por medio de la *mass media*); así como de las nuevas exigencias ante los fenómenos económicos característicos de estos tiempos.

Lo cierto es que la universidad, como institución, si bien ha estado inmersa en tan nombradas crisis y transformaciones, en estos momentos parece tambalearse no sólo su personalidad y estructuras organizativas, sino también las formas en que es entendida por los diferentes actores que en ella confluyen y se relacionan, los cuales parecen no tener punto de comunión.

Por supuesto, las universidades mexicanas, sobre todo públicas, no son la excepción. Ya que encontramos al interior de algunas de éstas, diferentes y hasta antagónicos proyectos de universidad, que no confluyen en un sólo sistema de educación superior, sino que las bifurcaciones que en este se dan, cada vez más se alejan de soluciones a problemas compartidos y mucho menos peculiares de cada una de éstas.

Por ello, y sin pesimismo, es necesario conocer y tener presente el desarrollo histórico y los orígenes de la universidad, no sólo para reflexionar sobre lo que ha sido, sino para vislumbrar lo que podría ser y producir ante las nuevas circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales.

Concretamente, como diría José Ortega y Gasset: “estar a la altura de los tiempos”. Porque es evidente que “la universidad ya no es el refugio de los sabios ni el campo reservado a los investigadores ni la garantía para solucionar el futuro”.⁴⁵

⁴⁴ *Idem.*

⁴⁵ *Ibidem* p.13.

2.1 RESEÑA HISTÓRICA SOBRE LOS ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD, COMO INSTITUCIÓN, Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA.

Los antecedentes que dieron origen a la universidad, ya institucionalizada, tienen conexión directa con los modos de transmisión de conocimientos del Mundo Antiguo y la Alta Edad Media. De entre éstos, se pueden contar que en el año 600 a. c. con Tales de Mileto, quien enterado de los conocimientos empíricamente científicos conservados por los sacerdotes egipcios, se erige como el principal promotor de la enseñanza de las matemáticas, éste y el grupo de pensadores a la cual pertenecía se le conoció como la Escuela Jónica, ésta de alguna manera alcanzó cierto reconocimiento social que le permitió ser considerada como uno de los centros de formación superior establecidos, aunque no aún institucionalizado por un Estado, pero si era reconocido por la sociedad.

En Grecia, por su parte, Platón traza un programa muy concreto sobre el sistema pedagógico en cuyo plan figuraba, entre otras, una preparación a título de filósofo, que persistió durante cinco décadas; siendo de esta manera uno de los centros de enseñanza conocidos como *Academias*, sin olvidar la también importante academia de Aristóteles.

Es preciso aclarar que tales academias más que ser espacios para la transmisión de los conocimientos, fungieron como una especie de clubes de gentes reunidas para compartir, desarrollar y producir nuevos conocimientos con base en métodos pedagógicos muy concretos que permitían el desenvolvimiento individual para rebatir (Retórica) ante un contrincante intelectual, y hacerle ver su ignorancia; así como también el arte de la Oratoria para expresar sin titubeo alguno las ideas, ya sea producto de las remembranzas (Reminiscencia, diría Platón) o sea por la discusión con otro igual.

Por otro lado en Roma, en donde por mucho tiempo la educación fue cuestión familiar y principio de autoridad moral del maestro; surge, a pesar de esto, el modelo de los pedagogos: Quintiliano, quien en *De Institutione Oratoria* consigna las reglas de su profesión; siendo a comienzos del siglo VI cuando Casiodoro impulsa la institución de

enseñanza de tipo religiosa, la cual sería, sin lugar a dudas, el esbozo de las futuras universidades dedicadas al arte, las letras y la medicina.

Ya en las escuelas de la Edad Media, junto con la influencia romana beneficiada por las acciones de Carlo Magno y su consejero Alcuino, cobra mucho más importancia el programa de los dos ciclos de estudios (el *Trivium*: gramática, dialéctica y retórica; y el *Quadrivium*: aritmética, geometría, música y astronomía) de donde provienen las actuales divisiones entre disciplinas literarias y científicas.

De cualquier manera el resultado de este proceso de nacimiento de las universidades, cimentó la idea de que la posesión del saber confiere un prestigio, con frecuencia utilizado y considerado como instrumento de poder.⁴⁶ Por ello no es fortuito que en estudios antiguos se diga que la cristiandad en el medievo se apoyaba en tres poderes: *Sacerdotium*, *Imperium* y *Studium*.

Concretamente, la “universidad” aparece, en la forma y organización como hoy se le conoce, en los siglos XII y XIII en la mayor parte de los centros urbanos de Europa. Anteriormente, la enseñanza no había sido institucionalizada, y aunque ciertas ideas filosóficas, como las de Platón en *La República*, daban ya un sistema de educación para preparar tanto a los dirigentes como a los ciudadanos, es en el siglo XII cuando realmente aparecen los antecedentes universitarios con el sentido actual de la educación superior. Considerando como su antecedente crucial los siglos X y XII, con un desplazamiento de los centros de interés cultural, es decir, la cultura sale de los monasterios, los cuales quedan aislados en los campos, mientras que las escuelas que dan origen a las universidades se organizan en torno a las sedes episcopales, en los centros urbanos, y presentándose, sobre todo, escuelas singularmente diferentes entre sí en su modo de enseñar. Generalmente, la forma de enseñar era rigurosamente ordenada, mediante reglas precisas; se oponían

⁴⁶ Cfr. *ibidem*. p.17-19

escuelas diferentes entre ellas, rivales diversamente especializadas, y donde, por tanto, la *dialéctica*⁴⁷ asumía una función preponderante.

El término *universitas*⁴⁸ fue el original para denominar a la comunidad dedicada a enseñar y a educar, dicho término requirió, con el tiempo, una acepción tal como la de *magister scolari*, quienes fueron las primeras organizaciones en tratar de atraer estudiantes para recibir su instrucción. Una de las más antiguas denominaciones para referirse a estas comunidades, utilizada en la Edad Media, fue el *studium* y, posteriormente, ya reconocidos como centros de instrucción, los *studium generale*.

La universidad aparece primero como una asociación de maestros e intelectuales que se reúnen con la intención de dedicarse a la enseñanza.

En los siglos XIII y XIV, el movimiento gremial se esparce por el continente europeo y su organización es copiada por diversos grupos. Los maestros y estudiantes se organizan en forma de gremio, pues estas instituciones, que proliferaron en varias ciudades europeas,

⁴⁷ La enseñanza escolástica: se trata de un método que, articulándose en un exacto y riguroso procedimiento, revela un modo de concebir la ciencia y su aprendizaje. Toda pedagogía medieval está basada en la lectura de textos. La *lectio* se define como el proceso de adquisición de la ciencia mediante el estudio de textos. Enseñar es leer y comentar: *lectio* significa, precisamente, *lectura*. Por eso es fundamental para la enseñanza dar la referencia de textos, libros y autores.

Es curioso que durante algunos siglos la producción científica consta sólo de 'lecturas', o sea 'comentarios', porque la lectura es 'escolástica' y la pedagogía de esta 'escuela' se centra en la lectura de libros con autoridad y procura que sea explícito el significado de sus palabras. El objeto del saber no es el hombre ni el mundo, sino lo que 'está escrito' en páginas sobre el hombre y el mundo; el fin del saber no es una formación humana, una liberación del hombre, sino la adquisición de técnicas, admirables por su sutileza y refinamiento, pensadas para entender los textos, para resolver las dudas de la lectura, para resolver problemas que pueden engendrar posibles opiniones enfrentadas. La lucha originaria con la realidad, con la *res* del mundo, con la experiencia, se hace más distante, más convencional.

Es decir, las dificultades no se resolvían nunca por la vía breve de la experiencia y de la vida, sino por la vía interminable de las *quaestiones*, de las distinciones, de los significados cada vez más extraordinarios encontrados en las palabras.

⁴⁸ "*Universitas* es un término que tardó en ser identificado con los *studia generalia* o con las instituciones académicas. *Universitates* eran originalmente gremios o clubes de maestros o de alumnos. Estos sirvieron de apoyo a los *studium generale*, primero en París y luego en Bolonia, después por migración o por infección en otras universidades hasta que al final fue el estado normal que los *studium generale* fueron conducidos por los *universitas* de maestros o de estudiantes o por un arreglo entre los dos. El término derivado 'universidad' significa que hay un gobierno de maestros o de alumnos, o de ambos en el *studium generale*".

(Cfr. CASTREJÓN DIEZ, Jaime. *El concepto de universidad*. p 136. apud. CAMERON, J.M.. *On the Idea of University*. Toronto, University of Toronto Press, 1978 p 528-530)

habían adquirido gran prestigio. Fue especialmente notable por su organización el gremio judío de Varsovia y, tal vez, el más influyente en la estructura de esos centros de cultura.

Dentro de sus relaciones...

Originalmente estaban conectados con una catedral de importancia, siendo en esta etapa de su desarrollo cuando un canónigo o alguna autoridad nombrada por él dirigía el *studium*; después se permitió el establecimiento de otras escuelas fuera de su recinto. En todas ellas el plan de estudios tuvo por base las siete artes liberales de la Edad Media (gramática, lógica, retórica, aritmética, geometría, música y astronomía), juntamente con las más elevadas facultades de Teología, Derecho y Medicina.⁴⁹

Sobrevino una etapa más, cuando una licencia para enseñar, que se otorgaba únicamente por examen formal, permitía al maestro ejercer su profesión en un centro similar; a esta licencia o carta se le llamó título o grado.

Hubo un tiempo en donde los estudiantes y maestros se les llamaban *clerigi*, porque en un principio casi todos eran miembros del clero o personas conectadas con la nobleza, quienes gozaban de ciertos privilegios en sus ciudades; pero al aumentar el número de *studium generale* y de estudiantes no clérigos, éstos necesitaron protecciones adicionales. Por tal razón en 1158 Federico I Barbarroja, concedió varios privilegios a las universidades, tales como protección contra regímenes injustos, juicio ante jurado y permisos para buscar protección. Como símbolos de estos privilegios encontramos que las universidades de la Edad Media, establecidas en los terrenos de las catedrales, estaban rodeadas por cadenas que con sólo tocarlas concedían inmunidad; este concepto se extendió como símbolo de los privilegios del *studium generale*.⁵⁰ De estas organizaciones, dos sirvieron de modelo para las universidades subsiguientes: la Universidad de Bolonia, Italia, que era una *universitas scholarium*,⁵¹ y la de París, la cual era una *universitas magistrorum*.⁵² Estas dos instituciones tuvieron fuerte influencia en el resto de Europa, especialmente en Inglaterra,

⁴⁹ CASTREJÓN DIEZ, Jaime. *El concepto de universidad*. p.101.

⁵⁰ *Idem*.

⁵¹ Significa que era una hermandad de estudiantes que elegían su propio rector.

⁵² Significa que era una hermandad de maestros licenciados.

donde surgieron las más prestigiadas, Oxford y Cambridge, que tomaron como modelo la de París.⁵³

En el norte de Europa, las licencias para enseñar eran entregadas por el canciller escolástico, un funcionario que todavía tiene presencia en las universidades anglosajonas. Posteriormente, surgieron otras instituciones que consiguieron los mismos privilegios a través de bulas de reyes o papas, como la de Gregorio IX a la Universidad de Tolón. Estas bulas, obtenidas por un *studium generale*, permitían ejercer la enseñanza y mantener su autonomía institucional. Sólo Oxford nunca solicitó esta protección, ya que su posición estaba firmemente establecida como el mejor *studium generale*.

Dentro de la historia del gobierno institucional de las universidades, debe remontarse, nuevamente, a la Edad Media de Italia, en éstas, el gobierno estaba en manos del *rector scolari*, una obvia imitación del *rector societatum* o *rector artium* del gremio; es decir, una persona de entre ellos mismos, que por voluntad de sus iguales regía los destinos del gremio. El consejo universitario es también una herencia de esa época, pues la sociedad estaba formada por los *conciliari*, una academia deliberativa con la que el rector habitualmente tomaba sus decisiones.⁵⁴

Después de que estas instituciones afianzaron su prestigio, otras similares se establecieron por todas partes de Europa, alcanzando mayor o menor fama, según sus hombres notables egresados.

En la Edad Media, y después en el Renacimiento y en la Reforma, esas casas de estudio fueron escenarios de luchas filosóficas que influyeron en la gente de época, aún cuando las ideas sociales, políticas y religiosas cambiaron, la estructura original de las instituciones se conservó y las universidades se convirtieron, poco después, en los únicos centros de

⁵³ De hecho se dice que el primitivo desarrollo de Oxford se halla estrechamente asociado con la expulsión de eruditos de origen extranjero de la Universidad de París, en 1167. Cambridge, en cambio, debe probablemente su origen a una migración de eruditos, posiblemente de Oxford, en 1209. (*Ibidem*, p102.)

⁵⁴ Cfr. *ibidem*, p. 103.

educación superior, a pesar de que servían a una elite, en todas partes de Europa, el pueblo, en general, las veía siempre con gran respeto.

Cuando se habla de las universidades medievales, se tienen que ver dos conceptos diferentes de organización: uno, el modelo estudiantil y el otro, el profesional. El estudiantil nace en Bolonia como producto de las relaciones sociales y políticas del momento, en tanto que, el otro nace en París.

En el siglo XII el efecto del fortalecimiento de las ciudades que se derivó de una agrupación defensiva al colapso del Imperio Romano y como una defensa también del feudalismo, requería nuevas formas de organización. En esa época nacen las organizaciones de protección, las hermandades y el concepto ciudadano. Por otra parte, las luchas del papado por controlar las ciudades, dio por resultado la necesidad de crear instituciones que neutralizaran estos peligros.

La sociedad referida, era predominantemente municipal y secular. Para resistir el poder de los señores feudales requerían de una institución: la ley. Para resistir al papado, esta ley debía ser una que no fuera controlada por la Iglesia, entonces volvieron la mirada hacia el Derecho Romano. Las ciudades requerían de tribunales, de registros de propiedad, de archivos de la ciudad y para lograr institucionalizarse contra los dos peligros, tenían que preparar a los juristas para que le dieran forma permanente a este estilo de vida. Los siglos XI y XII son en los que se revitaliza el concepto de municipalidad y en los que nace como complemento la idea de una *universidad secular*.⁵⁵

El desarrollo de este tipo de institución en Bolonia se debió en parte a su posición geográfica en relación con las ciudades del norte de Italia, pero en mayor parte al desarrollo de una forma de enseñar el Derecho Romano. Existía el *Corpus Juris Civilis* que había sido ordenado por Justiniano, y que sirvió como instrumento necesario para la enseñanza del derecho dentro de la educación profesional.

⁵⁵ Cfr. *idem*.

De 1140 a 1150 el carácter secular y de Derecho Romano fue ampliado por el Derecho Canónico. La Iglesia buscaba no perder su influencia en los *studia generalia*. Y ya para 1150 se encuentran los dos derechos representados en la enseñanza superior en Bolonia, en ambos campos, el centro de excelencia era esta institución.

Estudiantes de todas partes de Europa acudían a Bolonia, en donde apareció de inmediato un gran problema: ¿Qué estatus debían obtener los estudiantes?. Era la época de la municipalización o de las ciudades estado, los ciudadanos con derechos estaban protegidos por las leyes de la ciudad, pero los estudiantes no tenían protección alguna. Por lo que los estudiantes de Bolonia solicitaron solución ante el emperador Federico I Barbarroja, quien dictó la constitución conocida como el *Habita*. La cual fue anexada al *codex* de Justiniano y posteriormente confirmada por el Papa.

La fama de Bolonia había atraído a tantos estudiantes que era realmente una comunidad internacional; trayendo consigo, para 1193 que los estudiantes se organizaran en *universitas scholarium* y eligieran a uno de los estudiantes como rector.

El rector estudiante y la organización supeditaba a los doctores (profesores), esto era contrario a los intereses de los profesores, pero es bueno recordar el contexto social para comprenderlo, los estudiantes eran generalmente ricos, provenían de la burguesía y algunas veces de la nobleza, ellos pagaban a los doctores por sus servicios, lo que les daba la ventaja a los estudiantes. Prácticamente para el siglo XIII, los doctores eran meros empleados del gremio; los profesores eran elegidos por los estudiantes y dependían de los honorarios (*collectae*) para sobrevivir. Una vez electos, los profesores tomaban un juramento de lealtad ante el *studium* y de sumisión a la jurisdicción rectoral.⁵⁶

Finalmente, en este sistema de gobierno, los profesores no tenían derecho de voto en las asambleas universitarias y el gremio de estudiantes vigilaba con gran celo el cumplimiento de las obligaciones de sus profesores. Éstos estaban sujetos a multas por un gran número de razones, pero lo que más vigilaban era la calidad de la enseñanza. El control sobre el

⁵⁶ Cfr. *ibidem.*, p 104-105.

currículum era muy estricto. El material de estudio se dividía en tres partes que se llamaban *puncta*, cada una de éstas se tenía que cubrir en dos semanas, se consideraba una desobediencia acreedora a una multa el no cubrir el material en el tiempo indicado y el no explicar suficiente. En fin, existía un control directo y claro sobre los profesores y una evaluación permanente de su enseñanza.

Por el contrario, la Universidad de París, con un modelo magisterial o profesional resultó ser el campo más dramático de la lucha de la Iglesia en Europa por controlar la educación universitaria. La Universidad de París surgió en el siglo XI, resultado de las primeras escuelas que nacieron al interior del Claustro de la Catedral de Notrê Dame, tiempo en el que los estudiantes vivían en el mismo claustro y los primeros maestros fueron los clérigos de la catedral. Fue así como el obispo de París delegó autoridad al canciller para que fuera conductor de los estudios, siendo ésta la raíz de donde florecieron los obstáculos para desarrollarse, encarnados por dicho canciller.

Los alcances y reputación de las escuelas de la catedral atrajo muchos otros estudiantes que ya no encontraron cupo, éstos (*scholares externi*) empezaron a vivir en el lado izquierdo del río Sena que se convirtió en una colonia estudiantil. Surgiendo así, un número cada vez mayor de nuevas escuelas.

La catedral tenía gran reputación en Teología, pero otras con diferentes tipos de estudios comenzaron a aparecer, muy importantes fueron las del Petiti-Point y la de Colegiata de Santa Genoveva, de ahí surgen precisamente, las pugnas por la jurisdicción y otorgamiento de licencias, entre el canciller de Notrê Dame y el abad de Santa Genoveva. Aparte de Teología, otra área de excelencia de la Universidad de París, era la Lógica, en la figura de Abelardo, considerado uno de los grandes maestros de la época.

Durante el siglo XII las escuelas se hicieron más laicas, con los maestros y estudiantes identificándose más con la vida de París que con la de la catedral. La influencia de la universidad era muy grande, llegaron a albergar de entre 2,500 a 5,000 estudiantes, una población preparada y con opiniones propias que hacían sentir su fuerza. Por esta razón,

resulta entendible el control que buscaba la Iglesia, como también que los laicos buscaran una protección a la libertad académica. Estas protecciones llegaron con el tiempo, primero con una bula del papa Celestino III en 1194, después con la Constitución de Felipe Augusto en 1200, y finalmente en 1237 con el documento *Parens Scientiarum* del papa Gregorio IX. Aún cuando no lograron los maestros el estatus que deseaban de una verdadera corporación que los protegiera del obispo de París y del canciller de Notre Dame, por un siglo se gestó la formación de una corporación de maestros y para el final del siglo XI funcionaba como tal, aun cuando seguían las luchas y las presiones.

En estos dos siglos la estructura del *studium generale* de París se estableció, y el gremio de maestros tenía gran autonomía y control sobre el centro.

No es muy claro cómo se inició su forma de gobierno, pero no fueron los estudiantes sino los maestros los que establecieron las reglas y el canciller era uno más de los maestros.

La facultad más importante de la Universidad de París, y de toda Europa, fue la Facultad de Artes, que albergó distintas organizaciones de estudiantes por naciones: Francesa, Picardía, Normanda y Anglosajona. Las otras tres facultades, menores, tomaban una situación similar y actuaban con autonomía. Cada facultad estaba organizada y elegía a sus directivos. Para 1249 ya había un solo rector de las naciones que actuaba como cabeza. En esta estructura de facultades menores y mayores se refleja en el sistema universitario francés de la actualidad.⁵⁷

Entre sus crisis más fuertes, la Universidad de París sufrió un cambio radical en el siglo XV; cuando el rey decidió convertir la universidad en una institución nacional y dejar de ser internacional. Este proceso de nacionalización fue muy largo y culminó con el edicto de Luis XII en 1499 que rescindió parte de sus privilegios. La universidad, dejó de ser la institución cosmopolita de siglos anteriores,⁵⁸ pero el modelo de organización que funcionó

⁵⁷ Cfr. *idem*.

⁵⁸ En la Universidad de París la administración llegó a ser muy imperfecta; las facultades no tenían local para impartir la enseñanza ni tampoco una asignación fija: los ingresos provenían de las tasas que se imponían a los candidatos para los grados. La universidad era pobre, los profesores y estudiantes también, pero dentro de

con éxito durante más de dos siglos había de servir a otras instituciones universitarias. En realidad, en este sentido, había de trascender por muchos siglos y a muchos países.

Por otro lado, Salerno, la Protouniversidad del siglo XII, con reputación en Medicina era tan excelente como la de Bolonia en Leyes o París en Teología. A pesar de que propiamente dicho, no fue un *studium generale* como las otras universidades, si fue un lugar en donde se enseñaba Medicina y que de una u otra manera dejó cierta huella en la educación superior de la Edad Media.

Y finalmente, la Universidad de Salamanca, de una importancia tal, que vale la pena mencionarla ya que en México, y en general en el Nuevo Mundo, tuvo gran resonancia en la aparición de las primeras universidades.

El siglo XIII, fue un período de expansión del concepto universitario, el caso de la universidad española está conectada muy estrechamente con la relación de sus gobernantes con los de Nápoles. Ésta había sido establecida en 1224, consiguiendo gran influencia, a pesar de que la primera universidad que hubo en España fue la de Palencia (1208-1209), la cual siguió un modelo magisterial de la Universidad de París. Pero fue realmente la Universidad de Salamanca la más importante y la que ejerció mayor influencia en la educación superior del Nuevo Mundo.⁵⁹

La Universidad de Salamanca fue establecida tomando la de Nápoles como modelo y por lo tanto también el sistema de gobierno estudiantil del prototipo de Bolonia.

En la sociedad española era natural que la Iglesia participara en la conducción del *studium*. La conexión con los reyes se daba a través del nombramiento de un canciller, el cual era

esta gran miseria imperaba la libertad y la solidaridad. La austeridad misma de la institución favorecía cierta independencia. La enseñanza fue progresivamente cambiando sus formas. Consistía básicamente en ir transmitiendo el saber tradicional. A parte los métodos nuevos de discusión, introducidos sobre todo por Abelardo, la universidad era más bien una especie de conservatorio y no un lugar de innovaciones pedagógicas o científicas. En general los maestros se limitaban a estudiar los libros y a discutirlos. En consecuencia, las lecciones consistían en explicar los textos, fragmentados al máximo.

⁵⁹ Cfr. *idem*.

real y de una posición poderosa. El *studium* estaba siempre muy conectado con la catedral y la fuerza de la iglesia era muy grande. La bula que creó a la Universidad de Salamanca fue emitida por el papa Alejandro IV en 1255, aún cuando se había constituido y funcionaba desde 1227-1228. Desde su fundación hubo una gran participación estudiantil; el poder lo compartieron los estudiantes representados por el rector, el consejo y los escolásticos de la catedral, así como por el canciller. No obstante, aún cuando el modelo seguido fue el de Bolonia, hubo grandes variaciones, en especial el papel tan importante otorgado a los escolásticos de la catedral. Esta universidad tuvo tal grandeza que, Alejandro IV le otorgó a los graduados el derecho a enseñar en todos los *studia generalia*, menos en Bolonia y París.

Lo anterior demuestra el carácter cosmopolita que llegó a tener la Universidad de Salamanca, aún cuando existían universidades españolas como la de Valladolid y Lérida, la de Palencia y Zaragoza, la de Barcelona, Palma, Sigüenza y Valencia; las cuales eran de carácter local, con sistemas autoritarios, conservadores, no cosmopolitas y un prestigio internacional muy limitado. En cambio la de Salamanca fue considerada por los reyes, como espacio digno de consulta real. Dicha cercanía con la corona determinó que, por esta razón, cuando la universidad como institución se exporta al Nuevo Mundo, el modelo de Salamanca es imitado y formó la base para la creación de las universidades del Nuevo Continente.

En síntesis, París organizaba sus escuelas en la línea de un predominio de los estudios teológicos; Bolonia, en cambio, con un proceso distinto sobre la base de estudios jurídicos sobresalientes; en Salerno y después en Montpellier se fundaban, sobre todo, escuelas de Medicina. Lo que no significó que también las otras disciplinas no florecieran después junto a esas materias predominantes. Sin embargo, éstas dominaron los orígenes y caracterizaron a las escuelas.⁶⁰

⁶⁰ Cfr. *idem*.

2.2 RESEÑA HISTÓRICA SOBRE LOS ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD, COMO INSTITUCIÓN, Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.

En América Latina es donde aparecieron las primeras universidades del Nuevo Mundo, fundadas por órdenes religiosas: los Dominicos crearon una efímera Universidad en Santo Domingo en 1538 y en 1551 abrieron la de Lima.⁶¹

A mediados del siglo XVI el franciscano Zumárraga y el Virrey de México proyectaron una universidad, tomando como modelo la de Salamanca, se recibió la autorización en 1551 y fue abierta en 1553, inicialmente contaba con 3 facultades; la enseñanza de la Medicina se implantó más tarde. Mendoza dotó generosamente a la institución que muy pronto tuvo 500 estudiantes.

Se trazaron proyectos para Santiago de Chile, pero la universidad no se fundó hasta 1738.

La Universidad de Córdoba, en Argentina, fue fundada por los jesuitas en 1613. En Bogotá, Colombia, se abrió un colegio en 1563, que actualmente es una importante universidad.

La enseñanza de las lenguas maternas ocupó un lugar importante caso concreto es el de la Universidad de Lima en la que desde un principio se impartió la cátedra de Lengua India,

⁶¹ "Siempre se ha discutido y continuará discutiéndose si la primera universidad de América fue la de Perú o la de México. Los peruanos sostienen que la prioridad les corresponde porque la Cédula Real que creó la Universidad Mayor de San Marcos de Lima fue fechada el 12 de mayo de 1551, en tanto que la de México tiene como fecha el 21 de septiembre del mismo año. En cambio los mexicanos sostenemos que a nosotros nos toca ese honor porque la Real Universidad de México, a la que se concedieron los mismos privilegios, franquicias y libertades que a la de Salamanca, comenzó sus cátedras años antes que la limeña... Poco después, la universidad recibió el título de Pontificia... La universidad fue extinguida primero por el presidente D. Valentín Gómez Farías en 1833, Santa Anna la reinstaló en 1834 y la reorganizó en 1854. Volvió a extinguirla el presidente Comonfort por decreto de 14 de septiembre de 1857, el cual fue derogado por Zuloaga el 5 de mayo de 1858. El presidente Juárez volvió a extinguirla por decreto del 23 de enero de 1861. Durante la intervención francesa fue reestablecida una vez más, hasta que Maximiliano la suprimió definitivamente en septiembre de 1865... De la Universidad Real Pontificia salieron varias de las figuras más eminentes, lo mismo que de la Escuela de Cirugía y del Colegio de Minería... El 23 de abril de 1910, el maestro Justo Sierra, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, se presentó a la Cámara de Diputados para decir un discurso en apoyo a la Iniciativa de Ley para crear la Universidad Nacional de México... Lo

dicha institución también publicó una gramática quéchua; todas estas disposiciones no respondían a un interés por la cultura autóctona, sino al interés por la formación de sacerdotes.

Fundadas en virtud de intereses de evangelización y de formación de esquemas administrativos, estas universidades corrieron diversas suertes, retrocesos seguidos de nuevos progresos, y los problemas políticos se inmiscuyeron en su vida con una lamentable persistencia.

El gran esfuerzo que hizo México a favor de la enseñanza pública no le ha evitado a la universidad mexicana las grandes dificultades contemporáneas. Algunas tradiciones y la presencia de hombres muy doctos en diversos campos del saber desempeñan una función primordial en la reputación de los centros.⁶²

A comienzos del siglo XVI y con la llegada de los primeros misioneros surgieron los colegios y seminarios, y hasta dos universidades: Michoacán y México a lo largo del territorio de la Nueva España. En esa época la Iglesia fue la poseedora del saber y el poder de la educación. Las iniciativas para la fundación de estas instituciones educativas surgieron, generalmente, ya de la necesidad de formar sacerdotes, ya de la necesidad de instruir a los hijos de españoles, así como también algunas escuelas superiores fueron creadas para los indígenas, como Tlatelolco y Michoacán.⁶³ Por lo general siguieron el modelo de Salamanca o de los seminarios españoles obviamente.

La enseñanza se organizó por cátedras, es decir materias particulares a cargo de un maestro responsable, siendo en muchas ocasiones, una cátedra de Teología o Latín, y que a lo largo del tiempo se complementó con otras. Las primeras cátedras de carácter no religioso fueron Jurisprudencia y Medicina, más tarde, la de Minas. En algunos colegios se impartía la de Música como en Yucatán en el siglo XVII, y por lo general, éstas fueron exclusivas

cierto es que la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México apareció publicada el 26 de Mayo de 1910". (SILVA HERZOG, Jesús. *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*. p 1-20.

⁶² Cfr., BAYEN, *Op. cit.*, p.114-115.

⁶³ Cfr., CASTREJÓN DIEZ, *Op. cit.*, p 113.

para alumnos internos. En el siglo XVIII funcionaron tres universidades: México, Yucatán y Guadalajara, fundadas en 1555, 1624 y 1791 respectivamente, aunque la de Yucatán fue clausurada a raíz de la expulsión de los jesuitas en 1767. Dicha expulsión no sólo afectó a Yucatán sino también a muchas ciudades y provincias en donde esta orden tenía casas y escuelas.

En cuanto al financiamiento, cada institución poseía por lo general bienes propios, producto de herencia y donativos; por ejemplo, los colegios de Durango, Nuevo León, Puebla y Querétaro. Las universidades contaban, además, con el Patronato Real, de forma que la Corona de España era quien sostenía y patrocinaba la institución.

Ya durante el siglo XIX empezó la lucha por el control de las instituciones educativas entre conservadores y liberales, los primeros pugnaron porque la Iglesia controlara la educación y otros ramos de la actividad pública, en tanto que los liberales lo impugnaron. El mismo clero liberal sentó las bases para un nuevo tipo de institución como en Oaxaca, y que a la larga sirvió de modelo para el desarrollo de los institutos y colegios que surgieron en su mayor parte durante la restauración de la República. Dependía mucho la situación de las regiones para que en momentos el control del seminario o del colegio se encontrara en manos del clero o del grupo de intelectuales seculares.

Estas vicisitudes políticas de los colegios y seminarios correspondieron también a problemas económicos, como lo sucedido en San Luis Potosí en 1830, en donde “las continuas revueltas y cuartelazos afectaron el pago de los réditos de los capitales y las rentas de las fincas del Colegio de forma que ya no fue posible cubrir siquiera los gastos más necesarios”.⁶⁴

Tampoco se deben olvidar las cuestiones que hicieron abrir y cerrar universidades debido a las reformas y legislaciones liberales, como cuando debido al afán de unificar el sistema de educación del país, Valentín Gómez Farías en 1833 sustrajo la enseñanza de manos del clero, creándose así la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y

⁶⁴ *Ibidem*, p 115.

Territorios Federales; instauró la educación libre, promovió la fundación de escuelas normales, fomentó la instrucción primaria y suprimió la universidad;⁶⁵ trayendo como consecuencia la desaparición de la Universidad de México y la de Guadalajara. Sin embargo, la de Yucatán fue reabierto, por órdenes del gobierno del Estado en 1834.

Esto refleja la inestabilidad política en que vivía el país, y la razón por la que las universidades se cierran es porque eran consideradas centros de poder de la Iglesia; surgiendo en éstos momentos la enseñanza por profesiones y la aparición de los primeros colegios; lo cual significó la desaparición de la enseñanza por cátedras.

En cuanto a las demás instituciones la ley de 1833 tuvo efectos inmediatos en Michoacán, Yucatán, Guanajuato, Estado de México y Durango. Sin embargo, en Puebla, Veracruz, San Luis Potosí y Oaxaca los cambios fueron anteriores, por ejemplo, en Puebla y San Luis Potosí el colegio era del Estado pero el tipo de enseñanza era de corte eclesiástico, mientras que al mismo tiempo en Oaxaca el colegio es religioso y su organización y enseñanza fueron liberales. En otros estados las leyes llegan cuando Gómez Farías había dejado el poder, como sucedió en Querétaro, Colima y Zacatecas.

Es importante destacar que la educación superior en estos tiempos alcanza características nuevas, como por ejemplo que muchas universidades debido a la influencia francesa los colegios se organizan en forma diferente a la que tradicionalmente tenían. Así por ello en Puebla, se empieza a emplear la palabra “carreras” y en muchas otras se habla de la enseñanza de “profesiones”, como es el caso de Zacatecas en donde la administración minera y agrícola y las ingenierías se consideran y se enseñan como tales. Asimismo, se empiezan a enseñar como profesiones la química, la agrimensura y el ensayo de metales. Y no es que estas materias fueran nuevas en México, simplemente, se reorganizaba la enseñanza. Las profesiones más solicitadas y comunes de esa época parecen haber sido las de partera, farmacéutico y abogado.⁶⁶

⁶⁵ *Idem. apud.* LARROYO F. *Historia de la Educación.*

⁶⁶ *Idem.*

Durante la época de Benito Juárez y con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal (1867), se unifica la enseñanza, se organizan los estudios secundarios, se establece la Escuela Nacional Preparatoria y se reglamenta la enseñanza superior.⁶⁷

Después de esfuerzos, a partir de la Revolución se le da mayor importancia a la educación primaria, en detrimento de la educación superior y sus instituciones. Sin embargo, con la reapertura de la Universidad Nacional de México⁶⁸ en 1910, surge la inquietud por crear universidades, así en 1917 se crea la primera de ellas en el Estado de Michoacán, y hay intentos de crear otras, como la de Occidente en Culiacán. A partir de entonces se empiezan a erigir las distintas universidades, hasta llegar a 1975 en que se creó la de Baja California Sur, siendo la más reciente la del Estado de Quintana Roo, la cual se crea en el año de 1990.

En cuanto a la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades no es importante hasta cuando en la Universidad de San Luis Potosí (1923) le dan forma y participación a los consejos académicos y técnicos.

Los vínculos existentes entre universidad y sociedad se intensifica con la participación de estudiantes y maestros en la vida universitaria; un ejemplo de esta mayor participación política de estudiantes y maestros es la reacción a la reforma del artículo 3º de la Constitución de 1917 y del concepto de educación socialista.⁶⁹ Por lo que muchas universidades, principalmente de estados ricos como Jalisco y Nuevo León, la rechazan, mientras que Michoacán, Puebla, Veracruz, Sinaloa y Colima la aceptan y la practican. En Sinaloa aparece la Universidad Socialista del Noroeste y en Colima la Universidad Popular. Michoacán y Puebla modificaron sus leyes y finalidades de acuerdo con la nueva legislación.

⁶⁷ *Idem. apud. LARROYO, F. Op. cit.*

⁶⁸ Y que en 1929 consigue la autonomía y se convierte en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

⁶⁹ *Ibidem*, p119.

Pasan los años y las universidades son campos de lucha continua, ya que los problemas entre los actores siguen latentes.

Sin duda en el siglo XX la Ciudad de México se reafirmó como el centro económico, político y educativo en detrimento de la provincia. Aunque cada universidad tiene su propia historia condicionada por la ecología y la cultura de la región de la cual forma parte y le da importancia a nivel nacional, Michoacán se caracteriza por ser pionera de la lucha por la autonomía; Sonora porque su fundación es obra conjunta de la iniciativa privada y del Estado; Chiapas por su afán a lo largo de la historia por contar con una universidad, y así sucesivamente podemos enumerar las características especiales de cada una de éstas que las hace diferente al resto de las universidades estatales.

De manera tal que, “las universidades mexicanas surgieron de diversas formas: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Guadalajara y la de Michoacán, tienen origen en la época colonial; y veintitrés de ellas, en los colegios civiles y en los institutos de letras surgidos durante el siglo pasado en los estados de la República. Las restantes tienen su origen en los últimos años, como resultado de la incesante demanda de educación superior. Con algunas excepciones, las universidades estatales se establecieron sin preparación económica ni académica, y sin un plan trazado, de acuerdo a las necesidades de las entidades a las que pretendían servir”.⁷⁰

El siglo XX es indudablemente el siglo de aparición y expansión de las universidades públicas en nuestro país. Inicia con la apertura de la Universidad Nacional, y prosigue con un crecimiento acelerado que dura hasta fines de la década de los 70's.⁷¹ De allí en adelante, van ganando terreno instituciones privadas de educación superior que para fines de siglo compiten con el sistema público por una parte no desdeñable de la matrícula universitaria de cada entidad federativa, sobre todo en ciertos campos del conocimiento en los que las privadas sienten que pueden proponerse como una mejor opción.

⁷⁰ *Ibidem.*, p 124.

⁷¹ ACOSTA SILVA, Adrián. coord., *Historias Paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-199.*, 339 p.

El establecimiento de las universidades públicas recibió un fuerte impulso a partir de la década de 1930,⁷² de allí hasta los años 70, los gobiernos de los estados se esforzaron por dar un carácter público y autónomo a las instituciones que en otros tiempos fueran los institutos científicos y literarios de larga tradición (el Instituto Literario de Toluca, el Instituto Literario de Campeche, el Instituto Rosales de Sinaloa, por mencionar algunos). En unos lugares antes que en otros, pero definitivamente en todos lados, es posible presenciar la aparición de universidades y la diversificación y crecimiento de escuelas y facultades. En 1933 abrió sus puertas la Universidad de Nuevo León, en 1937 la de Puebla; un año más tarde, en 1938, la Universidad Nacional del Sureste, creada en 1922 por Felipe Carrillo Puerto, ésta cambió su nombre por el de la Universidad de Yucatán.

En tanto que en los 40's aparecen la de Colima (1940), la Veracruzana (1944), la del Estado de México (1945) y la de Guanajuato (1945). En Sonora, las inquietudes por fundar una universidad estatal se habían expresado desde 1938 a través del Comité pro fundación de la Universidad de Sonora, y cristalizaron con la creación de la misma en 1942.

Por su parte las universidades de Chihuahua, Coahuila y Baja California, son universidades de los años 50's: la primera de 1954, las otras dos de 1957. En 1965 fue creada la Universidad de Campeche con sus antecedentes en el Colegio Franciscano, y en 1968 es creada la Universidad Autónoma de Zacatecas, en los 70's, todavía aparecen varias instituciones universitarias, tales como: Aguascalientes (1974), Baja California Sur (1976), la Universidad Pedagógica Nacional (1978) y lindando con una nueva década, aparece la de Quintana Roo en 1990. La autonomía se convirtió, en el lapso que va de 1929 a 1999, en una de las conquistas de las instituciones públicas y se obtuvo en diferentes momentos: a partir de 1929 hasta 1997, año en que le fue concedida a la Universidad Veracruzana.

⁷² Durante la época cardenista se crea la más importante institución dedicada a la educación tecnológica y técnica del país, el Instituto Politécnico Nacional para desarrollar la educación tecnológica industrial y de servicios de nivel superior con la meta de atender educandos en bachillerato técnico industrial y así contribuir a la formación de cuerpos técnicos profesionales, desarrollar la investigación y la educación tecnológica de nivel superior; para formar los cuadros técnicos necesarios e impulsar la investigación, se realiza una importante labor en educación media superior a través de las escuelas vocacionales encargadas a este instituto. (PRAWDA, Juan. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. p 295 -300)

La mayor parte de estas instituciones abrieron inicialmente carreras de ingeniería, derecho, medicina, contaduría, enfermería. Las carreras de humanidades no aparecen sino hasta 1950, cuando empiezan a fundarse escuelas y facultades que se abocan a ofrecer este tipo de estudios: son pioneras en ellos las escuelas y facultades de Filosofía y Letras de la UNAM, la de la UANL y la de la BUAP. La intensidad de los acontecimientos de los años 60's, alienta la tendencia a crear este tipo de carreras más que en el pasado: particularmente instituciones de tradición combativa, tales como la Universidad Nicolaíta,⁷³ la de Sinaloa y la de Zacatecas fortalecen los campos de humanidades y ciencias sociales, en general.

Muchas veces como respuesta a la politización de movimientos locales, se abren y se cierran facultades: por ejemplo la Michoacana cierra y reabre un par de veces sus escuelas de Filosofía e Historia, hasta hoy escuelas muy importantes en el país.

En un ambiente distinto, en los años 80's, algunas instituciones, conscientes del peso que han adquirido las carreras técnicas y científicas, realizan un serio esfuerzo por dotar a sus estudiantes de un espacio para la reflexión humanística, un espacio que les permita refrendar su vocación verdaderamente universitaria. En esta situación están las universidades de Baja California, de Aguascalientes y de Querétaro. Luchando contra una tendencia que lleva a la baja la matrícula de las carreras de humanidades, la gran parte de las universidades se dan la tarea de abrir y mantener escuelas de humanidades, entendiendo que éstas constituyen un elemento definitorio del propio carácter de las instituciones universitarias. El descenso notorio de la inscripción en carreras como filosofía, las coloca a veces ante la disyuntiva de tener que cerrar o forzar el registro de los estudiantes bajo la fórmula de "segunda opción", para poder así garantizar un presupuesto que depende de la demanda. En todo caso, ensayan fórmulas para procurar evitar la desaparición de algunos programas.

La fuerte tradición de algunas instituciones contribuye a que en ciertos lugares las carreras de humanidades se vean favorecidas por sus antecedentes y por un ambiente benéfico para el florecimiento de estas disciplinas. Guadalajara, Puebla, Michoacán, que fueron sedes

⁷³ En página web: <http://www.umich.mx/univ/univ-hist.html>.

importantes de la cultura virreinal en tiempos coloniales, se benefician sin duda de lo que fuese la larga tradición de una antigua Universidad de Guadalajara creada en 1792, y de los colegios: el Colegio Carolino o el Colegio de San Nicolás, respectivamente. Ello ha contribuido de alguna manera para que estas universidades mantengan el cultivo de las disciplinas humanísticas, siendo las que ofrecen la mayor cantidad y variedad de programas, en tanto que absorben un número significativo de la matrícula a nivel nacional en las carreras más demandadas de las humanidades: letras y lingüística, historia y filosofía, en ese orden.

En términos de financiamiento, desde 1970 se asumió una conducta diferente por parte del gobierno para con las universidades, independientemente de los conflictos políticos que recién culminaban en 1968, creándose así la Universidad Autónoma Metropolitana para vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios; para en ese entonces se propició el desarrollo armónico de la educación superior en todo el país racionalizando el uso de los recursos que se destinan a ella, este objetivo fue compartido por ésta institución y la UNAM.⁷⁴

Específicamente, el régimen de Díaz Ordáz, se caracterizó por mantener estacionados los subsidios al conjunto de educación superior, y en algunos casos inclusive con decrecimiento de un año a otro. Hasta entonces, una cuarta parte de los presupuestos de estas instituciones, contaban con un subsidio principalmente federal.

Ya en el periodo de Luis Echeverría Álvarez la asignación de recursos a las instituciones se transforma radicalmente, y después, en un lapso muy breve, hacia finales de su gobierno, la proporción se invierte, pasa a ser subsidio federal en números redondo: tres cuartas partes de la integración de los presupuestos; con lo cual se generaba un fenómeno cada vez más conocido, denominado como la federalización de las universidades y de la educación superior, por la vía del financiamiento del mantenimiento de éstas principalmente.⁷⁵

⁷⁴ PRAWDA, Juan. *Op. cit.* p 295-300.

⁷⁵ Cfr. PALLÁN, Carlos. "Consideraciones y recomendaciones sobre el financiamiento de la educación superior" en LEVY, Daniel. *La Educación Superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público.* p. 26.

Lo interesante es que a partir de estos momentos las entidades que reciben los recursos empiezan a sentirse obligadas o asumen una actitud distinta ante el gremio que las financia; pero quizá la mayor contradicción, según Pallán, las cuales llegaron a tener hasta el noventa por ciento de su presupuesto integrado por recursos federales, mostraron desapego hacia lo que era su razón de ser, pues habían sido creadas para satisfacer necesidades estatales pertenecientes a la entidad federativa.

Sin duda, el financiamiento de las universidades ha sido y es un asunto que pronto se politiza y que también tiene que ver con relaciones de poder.⁷⁶ Por otro lado, la estabilidad económica del gobierno, en algunos momentos, no se ha relacionado o traducido al financiamiento otorgado a las universidades, no fueron ni han sido paralelos ni van de la mano la situación de las finanzas públicas y la asignación de recursos a las universidades.

Como se muestra, el caso más patente es que en los últimos años del sexenio 1964-1970; posiblemente los años de oro del desarrollo estabilizador en los que el país se encuentra en un proceso de crecimiento por encima del seis por ciento del producto interno bruto, período que, por lo que se refiere al gobierno federal, no se asocia a un financiamiento importante a las instituciones de educación superior. Por ello, es importante mencionar que en ese lapso el incremento de los recursos de las universidades se hizo a partir de estos mismos y de ingresos propios, que pasaron del seis al diez por ciento, lo cual constituyeron, para entonces, una quinta parte de los presupuestos universitarios. Situación nada desdeñable si consideramos éstas acciones como formas de subsistir.⁷⁷

Igualmente, en esa medida, se inicia a partir de la década de los 80's y 90's condiciones de financiamiento con respecto al rendimiento de cuentas, *accountability*, por parte de las entidades que utilizan recursos públicos, y en esa medida, México entra con mayor rapidez a una situación en donde cada vez más los nuevos fondos, son asignados en relación con programas presentados y resultados alcanzados.

⁷⁶ Un ejemplo claro ha sido el rubro de cuotas de la UNAM en 1992 y 1999, el cual se ha apropiado gran espacio en la prensa y en las luchas y en los discursos de las organizaciones sindicales, estudiantiles y de otros grupos pertenecientes a la sociedad civil.

⁷⁷ *Ibidem.*

La administración federal que siguió, de 1970 a 1976, canalizó grandes recursos económicos para un crecimiento muy considerable de la educación superior, un ciclo de diversificación institucional y de rápidos incrementos en la matrícula de la misma, tuvo lugar entre 1971 y 1982, en el que también crecieron los subsistemas tecnológico y el de la educación normalista para maestros de nivel básico. Para 1980 cerca de un 15 por ciento del grupo entre los 20 y los 24 años estudiaba en instituciones de nivel superior. Este crecimiento fue demasiado rápido como para poder controlar efectivamente las condiciones académicas existentes.⁷⁸

Con los años noventa se inició un período de recuperación en el nivel de los recursos públicos disponibles para toda la educación superior. Estos recursos permitieron detener primero, y luego anular algunos de los efectos acumulados. Los mecanismos utilizados para aplicarlos se tornaron más selectivos, ya que procuraron orientarse hacia la promoción de metas cualitativas específicas. Tales mecanismos fueron la deshomologación, el programa de estímulos al desempeño y la carrera docente. La deshomologación consiste en romper con el principio de que todos los académicos de un mismo nivel en el país tienen únicamente el mismo ingreso, sin que existan otros fondos para compensar mejores desempeños. Mediante la deshomologación se han implantado en todo el país sistemas de ingresos adicionales por productividad, manejados en cada institución con criterios fijados internamente. Los programas de estímulos han sido los medios de deshomologar. Por su parte, el programa de carrera académica provee fondos para la actualización y la superación del personal académico. Además, destacan estas nuevas formas de financiamiento, frente a la tendencia hasta entonces única, de otorgar el subsidio en bloque a cada institución.

De esta forma, surgieron los fondos especiales para la modernización de las instituciones, para la carrera docente, y para otorgar estímulos a los mejores desempeños del personal académico y para la superación los maestros. De igual manera, dio inicio la aplicación de la evaluación como mecanismo para la conducción del sistema de educación superior. Quedando así, hasta entonces, como un procedimiento opcional de cada institución.⁷⁹

⁷⁸ Si bien en 1961 la matrícula es de únicamente 86,000 personas, y en 1990 es más de un millón, las tasas de crecimiento varían mucho de década a década. Entre 1971 y 1981, se registra una tasa anual de crecimiento del doce por ciento, mientras que en la década anterior, entre 1961 y 1971, fue del cinco punto cinco por ciento. Luego entre 1981 y 1990 del tres punto seis por ciento. Sin embargo, las condiciones del financiamiento público, con aportaciones siempre crecientes desde 1970, se ven bruscamente interrumpidas en 1982. Ese año una crisis financiera no sólo detuvo este crecimiento, sino que lo invirtió.

⁷⁹ZORRILLA, Juan F. "Las políticas de financiamiento de la educación superior de la educación superior y la moral académica" en LEVY, Daniel. *La Educación Superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público.* p.33-34.

A pesar del transcurso del tiempo, la necesidad de educación superior en un mundo en evolución, sigue teniendo relevancia, aunque no como en la de los últimos dos siglos, cuando se multiplicaron estos centros. Sin embargo, sigue siendo necesario replantear y repensar a la universidad mexicana con miras a que no quede desdibujada en tiempos de reordenamiento global. Considerando que, a pesar de todo, surgirán con gran fuerza las instituciones y espacios escolares dedicados a formar estudiantes con un perfil que satisfaga las “necesidades del libre y competitivo mercado mundial”.

CAPÍTULO III

LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL EN MÉXICO

En el capítulo anterior se hacía mención al surgimiento histórico de la universidad, como institución, desde su perfilamiento desde la época de los griegos y romanos hasta la gran portadora del saber que surgió en Europa occidental y que para cuando inician los viajes de dominio alrededor del siglo XVI a América, en especial a la Nueva España, se traslada, con variantes, el modelo de la Universidad de Salamanca, por ello la importancia del anterior capítulo en considerar los grandes modelos universitarios desde sus inicios para comprender en qué circunstancias aparecen las universidades en Latinoamérica y con qué rasgos e intenciones son abiertas, cerradas y vueltas a abrir en situaciones de inestabilidad política, como se vieron los casos de las universidades en México.

Históricamente se enmarcó el desarrollo de la universidad en México a partir de la época de la colonia, la independencia y la reforma para situar a ésta institución como una de las más vertiginosas y abatidas a lo largo del tiempo, lo cual le ha costado pagar el precio de la inestabilidad y los avatares políticos y económicos por los que su desarrollo y constitución consolidada se han visto en tela de juicio y frenada por los distintos procesos sociales que también le han exigido cambios y adaptaciones, a algunas más que a otras, a partir de las necesidades y exigencias del entorno del país. Así tenemos una institución, como el Instituto Politécnico Nacional, resultado de un proyecto de necesidades de nación específicas para colaborar en el desarrollo tecnológico nacional. Más casos como éstos existen y se han dado en nuestro país, sólo valga como ejemplo.

Las problemáticas y deficiencias han sido muchas y algunas han venido arrastrándose desde tiempo atrás. Actualmente, unas instituciones de educación superior a penas comienzan a encontrar su camino, y otras más parecen perdidas en los problemas históricos de antaño que aún no han podido superar, ejemplos: la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y la Universidad Autónoma de Guerrero.

3.1 EDUCACIÓN SUPERIOR ¿NUEVA VISIÓN ANTE EL NEOLIBERALISMO – GLOBALIZACIÓN?

Es preciso dejar en claro antes que nada, a qué se le denomina “educación superior”; ya que si bien es cierto, esta tiene que ver con la enseñanza de tipo terciario, no sería desdeñable diferenciarla respecto del término opuesto, que sería, educación inferior. Sin pretensiones de minimizar o despreciar a la que por oposición, de términos, sería la educación inferior, que constituye el “antes de” o “base de” una serie de dinámicas, conocimientos, formas de entender y comprender los objetos a estudiar en una realidad dada, a los cuales se enfoca la educación superior: es decir, que la “educación superior” tiene como sustento indispensable lo que llamaríamos un tipo de educación básica y media superior.

Existe un sentido amplio del término educación superior con un significado cercano al de educación postsecundaria; también existe la posibilidad de un sentido más restringido, en el que la educación superior incluye únicamente a las universidades y a las escuelas profesionales y artísticas más prestigiadas.⁸⁰ Aunque también pudiera ser la impartida en los seminarios para maestros de enseñanza primaria, las escuelas para técnicos, etcétera; con tradiciones de conocimientos y saberes sustancialmente distintos a los referidos en espacios considerados propios para la educación superior formal-institucionalizada de corte intelectual, que no es otra cosa que: la educación dirigida no tanto a la adquisición de los conocimientos sino a la formación del hombre, en tanto “su ideal no es una cabeza bien llena, sino una cabeza bien hecha”.⁸¹

Su principal actividad y razón de ser es el desarrollar las funciones cognitivas como la observación, la memoria razonada, la imaginación, sobre todo, el juicio, el espíritu crítico y el hábito de conocer así como el pensamiento lógico.⁸²

⁸⁰ FOULQUIÉ, Paul. *Diccionario de Pedagogía*. p 143 – 150.

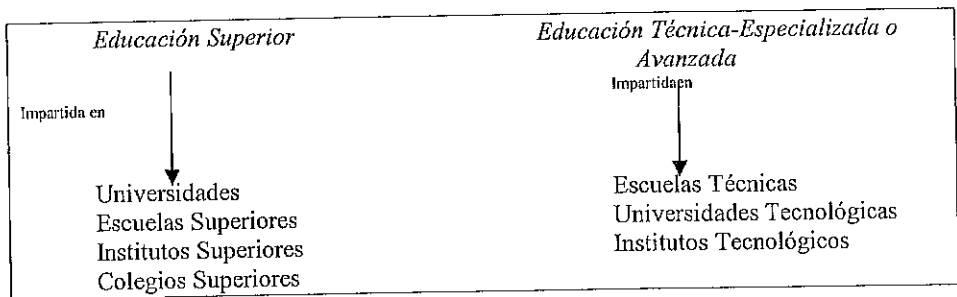
⁸¹ Objetivo de la antigua enseñanza clásica grecolatina.

⁸² HUSEN, Torsten y Neville Postlethwaite T., “Educación Superior: Impacto social”. p. 1987.

Es por ello que su importancia y superioridad radica en lograr formar un hombre con la facultad de comprender, interpretar los signos y percibir las relaciones gracias a las cuales se explican, por la causa o por la razón, los hechos observados, así como la naturaleza de las cosas. Se trata, al mismo tiempo, de una formación general extensa, que exige la reflexión permanente de los contenidos, así como su necesaria asociación con fenómenos y conocimientos externos a la disciplina, a la cual pertenezca por naturaleza el objeto estudiado.

Entonces...

La educación superior entendida de la manera anteriormente dicha, no tiene lugar preponderante para los “saberes y conocimientos” de corte técnico-práctico-instrumental. Por tanto, los espacios académicos donde se promueven estos dos tipos de educación (que no por ello son totalmente indisolubles, pero si sustancialmente distintos en cuanto a sus fines y naturaleza original), son claros, gráficamente la distinción es la siguiente:



Esta distinción se hace más evidente cuando los fines que cada una de estas persigue se hacen latentes, por ejemplo, la educación técnica-especializada o avanzada tiene su principal finalidad en la preparación de cuadros profesionales para el trabajo dentro del desarrollo industrial y comercial del país. Sin embargo, la educación superior, aunque también forma profesionales, su distinción radica en orientarse a formar hombres dentro de ámbitos no solamente laborales, sino también intelectuales para la producción de conocimientos y saberes científicos de determinadas disciplinas; es decir, contribuir al desarrollo de teoría sustantiva de las disciplinas científicas.

Es aquí, donde encontramos la primera y más importante característica de la “nueva visión de la educación superior” que se ha venido desencadenando a partir de fenómenos en el campo de la economía y la política a nivel nacional y mundial; que tiene que ver con la ideología neoliberal y el proceso de globalización pujante durante los últimos años. Redundando en una ‘nueva crisis de la educación superior; no sólo remitida a las instituciones de educación superior, sino que es reflejo de mayores proporciones en un ambiente cambiante regional, nacional y mundial.

No sólo es la educación superior la que se encuentra en discusión, “son los paradigmas, el imaginario colectivo, el sentido y destino del ser humano. La globalización o mundialización que ha llegado a estas instituciones es la misma que pone en tela de juicio los proyectos de estado-nación, y su sentido de identidad, en particular el pacto social”,⁸³ y por ende el contrato social de las instituciones de educación superior con la sociedad, con la empresa y con el estado.⁸⁴

Ahora bien, retrocediendo un poco para señalar cuestiones que han sido punta de lanza en lo que aquí se denomina “nueva visión de la educación superior”; ya que en términos amplios, decir que la década de los sesenta marca el paso de una educación superior elitista a una educación superior de masas; tiene que ver con un proceso de transformación que perseguía adaptar a ésta a los nuevos requerimientos económicos y sociales derivados de la adopción del llamado modelo de “desarrollo hacia adentro” promovido por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL):

[...] basado en el proteccionismo industrial, la sustitución de las importaciones, la explotación de los recursos naturales y el endeudamiento externo. A su vez, los esfuerzos de integración regional y subregional utilizaron como instrumentos claves los aranceles proteccionistas y los incentivos fiscales al desarrollo industrial, a fin de abastecer una demanda interna expandida por la existencia de mercados más amplios [...]⁸⁵

⁸³ TUNNERMANN BERHEIM, Carlos. *Una nueva visión de la educación superior*. p.7.

⁸⁴ *Ibid. infra.*, capítulo III, apartado 3.4.

⁸⁵ *Ibidem.*, p13-14.

Treinta años después, la educación superior sigue, y seguirá, estando en discusión, pero ahora con la diferencia que, mientras en la década de los sesenta nadie dudaba del papel clave de la educación superior en los esfuerzos conducentes al desarrollo, y hasta con ahínco se le atribuía el rol de motor principal del adelanto y la transformación social, el debate actual se caracteriza por la existencia de toda una escuela de pensamiento, sustentada incluso, por algunos organismos internacionales de financiamiento que ponen en tela de juicio la eficiencia de la educación superior pública, principalmente, y cuestionan su rendimiento económico, social y la prioridad de las inversiones destinadas a ella.

Esto quiere decir que el debate contemporáneo sobre la educación superior es más complejo que el que tuvo lugar treinta años atrás; aunado esto, con el problema de que “lo que está ahora en juego es la confianza misma de la sociedad en la educación superior pública, como uno de los medios privilegiados con que cuenta un país para promover su desarrollo y fortalecer su identidad nacional y autodeterminación”.⁸⁶

Entonces aquí se encuentra una primera razón para asegurar que los procesos económicos actuales y las políticas vigentes (globalización y neoliberalismo respectivamente), están provocando, si no es que orillando, a que se propague una nueva visión de educación superior, y por ende de los espacios físicos donde se imparte, sean conceptualizados desde esta visión de manera totalmente distinta de como se había venido desarrollando.

Lo anterior se consolida aún más, cuando en el trasfondo del debate actual se deja ver un marcado enfoque en la contribución que la educación superior “debe” hacer a un proyecto de sociedad “comprometida” con el “desarrollo sustentable” y alejada ya de la mera modernización de los sistema de producción, considerando como uno de éstos a las instituciones de educación superior en función de meras fábricas de mano de obra.

[...] Nuestra modernidad implica modernización pero no se reduce a ella. La región requiere no sólo una reconversión del aparato productivo, un aumento de la productividad de los países en el contexto internacional, sino también el fortalecimiento de los procesos democráticos de la moderna ciudadanía, la incentiviación de los valores que fortalecen la ética ciudadana y la búsqueda

⁸⁶ *Idem.*

de estrategias que contribuyan al proyecto utópico de un desarrollo sustentable en el que todos encuentren más y mejores oportunidades para el desarrollo personal y el de sus comunidades [...] ⁸⁷

Las dimensiones de la problemática actual de las instituciones de educación superior es realmente preocupante, sobre todo cuando surgen desde organismos internacionales de mayor presión financiera, ejercida a países en desarrollo y con endeudamiento, entre los que se encuentra México. Visiones como la del Banco Mundial, que con fuertes críticas y exigencias a la educación superior tambalean el futuro de las ésta al momento de afirmar que:

[...] los recursos dedicados a la educación superior no se utilizan con eficacia, por lo que la inversión en educación debe priorizar el nivel de educación primaria, cuya tasa de retorno social es mayor que el correspondiente al nivel superior. Como consecuencia, la política en educación debe encaminarse a la recuperación de costos, mediante la supresión de la gratuidad, el establecimiento del crédito educativo y un mayor apoyo a la educación superior privada [...] ⁸⁸

Igualmente, es cierto que, los problemas en las instituciones de educación superior y de la educación son muchos: la designación de recursos en las universidades públicas es insuficiente, los salarios de los profesores son demasiado bajos para atraer académicos que se dediquen de tiempo completo a la educación e investigación; usualmente los planes carecen de material y equipo necesarios, el presupuesto administrativo es excesivo; han incrementado las inscripciones en la educación superior sobre todo en las dos últimas décadas, y esto ha venido acompañado de una reducción de la calidad de la educación, lo que trajo consigo que disminuyera la retribución privada y social a este rubro, y se han elevado las tasas de desempleo para universitarios graduados, los niveles de irresponsabilidad académica son altos y cada vez más comunes, etcétera.

⁸⁷ *Idem, apud.*, OROZCO, Luis E.

⁸⁸ *Ibidem. apud.*, PSACHAROPOULOS, George. p 22.

Finalmente, la visión economicista de la educación superior encabezada por el Banco Mundial, y asumida obedientemente por el gobierno en las políticas educativas, se enfocan a:

- Reconocer la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social, con el cometido de equiparar a los individuos con los conocimientos avanzados y destrezas para ocupar posiciones de responsabilidad en el gobierno, los negocios y las profesiones; con lo que se busca “mejorar la capacidad productiva de la humanidad”.
- Estimular una mayor diversificación de las instituciones públicas de educación superior e incluir el desarrollo de instituciones privadas.
- Proporcionar incentivos a las instituciones públicas, a fin de que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, incluyendo el cobro de aranceles a los estudiantes y la vinculación del financiamiento del Estado a la mejora del rendimiento académico e institucional.
- Redefinir el rol del gobierno en la educación superior, promoviendo la “suficiente” autonomía a las instituciones dedicadas a ésta, sin perjuicio de establecer mecanismos de monitoreo, acreditación y evaluación de su desempeño, es decir, se abogará por una mayor intervención del gobierno central en orden de “asegurar” un uso más eficiente de los recursos públicos.⁸⁹
- Introducir políticas explícitamente diseñadas a dar prioridad al mejoramiento de la calidad y el fomento de la equidad.
- Crear instituciones de educación superior no universitarias como: institutos politécnicos, carreras profesionales de ciclo corto, institutos tecnológicos, colegios

⁸⁹ No se trata, aclara el documento, de un control directo, sino de utilizar el expediente del financiamiento público para ‘estimular’ a las instituciones de educación superior a satisfacer más adecuadamente las necesidades de adiestramiento e investigación.

regionales y comunales, y programas de educación a distancia. Dichas políticas, aclaran que, en este esfuerzo deberá darse una gran participación al sector privado, para el cual puede ser más atractivo crear instituciones de este tipo, de bajo costo por estudiante, que fundar universidades tradicionales, sin perjuicio de que estos programas se ligen con las universidades públicas mediante un buen mecanismo de transferencias, equivalencias y créditos.

- Mejorar la respuesta de la educación superior a las demandas del mercado laboral y a las cambiantes demandas económicas. Por ello es importante la participación de diversos actores en los asuntos educativos. Ante esto no es fortuito que poco a poco se vayan incluyendo representantes del sector privado/empresarial en los organismos de gobierno y decisión en las instituciones de educación superior.

Si bien, algunos podrían apelar a que esta visión y reconversión de la educación superior economicista y con fines desarrollistas-tecnológicos, se circunscriben sólo a la ideología y concepción del Banco Mundial,⁹⁰ no cabe duda que este tipo de organismos representa una brújula que influencia la voluntad política de los gobiernos, proclives a atender las “recomendaciones” del Banco, para no poner en riesgo el acceso a los préstamos monetarios.

Evidentemente, México no ha sido la excepción en acatar este tipo de “recomendaciones”, ya que sólo nos bastaría revisar cuidadosamente el crecimiento de la educación superior (mezclada con educación técnica-tecnológica) y la aparición de programas de docencia dirigidos a la producción y aprovechamiento de los recursos para corroborar lo dicho.

Lejos de esto y aunque para algunos sólo se trate de “voluntad política”⁹¹ para cambiar el rumbo hacia donde la educación superior actual se está perfilando, lo cierto es que no ha sido sólo cuestión de “voluntades”, sino también de algo que se ha estado arraigando en las

⁹⁰ BANCO MUNDIAL. “Educación Superior: lecciones de la experiencia”. Washington, D. C., Julio de 1994.

maneras de visualizar, los objetivos, metas y funciones que tienen los recintos universitarios, y lo que en ellos se enseña. Sobre todo es la visión que socialmente parece estar internalizando, incluso en los propios estudiantes y académicos; claro sin quedarse atrás los propios cuerpos directivos.

Un ejemplo de ello es cómo organizaciones nacionales del sector productivo/empresarial reafirman su presencia y exigencias en la educación a todos los niveles, señalando que:

Educar para...

la educación cada vez cobra más importancia por ser un medio para mejorar la capacidad productiva de la humanidad y, por esa vía, buscar mejores estadios de bienestar. Toda reflexión sobre el futuro de las economías mundiales y nacionales ha de incluir el tema de la educación...⁹²

Enseñar a...

innovar, buscar nuevos métodos para competir y en la disponibilidad de mejores medios para luchar por los mercados...⁹³

Los fines son...

construir una sociedad mexicana que esté en condiciones de competir en el ámbito internacional...⁹⁴

No hay desarrollo sin...

reactivar la economía, es indispensable para mejorar la calidad de vida de los mexicanos. Sin embargo, no será posible alcanzar un crecimiento alto y sostenido si no se cuenta con los recursos humanos debidamente calificados...⁹⁵

⁹¹ Disyuntiva abordada por DIEZ-HOCHLEITNER, Ricardo. "¿Crisis de la educación superior o crisis de visión y de voluntad?. La educación superior ante el empleo" p 353.

⁹² ESCOBAR ZAPIAIN, Vicente. CANACINTRA. "Educación, calidad, productividad y competitividad" p 167.

⁹³ *Idem.*

⁹⁴ *Idem.*

⁹⁵ *Ibidem.*, p 168.

Específicamente en educación superior reclaman...

- 1) los centros de educación superior son sitios de libertad y aprendizaje, [...] Deben fungir como sujeto modernizador, para preparar recursos humanos con la calidad y especialización que demanda la nueva realidad del país. Si la enseñanza no responde a esos propósitos, muchos de sus egresados no podrán incorporarse a las actividades para las que se prepararon ...⁹⁶
- 2) mejorar la calidad de la enseñanza, a partir del impulso a la excelencia académica, la generación de investigaciones pertinentes y la actualización de sus programas y métodos de enseñanza...⁹⁷
- 3) propiciar una composición de su matrícula por especialidad que responda mejor a las necesidades del país. Esto implica lograr un equilibrio entre la libertad del alumno para seleccionar su carrera, y los requerimientos de la economía y la sociedad, una adecuada orientación vocacional puede ser herramienta eficaz para esto...⁹⁸
- 4) fortalecer sus vínculos con el aparato productivo...⁹⁹
- 5) incluir la participación de los organismos empresariales como CANACINTRA, a nivel estatal, regional y sectorial, en el proyecto propuesto por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, para crear el sistema normalizado de competencias, los comités de vinculación y la definición de los estándares de habilidades, así como en la evaluación de estas...¹⁰⁰

⁹⁶ *Ibidem.*, p169.

⁹⁷ *Idem.*

⁹⁸ *Idem.*

⁹⁹ *Idem.*

¹⁰⁰ *Ibidem.*, p170.

3.2 UNIVERSIDAD ¿HACIA UNA NUEVA CONCEPCIÓN?

En el apartado anterior se hacían notar algunos elementos que caracterizan a la nueva visión de la educación superior de corte puramente economicista que sin duda, ha influenciado a gran parte de los sectores sociales en México. Y que a estas alturas del discurso resulta imperativo referirnos de manera concomitante a la concepción de “universidad” derivada de dicha visión. Entendiendo de tal forma a la ‘universidad’, como el espacio físico en el cual, principalmente, tiene vida la educación superior y las relaciones/conexiones entre los actores involucrados, es decir, “la universidad, como genuina representante del sistema de educación superior, es una institución social a través de la cual toman cuerpo las relaciones sociales, las contradicciones entre los valores, normas e ideas que le son propios y aquellos que se transmiten mediante los contenidos de la enseñanza”.¹⁰¹

De tal manera, que el entorno universitario y sus dinámicas parecen estar transformándose hacia un estadio totalmente opuesto a como habían estado funcionando desde sus orígenes y apogeo en el siglo XIX y XX.

Reconocer que las modificaciones surgidas tanto en el ámbito político-económico, como estético-emocional y ético-religioso, afectan su identidad, su estructura, organización y funcionamiento, no obstante, es necesario pasar del plano del “deber ser” de la universidad, al “de cómo es” de facto y “cómo puede ser”.

La universidad desde la visión economicista predominante es de *facto* considerada un “negocio”; a saber, [...] la idea de hacer negocio (universidad como negocio) ha inspirado políticas tales como la oferta masiva de acceso a la educación superior, inspirados en el dogma progresista que la cantidad se convertirá en calidad, como por arte de magia[...]¹⁰²

¹⁰¹ BRAVO CISNEROS, Álvaro. “Arribo a la crisis y nuevas exigencias a la educación superior” en ANUIES. comp. *La universidad mexicana en el umbral del siglo XXI, visiones y proyecciones*. p 64.

¹⁰² TORRES DELGADO, J. Manuel. “De la universidad como negocio al negocio de la universidad” en ANUIES. *Op.cit.*, p 92.

¿Cuándo se vuelve la universidad un negocio? Cuando se adapta y acomoda pasivamente a los requerimientos del sector productivo.¹⁰³ Y deja de serlo, cuando construye nuevos paradigmas de sociedad cuya respuesta de cooperación debe ser una oferta más amplia a la colectividad;¹⁰⁴ es decir, cuando contempla prioritariamente las necesidades sociales de cada región, satisfaciendo sus debilidades y promoviendo sus aciertos.

En efecto, “la universidad pública contemporánea en México se encuentra atravesada por una fuerte crisis de identidad. Tal vez ésa sea su identidad: la falta de identidad.”¹⁰⁵

Resultado de un proceso de transformación que pasó de ser un centro de producción, construcción y socialización intelectual, a un bazar de conocimientos y saberes instruccionales en el que predominan las materias científico-técnicas, en un emporio en el que cada uno de los estudiantes asiste sólo para llevarse lo que le sirve, “La universidad es, por consiguiente, el bazar de una sociedad reducida a un mercado, la génesis de la universidad como negocio”.¹⁰⁶

Asimismo, reduciéndose a meras “fábricas” de estudiantes, de graduados, de administradores o, según sea el caso, de desocupados. La universidad como negocio desarrolla una acción que frecuentemente se reduce a la asistencia social de masas. En tales acciones, el estudio, la formación, el ansia por conocer la realidad, encontrándose y desencontrándose con esa misma realidad, son reducidos a píldoras y privadas de todo poder liberador del pensamiento, así, es como ésta, sirve solamente para producir un “efecto de droga” en una población estudiantil destinada inevitablemente, a encontrarse cada vez más homogeneizada con relación a los valores estándar de la sociedad.¹⁰⁷

¹⁰³ En otros términos, la adaptación de la formación universitaria a las necesidades prácticas del ámbito laboral no ha constituido sino la subordinación de los fines de la institución ante los del mundo productivo.

¹⁰⁴ *Cfr., idem.*

¹⁰⁵ *Ibidem.*, p94.

¹⁰⁶ *Idem.*

¹⁰⁷ *Cfr., ibidem.*, p 95.

Finalmente, la universidad en la que cada quien durante un breve lapso idealizó y creyó, o por lo menos deseó su existencia, ha desaparecido. Ésta sobrevive, un tanto desdibujada, en la retórica académica, en los deseos de los intelectuales, en los proyectos políticos, en las prácticas administrativas, en fin, en los sueños de quienes elogian los tiempos pasados, posiblemente idealizados.

La universidad como el gran templo laico de la cultura quedó disuelta, ya que efectivamente, en la actualidad resulta incompatible con la función tecnológico-burocrática que el modelo de reproducción social le atribuye en el capitalismo neoliberal.

Ahora el gran reto es rescatar lo rescatable de la universidad para que no se pierda entre las ideologías posmodernas y globales de la economía. Pero atender su cometido, la universidad no requiere ser alejada de su naturaleza original, es decir no ser un negocio, no requiere, tampoco, de reglas moralizantes, sino de una mínima referencia al contexto social sin el cual carece de sentido y posibilidad de subsistencia, pues, por una parte, sin la sociedad que la constituye, no tendría autoridad; y, por otra, estaría cerrada a la dinámica de la colectividad, se haría anacrónica y no tendría ya ningún beneficio. Por lo tanto, es menester que se mantenga abierta a los procesos sociales, pues hacia adentro y hacia a fuera de ella misma, sigue siendo una gran mediación cultural; *intra* muros, su trabajo consiste en cotejar la producción teórica reciente con las pulsaciones del pueblo y crear propuestas con las que *extra* muros, contribuye a la evolución de la sociedad.

La universidad al reforzar su función, desde la perspectiva analítica, crítica y propositiva de sus intervenciones, es lo que la posibilita como una institución cultural autónoma, capaz de hacer aportaciones plurales en torno a los procesos de integración en marcha. Ese es su gran cometido, el cual le permitirá persistir en tiempos futuros. Sin duda, es una tarea titánica de doble esfuerzo que indudablemente redundará en su capacidad de mirar hacia su interior y origen, analizando y poniéndole remedio a sus deformaciones; pero también tendrá que estar con pies de plomo para mirar, prioritariamente, el contexto social que le da sentido y credibilidad.

3.3 UNIVERSIDAD, ESTADO, SOCIEDAD Y EMPRESA ¿HACIA OTRAS FORMAS DE RELACIONES?

Este apartado se ocupa de un tema que posee decisiva importancia para la enseñanza superior en México, esto es el devenir y los cambios que experimentan las relaciones entre el sistema de educación superior y el Estado, es decir el gobierno.

Las relaciones entre éstos experimentan, hoy un cambio que es tan importante como aquél que se produjo con la emergencia de la enseñanza superior de masas hace algunas décadas. Se modifican los patrones tradicionales de intercambio entre las instituciones de enseñanza superior, la sociedad y el Estado; cambian las modalidades de financiamiento del sector; los gobiernos dictan nuevas leyes, por todos lados aparecen instancias y organismos que buscan evaluar el producto y la rentabilidad de la educación superior, se introducen nuevos conceptos y prácticas de administración y control, a nivel de los establecimientos y del sistema. Con todo ello empieza a cambiar, asimismo, nociones largamente identificadas con el quehacer de las universidades y sus modalidades de expresión institucional, como la autonomía y el ideal del autogobierno comunitario, la separación tajante entre educación y trabajo o entre organismos de investigación y sector productivo, la idea de que los sistemas de enseñanza superior deben ser financiados íntegramente por el gobierno federal y el propio concepto de la educación superior como una esfera apartada de la economía, de la política gubernamental y de las demandas provenientes de los agentes sociales.

Concretamente, se trata de un estado de cosas distinto, sin lugar a dudas, de los acontecimientos en que ha transcurrido la educación superior y las universidades, así como otros centros de educación superior. En tanto, se distinguen elementos que vienen a cambiar las formas de entender y concebir la educación superior desde los distintos actores que confluyen en los espacios donde se desarrolla y propaga.

Así pues, frente a la imperiosa necesidad de cambiar nuestra forma de concebir la organización de la enseñanza superior, sus relaciones con la sociedad y el Estado. Debido a esto, la necesidad del cambio suele ser independiente al estado de ánimo y de las

expectativas de normalidad de los actores que forman parte de los sistemas de educación superior,¹⁰⁸ aún cuando esos actores puedan querer ignorarla.

Coincidiendo con lo sostenido por José Joaquín Brunner, los problemas que causan el malestar con que actualmente convive la educación superior en esta región, tienen su origen precisamente en la estructura de las relaciones que se han establecido entre el sistema, la sociedad y los gobiernos durante las últimas décadas. Lo que muchos afirman, ha producido una más de las tantas crisis, con explicaciones distintas según las posturas respecto del tema; pero que aquí se afirmará que tienen que ver con el agotamiento de esa estructura tradicional de relaciones entre la educación superior, la sociedad y el gobierno. Redundando así, en la posibilidad de pensar en su sustitución mediante cambios que, de ser adaptados, conducirían a establecer, según algunos, diferentes formas de relaciones entre las partes, valga decirlo, aunque no explícito.¹⁰⁹

En resumidas cuentas, el referirse a la estructura de relaciones que la “universidad” ejerce con distintos actores sociales, tanto civil como político, significa no sólo un cambio en los términos en los que actualmente se encuentra y que resulta obsoleto, ya que cada uno de los sectores que integran y se benefician con esta estructura; basada en otras formas de relaciones en donde pareciera ser que ni se benefician ni confluyen en un fin común eminentemente social, sino más bien parecen estarse dando relaciones de niveles de responsabilidad deprimentes de todas las partes, haciéndose más “comerciales” las relaciones, compromisos y exigencias que “sociales o comunitarias” en beneficio de quienes reciben educación superior, de quienes la imparten, de quienes la sostienen, de quienes en un futuro emplean; y finalmente de quienes la defienden y la propagan sin intenciones meramente lucrativas y funcionalistas.

¹⁰⁸ Cfr. BRUNNER, Joaquín J. “Estado y educación superior en América Latina” (prólogo) en NEAVE, Guy y Frans A. Van Vugh. *Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. p.10.

¹⁰⁹ El término de ‘contrato social’ fue empleado por Juan Jacobo Rousseau¹⁰⁹ y sólo se presenta como un referente conceptual (ROUSSEAU, Juan Jacobo. *El contrato social o principios de derecho político*. p.9.)

Desde la perspectiva más convencional, la estructura de relaciones incluye dos ejes principales para la organización de las mismas:

- Por un lado, buscaría sustituir un entramado de relaciones basado casi exclusivamente en el débil poder de control administrativo del Estado por una nueva relación que podría caracterizarse, antes que nada, como una 'relación de evaluación'.
- Por otro lado, buscaría sustituir la relación basada en el compromiso estatal de proporcionar aportes automáticos de recursos a las instituciones, por una "relación más diferenciada y compleja, donde las instituciones diversifican sus fuentes de ingreso y el Estado maneja las suyas en función de objetivos y metas convenidos".¹¹⁰

Con respecto a los fines explicitados desde los que surgen y se defienden los dos planteamientos anteriores, se puede decir, de inicio que serían justos y necesarios, sí, y sólo sí, las condiciones de las universidades públicas mexicanas lo permitieran y fueran alentadoras para buscar tales objetivos; cosa que está lejos de lograrse con los éxitos esperados y que están alentados por actitudes, evidentemente alejadas de toda realidad y con desconocimiento del estado en el que se encuentra el universo de programas de educación superior, así como de las carencias y problemáticas de las universidades en donde se imparten y que determinan el éxito y continuidad de los resultados.

Resulta demasiado tentador y hasta peligroso que por medio de estas vías de reorganización de la estructura de relaciones entre la "universidad" con la sociedad, el Estado y la empresa, se espere que a través de esos dos elementos, se alterare positivamente el contexto dentro del cual operan las instituciones, proporcionándoles incentivos para elevar su calidad, mejorar su desempeño e introducir innovaciones.

¹¹⁰ Cfr. BRUNNER, Joaquín J. *Op. cit.*, p.14.

También se espera que desde esa perspectiva y sobre esa base sea posible, además, recuperar la confianza social en las instituciones de enseñanza superior y mejorar la disposición de los agentes económicos, públicos y privados, para incrementar los recursos que ellos destinan a la educación superior.

A grandes rasgos sobre la base de estos fines y esperanzas que desde el gobierno y algunos organismos emanan, sería interesante interrogarse acerca de los efectos que sobre el manejo de las instituciones, la organización y el gobierno de los sistemas tendría la adopción del nuevo esquema de relaciones entre el Estado y la educación superior. No sin antes estar conscientes de los problemas actuales de ésta última, que por cierto, no son privativos de México, sino también de toda la región latinoamericana, que responden a un clima con tendencias a cambios y readaptaciones en la educación superior. Tales problemas a manera general son:

1. La existencia de un notorio cambio en la actitud de los gobiernos frente a la educación superior.

2. Lo anterior ha traído consigo una ruptura práctica del principal mecanismo tradicional de relaciones entre el Estado y las universidades, el cual consiste en el manejo de una fórmula de asignaciones presupuestarias incrementales basadas en los montos del año anterior y en una pauta de distribución entre instituciones, las más de las veces negociada en función de criterios de tamaño y funciones a lo largo de las últimas décadas.

3. Por la interrupción de esa práctica, se ha afectado principalmente a las universidades públicas, cuyo clima cultural y académico se ha deteriorado al mismo tiempo que se ha producido una creciente tensión entre ellas y los gobiernos. En los hechos, la batalla en torno al mantenimiento de la fórmula de asignaciones presupuestales se ha trasladado al plano de las reivindicaciones salariales de los docentes y del personal no docente de las universidades públicas, cuyos sindicatos pugnan, además por establecer, como línea de defensa de sus remuneraciones, lo que indistintamente se llama “isomorfismo” u

“homologación” de los salarios,¹¹¹ es decir, iguales remuneraciones para categorías similares, con independencia de las condiciones del mercado académico y de la productividad de los rendimientos individuales.

4. El auge y apoyo para con la educación superior privada, que se percibe por las universidades públicas, como un “movimiento deliberado de privatización” del sector. Sustentado en los esfuerzos e intenciones del gobierno por diversificar las modalidades de financiamiento de la enseñanza superior, con la inclusión de fondos competitivos, financiamiento contractual, cobro de aranceles de matrícula, etcétera, éstos caen así mismo, bajo el rótulo de la “privatización”, enrareciendo aún más las relaciones entre las universidades públicas y el Estado.

5. La expansión de la educación superior privada, llevada a cabo, en la mayoría de los casos, sin una adecuada regulación pública tan exigente como la que se ejerce con las universidades públicas; como consecuencia de lo cual se ha difundido en la sociedad una suerte de “doble estándar” respecto de ese subsector. Por una parte se reclama contra la mala calidad y el afán de lucro de los establecimientos privados, pero, al mismo tiempo, se les tolera e incentiva en la práctica debido a que absorben, sin costo directo para el Estado, a un número creciente de jóvenes canalizando sus expectativas de obtener un certificado y desplazando o postergando sus presiones de acceso al mercado laboral.

6. En general, existe la percepción de un deterioro de la calidad de la enseñanza superior, tanto pública como privada, que unos achacan a la masificación del ingreso y a las bajas barreras selectivas de los sistemas y otros, en cambio, a la reducción de los recursos públicos destinados al sector. Cabe destacar que los estudiantes en cualquier oportunidad manifiestan un rechazo frente a una formación que la perciben como distante de sus necesidades o expectativas; es común también que, los académicos dedicados a la investigación y a los cursos de posgrado se rebelen a la misma; la cual es considerada y al mismo tiempo afectada de una irremediable mediocridad. Los docentes de las profesiones

¹¹¹ Cfr. *ibidem.*, p.17-20.

tradicionales como derecho, medicina e ingeniería, y aún las humanidades, con toda razón, miran con sospecha la proliferación de carreras y títulos en las nuevas áreas; los empresarios y usuarios de servicios profesionales suelen expresar una profunda insatisfacción frente a las nuevas generaciones de egresados, tal y como se planteó en el apartado 3.1, y la opinión pública, en general, se hace eco de tales críticas y se pregunta por qué nada se hace para corregir los males denunciados.

7. De manera concomitante, se han venido multiplicando las preguntas sobre la “equidad” con que opera el sistema educativo. A pesar del hecho de que la masificación del acceso a la educación superior ha significado un incremento de oportunidades, imposibles de negar, que han favorecido, particularmente a las mujeres, a los jóvenes que viven fuera de la ciudad capital y a las demás grandes concentraciones urbanas, así como, a los hijos de los estratos medios e incluso a una capa de los sectores populares. La cuestión, para muchos, sin embargo, es que a pesar de todo, son los hijos de los grupos que detentan los ingresos más altos los que continúan beneficiándose de manera desproporcionada del subsidio que importa la educación gratuita.

8. Por último, junto con la detección de serios “problemas de calidad y equidad”, han aumentado también las preguntas sobre la “eficiencia del sistema de educación superior”. Se parte del supuesto de que la eficiencia interna del sistema es baja, según las altas tasas de deserción, repetición y el prolongado tiempo requerido por los estudiantes para graduarse. También suele indicarse que la “productividad del trabajo docente y de investigación” es baja, y que no existen incentivos para introducir correcciones y mejoras en éstos. Existiendo también, una relación alumnos-profesor demasiado baja, mientras que existe un número desproporcionadamente alto de personal administrativo y burocrático en relación con los académicos.

Asimismo, se señala que la “eficiencia externa del sistema” ha decaído, en parte como consecuencia de la menor rentabilidad social que resulta del aumento de personal altamente calificado y en parte, también, por la inadaptación del número y tipo de graduados en

relación con las evoluciones del mercado laboral. De hecho, existe una proporción relativamente alta de desempleados educados, y paradójicamente los empleadores se hallan insatisfechos con la formación que han recibido los profesionales y técnicos que ellos se ven forzados a contratar.¹¹²

El enumerar de manera general los más evidentes problemas de la educación superior y de las universidades, no tiene más sentido que el tratar de ubicarlos como los ejes que funcionan como factores de “la crisis” en la estructura de relaciones entre el Estado y la educación superior mexicana.

A saber, las explicaciones que intentan dilucidar el origen de la llamada “crisis” son diversos y responden más bien a las diferentes interpretaciones respecto de “los males que aquejan al gobierno y la administración de los establecimientos universitarios, así también como al ámbito académico de las mismas”.¹¹³ Existen quienes desde un enfoque sostienen que los problemas mayores son causados por la ‘politización del gobierno institucional’, por el burocratismo, por la debilidad de las estructuras internas de autoridad y por el excesivo poder detentado por los sindicatos académicos. Sin duda, aquí no se puede rechazar la clara incidencia negativa de tales factores dentro de la vida institucional y académica de las universidades, pero es evidente que desde este enfoque no se terminan de explicar el conjunto de los problemas que aquejan a la educación superior en México, ni mucho menos cabe esperar que su remoción pueda ineludiblemente proporcionar una salida de la crisis.

Sin embargo, como también se mencionaba, otros hacen recaer el peso de la explicación en “la dinámica contradictoria que se produce entre una rápida masificación del sistema y el mantenimiento o el decrecimiento del gasto público asignado al sector”.¹¹⁴ Más que otra cosa, se hace referencia al fenómeno ocurrido durante los años ochenta, pero que en verdad tuvo una intensidad muy distinta dentro del conjunto de las universidades mexicanas.

¹¹² DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. p 7-34

¹¹³ BRUNNER, J. *Op. cit.*, pág.20.

¹¹⁴ *Idem*.

También, cobran peso otras explicaciones que atribuyen especial importancia a factores tales como “la pérdida de legitimidad de la enseñanza superior proporcionada por el Estado”; de ahí se enfaizan las tendencias privatistas, volviéndose predominantes en los gobiernos, e incluso se menciona a veces una falta de convicciones respecto de la necesidad o posibilidad de contar con buenas universidades que produzcan grupos dirigentes.

Ya sea la sobrepolitización de las universidades, ó la masificación del sistema y el decrecimiento del gasto público asignado ó bien por la pérdida de legitimidad de la enseñanza superior proporcionada por el Estado, la realidad es que de acuerdo con el conjunto de las explicaciones y enfoques anteriores se conforma un cuadro complejo de cosas en donde cada uno de ellos tiene su importancia diferenciada según la universidad de la que se trate. Pero finalmente, cada uno de estos elementos con niveles de intensidad distintos se ven involucrados al interior del ámbito universitario.

Aunque al respecto aquí, se afirma que, desde la interpretación alternativa de Brunner, que, “los problemas antes identificados tienen su origen en la estructura de relaciones que durante las últimas décadas se ha establecido entre el sistema, la sociedad y el gobierno”,¹¹⁵ como anteriormente se había venido planteando.

Específicamente, la estructura de relaciones a la cual se hace referencia, consiste en tres dispositivos interrelacionados:

1º El Estado que financia la educación superior a través de una fórmula a la vez paternal y benevolente, cuyo medio principal es la asignación incremental de recursos presupuestarios desvinculados de cualquier consideración de calidad, equidad o eficiencia.

2º La contraparte de ese mismo Estado que se reserva, en breves momentos, la oferta educativa a instituciones subsidiadas, en caso contrario, procede a desregular al máximo el acceso de nuevas instituciones privadas al mercado educacional.

¹¹⁵ *Ibidem.*, pág. 21.

3° El Estado que, en general, libera la regulación del sistema a las dinámicas corporativas internas, renunciando a usar cualquier tipo de instrumento para guiar su desarrollo en función de metas u objetivos convenidos.¹¹⁶

El primer dispositivo, ha sido muy bien conocido por la mayoría de las universidades mexicanas e igualmente ha sido objeto de fijaciones difíciles de romper, ya que basan principalmente su fundamento en el principio de “gratuidad de la educación”, haciéndolo extensivo al nivel superior. Cabe aclarar que con justa razón, pero alejada de toda conciencia institucional, de sus fines y misiones que muchos son los que se han beneficiado de ésta, por ser un medio de realización personal y profesional, ya no digamos de escalafón social.

En el caso del segundo dispositivo, realmente no se puede decir, ya que de las políticas del Estado¹¹⁷ que han guiado su relación con las universidades, no han sido de esta naturaleza. Más bien podría estar siendo todo lo contrario, es decir obstaculizar la posibilidad de oferta del sector privado de la educación superior, como se insinúa en el tercer dispositivo.

Desde el punto de vista de las instituciones, dicha estructura de relaciones ha significado:

1° Que aquellas que se benefician del trato paternal y benevolente del Estado no posean ningún estímulo para mejorar sus niveles de actividad, innovar y responder públicamente por su desempeño.¹¹⁸

2° Que las nuevas instituciones que se crean, sobre todo privadas, no “necesiten” satisfacer exigencias de evaluación y mucho menos de acreditación, lo cual significa que pueden proceder al margen de cualquier control de calidad.¹¹⁹

¹¹⁶ *Cfr. idem.*

¹¹⁷ En México, aunque habrán sus notables excepciones de algunos otros gobiernos, aún latinoamericanos, que hayan optado por sobre proteger el sistema público de educación superior.

¹¹⁸ Pero más que pretender proporcionarles un ‘estímulo’ se está desviando a ser sólo un trámite más para ser disfrazado y alterado, y así conseguir más recursos. Por tanto, los niveles de desviación de los intereses son tales que lejos de mejorar sus niveles de actividad, de innovación y de retroalimentación para con el público, están siendo simple y sencillamente mecanismos de simulación tan bien organizados que en algunos casos

3º Y que en general, las instituciones, sea o no que reciban o no subsidios fiscales, se desarrollan sin evaluación, como entes autocontenidos y responsables sólo frente a sí mismos.

Tal estructura de relaciones, con su lógica relativamente perversa y corrompida de funcionamiento, no genera pautas de ninguna especie para las universidades sino que más bien las conduce a depender de los tiempos del subsidio fiscal y de la producción de normas legales y administrativas que aseguren su liberación de toda regulación pública; razón por la cual, se mostró que ha entrado definitivamente en crisis y requiere urgentemente ser sustituida por otras formas de relaciones entre las instituciones universitarias de educación superior, con la sociedad y con los gobiernos, sin olvidar que aún queda injustificada que el sector empresarial se incluya dentro de los grupos de trabajo para orientar el rumbo de las universidades y la educación superior. Menos aún podrán ser tomados en cuenta como actores indispensables dentro de las acciones de evaluación y acreditación como a recientes fechas se ha sostenido fuertemente.¹²⁰

Ahora bien, queda explicitado que con base en los tres dispositivos ya citados, han dejado de operar y, a estas alturas, tienden nada más que a reproducir el catálogo de problemas que ya se mencionaron.

De inicio, las condiciones reales nos advierten que el gobierno, o cualquiera que éste llegue a ser, pueda aumentar ostensiblemente los recursos asignados al sector, por tanto la fórmula de destinar recursos ha empezado además a desacreditarse, precisamente porque no

logran ser aparentados como legales en contra del beneficio propio que pudieran conseguir para con sus programas y resultados.

¹¹⁹ Problema gravísimo cuando actualmente se trata de actuar con 'equidad', ya que parece estarse jugando una doble moral a favor de las instituciones universitarias privadas en desmérito del buen nombre de algunas universidades públicas. Con esto también, se alienta el sobreentendido de que las instituciones privadas son mejores que las públicas, cuando en realidad existen, afortunadamente, sus grandes excepciones. Y por último, se está dejando a la deriva una parte del sistema, que si bien no es representativo de la mayoría de la población, si es una parte en donde los excesos de la 'universidad como negocio' están más que ejemplificados.

¹²⁰ Más bien, creo que la relación que pudieran llegar a tener las instituciones universitarias serían en términos de puntos de referencia más no de agentes que deciden sobre las funciones y misiones de la educación superior en México.

permite generar un contexto que incite a que las instituciones universitarias se vean compelidas a mejorar su calidad y rendimiento en beneficio propio, a la vez que intentar “ponerse al día” en las cambiantes demandas sociales, y no alienadamente a las demandas y exigencias económicas de un solo sector empresarial privado.

Por otro lado, la falta de regulación ha provocado que entre el Estado y la educación superior haya un desbordamiento institucional que ella ha facilitado. La ausencia de mecanismos,¹²¹ primeramente de evaluación de tipo diagnóstica¹²² de las instituciones universitarias nacientes, llámense privadas o públicas, o su mal diseño y relajación, han hecho posible una tal proliferación de nuevos establecimientos carentes de un mínimo de calidad tanto en condiciones administrativas, institucionales y sobre todo académicas.

Para completar el triángulo crítico, la falta de evaluación junto con la idea de que la educación superior estaría mejor protegida, y los intereses sociales se hallarían bien cautelados, en la medida en que el Estado se retraiga completamente de esta esfera y se limitara a asignar recursos de manera paternal y benevolente, ha hecho de las instituciones universitarias mexicanas una especie de órgano aislado que no soporta críticas, aún cuando éstas sean constructivas, por considerarse “omnipotente y autocrítica”, aunque no autogestiva.

¹²¹ Dígase, ausencia aparente, porque en México organismos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES-ANUIES), desde principios de la década de los 90's empiezan una gran labor de asistencia a las propias universidades públicas, sobre todo estatales, en pro de colaborar en los procesos de auto evaluación, autocrítica y auto reconocimiento de debilidades y fortalezas dentro de los espacios y las actividades universitarias. En tanto, podría decirse que se trata de un tipo de evaluación democrática muy regionalizada y enfocada a las necesidades institucionales universitarias en México, sin ser, evidentemente una exportación de modelos de evaluación europeos, ya que se fundó sobre la base de referentes multinacionales con fuertes aportes y reordenamientos a la situación nacional, como así lo dejó plasmado en esa gran labor el Ing. Manuel Pérez Rocha, iniciador y fundador pilar de los CIEES.

¹²² La evaluación diagnóstica como su nombre lo indica su principal finalidad y utilidad es la de exponer y hacer evidente las carencias, deficiencias, logros, aciertos y desaciertos de x programa de docencia universitaria con base en elementos clave como antecedentes y situación institucional en la que se encuentra dicho programa, teniendo como propósitos no el de calificar, clasificar o comparar entre si los programas evaluados, sino que la esencia de su trabajo está en realizar un análisis para precisar cómo se desarrollan los procesos académicos y si alcanza o no, y por qué el deber ser establecido de manera previa.

A fin de cuentas el propósito del diagnóstico es revisar y discutir, con la participación de los integrantes del programa(alumnos, profesores y autoridades) los problemas y aciertos detectados, a fin de hacer recomendaciones que sustenten el desarrollo de acciones correctivas que permitan incrementar la calidad del mismo.

Ante lo infinitamente mencionado resulta no sólo importante sino urgente que dentro de la estructura de relaciones de la “universidad” con la sociedad, el Estado y la empresa, se replanteen¹²³ los términos en los que va a funcionar a partir de esto, reconociendo las universidades por un lado que los problemas son graves, y que muchos de ellos han surgido desde su propio seno, así como también es necesario que el gobierno reconozca parte de la responsabilidad del estado de la educación superior mexicana, que más que dirigirse a la formación integral de individuos, se está desviando a la formación de entes más pasivos que activos en la búsqueda de explicaciones y significaciones para con su realidad.

Si lo importante es buscar soluciones, poco realista será pensar que la solución podría venir de una suerte de ‘nacionalización’ o “estatización” del sistema de educación superior, o nada más que generando controles administrativos para resguardar la calidad o la eficiencia de las instituciones. Soluciones burocráticas de diverso tipo han sido más que ensayadas y vueltas a ensayar en México sin que exista indicación alguna de tales intervenciones, sean ellas autoritarias y de fuerza o benevolentes y basadas en incrementos de recursos y reglamentaciones, así como hayan producido soluciones de fondo para los problemas que aquejan.

Existe actualmente un camino que ha empezado a debatirse en América Latina, y que comienzan a explorar medidas específicas de política, partiendo del supuesto de que habiéndose llevado hasta el límite de sus posibilidades la estructura tradicional de relaciones entre la educación superior y el Estado, y encontrándose ella en proceso de agotamiento definitivo, sólo cabe pensar en un cambio radical que, de hecho, conduce al tan evocadas nuevas formas de relaciones, a la luz de las condiciones actuales.

Según Brunner la nueva estructura de relaciones que aquí y allá empieza a formularse, o que en otros casos comienza a aflorar por vía de las medidas prácticas que van

¹²³ Aun en los países desarrollados, la fórmula que allá designan como *incremental funding* ha empezado a ser abandonada a causa de que resulta demasiado costosa y poco eficiente.

¹²³ Más bien, creo que la relación que pudieran llegar a tener la instituciones universitarias serían en términos de puntos de referencia más no de agentes que deciden sobre las funciones y misiones de la educación superior en México.

adoptándose, incluye dos ejes de reestructuración y redefinición de las relaciones entre el Estado y la educación superior.

Con base en estos dos ejes de reestructuración y redefinición de las relaciones entre el Estado y la educación superior, se espera que...

a través de ese nuevo contrato social entre la educación superior y el Estado se alterará asimismo, de manera profunda, el contexto dentro del cual operan la instituciones, proporcionándoles incentivos para elevar su calidad, mejorar su desempeño e introducir innovaciones en función de la satisfacción de demandas y necesidades de desarrollo del país.

Sobre esa base sería posible, además, recuperar la confianza social en las instituciones y mejorar la disposición de los agentes económicos, públicos y privados, para incrementar los recursos que destinan a la educación superior¹²⁴

En suma, dentro del cuadro de relaciones emergentes en México entre educación superior y Estado, la autorregulación del sistema parece constituir una piedra angular para su adecuado funcionamiento. Para que ella sea efectiva, los establecimientos deben contar con una amplia capacidad de iniciativa, estar dotados de un modelo de gobierno interno que permita arribar a decisiones de un modo eficiente y estar en condiciones de adaptarse a las cambiantes demandas del entorno, sin tomar alguna de ellas como patrones dominantes de subordinación.

En todos esos aspectos se constata desde ya actuaciones que se orientan en tal dirección. Ahora, lo trascendental de la conformación de nuevas formas de relaciones, las cuales tendrán que incluir lo que se denomina “sociedad civil”¹²⁵ venida a más en México, sobre todo con relación al proceso de ‘transición democrática’ del Estado y sus instituciones.

¹²⁴ *Ibidem.*, p 25-26.

¹²⁵ Cuando se utiliza el término ‘sociedad civil’ no es otra cosa que referirse a un conjunto de personas identificadas y en pro de un interés o intereses compartidos, que bien pueden ser políticos, sociales, culturales o educativo. Y que, en tanto, existen un sin fin de organizaciones sociales que en su conjunto forman y conforman un bloque importantísimo de poder que han venido ganando espacios, y otros perdiéndolo, así como proyectándose como movimientos con necesidad de ser consultados e incluidos.

En el caso de México, un hito se presenta con la gigantesca protesta social electoral de 1988, que resulta ser como un ‘despertar’ de aspiraciones democráticas e ilusiones de quiebra inmediata del régimen que sin duda abre el terreno de la opinión pública con mayores espacios y posibilidades de fuerza y trascendencia de la “sociedad civil”, que cuando se presentó el movimiento estudiantil del ’68, el cual por sus dimensiones y complejidades fue el gran parteaguas en cuanto a movimientos sociales contemporáneos en México; otro ejemplo es el del temblor de 1985, que para algunos investigadores resulta ser el surgimiento y la participación de la “sociedad civil”.

No es que sea una moda el hablar de “sociedad civil” y sus alcances, sino más bien la noción de sociedad civil ha ganado actualidad porque históricamente ha estado en el centro de las luchas contra las dictaduras, el socialismo real y los procesos de democratización en América Latina.

Según Alberto Olvera y Leonardo Avritzer

el concepto de sociedad civil es tan viejo como la propia ciencia política. Hobbes y Locke, los padres de la disciplina, usaron esta noción para diferenciar a los hombres en ‘estado natural’ de la condición civilizada, en la que la existencia del estado significaba el nacimiento de la sociedad, de un vivir colectivo. Por tanto, aquí sociedad civil era sinónimo de Estado¹²⁶

En definitiva, el concepto de sociedad civil tiene principal vigencia en los proyectos democráticos que superan los límites de la democracia representativa y se instauran dentro de una lógica democrática participativa, esencialmente, teniendo como eje los actores sociales.

¹²⁶ OLVERA, Alberto y Leonardo Avritzer, “El concepto de sociedad civil en el estudio de la transición democrática” en Revista Mexicana de Sociología. p. 233.

Sin duda, las transiciones políticas, tienen como efecto, una serie de transformaciones de las relaciones entre mercado, Estado y sociedad basadas éstas en la conformación de movimientos y actores sociales autónomos, ó bien orientados a ese fin, que generan instancias de acción-interacción y comunicación fundadas en nuevas identidades colectivas con modos de hacer resistencia sustancialmente independiente y autoorganizados.

Los grandes ejemplos de ese “despertar” de la sociedad civil en México tienen como antecedente importante en los movimientos de Independencia, y por supuesto también, el de la Revolución Mexicana como proyecto de fusión entre el Estado y la sociedad a través de medios corporativos, la fusión Estado-economía por medio de la intervención estatal en la actividad económica y el patronazgo oficial sobre la burguesía.¹²⁷

Concomitantemente, valga la precisión, el surgimiento de una auténtica “sociedad civil” ha sido un proceso lento, desigual y poco significativo en términos de la sociedad en su conjunto. Por ejemplo, el período de éxito del desarrollo económico mexicano (1940-1970) debilitó las raíces corporativas del régimen. Aún con las consecuencias del movimiento del ‘68 se crea una política de liberación a partir del gobierno de Echeverría.

De tal manera, comienzan a ampliarse los espacios de debate y acción política, así como la cooptación de intelectuales por parte de los posteriores gobiernos. Surgen también grupos empresariales, principalmente del norte del país, que comienzan a considerar al Estado como un estorbo, aliándose con el Partido Acción Nacional de manera que contribuyen, en parte, a poner el problema de la democracia en el centro de la agenda política.

Gobiernos recientes (Salinista y Zedillista) fundan su principal tarea en conciliar y aliarse con los grandes empresarios del país, en tanto se trata de una redefinición modernizada de las relaciones y las reciprocidades que también incluye un acuerdo con el capital extranjero dentro del proceso de integración al mercado mundial.

Las políticas sociales y de promoción del Estado como un “subordinado” y “aliado” con los movimientos sociales de base, son creados en un afán por encontrar nuevas formas de

¹²⁷ Cfr. *idem.* p. 241.

fusión y vigencia perdida, así Carlos Salinas de Gortari con su proyecto 'Solidaridad' y Ernesto Zedillo con un proyecto de cesión al presidencialismo y más dirigido a recobrar los niveles de estabilidad política a causa del movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) promoviendo la "tolerancia" y la participación independiente de un gran número de grupos sociales organizados y no precisamente cooptados por partidos políticos.

Sin duda en los momentos de catástrofes ambientales, y en otros no precisamente, la sociedad civil hace fuerte acto de presencia demostrando su poder de autogestión y autosolución de problemas. Finalmente, las coyunturas políticas actuales parecen favorecer el desarrollo de una sociedad civil mucho más independiente y autogestiva; pero se está sólo al comienzo de un camino largo, por lo tanto nada está decidido ni nada está predeterminado; todo puede cambiar y girar hacia otra dirección según se den las circunstancias y las voluntades de los que integran la vida institucional y académica de la "universidad contemporánea mexicana".

Para asegurar el éxito de tales actuaciones resulta necesario proporcionar al sistema de educación superior un contexto de funcionamiento que genere las pautas adecuadas. Por un lado, procedimientos eficaces de evaluación institucional externa y, por el otro, una estructura diversificada de oportunidades de financiamiento vinculada al crecimiento de las capacidades y posibilidades institucionales, y al mejoramiento de su desempeño en función de su propio bienestar.

CAPÍTULO IV

ALTERNATIVAS DE DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En el anterior capítulo se planteaba que la nueva visión de la educación superior ante la globalización y el neoliberalismo se caracteriza por tener como principal finalidad la preparación de cuadros profesionales para el trabajo dentro del desarrollo industrial y comercial del país. Ésta nueva visión, se apuntaba, ha venido desencadenándose a partir de los fenómenos, anteriormente mencionados, en el campo de la economía y la política a nivel nacional y mundial. Lo cual redundaba en que el entorno universitario y sus dinámicas se encuentran en transformaciones dirigidas a un estadio totalmente opuesto a como ha estado funcionando desde sus orígenes y apogeo en el siglo XIX y XX.

La universidad desde la visión economicista predominante es considerada como un “negocio” inspirada en políticas de oferta masiva de acceso a la educación superior y en los dogmas progresistas de que la cantidad se convertirá en calidad. A las universidades, actualmente, se les reduce a meras “fábricas” de estudiantes, de graduados, de administradores o, según sea el caso, de desocupados laborales. Igualmente, se apuntaba en el capítulo anterior que las formas de relaciones entre la universidad, el Estado, la sociedad y la empresa, experimentan hoy día transformaciones que se traducen a la necesidad de cambiar nuestra forma de concebir la organización de la enseñanza superior, sus relaciones internas y externas a partir de necesidades y exigencias distintas a como habían estado funcionando. La “sociedad civil” queda, sin duda, como un sector que exige inclusión dentro de los espacios de decisión al interior de las universidades y que también se percibe como necesaria para tomarse en cuenta dentro de las actuales formas de relaciones de reciprocidad entre los sectores del Estado, la empresa para con la universidad.

En tanto, el cuarto capítulo intenta recuperar lo que hasta ahora se ha venido planteando, así como también buscará verter los ejes por donde se orienten, a grandes rasgos, algunas de las alternativas de la ‘universidad’ en México y la educación universitaria.

Sin pretender ignorar que las instituciones de educación superior ya no son, aunque en momentos lo pretendan, los únicos recintos del saber, ni las depositarias en concesión de la cultura. Sin embargo, lo importante es ubicar su existencia y coexistencia con un mundo globalizado en todos los aspectos, dígame económico, político, social y sobre todo cultural, así como libre de fronteras para acceder a la 'información', los 'conocimientos' y los 'saberes' desde distintas partes del globo. Esto se convierte en su principal reto para no desdibujarse como una importante institución que dirija su vida desde una perspectiva propositiva a los vertiginosos cambios en las estructuras del funcionamiento social, cultural y económico, más que con posiciones que limiten su trascendencia. En tanto, lo importante es que mantenga una actitud frente al presente, que integre futuro y pasado, en una reflexión que le permita imaginarse en futuros posibles, creados desde el seno de su actividad formadora de individuos diversos y con múltiples necesidades. Ya que la vigencia de la milenaria institución dentro de un nuevo siglo dependerá de su capacidad de responder a los nuevos retos, aunque su gran enemigo sea ella misma, porque, como decía Ortega y Gasset "hacer cambios en las universidades es como remover cementerios"; resultando éstos de los distintos intereses que en ella tienen vida, así también de las estructuras de relaciones de poder que al interior conflictúan.

De tal manera, cobra importancia lo afirmado por Tünnermann "Innovar o perecer es el reto que hoy día enfrentan las universidades. La universidad para el siglo XXI debe asumir el cambio y el futuro como consustanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea"¹²⁸. Así, el cambio exige de las universidades una predisposición a la reforma permanente, de sus estructuras, programas y métodos de trabajo. Reconocer que tiene la imperiosa necesidad de estar donde la investigación y los saberes se desarrollan, es decir, estar en los centros alternos de investigación y enseñanza superior, colaborar en ellos y servirse de ellos, es involucrarse dentro de la contemporaneidad en la que viven los que la conforman.

Si bien este último capítulo "Alternativas de desarrollo de la universidad y la educación superior en México", se antoja, de primera instancia sugerente por presentarse como

¹²⁸ TÖNNERMANN B., Carlos. *La universidad de cara al siglo XXI*. p11.

“alternativas de desarrollo”, que no es más que el afán por considerar sólo cuatro ejes de las tantas posibilidades de permanencia de la universidad y la educación superior en México, y que tienen que ver con conceptos ya creados y que en otros tiempos se han llevado al cabo en las universidades como parte de sus ‘reformas estructurales’, y que por tanto serían meritorias de reconsiderarse en nuestros tiempos, y que, actualmente, estarían más bien convertidas y reorientadas a otras formas de concebirla diferente de como en otros momentos surgieron.

Los ejes fundamentales son cuatro: educación general, educación permanente, pedagogía sistemática¹²⁹ y sintética y evaluación democrática de los distintos programas de docencia que en la universidad se ofrecen y en las estructuras institucionales.

Cada uno de ellos, en el orden que siguen, tienen razón interrelacionada, por lo que alguno de estos elementos eje no sería nada si otro de éstos faltara.

¹²⁹ Problemática fundamental de la pedagogía moderna desde Herbart hasta nuestros días, a partir de quienes afirmamos que la pedagogía necesita, para solucionar su problema de identidad disciplinaria, de un conjunto establecido de elementos que permitan evidenciar su trabajo científico a partir de subsanar el *hiato* entre teoría y *praxis*, a través de la presentación de sus enunciados de modo que valgan ó pretendan valer para la ciencia de la educación en su conjunto y para todas las actividades pedagógicas, haciendo uso de la *praxis* pedagógica para producir teoría pedagógica sustentada sobre la base de la investigación pedagógica. (BENNER, Dietrich. *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. P26-42)

dará a la educación general un papel de gran importancia en la organización de sus estudios.¹³⁴

En tanto, la educación general queda ubicada, desde estos planteamientos, dentro de los propósitos más altos de una institución: formar al hombre y difundir la cultura.

A diferencia de esta concepción de 'educación general', pensarla con el único fin de 'formar al hombre y difundir la cultura', queda rebasada por las circunstancias y necesidades educativas actuales. Más bien, habría que repensar en una educación general dirigida a integrar dentro del estudio de x asignatura contenidos relacionados con el objeto de estudio que propiamente no son tarea de un solo campo de conocimiento. No se trata de reorganizar los planes de estudio, hacerlos interminables y abarcativos, se trata más concretamente de una forma de conducir el desarrollo y estudio de un programa de asignatura al interior de un aula intentando abordar, sin excesos, los temas que a primera vista no tienen relación alguna con el objeto en cuestión. De tal manera que se intente formar al hombre con una x especialización fundada en un sólo campo del conocimiento, pero que al mismo tiempo permita conocer su disciplina a partir de la relación que ésta guarda con respecto a otras y esas otras respecto del conjunto de las mismas que nos permitirían abordar en el aula universitaria un problema a partir de sus referentes y conexiones con los conocimientos y saberes de otros campos del conocimiento. Por tanto, se está buscando acercarse a los conocimientos producidos desde otros espacios de estudio y campos disciplinarios que bien nos podrían complementar y ayudar a entender una materia en sus transdisciplinariedades, como diría Edgar Morin.

En intención sería un acercamiento para abordar lo que se encuentra fragmentado a partir de la unión con lo que nos parece diferente e insoluble. Lo cual, sin duda, debe partir desde reconsiderar la organización del conocimiento, y la misma práctica docente, así como sus métodos. Esto es, una "reforma del pensamiento".

¹³⁴ Cfr. *ibidem.*, p 30.

Para que esto surja, se tendrá que comenzar concibiendo la educación superior, ya no más preocupada por “hacer conocer lo que es conocer”¹³⁵ y limitada a sólo llevar al cabo una actividad parcial como hasta ahora se ha dedicado a comunicar los conocimientos, es decir lo que ya está en los libros con el pre - supuesto de que esos contenidos son “verdaderos y absolutos”.

Valdría considerar esto, como la “necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí, los conocimientos parciales y locales”.¹³⁶

En concreto, intento partir de los principios filosóficos de Edgar Morin, en un primer esfuerzo, aunque limitado, por traducirlas al campo de las prácticas pedagógicas universitarias, en donde lo trascendental es el supuesto de que “la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos”.¹³⁷

De tal manera, es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Resulta importantísimo enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

Por éstas y otras razones que más adelante se expondrán, más que referirnos y proponer la “educación general”, como un elemento eje en el futuro de la educación superior al interior de las universidades, resultaría más acertado decir que se trata de una “educación compleja” desde lo planteado por Morin, y no tanto “general” desde las concepciones humanistas que buscaron formar al hombre completo como en la Ilustración con un DaVinci, que bien fue científico, inventor, literato, etcétera.

¹³⁵ MORIN, Edgar. “Los siete saberes necesarios para la educación de futuro”. p 9.

¹³⁶ *Idem.*

¹³⁷ *Ibidem.*, p.10.

Los principios básicos por los que guío este apartado tienen que ver con los siguientes supuestos generales que plantea Edgar Morin en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, y que son a grandes rasgos:

- El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.
- Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación.
- A partir de las disciplinas actuales, es posible reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura y la filosofía y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.
- El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.
- Es pertinente enseñar la historia de la era planetaria que comienza con la comunicación de todos los continentes en el siglo XVI y mostrar cómo se volvieron intersolidarias todas las partes del mundo sin por ello ocultar las opresiones y dominaciones que han asolado a la humanidad y que aún no han desaparecido.
- Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.
- Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.
- El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.
- La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro.

- La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión.
- De allí, la necesidad de estudiar la incompreensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centraría, no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación.
- La educación debe conducir a una “antropo-ética” considerado el carácter ternario de la condición humana cual es el de ser a la vez individuo – sociedad – especie. En este sentido, la ética individuo/especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir la democracia; la ética individuo – especie convoca la ciudadanía terrestre en el siglo XXI.
- La ética no se podrá enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Llevamos en cada uno de nosotros esta triple realidad. De igual manera, todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana.¹³⁸

Después de exponer las consideraciones que Edgar Morin refiere como los problemas a enfrentar la educación del futuro; éstos los podemos sintetizar en el siguiente punto:

La educación, y en particular la educación superior debe encaminar su quehacer a posibilitar la articulación y organización de los saberes y conocimientos, así como reconocer y conocer los problemas del mundo, es decir, comprender que los contenidos curriculares en este nivel educativo no pueden ser jamás “cuadrados y limitados”, lo importante de la educación superior universitaria será promover los estudios especializados con un soporte en “el contexto”, es decir, hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Y “para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia”.

Los estudios especializados también habría que ubicarlos con un soporte de “lo global”, porque lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene las partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional y que por ende podrá dar razón de x

¹³⁸ *Ibidem.*, p.10-12.

objeto/concepto en sus distintas dimensiones. Esto último, cobra importancia porque los estudios especializados tendrán que dirigirse a “lo multidimensional”, no sólo porque el hombre mismo es a la vez biológico, síquico, social, afectivo, racional como diría Morin; sino porque también, en consecuencia, los objetos de estudio y los procesos sociales tienen respuesta en lo multidimensional de sus “porqués”.

En tanto, se trata de que los estudios especializados que la universidad imparte, dígame licenciaturas o posgrados, estén dirigidos a promover desde sus prácticas pedagógicas el “conocimiento pertinente” que no es otra cosa que abordar los contenidos de un currículum desde las complejidades mismas de los objetos, que son razón de nuestro estudio, así dejarán de ser “simples contenidos” para convertirse en herramientas para “el hacer razonado” y no reproducido.

Finalmente, como advertí al principio de este apartado, no estoy planteando, propiamente, un tipo de “educación general” dirigida a formar al hombre y difundir la cultura solamente, sino más bien se refiere a hacer evidentes a la luz de la razón una cuestión no acabada, no absoluta ni verdadera, ni cuadrada como son la naturaleza misma del hombre y la comunidad global, así como tampoco lo que hasta ahora se concibe como único y suficiente de ser “transmitido” en los espacios de formación universitaria.

Obviamente, esta concepción de educación tendría que venir acompañada necesariamente por la concepción de “educación permanente”, abordado en la siguiente parte de éste capítulo.

Ahora bien, ¿porqué no es propiamente la “educación general” sólo una de las alternativas de desarrollo de la universidad en las contemporaneidades?

- Primero, porque siempre ha estado en controversia la cuestión de si la educación general debe impartirse en forma horizontal o vertical; lo cual es imposible porque la educación general siempre se le ha denominado multidireccional y en tiempo

meta-universitario, ya que “el egresado es quien debe permanentemente ampliar sus conocimientos, vivir al día y tener oportunidad de conocer más”.

- Segundo, porque con ella siempre se puede caer en el riesgo de establecer programas de estudio generales de tal magnitud y excesivamente ambiciosos que nos orillarían a estar dispuestos a “todo o nada”.

- En tercero, el hecho de que los estudios generales se plantearon superpuestos a todo, las experiencias que han habido se fundaron en la organización de programas más o menos independientes de los restantes programas académicos, de manera que, si por un lado contribuyeron a eliminar duplicaciones, por otro las crearon. Cayeron en lo confuso de la relación de congruencia que la unidad y totalidad universitaria exigen.

- Y cuarto, los estudios generales han encabezado como su principal plaga la competencia por el tiempo disponible dentro de la universidad, el cual debe ser repartido entre la generalización y la especialización.¹³⁹ Además de que introducen a los alumnos en una dinámica bastante agobiada y extenuante, tanto para los mismos alumnos como para los propios maestros, quienes siempre quedan con la zozobra de si enseñaron sólo “pincelazos” de los contenidos básicos de su profesión.

¹³⁹ Cf. TÜNNERMANN B., Carlos. *Op. cit.*, p 32-36.

4.2 LA EDUCACIÓN PERMANENTE.

La revalorización del concepto de educación permanente,¹⁴⁰ es otro de los elementos eje para orientar las funciones de la universidad y la educación superior incrustadas en la contemporaneidad, a la cual se ha hecho mención. Se dice revalorización por cuanto la idea de la continuidad del proceso educativo no es nueva, ya que ha dado muestras, como lo han dicho muchos teóricos de la educación, fecundas para el porvenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje como lo cita Tünnermann: “Ya el francés Claparède había escrito: “la educación es vida y no preparación para la vida”.¹⁴¹

Lo importante al plantear la educación permanente es lo que de trasfondo tiene como principal finalidad, la de acercarse a un nuevo concepto del hombre y el progreso hacia una sociedad educadora.

Se parte, entonces de supremas consideraciones como son:

- 1) La aceptación de la idea de que el hombre se educa durante toda su vida y en todos los espacios y dimensiones.
- 2) La aceptación de que existen n posibilidades educativas que nos ofrece la vida en sociedad. En consecuencia, redundando en el rompimiento del mito de “la edad escolar” e implica también aceptar que el proceso educativo rebasa los límites del aula, de “espacio escolar”.

Como ineludibles implicaciones, está la idea de la educación como preparación para la vida, que le sucede la idea de la educación durante toda la vida, a la idea de la educación

¹⁴⁰ Permanente no significa la permanencia de valores, sino la permanencia del proceso educativo, que es el juego entre la permanencia y el cambio cultural. La dialectización referida, que hace el proceso educativo durable. Por tanto tiene como principal condición lo histórico y lo sociológico, según Paulo Freire.

¹⁴¹ TÜNNERMANN B., Carlos. *La universidad de cara al siglo XXI*. p 26.

como fenómeno escolar, sucede por último la idea de la educación que impregna todas las actividades humanas.¹⁴²

La noción de la continuidad del proceso educativo no es nueva, como bien advertía. El ser humano, involuntario o deliberadamente, no cesa de aprender y aprehender a lo largo de su vida, bajo la influencia del ambiente en que ésta transcurre y como resultado de las experiencias que modelan su comportamiento, su visión del mundo y los contenidos de su saber.

La inquietud por considerar en este apartado a la “educación permanente” tiene que ver con que ésta dinámica natural no ha tenido hasta ahora ninguna estructura de apoyo que supere el azar y lo oriente; no ha contado para ello con un proyecto coherente, persiste aún la vieja idea de la que educación corresponde solamente a la infancia y a la juventud, cuando las escuelas en todos los niveles se encargan de cumplir. Tal prejuicio impide que se conciba en términos educativos, el acopio de conocimientos que el saber humano adquiere después de su egreso de las aulas, como quedó escrito en páginas anteriores.

A entender, la empresa educativa no será eficaz, justa ni humana si no se transforman radicalmente el acto educativo, el espacio y el tiempo de la educación; así para lograrlo, indiscutiblemente, necesitamos de una “reforma del pensamiento” en términos de Morin, y también de una reforma de cómo concebimos nuestras prácticas y actividades pedagógicas al interior de la universidad, y por supuesto fuera de ella.

Este remozamiento nos lleva al concepto de educación permanente, cuyas dimensiones ya no son las que podrían haberlo conformado hace unos lustros. Ahora, el individuo tendrá que ser consciente de que los modos y estructuras, roles y funciones que él mismo se proponga, serán su responsabilidad tanto dentro del campo universitario como fuera de éste. Tarea innecesaria sería, si no contáramos con individuos lúcidos y certeros en la idea de que existen dentro de un mundo con incertidumbres y constantes replanteamientos.

¹⁴² Cfr. *ibidem.*, p. 27.

Trazados así sus contornos, es claro que el concepto de la educación permanente rebasa con amplitud una de las acepciones¹⁴³ que hasta hace poco se le atribuían. En efecto, había sido empleado para aludir a la antigua práctica de la educación de adultos. Todavía con mayor precisión, y con mayor estrechez, se le reservaba para denotar los cursos nocturnos que se les destinaba a estos. Tal vez, ese fue su punto de partida, pero posteriormente se ha venido ampliando: se aplicó a la formación profesional continua para luego considerar primero los múltiples aspectos de la persona: intelectuales, afectivos, estéticos, sociales y políticos, de esta manera ha llegado a abarcar una visión completa de la acción educativa.¹⁴⁴

En la actualidad, el término educativo permanente tiende a designar el conjunto del hecho educativo, considerado tanto desde el punto de vista social como del individuo. La educación permanente se ha convertido, así en expresión de una relación que engloba los aspectos del acto educativo.

En resumen, la evolución del concepto de educación permanente, en su contenido y aplicación se advierte en sus numerosas definiciones que pueden integrarse en tres corrientes fundamentales:

- 1) Algunas formas especializadas de educación de adultos, tales como la capacitación, el trabajo, la alfabetización, etc.
- 2) La educación de adultos como un campo total, pero limitado a esta etapa de la vida.

¹⁴³ “Conviene, sin embargo, no confundir la educación permanente con la educación continuada, como sucede con frecuencia, al querer monopolizar el término para sus propios fines. La educación de adultos no es más que una parte, aunque importante, de un sistema de educación permanente. En cuanto a la noción de educación continuada, es también restrictiva en el sentido de que concierne exclusivamente al aspecto profesional de la educación, mientras que en el concepto de educación permanente el término educación se toma en su significado más amplio [...] Tampoco debe confundirse la educación permanente con la educación recurrente, es decir, el despliegue de los períodos de escolaridad en el conjunto de la vida, ni con el reciclaje o perfeccionamiento profesional. Es eso y mucho más. Es la integración de todos los recursos docentes de que dispone la sociedad para la formación plena del hombre durante toda su vida”. (*Ibidem.*, p29)

¹⁴⁴ Cfr. CASTREJÓN DIEZ, Jaime. *Educación permanente principios y experiencias*. p.13-14.

cuanto individuo porte un "título institucional". Más bien se partirá por "flexibilizar nuestros pre- supuestos educativos". En tanto, lo demás, o sea los ajustes administrativos, tendrán que ir modificándose según se avance, y se convertirá en ineludibles los esfuerzos por instaurar con la sociedad civil contemporánea una especie de diálogo permanente que tenga como finalidad una comunicación de doble vía entre ella y su contexto social. Esto, desde mi perspectiva, se logrará haciendo más extensiva una de las misiones de la universidad: la "extensión y vinculación" de la filosofía universitaria, sin pretender única y exclusivamente consolar los "caprichos" de un mercado de trabajo absorbente al cual jamás será satisfecho.

El punto nodal es que las instituciones de educación superior se transformen en verdaderos centros universitarios que inyecten en sus egresados y en quienes la conforman el principio de la permanencia y la constancia en el proceso de formación y crecimiento de cualquier individuo.

Asumir este reto implicará para las universidades toda una serie de transformaciones en su organización y métodos de trabajo.¹⁴⁸ Pero al actuar como centros de formación y actualización permanente del saber, la educación superior habrá logrado su más grande hazaña: habrá colocado a la persona humana como núcleo de sus preocupaciones y justificación de su quehacer, lo que equivaldría a decir que un nuevo humanismo encontrará su albergue en ella, según Tünnermann.¹⁴⁹

aprovechadas. Es, pues, imperativo superar los arquetipos rígidos y sustituirlos por usos académicos de máxima flexibilidad. En otras palabras, desformalizar las certificaciones y revisar el sistema tradicional de otorgamiento de diplomas: lo importante es la transferencia de conocimientos y el aprendizaje de destrezas. [...] Esto implica asumir la flexibilidad como norma de trabajo, en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva en su labor hará que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la superación de las desigualdades y en el respeto al ambiente. (*Ibidem.*, p.34)

¹⁴⁸ En los países desarrollados comienzan a estudiarse con todo detenimiento las consecuencias que para la educación superior tiene la aceptación del concepto de educación permanente. Se examinan así sus repercusiones en términos del cambio que experimentará la población de las universidades, con un creciente porcentaje de gente madura en sus aulas. Las modificaciones estructurales académicas y administrativas que supondrá el diseño de nuevas currículas compatibles con el uso cada vez mayor de sistemas basados en el autoaprendizaje; en sus efectos en el trabajo del personal docente, en los calendarios académicos y en las labores de investigación; en sus consecuencias para las facilidades docentes de las universidades (uso de bibliotecas, laboratorios, salas de conferencias) y para la planta física en general, etcétera. (*Idem.*)

4.3 PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA Y SINTÉTICA.

Hasta este punto los planteamientos habían estado girando alrededor de algunas consideraciones conceptuales sobre la “educación general” y la “educación permanente”, inscritos dentro de la visión de futuro que éstas tienen al interior de las alternativas de desarrollo de la universidad y la educación superior.

Ahora bien, consecuentemente en los dos puntos anteriores se planteó la posibilidad de insertar dentro de nuestros modos de actuar en los espacios universitarios los dos elementos eje mencionados y advertí en su momento, que no los concebía como elementos a ser instaurados en los huecos planes y proyectos generales de las universidades, más bien los cuatro elementos eje, a los cuales me refiero, los concibo más instaurados dentro de las “filosofías pedagógicas” y las prácticas docentes, más que encajonados en un “proyecto” de reestructuración, de reformas administrativas y de papeleos. Afirmo, que ningún plan o proyecto a ser considerado como obligatorio de adaptarlos tal cual, tendrá los efectos esperados. Sin embargo, la necesidad de que éstos elementos eje estén muy bien instaurados como misiones individuales de quienes hacen posible la permanencia de la universidad y la educación superior, así también como en quienes nos servimos de ella; por tanto, valdría recordar la importancia referida anteriormente a las “reformas del pensamiento”, que en este caso sería la “reforma del pensamiento pedagógico”.

Concomitantemente, también aseveraba que lo trascendental está en modificar y replantear, desde las individualidades pedagógicas, nuestros modos de concebir la educación superior, los métodos, las actividades, las funciones docentes y también los roles de los alumnos. En tanto, es necesario acudir a la “Pedagogía” como un sistema de métodos a desarrollar en función y coherencia con las consideraciones antes planteadas sobre la educación del futuro.

¹⁴⁹ Cfr. *ibidem.*, p 34-39.

Acudir a una “pedagogía sistemática”¹⁵⁰ se refiere, a colaborar en la organización de sus principios y reglas para lograr la concepción de “educación general y compleja”. Tendrá pues, que ser una “pedagogía” ordenadamente conformada en sus científicidades, ya como lo insistía Herbart. Se trata en cuanto a un solo campo del saber que necesita extrapolarse de sus dimensiones disciplinarias, para que en sus aplicaciones promueva la unión o la articulación de los saberes que están fragmentados, y que es ella quien realiza esta tarea al interior de las aulas universitarias.

Por consiguiente tendrá que ser una Pedagogía cuyo método busque la “*sinteticidad – pedagogía sintética*”, de los saberes abordados desde sus particularidades hasta llegar a lograr conjuntar *x* objeto de enseñanza en sus multidimensionalidades. Será, también, una pedagogía sintética en cuanto su fin y medios se orienten a enseñar los contenidos de los currículum como parte de un sistema dialectizado del estado de cosas del mundo.

Los propósitos a visualizar como sus motores serán:

- Contribuir a activar la “inteligencia general”,¹⁵¹ que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular, es decir, promover la comprensión de elementos particulares con sustento de los elementos globales de otras dimensiones o campos disciplinarios.
- Incitar a la construcción de conocimiento en relación con el contexto, con lo global, con lo complejo, a partir de movilizar lo que el alumno conociente sabe del mundo.

¹⁵⁰ BENNER, Dietrich. *Op. cit.* p.45-58.

¹⁵¹ ‘Inteligencia general’ es a la que referimos como la apta para ubicar los saberes y conocimientos dentro de sus multidimensionalidades, sus complejidades, sus entornos (contexto) en una concepción y visión global de los objetos/conceptos susceptibles de ser mostrados (enseñados) y aprendidos, en términos de aprehender. A diferencia de la ‘Inteligencia parcelada’ que compartimenta, mecaniza, reduce, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional. En tanto que es una inteligencia miope que termina normalmente por engeguercerse y destruyendo desde el óvulo las posibilidades de comprensión y de reflexión; reduciendo las oportunidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo. (MORIN, Edgar. *Op. cit.*, p. 26.)

- Emplear al máximo la curiosidad en los alumnos, la cual muy a menudo, es extinguida por la instrucción, cuando se trata por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla.¹⁵²
- Elaborar su método didáctico, a partir de utilizar los conocimientos existentes, superando las antinomias¹⁵³ provocadas por el progreso en los conocimientos especializados a la vez identificar la falsa racionalidad.
- Intentar subsanar el debilitamiento, hasta ahora, de la percepción global, y de la responsabilidad, ya que cada uno tiende a hacerse cargo solamente de su tarea especializada, y por ende de la endeble solidaridad, porque ya nadie siente vínculos con sus semejantes.
- Y por último, se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con uno, que distingue y que religa. No se trata, pues, de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos.

Juan Amós Comenio en 1657 con su obra la *Gran Didáctica o Tratado del Arte Universal de Enseñar todo a todos*, advertía la necesidad de “sistematizar la pedagogía”, hecho que logró en sus obras partiendo del principio fundamental, que no es sino la fe ardiente y cándidamente optimista por la perfectibilidad del género humano y en el gran poder de la educación sobre el hombre y la sociedad.¹⁵⁴

A recordar, Comenio propuso que la enseñanza superior, ubicada como la primera y la segunda enseñanza, siguiera una graduación metódica en las materias que comprendía. Por ejemplo, los estudios filosóficos constaban bien de una introducción de la filosofía, una

¹⁵² Cfr. *ibidem.*, p 24.

¹⁵³ Significa identificar las contradicciones entre las leyes y teoría dadas por válidas, absolutas e irrefutables.

exposición general de los sistemas, el estudio de los autores y, por último, las investigaciones libres. Los estudios que se hacían en su academia debían ser sancionados por rigurosos exámenes públicos. Por otra parte, durante o tras el período de seis años de estudios superiores, pero nunca antes, el estudiante, finalmente, viajaría al extranjero para enriquecer el conocimiento del mundo, en un afán por procurar en la formación del alumno el aspecto de lo global y lo contextual, en los términos de como he venido refiriendo.¹⁵⁵

Comenio también suponía la importancia de condensar los conocimientos metódicamente y presentarlos en sus diferentes aspectos y en sus relaciones recíprocas con base en el principio de que las verdades se encadenan y forman un todo coherente, un armonioso conjunto. Dichas aseveraciones las plasmó en forma de método en su obra *La Sabiduría Universal o Pansofía*.

Estas y otras son líneas de coincidencia con lo que he planteado, sin olvidar que dentro de la teoría de Comenio también exigía que cada etapa del saber abarcara un conjunto completo que suponía el punto de partida de un nuevo estudio más alto, más profundo y más extenso. Esta progresión en círculos concéntricos supone, pues, que la formación intelectual comienza por la enseñanza de los principios elementales, indispensables para la adquisición de universales conocimientos. Más tarde, también comprendían los diversos principios y los comparaba; luego pasaba del análisis a la crítica y al juicio; en seguida, habiendo elegido ya entre sus conocimientos, deducía aplicaciones prácticas, y ante él se abría el inmenso dominio de las investigaciones originales.

En tanto, retomar lo planteado por Comenio, cobra importancia por el fin que intentaba lograrse, que era llevar a los alumnos a no preguntar nada sin reflexionar primero, a no creer nada sin pensar, a no hacer nada sin juzgar, pero sobre todo, a hacer lo que se sabe que es bueno, verdadero y útil.

¹⁵⁴ Comenio en la organización de un sistema educativo general planteaba como punto nodal de toda la educación en sus diferentes niveles que el alumno poseyera una educación general que le permitiera ir más lejos enseñando las nociones más elementales de todas las ciencias a partir de la reflexión.

¹⁵⁵ Cfr. CHATEAU, Jean. *et al. Los grandes pedagogos*. p111-116.

Finalmente, su teoría y método pedagógico orientaba sus esfuerzos a mejorar la condición de los hombres, puesto que los hombres no hemos venido al mundo para ser “simples espectadores”, sino actores, por tanto, es necesario alcanzar una organización de la enseñanza.¹⁵⁶

A saber, esta organización de la enseñanza no era otra cosa que enfocarnos en la naturaleza de lo general a lo particular y de ello deducir la característica fundamental del método pedagógico: “la progresión sintética de la enseñanza”, según Comenio.

Enseñar, significa ir de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo regular a lo irregular, de lo concreto a lo abstracto.

De tal manera, esto demuestra que no hay nada nuevo bajo el sol, simple y sencillamente con el tiempo sólo buscamos refinar lo que está hecho y dicho para sacar mayor provecho a nuestras necesidades educativas.

Indudablemente, ya sea por revalorizar a Comenio o por adaptar al campo pedagógico los planteamientos de Edgar Morin y algunos otros más, lo cierto e importante es que la pedagogía contemporánea, para serlo, tiene que hacer acto de presencia y fuerza; y será con el esfuerzo, precisamente, por contemporaneizar sus concepciones, métodos, finalidades, medios para colaborar en llevar a cabo una tarea, aunque titánica, por lograr una “educación general / compleja” con base en el principio filosófico de la permanencia y continuidad de la formación humana.

En tanto, declaro honestamente mi limitación, por el momento, de concretizar más elementos, fundamentos y principios que vayan a favor de esbozar una pedagogía contemporánea sistemática, sintética, y por supuesto, compleja para la educación superior. Sólo bosquejo, hasta aquí, los lineamientos a tomar en cuenta para dicha tarea, sin descartar, ésta, como un proyecto profesional propio a futuro.

¹⁵⁶ Ver Didáctica Magna de Juan Amós Comenio.

4.4 LA EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA.

Por último, el cuarto elemento eje dentro de las alternativas de desarrollo de la universidad y la educación superior, tiene que ver con un concepto, relativamente nuevo, pero indudablemente sugerente: la "Evaluación Democrática".¹⁵⁷ La cual es una consideración a tener presente dentro de las actividades intra-universitarias para mejorar su desempeño a favor de ella misma. Aunque valga decirlo, tenga pocas esperanzas de ser abrazada en México, porque aquí la "Democracia" no es más que una parodia y con frecuencia culpada de ser en parte responsable de la miseria resultante, que tiene que ver con nuestra situación deprimente en relación con Inglaterra, cuna de la democracia liberal a partir de la Revolución Industrial, y en donde precisamente tiene surgimiento esta orientación de la evaluación encabezada por el Center for Applied Research in Education en la Universidad de East Anglia en Norwich, Inglaterra y desarrollada por teóricos como Barry MacDonald y Helen Simos, entre otros.

En México, valga precisarlo, un organismo que ha estado dando aportes en evaluación con rasgos democráticos han sido los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES),¹⁵⁸ que han sido laborado bajo lineamientos a partir de las

¹⁵⁷ El concepto de evaluación democrática surge desde la búsqueda por la innovación de los programas académicos como resultado de la autonomía que han gozado las autoridades educativas inglesas, y la cultura británica. Aparece pues, como la necesidad inherente a la democracia liberal de informar al público. La *accountability*, como la función de rendir cuentas públicamente de las responsabilidades y los recursos delegados.

¹⁵⁸ Los antecedentes de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) se remontan a los años 1990 cuando la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) estableció el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, cuyo propósito fue hacer un diagnóstico del sistema educativo de nivel superior y apoyar, al mismo tiempo, a aportar elementos que contribuyeran a elevar la calidad y eficiencia del sistema. Junto con la evaluación global que se propuso del sistema y subsistemas de educación superior que se asignó a la Subsecretaría de Educación e Investigación Científica (SESIC), la Subsecretaría de Educación e Investigaciones Tecnológicas (SEIT), el Consejo del Sistema Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la CONAEVA impulsó las tareas de autoevaluación dentro de las propias instituciones de educación superior, y se crearon, en 1991 los CIEES. A quienes se les encomendó la tarea de realizar la evaluación externa de los programas e instituciones, tarea que implicó la conformación de los nueve comités que responden a los distintos ámbitos de evaluación y campos de conocimiento, integrado cada uno de ellos por nueve pares académicos. El término "pares" corresponde a la vocación latina *inter-pares*, entre iguales. Se les designa así porque sus integrantes son académicos de reconocido prestigio en el ámbito de la educación superior

realidades y necesidades educativas nacionales propias, a pesar de que como el director actual de los CIEES reconoce:

En la década transcurrida, los comités de pares, como han venido a ser conocidos, han realizado una vigorosa y enriquecedora labor. Si bien aprovecharon en sus comienzos la experiencia de otros países, ha sido el contacto directo con las propias instituciones de educación superior lo que ha moldeado los criterios par hacer la evaluación. Dada la gran variedad del perfil educativo del país, cada comité ha debido crear sus propios instrumentos de trabajo. Los marcos de referencia varían de un comité a otro, aun cuando conservan un núcleo común de valoración de la calidad, que también ha venido precisándose y acrecentándose al paso del tiempo.¹⁵⁹

Concretamente, los CIEES, han basado sus criterios en la naturaleza diagnóstica de la evaluación desde un carácter integral de la misma, la cual incluye todos los aspectos que afectan el funcionamiento de la institución o programa, detectando las causas de sus logros y deficiencias de una manera objetiva centrada en la explicación de los criterios, indicadores y parámetros que serán utilizados y considera, también la especificidad de cada institución. Todo ello con el fin de formular recomendaciones fundadas y puntuales para su mejoramiento, en tanto que, con base en éstas bona fide, no califica ni prescribe modelos predeterminados. Su metodología radica en la comparación entre la realidad observada y los referentes institucionales así como también en relación con el marco de referencia¹⁶⁰ que cada comité elabora de manera específica para el campo del conocimiento de que se trate. En sí, el procedimiento general con el cual se desarrolla el trabajo en los CIEES es a partir de una fase básica que comprende: 1) concertación, 2) autoevaluación de las propia instituciones de educación superior, 3) recopilación de la información y documentos del programa de docencia, 4) elaboración del pre-diagnóstico, 5) visita de evaluación realizada por los pares, y 6) la emisión del reporte de la evaluación diagnóstica. Y por último, la fase de seguimiento que incluye la respuesta institucional por parte la que se trate y se continúa con el trabajo de desarrollo del programa o función de planeación para el mejoramiento permanente del programa, centro de investigación ó institución según sea el

(COMITÉ DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES, *La evaluación académica del Comité de Educación y Humanidades*. p 5-7)

¹⁵⁹ ARÉCHIGA URTUZUÁSTEGUI, Hugo. "Diez años de impulso a la calidad de la educación superior". p 1.

Estado la voluntad de quienes lo eligieron? Si la respuesta a estas preguntas es negativa, algo anda mal con el sistema. Si es afirmativa, entonces dejemos al Estado que proceda con un currículum nacional, sin que haya riesgo de que sea no democrático. Me parece que la respuesta correcta es “sí, pero...”; se requiere algo más: un discurso llevará a un currículum más educativo y democrático, ¿cómo van a generarlo los evaluadores por sí mismos? El punto más débil es que sus intervenciones están limitadas a programas específicos. Aun cuando éstos sean muestras perfectas del sistema o microsistemas, ellos mismos –como Barry MacDonald argumenta–, no son el sistema. A lo más pueden proveer un sustrato para el conocimiento del sistema.

Todavía más, los programas suelen ser aislados y estar vinculados a nuevas iniciativas. Los evaluadores tienen que negociar sus reportes. Los reportes comúnmente no son hechos públicos y, cuando lo son, se leen rara vez en forma amplia. Aun entonces, el discurso en los reportes es relevante solamente a los programas particulares.

También es dudoso si la evaluación de un programa es capaz de proveer un ‘mecanismo para crear un política educativa coherente’. Al estar los reportes en manos de los políticos, quienes poseen los medios para sacarles ventaja, es muy probable que lo único que les deje a los evaluadores sean sus buenas intenciones.¹⁶²

Para ser justos, la descripción que hace MacDonald del papel del evaluador democrático como la de un intermediario que trata de liberar los programas de “los prejuicios de su organización social y de su sensibilidad política”, no es tan ingenua, aunque, aún aquí, éste encuentra los límites establecidos teniendo que negociar con los financieros.

A saber, la evaluación democrática ha sido desarrollada como una herramienta para intervenir en el cambio social. La intención es democratizar todos los niveles de la información: el acceso, la reunión de los datos, el análisis y la diseminación mediante la presentación de las diferentes perspectivas de los actores, la cual trata de hacer equitativos los reportes para todos. Los informes y los discursos sobre ellos, en la retórica de la evaluación democrática, representan poder, si este poder es formal o no, es una cuestión diferente. Las decisiones de los hacedores de políticas se informan y basan en los reportes. Los reportes, entonces, son no sólo una mediación del poder, sino también su materialización. Si esto fuera verdad, los políticos y quienes definen las políticas no harían ni más ni menos que lo permitido por los reportes. Esto sin duda, creo, viene a ser un aspecto delicado y con alto riesgo.¹⁶³

¹⁶² *Ibidem.*, p. 214-215.

¹⁶³ *Cfr. ibidem.*, p. 222.

Las limitaciones, en tanto, de un tipo de evaluación con estos principios y métodos, a mi entender, no tiene viabilidad alguna porque:

- Lo que se necesita son reportes de evaluación hechos por la gente en el terreno del campo profesional al cual pertenezca tal o cual programa. Con la importante consideración que éstos hacedores de los reportes y sus recomendaciones permitan, mediante su actividad, que los involucrados en dicho programa de docencia sean partícipes de sus propias valoraciones a la realización educativa que llevan a cabo. Es decir, tiene que haber una forma por la cual el “evaluador” haga de la participación de profesores, alumnos, autoridades un fin justificado para hacer “común” y “co-responsables a quienes conforman el programa de docencia. Tiene, en tanto, que haber un mecanismo que de ‘reconocimiento del estado de cosas’ (aciertos y desaciertos), en el cual se encuentra instaurado un programa educativo en el que ellos colaboran y son los únicos y directos responsables de hacerlo mejorar desde las propias vías de solución que de manera lúcida ellos puedan actuar para subsanarlo. Pienso, pues, en un evaluador cuya tarea primordial se “evidenciar” a los ojos de los interesados sus debilidades y posibles salidas para mejorar una asignatura, licenciatura o posgrado. Con cuya metodología integre dentro de la actividad evaluadora de campo, a los participantes directos de los programas universitarios. En esa medida, la participación y autoreconocimiento hará posible no sólo la democratización de la información que nos revela el estado de una institución y sus programas.
- Los cambios significativos, por ello quiero decir los educativos, no pueden ser impuestos desde arriba por la mera forma de disposiciones, sino tienen que ser llevados a cabo por quienes practican la educación. Tal y como lo planteaba en los dos elementos eje anteriores, cuya base es la reforma del “pensamiento pedagógico” desde la práctica misma.
- Tales principios de la evaluación democrática, parten de una concepción de la educación de arriba hacia abajo. Lo cual refuto por considerar que en la medida en

que quienes practican la educación asuman la tarea de “autoevaluación” permanente y “autoreconocimiento” de su situación, es desde ahí desde donde se comprometerán con el proceso de cambio a partir de sus propias convicciones y su propio bienestar, y no por que les venga impuesto de cómo tienen que hacer o dejar de hacer las cosas.

- La evaluación democrática vista desde sus entornos de su conformación, parece ser una demanda política cien por ciento, y no una demanda de corresponsabilidad, de autocrítica, de autoreconocimiento, de autoinvestigación evaluativa y de autogestión que desde las entrañas busque el cambio y la transformación. Por ello, me atrevo a afirmar que lo más viable es pensar en una evaluación, sí democrática, pero desde el entendido que promuevan las autogestiones de evaluación al interior de los que conforman una institución universitaria como parte de sus convicciones pedagógicas y filosóficas de mejoramiento de la educación. En tanto, no es una demanda metodológica o epistemológica al cien por ciento, sino una demanda de éticas de quienes practican la docencia, de quienes reciben educación superior y de quienes colaboran en ella.
- Finalmente, los reportes no deben estar diseñados para alimentar las decisiones de quienes hacen políticas sino para proveer a la entera comunidad universitaria, los primeros incluidos y partícipes, con descripciones y recomendaciones globalizadoras útiles para la discusión y para hacer juicios a diferentes niveles personales y colectivos.

Valga como precisión. El propósito aquí es democratizar la evaluación, haciendo de ella una herramienta en las manos de la gente aludida para enfrentar los cambios. Es decir, haciendo posible las participaciones reales en el descubrimiento y solución de los problemas educativos de las instituciones universitarias.

En términos de la evaluación,¹⁶⁴ de lo aprendido y aprehendido de los alumnos, sólo expongo una limitada observación: una evaluación real de los resultados que haya obtenido el estudiante, deberá fundarse, principalmente, en la observación de su trabajo durante todo el período de estudio considerado, no únicamente sobre los datos que arroje un “examen”. Se trata de emplear evaluaciones lineales y no puntuales, de desarrollar estudios longitudinales y dinámicos más que transversales y estáticos.

El esfuerzo de la evaluación debe dirigirse hacia la personalidad total del individuo para determinar su progresión educativa en relación con él mismo, más que con otros individuos.

A considerar, la evaluación democrática en la cual pienso es democrática en cuanto permite la participación y las corresponsabilidades. Por ello, parte importante adquiere la “autocrítica”¹⁶⁵ de las universidades que incluye, regularmente, el señalamiento acerca de algunas deficiencias o errores, pero sólo por excepción permiten que sean sometidas a juicio y análisis rigurosos las bases mismas del quehacer educativo, sus funciones reales en la sociedad contemporánea y la obsolescencia de sus métodos y medios.

Las barreras a las cuales nos enfrentamos son enormes. Generalmente, existe la incapacidad crítica y autocrítica de nuestras instituciones de enseñanza superior, la cual obedece más bien al carácter académico, tradicional, a su naturaleza contemplativa, temerosa de contagiarse con el mundanal ruido.

Esta incapacidad de autocrítica es, en última instancia, consecuencia de una concepción del saber y cómo el saber se produce.

¹⁶⁴ El sentido lexicológico de la palabra evaluar (valuar o valorar) es fijar el valor de un objeto determinado. Cuando se menciona que ‘tal universidad es muy eficiente’ o que ‘tal colegio es muy bueno’ está otorgando un valor a la institución educativa de que se trate, y califica el tipo de educación que imparte. El valor otorgado a la institución, que se expresa en palabras como ‘bueno’, ‘eficiente’, ‘de calidad’, etcétera, depende tanto de las características objetivas de la educación o institución educativa, como de la idea que tiene el sujeto que evalúa acerca de lo que es (o debe ser) bueno, eficiente o de calidad.

¹⁶⁵ Cfr. PÉREZ ROCHA, Manuel. “Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior” en *Materiales de apoyo a la evaluación educativa*. Tomo II. p.25.

Los temores son grandes, la autocrítica radical, coherente, implica no detenerse ante ningún riesgo, así sea el de tener que asumir consecuencias de la verdad que nos obliguen a efectuar cambios drásticos en el comportamiento propio.

El futuro de la evaluación¹⁶⁶ con el apoyo al mejoramiento de la educación superior, será dudoso, si se le atribuye, única y exclusivamente, la penalización ciega y la justificación de las decisiones mecánicas en aspectos financieros o administrativos para apoyar solamente programas mercantilmente vinculados con las “necesidades comerciales”.

En cuanto, el presente de las universidades necesita desarrollar al interior de sus espacios la participación general en la trascendental tarea de la crítica y autocrítica de ellas mismas, es decir, una variante más viable de la evaluación democrática.

Agregando. Finalmente, y sólo finalmente, la evaluación debe servir para la “acreditación” y la “certificación” del conocimiento, especialmente cuando se traten de programas cuya finalidad no es responder ciegamente a las “necesidades mercantiles”. Ya que en estos casos la certificación y acreditación sólo tiene, hasta ahora, razón de ser para los programas cuyo interés es la vinculación con un mercado laboral centralizado por compañías cuya filosofía es el costo-beneficio. De hacerlo así, el costo ineludible será una suerte de subsistencia, por parte de las universidades, como “negocio”, que buscarían a cualquier precio, ser consideradas dentro de los presupuestos federales, cada vez más condicionadas a la situación que éstas guarden dentro de los rangos de eficiencia y eficacia. Futuro no tan alentador si así fuere.

¹⁶⁶ Es necesario subrayar las funciones positivas de la evaluación porque tradicionalmente, en los sistemas escolares, la evaluación del aprendizaje ha desempeñado un papel negativo, pues ha sido importante componente de los mecanismos de selección, exclusión, discriminación, restricción, premiación y castigo de los estudiantes.

Uno de los más graves efectos de esta concepción negativa de la evaluación se da en la educación misma del estudiante: hace recaer su atención en la forma de aprobar los exámenes y no en el esfuerzo de aprender, enfatice el valor de la calificación y no el del conocimiento mismo; además hace que la evaluación se dé siempre en condiciones especiales de preocupación y tensión.

Otro efecto pernicioso de la tradición que prevalece en la evaluación educativa es que sus resultados no se traducen en políticas de mejoramiento del servicio educativo porque, en general, las deficiencias y los fracasos se atribuyen exclusivamente al mal desempeño del estudiante (por su carencia de ‘talento’, o por su falta de ‘aplicación’ al estudio); cualquier otra causa del fracaso, atribuible a la institución misma, a los materiales de estudio o a los maestros, no es considerada.

CONCLUSIONES

Es precisamente en la búsqueda de posibilidades y vías de solución donde se sustenta ésta investigación, buscar ó plantear algunas “Alternativas de desarrollo de la Universidad y la Educación Superior en México”, con base en cuatro elementos eje, los cuales se consideran aquí como alternativas de reorientación de la educación superior en México como parte de las acciones de la Universidad Contemporánea Mexicana.

Dichos elementos eje son: orientarse, primero, hacia la Educación General con miras a romper con las barreras de lo profesionalizante y lo fragmentado de la educación universitaria, sin posicionarse en interminables planes de estudio. El segundo elemento eje es plantear la Educación Permanente para orientar las acciones de la universidad y la educación superior en México lejos de considerarla sólo desde la concepción de la capacitación y la alfabetización; lo que sin duda implica una “reforma del pensamiento pedagógico” tanto en su organización, así como en los métodos pedagógicos. De tal manera que el tercer elemento eje plantea una Pedagogía Sistemática y Sintética que guíe y dé forma a las complejidades a tratar a partir del estudio de un solo objeto en sus transdisciplinariedades y correlaciones con otros campos del conocimiento. Y que también, intente proyectar la pedagogía sistemática y sintética necesaria en nuestro tiempo, centrada en la teoría reflexiva de la acción pedagógica y la reforma de la *praxis* misma, propia de ésta disciplina que aún carga con problemas inacabables en cuanto a su identidad. Valga aclarar, que en este tercer elemento eje sólo queda como una aproximación al tema, por considerar, en éstos momentos, limitaciones que con el tiempo pretendo subsanar dentro de un proyecto profesional a futuro que siga los pasos de la postura alemana contemporánea de considerar a la pedagogía como ciencia, y transitar desde una línea de investigación propositiva y aclarativa el estatuto y elementos necesarios de la pedagogía necesaria en nuestros tiempos. El cuarto elemento eje tiene que ver con la categoría de ‘evaluación democrática’ surgida en Inglaterra y encabezada por el Center for Applied Research in Education en la Universidad de East Anglia en Norwich y desarrollada por teóricos como Barry MacDonald y Helen Simons entre otros. Este último elemento plantea

un sistema de evaluación académica a partir del reconocimiento, de quienes son los actores principales de x programa de licenciatura o posgrado, de las bondades y debilidades de este programa de docencia, lo cual significa un proceso de evaluación democrática con la ayuda de “externos” que cuentan con presencia dentro del campo del conocimiento que se trate, y con autoridad moral que los avale para ayudar en ese proceso, que más que de evaluación, aquí se visualiza como un proceso de crítica y autocritica capaz de aterrizar en la autogestión de quines son responsables y colaboran en dicho programa de docencia. Es en tanto, el reconocimiento de elementos que puedan servir para enriquecer la visión de evaluación diagnóstica realizada en México por los CIEES, reconociendo la importancia de éstos mecanismos en la búsqueda de vías de solución y reorientación de la educación superior en México para el mejoramiento de la calidad y la eficiencia permanente de la misma, sobre la base de un modelo, sí con rasgos democráticos desde la postura inglesa, pero con características regionales que partan del concepto integral, autocrítico, autogestivo y propositivo de la evaluación diagnóstica democrática con la ayuda de los “iguales externos” que mucho tienen que aportar y colaborar en las alternativas de desarrollo de las universidades mexicanas y la educación superior. Por tanto, es importante aclarar que no es una importación de modelos de evaluación, sino un enriquecimiento de los propios a partir de lo hecho en otros países, en este caso Inglaterra.

La universidad como la gran formadora de cuadros de intelectuales críticos y profesionales a lo largo del tiempo, tanto en Europa desde la época del Renacimiento, como en México desde el siglo XVI, se perfila actualmente, aún con sus problemas, como la institución que en su seno desarrolla la tarea de “universalizar” los conocimientos y saberes que la investigación científica, realizada en su interior, aporta a la sociedad.

La más alta intención de converger es fomentar la educación como el instrumento y camino para alcanzar de una buena vez, la unión de los conocimientos especializados, y entonces poder contar con una institución instalada en sus regionalidades así como en las transdisciplinidades que determinan, en buena medida, los contenidos a bordar en los currículum y en las formas de presentar y abordar los conocimientos y saberes a partir de los referentes disciplinarios aparentemente ajenos a los principios de cada una de las áreas

del conocimiento. Ya no sólo considerados dentro de tiempos escolares específicos, sino sobre la base de un proceso permanente de formación de los individuos que permita visualizar formas distintas de organización institucional y formas de concebir la adquisición, transmisión y producción de los conocimientos en los espacios universitarios.

Ésta institución está en proceso de transformación, el cual tiene que ver con determinantes exógenas como los procesos económicos, políticos y sociales; y también con algunas de carácter endógeno, así como con la influencia que ella misma imprime en quienes forma, como en la que recibe no sólo de las formas de concebir el mundo de sus integrantes, sino también de las formas de organizarse y reorganizarse en las estructuras de relaciones que ésta guarda con otras instituciones.

La universidad y la educación superior se ven envueltas en reestructuraciones conceptuales y organizacionales que hacen pensar en espacios más allá de sus propias paredes institucionales. Los métodos pedagógicos que en ella se utilizan también se ven reconsiderados y sin duda falta darles un giro que vaya de acuerdo con las necesidades de unir lo fragmentado de la educación y hacerla, en tanto, con miras a la educación general y compleja, a la educación permanente, haciendo uso de una pedagogía sistemática sintética, que mucho tiene que aportar, así también es importante hacer uso de un modo de hacer ver y reconocer las bondades y deficiencias de los programas académicos, con una evaluación democrática que lejos de señalar errores puntualice vías de solución, ya que desde el ámbito y la labor pedagógica no podemos alejarnos de incursionar al debate, a la crítica y a la opinión fundamentada sobre la universidad y la educación superior vista a futuro ante los fenómenos que son resultado de una nueva condición, la posmoderna no privativa de ciertas regiones. Es así como este tema de índole profundamente educativo, debe ser abordado desde los cuerpos académicos sobre educación, en donde por supuesto, los pedagogos debemos figurar, ya que la educación no debe ser tomada como un lugar común en donde todos puedan “opinar” a la ligera, sino que, precisamente, por ser un ámbito socialmente importante merece ser abordado con el mayor conocimiento. Esto no quiere decir que sólo los pedagogos seamos los responsables de ésta cuestión, sino que desde los referentes de otras disciplinas también se busque abordarlo con el mayor respeto que requiere. Entonces,

así desde la filosofía, la sociología, la psicología, etcétera se podrán tener consideraciones fundamentadas que amplíen el espectro de posibles vías y soluciones de éste importante tópico.

Es indudable que a partir de todo lo anterior se puede afirmar que existe una nueva visión de la educación superior en proceso de gestación y construcción que le da un nuevo sentido a educar para el conocimiento / conocer o el educar para saber y manejar información, siendo esto un dilema difícil de resolver y de tomar partido ante las circunstancias nacionales e internacionales que perméan. En tanto, se tiene que la universidad, como institución, está adquiriendo ó ya ha adquirido una nueva forma de relacionarse con la sociedad, con el Estado y con la empresa ante la búsqueda de la “calidad total”, la eficacia y la eficiencia en la impartición de educación superior, así como su responsabilidad ante los requerimientos y necesidades sociales, todo ello a partir del entendido que el discurso modernizador que abanderan el Estado y los organismos internacionales tienen como presupuestos: la prioridad en el establecimiento de nuevas relaciones con el sector productivo, especialmente en las áreas de la ciencia y la tecnología, actualización de conocimientos en todas las disciplinas, búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, incorporación de nuevos sistemas de información para responder a los desafíos académicos relacionados con la globalización e integración del conocimiento y la información, así mismo como responder de manera coherente a las necesidades de integración y globalización económica.

Desde este orden de ideas tienen cabida los procesos actuales de evaluación, acreditación de cambios y reformas legales, así como las gestiones que buscan mayor transparencia y fiscalización de los resultados con relación al financiamiento que se otorga a las universidades mexicanas.

Esto último, deja ver una suerte de “doble moral” para con las universidades privadas del país porque pareciera que sólo las universidades públicas son las que necesitan ser fiscalizadas y controladas por tener fama de “poco eficientes”, y entonces, con esta situación lo que se está haciendo es crear una idea fantasma de que las universidades

privadas son mejores que las públicas, cosa totalmente injusta sobre todo si entendemos y nos acercamos al ámbito, aún desconocido, de las universidades privadas que no distan mucho de contar con los mismos o más graves problemas que las referidas. Es aquí donde se considera la evaluación democrática como una alternativa de crítica y autocrítica institucional *intra* muros y capaz de ser expuesta sin temores a los cuestionamientos propositivos externos, que es el punto nodal de la concepción democrática de la evaluación diagnóstica en la que aquí se visualiza y se considera necesaria dentro de las regionalidades mexicanas.

Finalmente, la universidad ya no sólo enfrenta cuestionamientos desde los organismos que la financian, sino que la propia sociedad civil reclama y exige el cumplimiento de las funciones y misiones con las que se supone debe impartir educación superior y producir conocimientos para beneficio social, es decir, cumplir con la función de “vinculación” por medio del cual una institución participa activa y directamente en las actividades de la sociedad, ofreciendo apoyo para la solución de sus problemas de manera conjunta, a través de las demás funciones que también desempeña, como son la investigación, la docencia y la extensión de la cultura, los valores, los conocimientos, las tecnologías, y en general, los productos que genera, como una forma de contribuir al desarrollo de dicha sociedad. Es así como sobre la base de estas funciones originales e indisolubles tienen cabida y razón los cuatro elementos eje que en el capítulo cuarto se vertieron con la intención, no de ser impuestos como funciones, sino como ejes alternativos de desarrollo de la universidad y la educación superior, así también para ser internalizados como concepciones y formas de visualizar la docencia, la investigación, la extensión y la vinculación de las universidades en los nuevos tiempos posmodernos y globales, aún cuando algunos sostengan que, la posmodernidad no se la pueda apreciar completamente dentro de las nuevas realidades mexicanas.

La intención primera de esta investigación, que fue la de plantear un análisis crítico hacia qué concepto y expectativas de universidad nos estamos acercando a principios de este siglo, conjunta una visión distinta de educación superior que la sustenta y sobre todo, el tipo de estructura y funcionamiento que desde ahora y hasta el futuro se va a estar perfilando.

Entonces habría que pensar en si la subsistencia de las universidades es “gracias” a la alianza que ésta establezca con la industria-empresa, quedando fuera evidentemente y en desventaja las universidades con programas académicos de corte humanista y social, debido a que no ofrecen índices de producción y réditos a las empresas que las subsidien con fines de lucro y producción.

Dado el proceso de la globalización, la universidad enfrenta dos problemas en el futuro inmediato, y un reto sustantivo: a) sólo unas universidades ó ciertas áreas de ella, serán desarrolladas y apoyadas de sobremanera debido a que son posibles candidatas de ofrecer a la empresa los mayores beneficios técnicos, tecnológicos y administrativos que le permitan crecer y desarrollarse en los mercados de libre comercio a nivel mundial, y b) seguir formando al “bárbaro” que es el especialista, “más sabio que nunca, pero inculto también” y sólo con conocimientos fragmentados. Finalmente, el reto es cómo lograr que la universidad no pierda su carácter humanista, por tanto, no pierda de vista a la sociedad con la cual tiene el más grande compromiso.

Cabe destacar también que uno de los aportes para la comprensión no sólo del problema de la universidad mexicana contemporánea, sino de los procesos sociales en general es la propuesta de acercamiento a la realidad social contemporánea a partir de la triple perspectiva señalada y tratada de desarrollar en ésta investigación. (Posmodernidad, Axiología y análisis histórico contextual hoy dominado por el proceso de globalización).

Por último, espero que este aporte permita plantearse como una forma metodológica de acercarse al análisis de cualquier objeto de estudio dentro de una investigación educativa, y permita al mismo tiempo ser de ayuda para otros estudiantes de la licenciatura en pedagogía al momento de desarrollar sus futuras investigaciones, ya que como diría C. Wright Mills en su libro *La imaginación sociológica*:

... el individuo sólo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino localizándose a sí mismo [y su objeto de investigación] en su época; de que puede conocer sus propias posibilidades en la vida si conoce las de todos los individuos que se hallan en sus circunstancias... En la actualidad los hombres buscan en todas partes saber dónde están, a dónde van y qué pueden hacer -si es que pueden hacer algo- sobre el presente como historia y el futuro como responsabilidad. Esas preguntas no puede contestarlas nadie de una vez por todas. Cada época da sus propias respuestas. Pero precisamente ahora hay una dificultad para nosotros. Estamos a fines de una época y tenemos que buscar nuestras propias contestaciones [e idear, también los modos de explicar las realidades que enmarcan nuestros objetos de investigación]¹⁶⁷

¹⁶⁷ MILLS, Wright C. *La imaginación sociológica*. p 25 y 178.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofía*. 6ª edición. México, Fondo de Cultura Económica, 1987. 1199 p.
- ACOSTA SILVA, Adrián. coord. *Historias Paralelas. Un cuarto de siglo de las Universidades Públicas en México, 1937-1998*. Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1999. 339 p.
- ARÉCHIGA URTUZUÁSTEGUI, Hugo. “Diez años de impulso a la calidad de la educación superior”. México, CIBES/ANUIES/SEP, 2001.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. coord. *La Universidad Mexicana en el umbral del siglo XXI, visiones y proyecciones*. Pról. de Julio Rubio Oca. México, ANUIES, 1998. 145 p. (colec. Biblioteca de la educación superior. Premio ANUIES 1997)
- AVANZINI, Guy. *La pedagogía en el siglo XX*. 4ª edición. Madrid, Narcea, 1987. 420 p.
- BANCO MUNDIAL. “Educación superior: lecciones de la experiencia”. Washington, D. C., 1994. 321p.
- BAYEN, Maurice. *Historia de las universidades*. Tr. de A. Giralt Pont. Barcelona, Oikos, 1978. (colec. ¿Qué se? Nueva serie) 152 p.
- BARTOMEU, Monserrat *et al.* *En nombre de la pedagogía*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995. (colec. archivos) 147p.
- BENNER, Dietrich. *La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Tr. de Manuel Canet. Barcelona, Pomares-Corredor, 1998. (colec. Educación y conocimiento) 256p.
- BISQUERRA, Rafael. *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona, CEAC, 1989. 207p.
- BLOOM, Benjamín. S. *Taxonomía de los Objetos de la Educación. La clasificación de las metas educacionales. Manuales I y II*. Tr. de Marcelo Pérez Rivas. 10ª edición. Buenos Aires, El ateneo, 1990. 273 p.

- BOYER, Ernest L. *Una propuesta para la educación superior del futuro*. Tr. de Susana Fredín. México, Fondo de Cultura Económica/UAM, 1997. (sección de obras de educación y pedagogía) 165 p.
- BRAVO CISNEROS, Álvaro. "Arribo a la crisis y nuevas exigencias a la educación superior" en ANUIES. comp. *La universidad mexicana en el umbral del siglo XXI, visiones y proyecciones*. México, ANUIES, 1998. 145 p.
- BROM, Juan. *Esbozo de historia universal*. México, Grijalbo, 1997. 311p.
- BRUNNER, Joaquín J. "Estado y Educación Superior en América Latina". (prólogo). NEAVE, Guy y Frans A. Van Vught. *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Tr. de Alcira Bixio. Barcelona, Gedisa, 1994. 414 p.
- CADEMARTORI, José. *La obra Chile. El modelo neoliberal*. Santiago de Chile, CESOC, 1998. 164p.
- CAMPILLO, Antonio. *Adiós al progreso. Una meditación sobre la historia*. Barcelona, Anagrama, 1985. 127 p.
- CAREAGA, Gabriel. *El siglo desgarrado*. México, Cal y arena, 1998. 175 p.
- CARRIÓN CARRANZA, Carmen. "Guía metodológica para la evaluación de los currícula de licenciatura". *Materiales de apoyo a la evaluación educativa*. Tomo I. México, CIEES/SEP/ANUIES, 1992. 102 p.
- CASTREJÓN DIEZ, Jaime. *El concepto de universidad*. México, Trillas, 1990. 253 p.
- _____. *La educación superior en México*. México, Fondo de Cultura Económica, 1976. 279 p.
- _____. *Educación permanente principios y experiencias*. México, Fondo de Cultura Económica, 1974. 126 p.
- CÁZAREZ HERNÁNDEZ, Laura et al. *Técnicas actuales de investigación documental*. México, Trillas /UAM, 1996. 113p.
- CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XIX núm. 75/77. Tercera época. México, CESU/UNAM, 1997. 180 p.
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA). *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*. Caracas, UNESCO/CINDA/CRESALC, 2000. 71p.

- CORDERA, Rolando. comp. *La desigualdad en México*. México, siglo XXI, 186. p
- COMITÉ DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES, *La evaluación académica del Comité de Educación y Humanidades*. México, CIEES/ANUIES/SEP, 2000. 35p.
- COMITÉS INTERINSTITUCIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *Materiales de apoyo a la evaluación educativa*. Tomo II. México, CIEES/SEP/ANUIES, 1992. 113 p.
- _____. *Materiales de apoyo a la evaluación educativa*. Tomo I. México, CIEES/SEP/ANUIES, 1992. 102 p.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, CEPAL/UNESCO, 1992. 269 p.
- CHÂTEAU, Jean. *Los grandes pedagogos*. Tr. de Ernestina de Champourcín. México, Fondo de Cultura Económica, 1996. 342 p.
- DE ALBA, Alicia. comp. *Posmodernidad y educación*. México, CESU/UNAM/Miguel A. Porrúa, 1995. (colec. problemas educativos de México) 317p.
- DE LA GARZA VIZCAYA, Eduardo. "Evaluación Democrática e Investigación Acción".
- VILLASEÑOR, Guillermo. comp. *La identidad en la educación superior en México*. México, UNAM/CESU, 1997. 260 p.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México, CESU/UNAM, 2000. (colec. problemas educativos de México) 138p.
- DIEZ-HOCHLEINER, Ricardo. "¿Crisis de la educación superior o crisis de visión y de voluntad? *La Educación superior ante el empleo*. Seminario sobre crisis de la educación superior en el contexto mundial y la situación colombiana. Bogotá, Colombia, 1986 en *Memorias*. Bogotá, Colombia, 1986. 465 p.
- ELIZONDO, Aurora. *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?*. México, 2000, Universidad Pedagógica Nacional. 84p.
- ESCOBAR ZAPIAIN, Vicente. CANACINTRA. "Educación, calidad, productividad y competitividad". Simposio Internacional de Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización en *Memorias*. México, 1995. 167 p.
- FINANCIERO, El. "Globalización: ¿fin de las fronteras?". Informe Especial. México, D.F., 1995. 58p.

- FORRESTER, Viviane. *El horror económico*. Tr. de Daniel Zadunaisky. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998. 166 p.
- FOULQUIÉ, Paul. *Diccionario de pedagogía*. Barcelona, Oikos-tau, 1976. 464 p.
- FUKUYAMA, Francis. "Capital social y economía global" en *Este País*, no. , México, Febrero de 1996. pp.2-31.
- GARIN, Eugenio. *La educación en Europa 1400-1600. Problemas y programas*. Tr. de Ma. Elena Méndez Lloret. Barcelona, Crítico, 1987. (serie general. Estudios y ensayos) 299 p.
- GARZA MERCADO, Mario. *Manual de técnicas de investigación*. México, COLMEX, 1978. 150p.
- GUATTARI, Félix. *Las tres ecologías*. Tr. de José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta. Barcelona, Pretextos, 1990. 82 p.
- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, Germán. *Ética y economía Adam Smith y Friedrich Hayek*. México, Universidad Iberoamericana, 1998. 352p.
- HUSEN, Torsten y Neville Postlethwaite T. "Educación superior: impacto social". Barcelona, Vicens-Vives, 1989. 1987 p.
- HUTCHINS, Robert. "La universidad utopía" en *Educación y universidad. Materiales de apoyo*. México, Instituto Tecnológico Autónomo de México, 1990. 125 p.
- IANNI, Octavio. *Teorías de la Globalización*. 4ª edición. Tr. de Isabel Vericat Núñez. México, Siglo XXI, 1999. 185 p.
- LAENG, Mauro. *Vocabulario de pedagogía*. Barcelona, Herder, 1971. 305 p.
- LYOTARD, Francois J. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Tr. de Mariano Antolín Rato. 4ª edición. Madrid, Cátera Teorema, 1989. (colec. Teorema. Serie mayor) 119p.
- LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Tr. de Joan Vinyoli y Michele Penanx. 10ª edición. Barcelona, Anagrama, 1998. (colec. Argumentos núm.83) 221 p.
- _____. *El crepúsculo del deber*. Tr. de Joana Gigyozzi. Barcelona, Anagrama, 1994. 283 p.
- MILLS, Wright C. *La imaginación sociológica*. Tr. de Florentino M. Torner. 2ª edición. México, Fondo de Cultura Económica, 1997. (colec. Sociología) 235p.

- MOISÉS, José Álvaro. "Sociedad civil, cultura política y democracia. Los obstáculos de la transición política" en Revista Mexicana de Sociología. Julio – Septiembre 3/88. México, 1988. 61p.
- MORIN, Edgar. "De la réforme de l' Université". Rencontres Transdisciplinaires. Bulletin No. 9-10. Le Project CIRET-UNESCO. Évolution transdisciplinaire de l'Université. Francia, UNESCO, 1997. 5p. En página web: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/bget10.htm>
- _____. *El método IV. Las ideas, su hábitad, su vida, sus costumbres, su organización.* Tr. de Ana Sánchez. Madrid, Cátedra teorema, 1992. (colec. Teorema. Serie mayor) 267p.
- _____. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Tr. de Mercedes Vallejo-Gómez. Francia, UNESCO, 1999. 120 p.
- MORIN, Edgar y Anne Brigitte Kern. *Tierra-Patria.* Tr. de Manuel Serrat. Barcelona, Kairós, 1993. (colec. ensayo s/n) 235 p.
- MOULIAN, Tomas. *Chile actual. Anatomía de un mito.* Santiago de Chile, LOM ediciones, 1998. 386p.
- NEAVE, Guy y VAN VUGHT, Frans A. comps. *Prometeo encadenado. Estado y educación en Europa.* Tr. de Alicia Bixio. Pról. de José Joaquín Brunner. Barcelona, Gedisa, 1994. 414 p.
- OCDE. *Exámenes de las políticas nacionales de educación.* París, OCDE, 1997. 370p.
- OCÉANO UNO. *Diccionario enciclopédico ilustrado.* Barcelona, Grupo editorial océano, 1990.
- OLVERA, Alberto y Leonardo Avritzer. "El concepto de sociedad civil en el estudio de la transición democrática". Revista Mexicana de Sociología. Julio – Septiembre. México, 1992.
- ORTEGA AMIEVA, Cecilia D. "Panorama de la certificación profesional en México". Memorias. Foro de ingeniería Civil, FECIC, México, Febrero de 2000. 374p.
- ORTEGA Y GASSET, José. "La misión de la universidad". *Educación y Universidad. Materiales de Apoyo.* México, Instituto Tecnológico Autónomo de México, 1990. 130 p.

- PALLÁN, Carlos. "Consideraciones y recomendaciones sobre el financiamiento de la educación superior". LEVY, Daniel C. *La educación superior y el estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México, CESU, 1995. (colec. Problemas educativos) 666p.
- PÉREZ ROCHA, Manuel. "Evaluación: Crítica y Auto-crítica de la Educación Superior". *Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa*. Tomo II. México, CIEES-SEP/ANUIES, 1992. 113 p.
- PRAWDA, Juan. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. México, Grijalbo, 1984. 380p.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo. *El contrato social o principios de derecho político*. Estudio preliminar de Daniel Moreno. 6ª edición. México, Porrúa, 1979. 178 p.
- SAXE FERNÁNDEZ, John. *Globalización: crítica a un paradigma*. Plaza & Janés. 224p.
- SILVA HERZOG, Jesús. *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*. México, Siglo XXI, 1978. 186p.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. Y SHINKFIELD, Anthony J. *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y práctica*. Tr. de Carlos Losilla. España, Piados, 1995. 381 p.
- TORRES DELGADO, J. Manuel. "De la universidad como negocio al negocio de la universidad". ANUIES. comp. *La universidad mexicana en el umbral del siglo XXI, visiones y proyecciones*. Pról. de Julio Rubio Oca. México, ANUIES, 1998. (colec. Biblioteca de la educación superior. Premio ANUIES 1997) 145 p.
- TÜNNERMANN BERHEIM, Carlos. *La educación general en la universidad contemporánea*. México, Praxis/UNAM, 1999. 45p.
- _____. *La universidad de cara al siglo XXI*. México, Praxis/UNAM, 1999. 42p.
- _____. *Una nueva visión de la educación superior*. México, Praxis/UNAM, 1997. 57.
- UNESCO. "The contribution of higher education to the education system as a whole". Vol IV. World conference on higher education, Paris, 5-9 october of 1998. 308p.
- URQUIDI, Víctor L. *México en la globalización*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

- VILLALPANDO SÁNCHEZ, Francisco. "Neoliberalismo y educación" en Memorias del XII Encuentro Nacional de Investigación Educativa. Reflexiones entorno a la calidad de la educación. Presente y futuro. IMCED, Morelia, Mich., 1998. 283p.
- VILLASEÑOR, Guillermo. coord. *La identidad en la educación superior en México*. México, UNAM/UAM/UAQ, 1997. 260 p.
- VILLORO, Luis. "Filosofía para un fin de época". Nexos, no. 185, México, Mayo de 1993. pp: 43-50.
- _____. *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México, FCE/El Colegio Nacional, 1997. (sección de obras de filosofía) 400p.
- ZORRILLA, Juan Fidel. "Las políticas de financiamiento de la educación superior y la moral académica". LEVY, Daniel C. *La educación superior y el estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México, CESU, 1995. (colec. Problemas educativos) 666p.