

01087
/ 1

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

CRÍTICA DE LA MODERNIDAD EDUCATIVA

(o el sentido de la universidad en el México actual)

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
PRESENTA:

MICHAEL ANSTED DE LA CALLE



DIVISION DE
DIRECTOR DE TESIS: RADEL

DR. JOSÉ MEDEL BELLO

CIUDAD UNIVERSITARIA, SEPTIEMBRE DEL 2002



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ESTA TESIS PODRÁ SER
DE LA FUNDACIÓN

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Michael Amteed
de la calle

FECHA: 30-IX-08

FIRMA: [Firma manuscrita]

ÍNDICE

INTRODUCCION	7
---------------------	----------

PRIMERA PARTE

LA PERSONA Y LA UNIVERSIDAD

CAPITULO I

LA PERSONA. APROXIMACIÓN A SU CONCEPTO.	13
• Entre individualismo y colectivismo.-	14
• Hacia una nueva comprensión de la persona.-	17
• Una aproximación a la definición de persona.-	19

CAPITULO II

LA EDUCACION FUNDAMENTADA EN LA PERSONA	24
• Educación Personalizada y Nueva Sociedad.-	24
• La superación de la educación individual y colectiva	30

CAPITULO III

LA UNIVERSIDAD COMO UNA EDUCACION DIFERENCIADA	34
• El poder de la Universidad.-	34
• Fines de la Universidad.	39
• Ordenación de la pedagogía universitaria.	42
• El horizonte universitario.	42

CAPITULO IV

LA MISION DE LA UNIVERSIDAD Y LA CULTURA MODERNA	44
• La llamada Postmodernidad	44
• Estado y Mercado	46
• El Mundo de la Vida	46
• Cambios de principios	48
• La ubicación de la Universidad	49
• Universidad y Cultura	50
• Teoría y Ciencia	51
• Humanidades y Ética	51
• Pluralismo universitario	52
• El Ethos Cultural en el mercado	53
• Habitación y Habilidad	56

SEGUNDA PARTE

LA MODERNIDAD Y LA UNIVERSIDAD

CAPITULO V

ORIGENES Y FUNDAMENTOS DE LA MODERNIDAD Y SU INFLUENCIA EN LA UNIVERSIDAD 58

- Panorámica de la Modernidad 58
- Los orígenes de la Modernidad 60
- Los fundamentos de la Modernidad 63
- Un nuevo esquema de Reflexión 63
- Ciencia y Autoafirmación Subjetiva 64
- De la Universidad Medieval a la Universidad Moderna 67

CAPITULO VI

EL PROYECTO DE MODERNIDAD 70

- Introducción 70
- De la Ilustración a las Revoluciones 72
- La Filosofía y los Filósofos 74
- Educación Popular y Educación Superior 80
- Tipos de Universidad 84

CAPITULO VII

LA UNIVERSIDAD Y SUS RELACIONES 93

- La Universidad abierta al pueblo 93
- Universidad y Estado 94
- Universidad y Política 97
- Universidades de Estado y universidades libres 99

CAPITULO VIII

EL SIGLO XX Y SU RELACION CON LA UNIVERSIDAD 102

CAPITULO IX

DEMOCRATIZACION Y UNIVERSIDAD CONTEMPORANEA 111

- Democratización de la Educación Superior 111
- Conquistas democráticas de la Universidad Contemporánea 113
- Masas y élites en la Universidad 115
- La Universidad no es un lujo ni una utopía 117

CAPITULO X

NUEVO HUMANISMO UNIVERSITARIO	119
• El Humanismo es consubstancial a la Universidad	119
• Caracteres de un nuevo Humanismo Universitario	121
• Al reencuentro de la Universidad	124
• Rectoría espiritual de la Universidad en el seno de la Sociedad	127

TERCERA PARTE

LA MODERNIDAD MEXICANA Y SU INFLUENCIA EN LA UNIVERSIDAD

CAPITULO XI

EL POSITIVISMO Y SU INFLUENCIA EN LA UNIVERSIDAD MEXICANA	130
• Introducción	130
• Orden y Libertad	131
• El nuevo Orden	134
• El ideal de la filosofía Comptiana	135
• El Positivismo mexicano	136

CAPITULO XII

LA MODERNIDAD NEOLIBERAL Y LA EDUCACION EN MEXCO	141
• De Ávila Camacho a la Crisis de 1968	141
• La Crisis de 1968	143
• El Sistema Escolar Mexicano y su Problemática	150
• Algunos elementos de diagnóstico de la Educación Superior	153
• Ausencia e Imperativo de la Planificación Universitaria	158
• Modernización y Educación Superior en los Ochenta	160
• Las bases de la actual modernización	161
• Industrialización con dependencia tecnológica.	161
• Una alternativa poco optimista	164
• Una alternativa de respuesta endógena	167
• Areas básicas vs. especialización	168
• Vinculación con la producción	170
• Premisas del Estado Neoliberal	171
• La Modernización Educativa.	173
• La Educación Superior durante el período de Carlos Salinas	175
• Planteamientos de Campaña	175
• Lineamientos básicos	176
• Programa para la Modernización Educativa	177
• Política Financiera	180

CAPITULO XIII

CONSECUENCIAS DE LA MODERNIDAD EN LA UNIVERSIDAD MEXICANA

- Las Universidades en México: Organizaciones Complejas _____ 182
- Expansión. _____ 182
- Principales procesos. _____ 183
- Contracción o lento crecimiento. _____ 195
- Principales modificaciones. _____ 196
- La Universidad de hoy y de mañana _____ 204
- Cultura de hoy _____ 204
- Cultura mexicana _____ 204
- Hacia el futuro _____ 206
- Hacia la Universidad del Siglo XXI _____ 208
- Servicio Social. _____ 208
- El cambio internacional y el cambio de la Universidad _____ 210
- Perspectivas y Retos de la Modernización de la Educación Superior _____ 216
- Retos de la Educación Superior y de su Modernización. _____ 216
- Perspectivas de la Modernización de la Educación Superior. _____ 220

CONCLUSIONES _____ 225

BIBLIOGRAFIA _____ 229

INTRODUCCION

Afirmo que la Universidad es un "estilo de cultura", entendido éste como una estructura cultural básica, como comunidad de carácter, como disposiciones y modos de comportamiento.

La vida universitaria es vida "espiritualizada" comprensible sólo desde los fines del hombre. Hablamos de una Institución al servicio de las vocaciones humanas. Entiendo como vocación ese modo peculiar de propender a la plenitud.

He dividido este estudio en tres partes. Pilares, a mi entender, para abordar este tema tan complejo. Así, en la primera parte estudiamos el concepto de persona; la educación fundamentada en la persona; la Universidad enfocada a la educación diferenciada; la misión de Universidad en la cultura. En la segunda parte, nos introducimos en la modernidad, estudiando sus orígenes, sus proyectos y fundamentos; su influencia en la Universidad; la Universidad y sus relaciones con el pueblo, el Estado, la Política; la Universidad actual, ante el influjo de la Modernidad. En la tercera parte abordamos la relación modernidad-universidad en el México actual: el positivismo y su influencia en la Universidad mexicana; la modernidad neoliberal y su influencia en la Universidad de México; las consecuencias de la modernidad en las Universidad mexicana; y hacia donde va la universidad mexicana.

En la Primera parte afirmo que la Universidad tiene como fin primordial la clarificación académica de las vocaciones humanas y, como fin secundario, la adecuada capacitación profesional. Hacemos énfasis machaconamente que lo primordial en la Universidad es la formación humana universal, sin excluir, como es obvio, su contacto con la sociedad, la ciencia, la realidad histórica, la estética, la ética... Es evidente que la Universidad debe estar plenamente inmersa en la sociedad.

Planteamos la necesidad de planear, sobre nuevas bases, una antropología pedagógica y una personología universitaria. Lo que cuenta es la existencia espiritual y académica del universitario. Afirmo que el enfoque central debe dirigirse a las posibilidades axiológicas del estudiante. Menester es contemplarlo como arquetipo ideal y como vocación; sólo así llegará a la plenitud.

La Universidad, por su parte, es un estilo de cultura. "La educación ha sido directamente creada a partir del material cultural que le proporciona no sólo sus propias herramientas y materiales, sino también su razón de ser. En consecuencia, si hemos de enfrentar alguna vez las perplejidades, tensiones, contradicciones en resumen, los más persistentes problemas que acosan a la educación en nuestra época de dificultades,

tendremos, en primer lugar, que encarar los problemas difundidos en aquel plano del ámbito que, de aquí en adelante, deberá llamarse cultura".¹ De estilo como estructura de una entidad cultural básica, como comunidad de carácter, como disposiciones y modos de comportamiento. "Las necesidades adquiridas por cultura son realmente necesarias: merecen este nombre, aunque no sean todas indispensables".² Ésta, en consecuencia, no tiene un carácter preceptivo -que suplante su realidad-, ni es algo estático, rígido, anquilosado. Es, por lo tanto, una estructura reactiva, no de un mito que se ha ido constituyendo en la historia y que funciona ante estímulos adecuados.

Por lo anterior, se procura, examinar la vigencia del auténtico sentido de la Universidad.

La pregunta por el ser de la Universidad inicia nuestro estudio. ¿Dónde encontrarla dentro del amplio ámbito de las esferas del ser?, ¿cuál es su relación con la cultura? ¿La cultura le sirve de apoyo?, ¿la Universidad transmite y forja la cultura? He aquí una relación singular. La vida universitaria es considerada como vida espiritualizada comprensible sólo desde el punto de vista de los fines del hombre. Y en esta vida universitaria se da un saber orgánico y superior que supone la verdad inagotable del ser. Saber comunicativo. Saber unitario. Saber orgánico. "Y, planteada con claridad, aunque sólo sea por una de sus partes, la dispuesta por el porvenir de la educación y de la Universidad adquiere valor político-educativo".³

En esta tesis proponemos una definición: La Universidad es la institución de estudiantes y profesores que por la investigación y la docencia se ordena a la búsqueda de la verdad, a la unidad orgánica del conocimiento, al cumplimiento de las vocaciones personales y a la preparación de profesionales necesarios para la realización del bien común. Se pretende, en y a través de ella, conducir a la naturaleza humana a su plenitud.

Para ser auténticos universitarios necesitamos conocer aunque sea en forma somera, la imagen física del cosmos, los problemas y temas fundamentales de la vida orgánica, la historia de la humanidad, la estructura y funcionamiento de la sociedad, la teoría (autónoma y pantónoma) del universo en cuanto universalizable. De otra suerte la Universidad se disemina en un puñado de escuelas -verdaderas mónadas sin ventanas al exterior- sin unidad y sin contextura académica. Hoy en día irrumpe, con inaplazable apremio de solución, la pregunta: ¿Universidad o pluriversidad? No puede reducirse la Universidad a un puñado de departamentos profesionales. La cultura superior se imparte y comparte en la Universidad. Estamos ante una institución al servicio de las vocaciones humanas. Vocación es un modo peculiar de propender a la plenitud. "El deseo personal de ser útil, de prestar con la ciencia un servicio práctico, y de influir en la vida,

¹ BRAMELD, Theodore. *Bases culturales de la Educación*. p. 24

² NICOL, Eduardo. *El Porvenir de la Filosofía*. pp. 76.

³ GILLY, Adolfo. *Nuestra caída en la Modernidad*. p. 122.

no es reprobable; y si esto empaña la pureza de la vocación, la íntima infidelidad no tiene mayor alcance".⁴

La Universidad tiene como causa final primordial la lúcida clarificación académica de las vocaciones humanas, y como causa final secundaria, la adecuada capacitación profesional. Las diversas ramas de la ciencia forman, por un íntimo requerimiento de su estructura, un "corpus", un cosmos, un sistema articulado del saber.

En el núcleo esencial de la Universidad encontramos, como inescindible, a la investigación y a la docencia. Hablar de la docencia y olvidarse de la investigación es propiciar la rutina, el automatismo y el anquilosamiento de la cultura. Hablar de la investigación y preferir la docencia es fomentar la dislocación y la destrucción de la vida universitaria. La verdad no puede confinarse en ciencia alguna. Tratase de buscar la conexión de todo con todo, de articular las Facultades en la unidad de la cultura, de hacer de la Universidad la conciencia más lúcida de nuestro tiempo. El suelo nutricio de la ciencia hace prosperar la enseñanza superior. Desde el seminario, el laboratorio y el taller, se ilumina la docencia. Docencia significa, fundamentalmente, guiar y orientar el trabajo de los estudiantes.

En la segunda parte nos abocamos a estudiar la Modernidad y su relación con la Universidad, para entender sí es moderna y se apega a los lineamientos que la modernidad exige.

Es éste el motivo principal de la presente tesis y, para ello debemos definir a la Modernidad misma.

Sabemos que la Modernidad se inicia en el renacimiento, con René Descartes, el cual a partir de la idea dualista del hombre, separa tajantemente el alma humana, o *rex-cogitans*, de su cuerpo, *rex-extensa*.

La visión del mundo que nos ha dado la modernidad, ha traído como consecuencia que el concepto de hombre y por ende el quehacer de la universidad, se caracterice por los siguientes principios:

- El eje en torno al cual todo gira es el hombre, por lo mismo, la visión de la sociedad se convierte en antropocéntrica.
- Se deposita una fe ciega en la razón.
- La metafísica como ciencia suprema es reemplazada poco a poco por las matemáticas y la física.
- La norma moral básica pasa a ser el criterio de utilidad.
- Por lo mismo, el conocimiento es válido en cuanto sirve para transformar la realidad.

⁴ NICOL, Eduardo. *op. cit.* p. 19.

- La tradición es superada por la innovación, por la novedad. Esta época se caracteriza por la búsqueda del cambio en todos los órdenes.

Estos principios llevaron a la civilización occidental a plantearse un nuevo modelo de vida al que aspiraron las grandes potencias y los países que buscaban desarrollarse.

Por último, en la tercera parte estudiamos la Modernidad en su relación con la Universidad en México y vemos cómo esta doctrina toma carta de naturalización en la visión y misión de la Universidad actual.

México, a partir de su Independencia, procuró ser un país de corte moderno (imitando a los pueblos desarrollados). Poco a poco, a través de su historia va consolidando este afán, buscando las fórmulas que puedan llevarlo a la consecución de este fin.

Ahora bien, desde los años sesentas, México ha entrado en un franco proceso de actualización, lo cual ha implicado entre otros aspectos, participar en las corrientes de globalización de las economías mundiales, bajo la égida de la Modernidad para lograr mayor competitividad del aparato productivo, de la educación, la ciencia y la tecnología nacionales.

Podemos afirmar que México, traicionando en gran parte su vocación político-revolucionaria, ha buscado, durante los últimos años, su incorporación a la modernidad; siguiendo un modelo que no le es propio, sino impuesto del exterior. Y, muy a pesar nuestro, estamos seguros que poco a poco lo está logrando: se acerca cada vez más a los ideales externos de modernidad capitalista, cuyo modelo a imitar se encuentra magnificado y “santificado” en el mundo neoliberal.

El rol de la Universidad, por último, en este proceso de apertura neoliberal, es fundamental. A ella, como a todo el sistema educativo, le está correspondiendo encauzar el potencial de desarrollo del país mediante la formación de seres humanos con estándares mundiales de calidad, la contribución científica a través de la investigación estratégica y la pérdida de la comprensión de la cultura e identidad nacional.

Como bien se sabe, el Estado Mexicano a través de sus Planes Nacionales de Desarrollo y sus acciones, pretende “poner al día a nuestro país”. Estas acciones dadas por los últimos gobiernos llevan a preguntarnos si la Universidad no está dirigida por el discurso oficial que se propone en el proyecto de nación moderna.

Vistas así las cosas, nuestra propuesta gira entorno a cinco puntos, con los que pretendemos comprender y guiar hacia su cabal dimensión a la institución que llamamos Universidad.

- a) Recuperar de nuevo, la noción de persona humana, pues a partir de la propuesta difundida por Descartes y todos los pensadores que le siguieron (hasta nuestros días), éste –el concepto– ha perdido su comprensión y sus consecuencias.

- b) Potenciar no sólo los aspectos utitarios del conocimiento, sino y sobre todo, aquellos cuyas características permiten desarrollar a la persona.
- c) Dado lo anterior, la Universidad debe ser un instrumento que sirva a la cultura y no sólo al hombre como ser útil o productivo.
- d) Reinstalar los fines integrales de una educación personalizada.
- e) Retomar como principal preocupación de la Universidad el formar a la persona en las humanidades, la ética, la ciencia positiva y la técnica, en este orden.

Resumiendo, el estudio de estas tres partes nos hacen ver la necesidad de retomar los principios universales sobre la persona, la universidad y los fines que debemos buscar en la enseñanza Superior.

PRIMERA PARTE

LA PERSONA Y LA UNIVERSIDAD

CAPITULO I

LA PERSONA. APROXIMACIÓN A SU CONCEPTO.

El siglo XX pasará a la Historia como una edad atormentada a pesar del ingente progreso material y de los muchos descubrimientos valiosos. Las dos guerras mundiales que, en realidad, fueron una misma guerra en dos etapas, la revolución soviética de octubre de 1917, los millones de muertos, las deportaciones masivas, los campos de concentración y de exterminio, las cámaras de gas, los trabajos forzados, las persecuciones policíacas, el fantasma amenazador del comunismo y el más terrible aún del exterminio nuclear, han sido algunos de los factores determinantes de la historia de este siglo. En la segunda mitad, cuando las democracias liberales resultaban triunfantes, proclamaban los derechos humanos y parecía anunciarse una época feliz, un capitalismo feroz y egoísta muy desarrollado, provocaba las enormes desigualdades sociales, la injusta distribución de las riquezas, millones de gente sin trabajo, la extensión de la drogadicción, los millones de niños estrangulados en el seno de sus madres, la explotación de los países débiles por los países poderosos, el hambre en extensísimas regiones, el terrorismo, la sexomanía. Si quisiéramos buscar un común denominador a todos estos fenómenos dolorosos de nuestro tiempo parece que tendríamos que decir que ha sido *el desprecio a la persona humana*.

Es verdad que, al menos en el mundo occidental, las formas externas en las relaciones humanas han mejorado, que casi todos queremos el respeto y la convivencia en paz, que ha subido el nivel económico de vida para la mayoría de los ciudadanos, pero no creemos exagerado afirmar que, de manera general, hay un factor dominante que rige todavía casi todas las relaciones humanas: *el egoísmo*. En las sociedades capitalistas del siglo XIX se decía: "cada uno que mire por sí y al último que se lo lleve el diablo". En las sociedades industrializadas del siglo XX no se dice eso pero se practica. Las sociedades actuales son sociedades dominadas principalmente por la economía, por el afán de lucro, por la obtención del máximo beneficio, por la ganancia a toda costa, en suma, por el egoísmo a costa de los demás. El dios omnipotente de estas sociedades es Mamón. No hay campos de exterminio, pero subsiste un egoísmo extorsionador y exterminador de millones de personas, que viven en la alienación del tener, o en el drama de no tener lo necesario. Todavía muchos no han descubierto que es más importante *ser persona que tener dinero*. ¿De qué le sirve a un hombre estar cargado de dinero si no sabe ser buen esposo, buen padre, buen amigo, buen ciudadano? Todavía no se ha descubierto que el confort de vida material no siempre lleva consigo la liberación del hombre sino más frecuentemente su degradación espiritual. Todavía no se ha descubierto que nos hacemos personas y hacemos personas a los demás en el respeto, la apertura, el amor, la

ayuda, la comunicación con los otros, con tal de que se entienda correcta y profundamente tal comunicación.

Los centros de enseñanza, en general, instruyen a los jóvenes en ciencias pluriformes. Las universidades les dan una carrera para con ella ganar dinero. Nadie les enseña la suprema sabiduría de ser personas. Debería hacerlo la Universidad, pero lo cierto es que con mucha frecuencia o no sabe, o no puede, o no quiere. Tenemos, pues, especialistas en todo pero tenemos pocas personas. Diógenes podría volver al ágora bulliciosa al mediodía, con su linterna, y clamar: "busco un hombre".

Entre individualismo y colectivismo

Las filosofías de la Modernidad, sobre todo desde Descartes y Kant, han sido, por lo general, subjetivistas. Puesto que Kant se hizo la ilusión de que había destruido la Metafísica del ser y encontró discípulos ingenuos que le creyeron, aparecieron las Metafísicas idealistas del Yo y de la inmanencia epistemológica. Reaccionó contra ellas Kierkegaard, en el siglo XIX, pero desde un subjetivismo fideísta aún más acentuado. El ápice del subjetivismo vitalista los alcanzó Nietzsche que ha sido y es uno de los indiscutibles maestros de nuestra época. Para él nada tiene valor más que las decisiones de cada voluntad en orden a la expansión de la vida, al poder y al dominio. Los intentos por liberar a la filosofía del dominio del subjetivismo, como la Fenomenología de Husserl con su consigna de *vuelta a las cosas mismas*, o el Positivismo y el Neopositivismo que pretenden atenerse únicamente a los datos empíricos y a la lógica, o no han superado la inmanencia (Fenomenología), o no han dado una explicación adecuada de la persona (Positivismo) y por ello no han podido generar un humanismo.

Por su parte, el liberalismo dominante en los siglos XIX y XX de imborrable impronta roussoniana, es también individualista. Rousseau decía en la *Profesión de fe del Vicario saboyano*: "No tengo más que consultarme sobre lo que quiero hacer: todo lo que yo *siento* que está bien está bien, lo que yo siento que está mal está mal; el mejor de todos los casuistas es la conciencia"⁵. Al principio de su *Emilio* escribe: "El hombre natural es todo para él, es la unidad numérica, el entero absoluto que no tiene relaciones más que con él mismo o con su semejante"⁶. El ideal del hombre sería el "estado natural", un estado asocial, en el que cada uno viviese en plena libertad pero, como eso nos es posible, el hombre se une a los demás mediante un pacto social, constituido de tal manera que cada uno quede dueño de sí mismo y en la máxima libertad, sin más límite que la libertad de los otros"⁷.

⁵ ROUSSEAU, J.J.. *Émile ou de l'éducation*, I, IV. *Profession de foi du vicaire savoyard*. Paris.

⁶ *op. cit.* I, I.

⁷ Rousseau, J.J. *El Contrato Social*.

El liberalismo roussoniano se fundió con el capitalismo, nacido de la revolución industrial y del libro de Adam Smith, *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* (1776). Los principios del propio interés, de la división del trabajo para obtener mayores beneficios, de la oferta y la demanda, del libre desarrollo, del no intervencionismo del Estado, de "la mano oculta" que lo equilibrará todo, provocaron el ansia de enriquecimiento a toda costa y el individualismo salvaje del primer capitalismo que aún perdura.

No es extraño, pues, que dadas todas estas circunstancias desconcertantes e inhóspitas, el hombre moderno se haya aislado y se haya introvertido en su individualidad. Ha aceptado y ha querido afirmar su individualidad como mónada entre las mónadas para sentirse individuo y con frecuencia lo ha buscado por el dominio del señor sobre el esclavo, como ya lo vio Hegel en su *Fenomenología del espíritu*, aunque enmascarado ahora ese dominio de maneras muy diversas y sutiles.

Para salvarse de la desesperación que le amenaza en esta soledad, el hombre busca la salida de glorificarla. El individuo al mismo tiempo que no ve al hombre más que en relación consigo mismo, hace de su yo singular el centro supremo de interés, se aliena en el "tener" y en el "acumular" y se dispersa abandonándose al flujo superficial de sus percepciones, de sus emociones, de sus reacciones, arrastrado por una fantasía fácil y excitante. "Dispersión y avaricia, he aquí los dos signos de la individualidad" tal como lo diagnostica Mounier⁸. El egoísmo individualista ha sido y es una de las más graves enfermedades de nuestro tiempo y una equivocada solución al problema del hombre.

Precisamente porque esta solución era equivocada se produjo, como correctivo, la extremada reacción opuesta: el colectivismo que tomó dos formas principales: el marxismo y el fascismo. En los colectivismos la persona humana cree haber solucionado el problema de su soledad sumergiéndose y dejándose llevar por una sociedad toda ella dirigida por un Partido y un líder carismáticos, seguros de poseer el sentido de la Historia. Cuanto más compacto, más uniforme y más poderoso sea el grupo dirigente ofrecerá mayor seguridad. Ya no existe la soledad, ni la angustia vital porque el Partido y su líder tienen soluciones seguras para todo. Basta con que cada uno siga las consignas del Partido para liberarse de la responsabilidad ante la existencia. Si el Partido alcanza el poder, la sociedad queda formada y uniformada por la colectividad de individuos dóciles, sin relieve y sin diferencias. El Estado se hace todopoderoso, se autoglorifica y los ciudadanos viven del Estado y para el Estado. Mussolini dijo en su discurso en la Scala de Milán el 28 de octubre de 1925: "Todo en el Estado, nada contra el Estado, nada fuera del Estado". Los colectivismos son pesimistas con respecto a la persona, por eso la someten a lo colectivo y al Estado que lo representa. Los colectivismos desarrollan y utilizan la técnica y la consiguiente prosperidad material como un elemento más para la seguridad de los individuos. El Estado es la Providencia eficaz que bajo sus alas acoge y cuida a todos

⁸ MOUNIER, E. *Manifiesto al servicio del personalismo*. p. 112

los individuos con tal de que éstos no disientan de la ideología dominante. Se establece la fusión de la persona con *el todo* que abarca la masa organizada de todos los hombres y funciona con absoluta seguridad. Es el triunfo de lo universal sobre lo singular, de lo abstracto sobre la persona existente. Una propaganda perfectamente dirigida y estudiada contribuye a la uniformidad de todos.

Ambas concepciones de la persona, el individualismo moderno y el colectivismo moderno, son respuestas diversas a una situación de derivación e inseguridad en que se ha quedado el hombre actual, sobre todo al perder la fe en las respuestas cristianas. Hoy sabemos que los dos sistemas están fracasando porque se han demostrado incapaces de generar una vida verdaderamente humana. El hombre sólo y cerrado en sí no es hombre, es un átomo indiferenciado de una colectividad que en muchos casos se le aparece como indiferente o como hostil. Por mucho que crea que cerrándose en sí, en su interés y en su tener, se afirma como sujeto, está viviendo una ficción fundamental, no evoluciona como persona hacia una vida adulta de comunión y solidaridad, permanecerá sustancialmente infantil. En 1938, Martín Buber escribía: "No obstante todos los intentos de galvanización, el tiempo del individuo pasó ya". Con respecto a los colectivismos y en plena ascensión irresistible de las dictaduras, añadía: "El colectivismo se halla en la cima de su desarrollo aunque ya se muestran aquí y allá algunos signos de relajamiento"⁹. En esto acertó. Los grandes colectivismos se hundieron víctimas de sus equivocaciones, sobre todo el intento de disolver la persona en la totalidad. Eran sistemas demasiado antinaturales y contra la Naturaleza no se puede. Ya Horacio escribía: "Puedes ahorcar a la naturaleza; pero acabará por retornar"¹⁰. El individualismo está también fracasado como concepción de la vida humana, pero no acertó Buber al darlo por terminado en 1938. Al contrario pervive con fuerza desmesurada en las democracias liberales porque aún no se ha encontrado, o no se ha querido encontrar, un sistema alternativo.

Las democracias liberales que pretenden fundamentarse en la voluntad popular y en las libertades públicas, conservan no pocos rasgos de los Estados colectivistas y dictatoriales, como ya lo denunciaron Proudhon y sus sucesores. En estas democracias legisla el Partido que impone a sus parlamentarios la disciplina de voto, gobierna el Partido, y procura controlar también el poder judicial. Las minorías son acalladas por las mayorías. Se dice que democracia es participación, pero es lo cierto que en ella los ciudadanos no participan más que emitiendo un voto, cuando hay elecciones, sin conocer a casi ninguno de los candidatos a los que votan. ¡Bien pobre participación! Se puede decir, no sin ironía, que también el pueblo "reina pero no gobierna". La prepotencia del desarrollo económico y los dueños del dinero tienen, con frecuencia, más poder que los mismos Estados y el poder económico condiciona o determina también la política, y así sucede que los ricos son cada vez más ricos y los pobres son cada vez más numerosos y más pobres. Marx lo había entrevisto y en eso no se

⁹ BUBER, M. *¿Qué es el hombre?* p. 98

¹⁰ Horacio. *Epist.* I, 10,24.

equivocó. Las sociedades capitalistas se han hecho insolidarias e inhumanas. Se han demostrado de todo punto ineptas para resolver las gravísimas contradicciones e inhumanismos de las sociedades del capitalismo avanzado (léase neoliberalismo) y para crear sociedades más humanas en las que toda persona pueda desarrollarse como persona.

Ha demostrado una corta visión de la Historia el profesor norteamericano, de ascendencia japonesa, Francis Fukuyama cuando ha defendido que en la sociedad liberal la Humanidad ha encontrado el punto máximo de desarrollo y el fin de la Historia, en cuanto que con ella cesan las contradicciones dramáticas que la habían hecho avanzar y no se atisban sistemas alternativos al liberalismo ¹¹. No sabe que, por fortuna, el espíritu y la libertad humana son capaces de infinitas innovaciones en busca de más verdad y de más bien. No podemos admitir el fin de la Historia en un sistema tan insuficiente como el Liberalismo capitalista, o Neoliberalismo.

Las sociedades sólo serán más humanas cuando se difunda una nueva y adecuada comprensión de la persona. Lograrlo será difícil porque el mastodonte capitalista modela a los hombres como los necesita: avaros, individualistas, competitivos, empiristas, superficiales y hedonistas. Conseguir esa nueva y adecuada comprensión de la persona debería ser el intento de toda verdadera Pedagogía, porque las sociedades no se transforman por las revoluciones sino por la educación. "*Puerilis educatio, renovatio mundi*" decía el padre Juan Bonifacio, un gran pedagogo jesuita español del siglo XVI: "La educación de los niños es la renovación del mundo". Otro tanto cabe decir de la educación universitaria.

Hacia una nueva comprensión de la persona

Al mismo tiempo que predominaban individualismo y colectivismo como interpretaciones del hombre, lenta y tímidamente surgía en el ámbito filosófico una comprensión mucho más profunda y completa de la realidad de la persona, ante el inhumanismo de ambos sistemas. "Veo asomar por el horizonte -escribía Martín Buber- con la lentitud de todos los acontecimientos de la verdadera historia humana, un descontento tan enorme cual no se ha conocido jamás. No se tratará ya, como hasta ahora, de oponerse a una tendencia dominante en nombre de otras tendencias sino de rebelarse contra la falsa realización de un gran anhelo de la comunidad, el anhelo de su realización auténtica (...). Su primer paso ha de consistir en desbaratar una falsa alternativa que ha abrumado al pensamiento de nuestra época, la alternativa entre individualismo y colectivismo. Su primera indagación se enderezará a la búsqueda de la alternativa genuina excluida" ¹².

¹¹ FUKUYAMA, F.. *The end of History and The last Man*. pp. 101-103.

¹² BUBER, M. *op. cit.*

La alternativa genuina de la que sentía nostalgia Martín Buber queda expresada en sus obras y en las de un conjunto de pensadores de este siglo. Se llama *Personalismo*. Los filósofos más representativos de este movimiento, aunque con muchas variantes entre ellos, son: Max Scheller, Martín Buber, Emmanuel Mounier, Emmanuel Levinas, Jean Lacroix, Maurice Nedoncelle, Paul Ricoeur, Gabriel Marcel, Pierre Teilhard de Chardin, Pedro Lain Entralgo, Dietrich von Hildebrand, Karol Wojtyla, Joseph Tischner y otros.

No pretendemos aquí exponer esta corriente filosófica sino únicamente buscar en las sugerencias de estos autores, aquellos elementos que pueden ayudarnos a lograr una comprensión más adecuada de lo que es el hombre. Sí creemos que la filosofía que tiene más posibilidades de éxito en el futuro en orden a crear una sociedad más humana es el Personalismo, precisamente por su comprensión de la persona, por la importancia que da a la dignidad de la persona y a la comunicación interpersonal. Por eso nos inspiramos en el Personalismo en orden a proponer una alternativa genuina al individualismo y al colectivismo, en la cual cada persona pueda realizarse plenamente.

Podemos decir que en la época moderna el individualismo nace de Descartes. Cuando dijo: "yo pienso, luego yo soy", dio la prevalencia absoluta al yo pensante sobre el ser, le constituyó en punto de partida absoluto. El pensamiento subjetivo constituía a la persona. *La línea antropológica de Descartes se continúa en el idealismo trascendental kantiano*, ya que según Kant es el sujeto trascendental el que constituye y conforma el objeto del conocimiento. Pero es verdad que ya Kant, intenta restituir una ética filantrópica y por eso enuncia el imperativo categórico mora con aquélla fórmula: "Obra de tal modo que trates a la Humanidad, tanto en tu persona como en la de los demás, siempre como fin, nunca simplemente como un medio"¹³. En esta dirección escribió también Fichte.

Pero ha sido Feuerbach el que ha descubierto la importancia del "tú" y del otro para tomar conciencia del propio yo y de las exigencias psicológicas morales para con los demás. A pesar de su materialismo y de su ateísmo, es un personalista que no comprende al hombre más que en la relación con los demás en la relación yo-tú y en la comunidad.

La intuición fundamental de Feuerbach es válida y es un decisivo descubrimiento que podríamos enunciar diciendo que en el orden ontológico el ser de mi persona se halla constitutivamente referido al ser de los otros, y en el orden psicológico el "nosotros" realiza al yo. La persona no se realiza como persona si no es entrando en comunión con las personas. El encuentro con los otros tiene un carácter eminentemente creador, si se logra que sea un encuentro no con individuos cerrados en sí u hostiles, sino abiertos para poder entrar en comunicación. El niño, primero dice "tú" a su madre y a su padre y en ese tú, al ser acogido por ellos toma conciencia de su

¹³ KANT, I. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.*, c.III, Obra B.IV.

“yo”. Dice “tú” en el lenguaje afectivo que es el único que entiende y el único en que puede expresarse. Si no encuentra acogida a ese tú colectivo que pronuncia, el día de mañana caerá en la neurosis de inseguridad, o de soledad o de incapacidad para las relaciones normales con los demás. Será una personalidad desequilibrada.

Si, como acertadamente ha observado Heidegger, el hombre es el único ente en que el ser toma conciencia de sí, entrar en comunicación con otro hombre es entrar en comunicación con el ser consciente de sí y, por lo mismo, capaz de donación de sí mismo, capaz de enriquecer al otro y de enriquecerse a sí mismo en el ser, porque eso tiene la verdadera comunicación humana que nos enriquece mientras enriquecemos. Cuanto damos tanto recibimos y lo que no se da se pierde. En el “tener” nos enriquecemos luchando contra los demás, en el “ser” nos enriquecemos dándonos a los demás y comunicándonos solidaria y profundamente con los demás.

Nos comunicamos con los demás, ante todo por el lenguaje. Gracias principalmente a él asimilamos la riqueza infinita de otros espíritus y, por nuestra parte, enriquecemos a los demás, porque el lenguaje, hablado o escrito, es el vehículo de las ideas, de los valores y los sentimientos. Pero para que la comunicación a través del lenguaje sea efectivamente enriquecedora se requieren, en primer lugar, largos silencios de reflexión. De lo contrario, el lenguaje se convierte en frivolidad. Sólo el que calla y reflexiona mucho en silencio tiene algo que decir. El silencio es indispensable para que sea posible la verdadera comunicación humana, como los ratos de soledad para la convivencia. Además, se requiere que el lenguaje sea veraz porque la veracidad genera confianza y la confianza escucha y empatía. Sólo con esas condiciones se establece un diálogo auténtico, comunicativo y creativo. Si no, el diálogo se convierte en un monólogo a dúo. El diálogo comunicativo requiere también el respeto a la libre automanifestación del otro. Sólo si hay respeto al otro y a su palabra, el otro se experimenta como interlocutor, como un “tú” personal. Sólo si se experimenta dignificado por el respeto toma conciencia refleja de su dignidad. Sólo si experimenta la bondad se confía a la realidad y cree que la realidad es buena. El diálogo, si es auténtico, personifica. El diálogo no puede ser únicamente dialéctica porque en la dialéctica se intercambian razones nada más, pero el diálogo verdadero establece además una corriente de estima y simpatía afectiva sin la cual no es fácil la creatividad y el crecimiento. La relación personal es más que intercambio de ideas.

Una aproximación a la definición de persona

Puesto que en este capítulo estamos ofreciendo los preámbulos y las nociones generales introductorias al tema del hombre y la universidad, parece necesario aproximarnos más a una posible definición de lo que es la persona humana, bien entendido que la persona no puede ser plenamente encerrada en una definición porque que la persona tiene mucho de misterio. Ese misterio que se refleja en las paradojas que con tanta frecuencia desconciertan al mismo sujeto humano que las experimen-

ta, y que le hacían exclamar a San Agustín ante la muerte de un amigo: “Yo me había convertido para mí mismo en una gran pregunta”¹⁴.

En efecto, la persona experimenta en sí misma, por una parte, la sujeción a las leyes de la materia, del espacio y el tiempo y, por otra, la elevación y la trascendencia sobre todo lo material, lo espacial y lo temporal. Y, sin embargo, sabe y experimenta también que a pesar de todo es un único ser, un único yo, en que se verifican estas dolorosas contradicciones. Además, es un ser subsistente, existe en sí misma y para sí misma, hay en ella un fondo incomunicable por el que cae en la cuenta de su íntima unidad, de su última soledad, de su imparticipable responsabilidad. Hasta ese fondo último ningún otro ser humano puede llegar.

A pesar de estas dificultades se han sugerido en la Historia del pensamiento algunas nociones que nos aproximan a una posible y aproximada definición de la persona humana.

Es sabido que en su significado etimológico, el sustantivo persona viene del verbo latino *personare* que podemos traducir por *resonar* o *sonar a través de*. En el teatro romano se daba este nombre, y así lo utiliza muchas veces Cicerón, a la máscara que utilizaban los actores en el teatro, la voz del actor resonaba a través de la máscara, *personabat*, de ahí el nombre de persona. Después se llamó persona al papel que representaba (rey, soldado, esclavo), el actor enmascarado se manifestaba a través de su papel. Los dos sentidos acabaron por fundirse y la persona no fue ya su apariencia engañosa sino el actor mismo. Poco a poco el término tomó un carácter social y jurídico y se llamó persona al hombre libre, es decir, sujeto de derechos y deberes dentro de la sociedad romana. Los esclavos no eran personas, y el dueño podía disponer de ellos o tratarles como cosas o como a cualquier animal. Tampoco lo eran los *barbari*, los extranjeros al Imperio romano que no habían obtenido la ciudadanía romana.

Javier Zubiri recuerda que la Metafísica griega “tiene una limitación fundamental y gravísima: la ausencia completa del concepto y del vocablo mismo de *persona*. Ha hecho falta el esfuerzo titánico de los Capadocios para despojar al término hipóstasis de su carácter de puro *hypokeímenon*, de su carácter de *subiectum* y de sustancia, para acercarlo a lo que el sentido jurídico de los romanos había dado al término persona, a diferencia de la pura *res*, de la cosa. Es fácil hablar, en la Historia de la filosofía, de lo que es la persona a diferencia de la *res naturalis*, por ejemplo en Descartes y en Kant, sobre todo. Pero lo que se olvida es que la introducción del concepto de persona, en su peculiaridad, ha sido una obra del pensamiento cristiano y de la revelación a que este pensamiento se refiere”¹⁵.

¹⁴ San Agustín. *Confesiones*, 1, IV, c. 4. PL 32, 697.

¹⁵ ZUBIRI, X.. *El hombre y Dios*. p. 323. Se llama *Padres Capadocios* a los teólogos cristianos que pertenecieron a la Escuela de Cesarea de Capadocia y que concretamente con San Basilio (ca. 330-379), San Gregorio de Nacianzo (329-389) y San Gregorio de Nisa (ca. 333-395). Es de particular importancia para la comprensión del hombre, el tratado de San Gregorio de Nisa, *de Hominis opificio*.

La más célebre y admitida definición de persona ha sido la de Severino Boecio (ca. 480-525): *Persona est naturae rationalis individua substantia* (Persona es la substancia individual de naturaleza racional) ¹⁶. Santo Tomás la acepta plenamente, la defiende y la explica ¹⁷. De ahí pasó a ser aceptada por los filósofos cristianos.

Cuando Boecio da su definición de persona está sin duda influido por Aristóteles a quien conocía bien, que había definido al hombre como animal racional, o como animal que posee razón. El término animal expresaría el género próximo y el término racional la diferencia específica.

Sin embargo, hoy no parece suficiente definir la persona por su entidad substancial y racional. No decimos que no sea verdadera y aún necesaria esa definición, pero sí que parece insuficiente. La enunciación "*substancia individual de naturaleza racional*", no expresa suficientemente la consistencia metafísica de la persona en cuanto a sus elementos dinámicos que son tan reales y esenciales como su densidad, su incomunicabilidad y su racionalidad, por ejemplo, algunos componentes metafísico-psicológicos, como es la libertad, o metafísico-éticos, como cuando Kant afirma que la persona es fin en sí misma.

A esto se puede objetar que la Escolástica que sigue a Boecio, supone siempre que lo volitivo humano y lo ético es consecuente a lo racional. El hombre porque es racional puede decidirse de manera libre. La raíz última de la voluntad libre es la razón. Esta concepción supone, de alguna manera, que existen facultades anímicas independientes entre sí como formas, y dependientes en sus actos. Pero esta concepción, aunque metodológicamente útil, es discutible porque más que decir que la razón piensa y la voluntad decide parece que hay que decir que es la persona entera la que piensa y la que decide. Es el hombre entero el sujeto de todos los actos humanos. Por eso parece que deberíamos buscar una definición de la persona que integrase no sólo los actos intelectuales sino que de alguna manera explicitase también lo dinámico que hay en ella. La declaración de la diferencia específica "*naturaleza racional*", deja de nombrar notas no menos esenciales que la racionalidad, como son las volitivas y las emocionales, de no menos importancia en la estructura humana que las racionales.

Siguiendo una orientación que inició Fichte se ha tendido últimamente, también con exceso, (Nietzsche, Sartre), a hacer de la persona un centro exclusivamente dinámico de actos y a dar valor a las actividades volitivas y emotivas. Sólo así, piensan muchos autores, se podrá evitar el peligro del impersonalismo o de la reducción de la persona a entidad estática, o de abstraccionismo racionalista, o de reducción de la persona a Idea (Hegel). La racionalidad como única diferencia específica de la

¹⁶ BOECIO. *Liber de persona et duabus naturis contra Eutychem et Nestorium*. PL 64, 1343 D.

¹⁷ AQUINO, Tomás De. *Summa Theologica*. I, q. XXIX, a. 1 y II.

persona dentro del género "animal", puede preparar para una absolutización de la razón. De ahí que en la Filosofía moderna se hayan buscado otras definiciones de la persona, aunque no se ha logrado la aceptación unánime que durante muchos siglos obtuvo la de Boecio.

Se podría esperar que los pensadores personalistas nos dieran una definición exacta y comprensiva de la persona. Pero no lo hacen. Más bien describen aquellos rasgos o fenómenos que se dan en la persona y que la caracterizan. En ellos encontramos una fenomenología descriptiva de la persona más que una definición metafísica del ser personal en cuanto tal. Mounier describe primero lo que la persona no es: no es una parte de un todo, un residuo interno, un principio abstracto de nuestros gestos concretos, una estructura típica agazapada bajo los comportamientos, no es ni la conciencia que tengo de ella, ni mi individuo. La persona es actividad vivida de autocreación, de comunicación y de adhesión que se aprehende y se conoce en su acto como *movimiento de personalización*. Se revela como experiencia de una vida personal, como ser espiritual independiente que subsiste por la adhesión libre a una escala de valores vividos con un compromiso responsable, unifica toda su actividad en la libertad y genera, a través de actos creadores la singularidad de su vocación. No es realidad subestante a lo fenoménico sino indisoluble con ello. Es también, por supuesto, apertura a los demás y a la trascendencia. Es encarnación en la historia, llamada a una concentración para una exteriorización y un compromiso. Es comunicación, es decir, salir de sí, comprender, asumir el destino del otro, dar y ser fiel, formar una comunidad en una primacía del nosotros sobre el yo y el tú, formar una sociedad que sea persona de personas.

Como se ve, más que definir a la persona describe sus actos. En su obra más conocida *Manifiesto al servicio del personalismo* se aproxima a una definición más rigurosa cuando dice: "Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser"¹⁸. La fórmula tiene una cierta analogía con la de Boecio puesto que encierra los conceptos de subsistencia, de individualidad y de espiritualidad racional, aunque es menos precisa.

Más escueta es la definición de otro personalista, Jean Lacroix, amigo de Mounier, que después de esforzarse por describir largamente la fenomenología de la persona, acaba por definirla no más que así: "La persona es la dueña de sí y el don de sí"¹⁹.

Martín Buber busca una definición que aleje a la persona del individualismo cerrado y monádico, por un lado, y del colectivismo despersonalizante por otro. Por eso afirma que "el hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre (...). Más allá de lo subjetivo, más acá de lo objetivo, en el "filo agudo" en el

¹⁸ MOUNIER, E. *Manifiesto al servicio del personalismo*. p. 75.

¹⁹ LACROIX, J. *El personalismo*. p. 27.

que el "yo" y el "tú" se encuentran, se halla el ámbito del "entre" (...) sólo el hombre con el hombre es una imagen cabal (...) sólo el hombre con el hombre es una forma perfilada. Si consideramos el hombre con el hombre veremos siempre la dualidad dinámica que constituye al ser humano (...). Podremos aproximarnos a la respuesta de la pregunta qué es el hombre, si acertamos a comprenderlo como el ser en cuya dialógica, en cuyo estar-dos-en-recíproca-presencia se realiza y se reconoce cada vez el encuentro del "uno" con el "otro" ²⁰.

Jacques Maritain cuya concepción del hombre subyace a toda la temática que propone en sus múltiples obras gnoseológicas, pedagógicas, éticas, políticas, metafísicas, teológicas, se aproxima más, nos parece, a la realidad de la persona cuando escribe: "Cuando decimos que un hombre es una persona, no queremos decir sólo que es un individuo como lo son un átomo, una espiga de trigo, una mosca o un elefante. El hombre es un individuo que se rige con la inteligencia y con la voluntad; no existe solamente en modo físico sino que sobreexiste espiritualmente en conocimiento y en amor, de tal forma que, en algún sentido, es un universo por sí, un microcosmos en el cual el gran universo todo entero puede quedar comprendido con el conocimiento, y con el amor puede darse todo entero a seres que están ante él como otros tantos él mismo, relación de la que es imposible encontrar el equivalente en el mundo físico. La persona humana posee estos caracteres porque, en definitiva, el hombre, esta carne y estos huesos perecederos que un fuego divino hace vivir y obrar, existe "desde el útero al sepulcro", por obra de la existencia misma de su alma que domina el tiempo y la muerte. Es el espíritu la raíz de la personalidad" ²¹.

Esto ciertamente no es una definición *stricto sensu*, pero se aproxima bastante a una descripción comprensiva de la persona humana y aunque es discutible en algunos de sus supuestos y requeriría matizaciones, puede valer como una válida aproximación y actualización de la doctrina clásica de Boecio y santo Tomás.

²⁰ BUBER, M.. *¿Qué es el hombre?* pp. 146-151.

²¹ MARITAIN, J.. *Principios de una política humanista*. p. 188.

CAPITULO II

LA EDUCACION FUNDAMENTADA EN LA PERSONA

Educación Personalizada y Nueva Sociedad

La educación tiene lugar en el ámbito personal del hombre. Ahora bien, el rasgo de apertura de la persona posibilita la comunicación con los otros, y la educación pasa de ser un factor condicionante de la vida individual a serlo también de la vida social ²². Entre educación y sociedad se da una concausación o causalidad circular por la que se ejercen mutuamente influencia. A grandes rasgos puede establecerse una caracterización general de la educación a través de los grandes períodos históricos, comprobándose cómo a distintas épocas corresponden, en general, también diversos tipos de educación. Siguiendo a Otto Willmann ²³, haremos un sucinto e incompleto recorrido histórico, pero válido a nuestro propósito.

Entre las grandes culturas autónomas de Oriente se revela una idea de educación preferentemente de carácter religioso. El fundamento de la formación india en la antigüedad es el *Veda*, constituido por los himnos, plegarias, fórmulas, aforismos relativos al servicio divino. No muy distinta cosa puede decirse, en líneas generales, de la formación antigua de los egipcios; para ellos la literatura teológica es el punto de arranque para la ciencia y los estudios formativos, existe una casta sacerdotal que custodia el saber y todo el trabajo espiritual se halla al servicio de los intereses ético-religiosos. Monoteísta, a diferencia de la tradición de otros pueblos, el israelita es un pueblo abierto a la trascendencia que venera la Sagrada Escritura como fuente documental, y la orientación hacia la divinidad y la sabiduría se realiza desde ella. La formación de los chinos tal vez constituya una muestra diferente de los demás pueblos orientales: los escritos canónicos que son el fundamento de la educación china no poseen el carácter de libros sagrados, más que herencia conservada por el sacerdocio, se trata de una recopilación de antiguas tradiciones, efectuadas con objetivos morales y formativos; aunque puede hablarse sin demasiado riesgo de una cierta orientación también trascendental en la educación. La antigua formación oriental es acusadamente receptiva y ritual.

Aunque la formación griega presenta influencias orientales, particularmente egipcias, en sus orígenes hay un componente poético, no una revelación sagrada, fundamentalmente sintetizado en la figura de Homero. De la poesía épica emanan co-

²² GARCÍA HOZ, Víctor. *Pedagogía visible y educación invisible* p.51

²³ WILLMANN O. *Teoría de la formación humana*. P. 151

nocimientos culturales y motivos de especulación. La formación helénica incorpora la razón como elemento esencial para comprender y regir la vida del hombre: Sócrates declaró la inteligencia como medio de virtud y afirmó la identidad de la primera sobre la segunda, echando los fundamentos de una lógica que después construiría Aristóteles. En la educación romana arcaica surge como elemento fundamental la familia, aunque con connotaciones toscas, primitivas; y la formación es realista, a través de las circunstancias auténticas de la vida. Su contacto con la cultura griega, el pueblo vencido, supuso la elevación espiritual de la romanidad, y de este encuentro nace la cultura helenística-romana, la cultura denominada "clásica". La *humanitas* romana viene a ser lo mismo que la *paideia* helénica, un ideal de formación del hombre considerada en sí misma. Pese a su aspecto un tanto inorgánico, la formación romana fue una vía de asimilación espiritual ofrecida a los distintos pueblos y un elemento conservador del círculo de la cultura latina.

La cristianización de la cultura greco-romana supuso una transformación fundamental para todas las creaciones posteriores en el ámbito educativo, como en otros. Con el cristianismo se afirma el destino eterno de cada persona, llevada a la existencia por amor de Dios. Frente a la idea de un alma común a todos los seres humanos, el pensamiento cristiano opone la idea de la multiplicidad de las almas. El cristianismo ya no nos habla del reinado de un Pensamiento impersonal o de un Destino abstracto, indiferentes a las vidas individuales, sino que nos habla de un Dios, personal, que propone a cada ser humano una participación en su divinidad. La educación se halla traspasada, filtrada, calada de sentido sobrenatural. El valor del intelecto no es absoluto, sino el de un instrumento poderoso; el cristianismo, primariamente, no consiste en hacer una obra de arte de lo interno y externo del hombre: el ideal cristiano exige la transformación antes que la formación omnilateral de la personalidad.

En la Alta Edad Media surgen dos modelos básicos de educación: el del monje y el del caballero. La invasión de Roma por los pueblos bárbaros condujo al desconcierto general, a la inseguridad y a la miseria; para el cristianismo, que por entonces había logrado una síntesis cultural relativamente estable, supuso una vuelta a empezar, había que civilizar a los nuevos bárbaros. Con la aparición de los monasterios en el siglo IV se consolidó la formación del monje; varios siglos después, sobre el X, brota, como un estamento social, la caballería, e impregnada también de sentido cristiano se inició la formación del caballero; predominando en el monje los valores religiosos y en el caballero los naturales. La creación medieval de mayor éxito fueron las universidades, apoyadas sobre todos los factores de la vida de la época; originariamente, el contenido de la enseñanza superior radicaba en la teología y en las artes liberales. La vuelta a los antiguos, desde otra perspectiva, no se hizo esperar: en la Baja Edad Media y sobre todo en el Renacimiento revivió la formación humanista como un elemento imprescindible para la educación de los hombres; vehículo de esta recuperación interpretativa cultural había sido las universidades. El hombre medieval, guiado por una visión geocéntrica de la realidad, daba más importancia al espíritu que a nada: "Dios no ha realizado por el mundo entero lo que hizo por el espíritu; recuerda ésto y haz oración" -en esta frase de san Bernardo de Clairvaux se recoge la orientación general del pensamiento del momento, como señala Otto

Willmann-. Más aún, se había perdido en gran parte el interés no sólo por lo histórico, sino también por las disciplinas de la naturaleza, que habían sido objeto de especial atención en la antigüedad; la cultura medieval, absolutamente libresca, había abandonado el contacto con la misma realidad; aunque las compilaciones enciclopédicas medievales salvaron del olvido ramas del saber alejadas del interés general. La formación medieval no fue un craso error de la historia, ni tampoco una desastrosa laguna de la cultura occidental que más vale pasar por alto; en ella hay, sin duda, cierta insuficiencia, por la escasa comprensión de los antiguos, por la prácticamente nula observación directa de la realidad natural e incluso, si quiere añadirse, por determinados prejuicios de las fuerzas humanas que impedían la espontánea estimación; pero en la formación medieval, en su conjunto y en las distintas formas, se halla una grave y honda inclinación a lo sobrenatural, y al mismo tiempo una tendencia hacia la intimidad, hacia lo puramente espiritual del hombre, que no pueden despreciarse o desecharse sin sentirnos, paradójicamente, menos humanos, más estrechos de conciencia, más ciegos ante el destino del hombre.

La vida espiritual de la Edad Media, a través de sus más grandes personalidades, se había apoyado, con todo, en la Antigüedad; la escolástica se construye sobre la obra aristotélica principalmente; el latín había sido el órgano de la literatura culta y el fundamento de la educación universitaria; la erudición enciclopédica procedía de los tesoros del saber de los polígrafos romanos... La formación renacentista supone, pues, más que el descubrimiento de algo desaparecido enteramente, un nuevo modo de ver las cosas, en el sentido de que ahora se pasa de los libros a los hombres, de aquellos se extrae información y alimento para las inquietudes humanas, superándose las diferencias espirituales entre los tiempos y los pueblos desde una perspectiva más amplia y abierta; en este sentido puede hablarse con propiedad del *humanismo* renacentista ²⁴.

En el Siglo de las Luces o ilustrado la formación adquirió una inequívoca tendencia explicativa, iluminadora, de la realidad, una preocupación más elevada que la simple por adquirir conocimiento: existía el afán de liquidar tradiciones que habían perdido su contenido ideal y establecer la autonomía del juicio, de la razón. Vencidas la niebla y las nubes oscurecedoras, es decir, los prejuicios, opiniones, convicciones, creencias, estimaciones..., el cielo -el espíritu humano- se despeja, deja paso a la luz esclarecedora. Esta iluminación del horizonte espiritual se consigue mediante el razonamiento, el sentido crítico de la realidad (Todo esto lo veremos con más detalle en la segunda parte de esta tesis). La felicidad humana se encuentra en la autonomía del pensamiento -el instrumento es el conocimiento científico-, de la que se espera no sólo provecho intelectual sino también ético; como es sabido, el intelectualismo, el moralismo abstraído de las creencias religiosas, el individualismo, el naturalismo o el sensualismo son fruto de la "ilustración". El encumbramiento, endiosamiento, ensalzamiento de la razón, rasgo definitorio de todo el Siglo de las Lu-

²⁴ WILLMANN O. *op. cit.* pp. 285 y ss.

ces, fundamentaba la fe absoluta en el poder de la educación y de la escuela; acaso en ninguna otra época el optimismo pedagógico haya sido tan elevado.

De alguna manera, toda la época moderna supone una innegable preparación para el desarrollo político y técnico de los pueblos. Después de las revoluciones francesa e industrial se reclamaba una igualdad política que conllevaba una educación al alcance de todos los hombres, y un desarrollo material e industrial que demandaba una formación técnica eficaz en los ciudadanos. El Estado como educador ejerció una creciente influencia en la vida humana, y la educación se convirtió en política en la medida que era fundamento del nuevo sistema político y elemento básico para la nueva formación de funcionarios estatales. A su vez, la revolución industrial introdujo la preocupación por la técnica y el desarrollo de los distintos países se ha visto inexorablemente ligado al desarrollo de las industrias. El carácter pragmático del proceso educativo tal vez nunca se ha sentido con tanta intensidad como en la modernidad.

No es muy difícil apercibirse de que según las distintas épocas históricas predominan determinadas formas de vida y también diferentes tipos de educación. A una educación concreta le sigue otro modelo diverso, específico, inteligible de otro modo, pero no tiene por qué ser opuesto, necesariamente contrario al anterior. Como bien dice Otto Willmann, en el árbol genealógico de nuestra formación existen simultáneamente sus líneas directivas, aquello que se ha conservado en el pasado promete asimismo ofrecer un sólido fundamento para el futuro; lo que ha soportado el peso de la historia ha de estar basado en la naturaleza y en el destino humano. Cada nueva educación no rechaza obligadamente los elementos de las educaciones anteriores. La *paideia* de la civilización griega no eliminó los elementos receptivos y religiosos de los viejos pueblos orientales; la *humanitas* romana, en cierto modo, es una identificación con los ideales de la cultura helenística; el cristianismo supuso una radical transformación para el mundo y para el hombre, pero, tras dos siglos de afirmación espiritual, el pensamiento cristiano, a través de los primeros Padres de la Iglesia, realizó una fecunda síntesis entre la *paideia* griega y la *metanoia* cristiana, para continuar la *paideia christiana*, en la que no se niega la cultura pagana aunque ésta se entienda aventajada por la concepción cristiana. En la educación del monje y del caballero persiste, de distinto modo, la cultura tradicional, con mayor tendencia a lo puramente espiritual o desde una visión realista y natural pero vinculada de continuo a la trascendencia. El humanismo renacentista significa una nueva valoración de la Antigüedad, un renacer de los clásicos desde otra perspectiva, y representa una afirmación nueva de la razón del individuo, que en la modernidad culmina con su endiosamiento durante el Siglo de las Luces, y se proyectará decisivamente en la gestación de las revoluciones francesa e industrial. Pero el auge, más o menos acusado según qué momentos históricos, de la razón humana no ha hecho desaparecer la preocupación por lo sobrenatural ni ha supuesto tampoco la eliminación de otras manifestaciones del ser humano distintas a la ciencia o la técnica; y, desde luego, en todas las épocas y desde distintas y aún encontradas posturas, desde el puro espiritualismo monacal hasta el utilitarismo moderno, se ha buscado afanosamente la felicidad humana, meta permanente en todas las épocas históricas. Exactamente des-

de este razonamiento, Víctor García Hoz encuentra que en la postmodernidad habrá de tenerse presente la existencia de cambios sociales, hasta profundos, pero también hay que considerar que estos cambios no son mutaciones totales: "En los hombres, en la vida y en la realidad, algo está cambiando constantemente; pero algo permanece"²⁵.

Ante la cuestión de qué es lo que permanece y qué es lo que cambia en la educación puede admitirse una idea general, la de que lo que cambia es el mundo objetivo más que las propias funciones humanas²⁶. Esto vale tanto para el ámbito cognoscitivo, para el campo del conocer y de la realidad objetiva, cuanto para el ámbito de los valores, del terreno donde descubrimos el sentido de las cosas y de toda la realidad. Las investigaciones experimentales llevadas a cabo por García Hoz sobre el Vocabulario General de Orientación Científica, del que se deriva un Vocabulario Común de materias, ponen de relieve la presencia de elementos permanentes en todos los campos científicos; en el estudio de la correlación entre las distintas disciplinas científicas se observó que las palabras de significación nominal u objetiva (fundamentalmente sustantivos y adjetivos) presentaban una correlación sensiblemente menor que las palabras de significación funcional o activa (predominantemente verbos); en otros términos, se infiere que lo que cambia es el mundo objetivo, los objetos, las cosas, más que la propia actividad humana: en el ámbito de las funciones mentales se sitúa la mayor permanencia. Refiriéndonos a los objetos y funciones en el lenguaje, nos situamos en el campo del conocimiento y de la realidad objetiva; pero la existencia humana no es únicamente conocimiento objetivo, significa también valoración. El valor en la medida que se halla unido a una cosa material es cambiante, pero en tanto que actividad desplegada por el hombre de muy diversos modos con los objetos reales es algo que permanece; la capacidad de percibir y realizar el valor es una cualidad permanente del hombre.

El hombre, síntesis de espíritu y materia, encuentra precisamente en esta ambivalencia la explicación de la existencia de elementos permanentes y cambiantes en su vida. El cambio, pues, procede de su necesaria relación con el universo material circundante y la permanencia proviene de su ser espiritual irreductible: "Considerados el conocimiento y el amor como disposiciones, facultades o potencias interiores, constituyen elementos permanentes en la vida y en el ser humano. Vistos en su relación con los objetos a que se refieren, participan de la variabilidad de las cosas"²⁷. Esta visión integral, completa, del hombre es la que nos presenta, análogamente Jacques Maritain, cuando, refiriéndose a la persona humana, explica que el hombre es algo más que materia, que posee una existencia más noble y abundante, la espiritualidad propia del conocimiento y del amor²⁸.

²⁵ GARCÍA HOZ, V.. op. cit.

²⁶ GARCÍA HOZ, V.. *Permanencia y cambio en la educación*. pp. 15 - 40.

²⁷ GARCÍA HOZ, V.. *Pedagogía visible y educación invisible*. P. 97

²⁸ MARITAIN, J.. *La educación en este momento crucial*. p. 112

La *educación personalizada* se apoya en la noción de persona; a nuestro juicio, el descubrimiento y la total posesión intelectual del concepto de *persona* es uno de los logros más relevantes del pensamiento del siglo XX. La personalización educativa es una síntesis del pensamiento tradicional y del contemporáneo, un compendio dinámico de lo permanente y de lo cambiante, lo inmutable y lo mudable, lo indestructible y lo inconsistente, lo subsistente y lo evolutivo en la vida humana y, por tanto, en la educación.

La posmodernidad ha venido a plantear sustanciales cambios en la sociedad, hasta el punto de que puede afirmarse que se trata de una nueva etapa histórica de la humanidad, aunque sus límites no estén precisos y quepan diversas interpretaciones al respecto. Lo cierto es que tras la segunda guerra mundial el mapa político cambió y nació un nuevo orden internacional que apostaba por la educación y la cultura, junto a la dignificación de la persona, acaso por las ansias de paz surgidas después de semejante horror bélico. El desarrollo científico y técnico desde mediados del siglo XX hasta nuestros días ha sido vertiginoso, y el cambio social no lo ha sido menos. La educación y, sobre todo la Universidad, afronta una etapa histórica nueva ante la que debe responder con originalidad y capacidad adaptativa, sin perder al mismo tiempo aquello que no es tornadizo, efímero, circunstancial, sino que por el contrario es firme, duradero, intransmutable.

A algunos podrá parecer ingenuo, cuando no carente hasta de sentido, referir el proceso educativo a la persona, al ser personal del hombre, en un momento en el que los cambios socioculturales, reflejados sobremanera en la rápida implantación de las nuevas tecnologías ligadas al conocimiento y a la comunicación, son de tal magnitud y potencia que amenazan la identidad humana misma, perdida en un sistema anterior a ella y que le penetra y desborda; es como si se hubiese dado un paso más en el camino del progreso: la realidad personal, humana, ha dado paso a la realidad social, técnica, económica, política. Justamente a combatir este serio peligro debe encaminarse la educación personalizada, abierta al avance tecnológico, visible, en la medida que la técnica sirve al hombre y no al revés, pero centrada a su vez en lo profundo, esencial, de la persona, en la vida interior sin la que carece de sentido cualquier proceso realmente educativo. Es preciso educar para una sociedad en cambio o, si se prefiere, para los cambios sociales, pero es menester también educar en función de los intereses, posibilidades y limitaciones humanas permanentes.

La superación de la educación individual y colectiva

Referimos a la educación personalizada es tanto como señalar el proceso de personalización en que consiste el fin de la actividad educativa; carece de sentido entablar un discurso pedagógico personalista sobre la escuela de masas o sobre el alumno "medio", en ambos supuestos se relega al olvido la personalización misma para pasar a primer plano lo numérico, lo cuantitativo o simplemente abstracto e irreal.

La complejidad de la persona reclama que toda ella sea objeto de preocupación y estímulo. La persona es única, irrepetible, y aun arcana; las diferencias individuales son tan amplias como evidentes. Ha habido durante largo tiempo la creencia pedagógica de que la educación institucionalizada sería más eficaz formando grupos homogéneos de escolares; incluso actualmente no se dejan de hacer planteamientos, hasta polémicos, sobre el número ideal de alumnos por aula. El "alumno medio" o el "grupo homogéneo", como ha revelado la investigación pedagógica no son más que supersticiones educativas, La *ratio* ideal sería la unidad, esto es, un alumno por clase o profesor.

La enseñanza individualizada nació como una respuesta crítica al sociologismo pedagógico y a la enseñanza colectiva. La supuesta visión de conjunto que proporciona una perspectiva sociológica encubre el desconocimiento de la psicología del educando, el abuso del verbalismo y la actitud egocéntrica de los docentes, por citar algunas deficiencias tópicas de la relación pedagógica; pero, en el fondo, en el pensamiento sociologista hay algo más: una actitud filosófica concreta que justifica la acción exclusivamente en y para el bien común, menospreciando al individuo, para lo cual se afirma que su bien se halla en el de la colectividad. Las consecuencias pedagógicas del sociologismo son bien conocidas tanto en el ámbito teórico como en el político o en el más reducido de experiencias educativas aisladas. La sociología, como ciencia, reducida a sus auténticos límites, al estudio metódico de los procesos y fenómenos sociales, es una disciplina imprescindible para comprender la realidad social; pero el sociologismo, como una actividad radical y apriorista de la educación en la que se olvida o desprecia la individualidad, su valor, recursos y derechos, es del todo inaceptable.

Con el desarrollo de los pueblos, más evidente desde el inicio de la modernidad, y la extensión de la educación a todas las capas sociales, la educación colectiva desplazó a la vieja educación individual de carácter aristocrático, en la que un noble o príncipe, por lo general, recibían la atención pedagógica exclusiva de un maestro o pedagogo. La educación colectiva o común es la que tiene lugar en las escuelas; en ella un maestro estimula y dirige la educación de un grupo de escolares. Ambos tipos de educación, la individual y la colectiva, presentan ventajas e inconvenientes.

Como continuación de la tradición de varias décadas de "enseñanza individualizada", acaso haya que mencionar particularmente, por la coincidencia del adjetivo

empleado, el uso de la expresión "instrucción personalizada". Cuando García Hoz acuñó la expresión "educación personalizada", de modo paralelo se inició el uso en los Estados Unidos del concepto de "instrucción personalizada", pero éste restringido a la función instructora de la educación, al campo de los conocimientos predominantemente. La "educación personalizada" propugnada por García Hoz se halla alentada por una idea de formación integral, completa de la persona, en la que no basta con el dominio eficaz de los aprendizajes, sino que aspira a descubrir el sentido mismo de todo aquello que se aprende; por lo demás, en la personalización educativa hay una evidente preocupación por hacer efectiva la participación y la solidaridad, como exigencias de la propia persona.

En la medida en que el cuidado, la atención y la consideración del individuo no se presenten como opuestos, adversos y antagónicos a las exigencias de la sociedad -como aconteció originalmente con el movimiento de la enseñanza individualizada-, puede hablarse con propiedad de *educación personalizada*: una educación en la que la ayuda al sujeto se aprecia como vía de fortalecimiento personal que hace a la persona más eficaz para la sociedad. En este sentido, el más hondo alcance de la educación personalizada es entender al educando no como mero individuo, sino como persona, con elementos comunes de humanidad y con rasgos diferenciales y únicos. El más profundo significado de la educación personalizada se halla no en ser una forma o método nuevo de enseñanza más eficaz, sino en convertir el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal a través de la elección de trabajos y la aceptación de responsabilidades por parte del escolar mismo. De alguna manera, la educación personalizada conduce a la independencia, pero la autonomía personal no impide el logro de los objetivos sociales de la educación. Aún podría decirse que la educación personal perfecciona a la sociedad no sólo porque ésta se enriquece con la riqueza de sus miembros, sino porque el espíritu de responsabilidad y autosuficiencia convierte a las comunidades en sistemas abiertos.

No se falsea la realidad si decimos que la educación personalizada abarca simultáneamente los principios educativos de individualización y de socialización²⁹. Si separamos los procesos de asimilación cultural y separación individual hallaríamos una dicotomización del proceso educativo, que es único y unitario. Socialización e individualización son dos elementos que se sintetizan en la personalización educativa.

Individualización y socialización no son procesos contrapuestos, ni enteramente independientes. Se complican; enriqueciéndose singularmente cada uno, se encuentra en mejor disposición de hacer fecunda su vida en servicio propio, pero asimismo en servicio de los demás. Existe una concausación, puesto que el desarrollo autónomo hace al sujeto más capaz de comunicación con los demás y, al mismo tiempo, la socialización coadyuva al enriquecimiento personal. La educación personalizada, pues, comprende tanto el proceso de individualización cuanto el de sociali-

²⁹ GARCÍA HOZ, V.. *Individualización y socialización*. pp. 22-23.

zación; y en esto nunca se insistirá demasiado, y conviene tenerlo presente para entender el verdadero alcance de la personalización educativa. Si la personalidad se entiende como una realidad autónoma y abierta, la personalización del proceso educativo implica la síntesis del perfeccionamiento propio de cada sujeto y su capacidad de relación con los otros.

El binomio individuo-sociedad puede hacerse extensible a otras parejas de términos en las que, más que la oposición y la disyuntiva, hay que buscar relaciones de distinción y complementariedad: razón y fantasía, técnica y cultura humanística, experimentación y especulación, trabajo y ocio, lo visible y el misterio, memoria y creatividad, libertad y disciplina, libro y realidad... Quedarnos con un sólo término de cada relación significa reducir las posibilidades de la educación, apreciándose la realidad de una forma incompleta. La educación personalizada exige el desarrollo de las potencias interiores del ser humano de modo que se desplieguen como factores positivos en todas las manifestaciones de la vida del hombre. Precisamente el principio de diferenciación y complementariedad es eje fundamental de toda la personalización educativa.

Eficacia didáctica y sentido ético se dan la mano en la conformación de la educación personalizada, sobre la base de la diferenciación y a la complementariedad. El primer modo de vivir que los hombres tenemos no es más que esto: un ocuparnos con las cosas que nos rodean. El hombre, a lo largo de toda la infancia, no hace otra cosa que asomarse al mundo sensible, aprende a aprovechar las impresiones que las cosas le están mandando constantemente, para elaborar después el sistema de ideas. Pero una vida humana limitada únicamente a tratar con las cosas, a manipular cosas, es una vida que se queda en la pura superficie, es nada más que pura corteza de vida, porque en realidad la vida fecunda, la vida verdaderamente humana, la encontramos en el quehacer en y con nosotros mismos, en esa que llamamos vida interior, que es justamente vivir dejando en segundo plano la realidad externa de las cosas. Más, por otra parte, también el humanismo absoluto tiene sus quiebras. Si el hombre se ocupa únicamente de sí mismo, olvidándose de las cosas, queda ineficaz para resolver esas necesidades materiales que tiene la vida humana. La superación de ambas posturas parciales está en un concepto de la educación en el que se incluya, de una parte, la técnica y la especialización para que cada hombre pueda desarrollar una actividad eficaz y, de otra, la formación ética que le haga capaz de vivir y convivir de acuerdo con su condición de persona.

Considerando que la educación es perfeccionamiento intencional de las facultades humanas, la educación personalizada traslada a la persona el punto de referencia de la perfección, al tiempo que especifica la actividad como manifestación de la persona, o sea, de la conciencia y la libertad.

Sintéticamente, puede afirmarse que la educación personalizada tiene como sujeto de atribución del proceso y resultado educativos a la persona humana, principio consistente de actividad, intencional, creativo y unificador, que se manifiesta por su conciencia y libertad, en las notas de singularidad, autonomía y apertura. La plenitud

de la persona, la alegría que se halla a nuestro alcance, es el fin de la educación personalizada, las disposiciones personales su fundamento, la convivencia cordial y la actividad bien realizada los medios.

CAPITULO III

LA UNIVERSIDAD COMO UNA EDUCACION DIFERENCIADA

En nuestro tiempo, la Universidad es una entidad única, con un gran poder de influencia sobre la vida de los hombres y de la sociedad. Pero se halla sujeta a la presión de factores externos y se encuentra también afectada por no pocos problemas internos. Todo parece indicar que la universidad actual está en una situación de tránsito, de transformación; desde la originaria institución medieval hasta la universidad contemporánea se ha recorrido un largo trecho, un luengo camino de siete siglos. En este trayecto histórico, la universidad ha sufrido patentes cambios: desde la autonomía docente hasta la implicación en un sistema educativo; de la independencia política a la capitulación y la dependencia de los poderes más cercanos; del cultivo desinteresado del saber al utilitarismo moderno; desde la simple comunidad de maestros y estudiantes hasta la compleja organización de la presente universidad.

La crisis actual de la universidad, también reflejo de los problemas que agobian a nuestra sociedad, reclama tal vez una modificación conceptual; la creación de diversos tipos de universidad no debe ser, entre otras posibles, una vía menospreciada para hallar fecundas soluciones.

El poder de la Universidad

A la Universidad se le supone un poder, un influjo, en la ordenación de la vida humana en sociedad que, a poco que se analice, puede observarse que se aleja de la realidad de los acontecimientos. Ciertamente, la institución universitaria gozó de una privilegiada posición para ejercer su influencia frente a otros poderes, como el eclesiástico o el civil, desde sus orígenes hasta el siglo XVII. En el siglo XVIII, con la secularización de la enseñanza superior perdió su independencia y su poder quedó muy mermado. En estos dos últimos siglos la Universidad ha sufrido la permanente presión de factores externos y el agobio de incertidumbres internas. La implicación de la institución universitaria en un sistema escolar complejo, la sumisión política, el sometimiento de la investigación al poder económico y del estudio a los objetivos prácticos, y la complicación burocrática de entidades de gran magnitud han contribuido a la crisis contemporánea de la Universidad.

Víctor García Hoz ha llegado a calificar la universidad de nuestro tiempo como una institución en período de transición: "Lo mismo que a principios del siglo XIX la vieja Universidad medieval, humanista y libre, dejó paso a la universidad, que todavía subsiste, administrativamente hablando, tiene que dejar paso a la nueva institución que los nuevos tiempos reclaman, o, mejor aun, a los nuevos tiempos de universidad

que puedan responder a las exigencias de los nuevos tiempos”³⁰. La universidad del presente no reúne las condiciones necesarias para asumir las responsabilidades que desde la sociedad se le asignan. Presiones externas e internas, reflejadas en el poder político, el económico, el burocrático y el estudiantil, concurren en la intermediación contemporánea de la Universidad³¹.

En sus orígenes, la universidad, como institución de carácter gremial, procuró permanecer aislada respecto de otros poderes, civil y religioso, y de problemas ajenos a ella. En las universidades se albergaban estudiantes y maestros, procedentes de los lugares más variados, que vivían amparados por el derecho del Papa, del Emperador o del Rey. A la institución universitaria interesaban cuestiones universales cultivadas por personas de todo el mundo y no problemas particulares de una ciudad concreta. Una patente prueba de este originario alejamiento de la vida de la ciudad fue la creación del “campus” universitario, un nuevo tipo de universidad ubicada en el campo y no en la ciudad, del que son buen ejemplo Oxford y Cambridge, diferentes a otras universidades como las de París y Bolonia, de naturaleza urbana.

Sin embargo, la influencia de las universidades en las grandes cuestiones políticas de los diferentes países donde viven no tarda en aparecer. Valga recordar el caso de la Universidad de Salamanca, que se pronunció, en 1539, en el problema de los derechos de España en el gobierno de las poblaciones autóctonas de las Indias Occidentales; o el caso de la Universidad de París, que tomó partido en la disputa entre Felipe el Hermoso y Bonifacio VIII. Afirma R. Aigrain, notable estudioso de la historia de las universidades, que la Universidad se fue consolidando como una potencia en el gobierno del mundo, gracias a los privilegios de los universitarios, el prestigio de sus maestros y el creciente valor de la cultura en los gobiernos. El mismo poder, cada vez mayor, de la universidad derivó en abusos que terminaron por desacreditarla³². La tensión entre el poder político y la institución universitaria acabaría con la independencia de ésta: “El innegable potencial de influencia en la sociedad que la institución universitaria tiene, los abusos y degeneración de la misma Universidad y el creciente poder de los reyes determinaron (...) el fin de la independencia universitaria”³³.

La universidad, desde su nacimiento en la Edad Media, ha experimentado hondos cambios al ritmo de los diferentes movimientos culturales. Seguramente la más profunda transformación, acontecida a finales del siglo XVIII, fue la secularización de la enseñanza. El Estado vino a sustituir a la Iglesia en la alta dirección de la Universidad. En el siglo XIX se reflejan claramente esas vicisitudes, evidenciándose dife-

³⁰ GARCÍA HOZ, V. *El Poder de la Universidad*. P. 313.

³¹ GARCÍA HOZ, V. *El Poder de la Universidad*. Atlántida. N° 38.

³² AGUILAR PIÑAL, F. *Los Comienzos de la Crisis Universitaria en España*. pp. 13 y siguientes.

³³ GARCÍA HOZ, V. *El poder de la Universidad*. p. 301.

rentes tipos de universidades, según las diversas orientaciones políticas. Así, en Francia, se implantó el modelo centralizador y uniformista en el régimen y gobierno de la Universidad, el cuál se extendió a todos los países del área latina; en Inglaterra, en cambio, aún predominaba el patrón tradicional de abiertas resonancias medievales; y en Alemania la Universidad fue entendida, en el nuevo Estado, como servidora de la nación y propulsora del progreso alemán y de la humanidad.

La situación en España, pues, fue similar a la francesa. Si ya durante la segunda mitad del siglo XVIII los reformadores no cesan en sus ataques a la Universidad, que realmente se hallaba en un luctuoso estado, en el siglo XIX aún se agravó más su circunstancia. El plan de estudios de 1845, confeccionado a imitación del francés, terminó con la emancipación de la Universidad española.

También el poder económico es un factor determinante de la transformación de la Universidad. Las estructuras sociales evolucionaron desde la sociedad medieval, en la cual el poder político y la capacidad de influencia social se hallaban ligados a la tradición y la herencia, hasta la sociedad industrial, vinculada paladinamente al poder económico.

El origen de las universidades permanece vinculado al deseo de autonomía de maestros y estudiantes; puede decirse que las instituciones universitarias eran comunidades independientes del medio próximo en que se desenvolvían. Los fines y las actividades de la Universidad eran señalados por ella misma, sin imposición alguna de ideas o criterios por parte de la ciudad o la región en que se encontraba. La Universidad, verdadera heredera doctrinal del humanismo helénico, se dedicó al cultivo de la vida intelectual. También la Universidad procuraba el servicio de las necesidades del hombre, inquietud manifestada en las facultades superiores de Medicina, Teología y Derecho (servicio al cuerpo, al alma y a la sociedad), aunque siempre al margen de las preocupaciones materiales y del mundo de la técnica: "Lo relativo al hombre era el objetivo de la Universidad. Por eso se habla con toda razón del espíritu humanista de las universidades. La Filosofía como expresión de la cultura, y la filosofía moral como el mejor camino de ayuda humana empapaban por así decirlo la vida universitaria"³⁴.

El desarrollo cultural condujo al entusiasmo por la ciencia. La Universidad científica del siglo XX sigue manteniendo el mismo espíritu de cultura liberal que la vieja Universidad. Las preocupaciones utilitarias no han entrado todavía a la Universidad, pero ésta ha dado ya un giro y en lugar de ser el hombre el centro de su preocupación, es el mundo objetivo, es decir, el campo de la ciencia. Para García Hoz, el decisivo paso que señala la entrada de la técnica en los centros universitarios y que marca, como objetivo prioritario, la atención preferente al servicio público, tuvo lugar en los Estados Unidos durante su guerra civil, cuando en 1862 se aprobó la Land Grand Act, que pretendió satisfacer las presiones del Gobierno Federal para ofrecer

³⁴ GARCÍA HOZ, V. *Ibidem.* p. 304.

enseñanza superior a los agricultores y a los industriales. Las consecuencias para la Universidad de esta ley son advertidas por García Hoz: "...en la segunda mitad del siglo XIX, de una manera solemne y oficial, la Universidad se modifica en un doble sentido: los estudios clásicos y científicos liberales quedan en segundo término mientras ocupan la primacía las enseñanzas de tipo práctico. Por otra parte, las instituciones universitarias han de hacerse cargo de las necesidades concretas del país en que viven. Una manera posible de vitalizar la Universidad pero tal vez un nuevo camino para que se pierda su independencia" ³⁵. Puede afirmarse que una nueva tradición se originaba en Norteamérica al posponer la herencia clásica europea: la Universidad multitudinaria y social. Precisamente en el carácter multitudinario y técnico de la institución universitaria se encuentra uno de sus más importantes sometimientos, el económico.

La nueva estructura universitaria, derivada de su condición multitudinaria y técnica, supone un factor importante en la vida económica de cualquier sociedad, tanto en su faceta de producción como en la de consumo. En un estudio realizado por García Hoz, aunque no referido al nivel universitario, viene a ponerse de relieve que la educación y el rendimiento económico de un país, se encuentran relacionados. En las conclusiones de dicha investigación puede leerse: "Se puede aventurar la afirmación de que en el terreno social el analfabetismo y el rendimiento económico de los hombres está en una correlación semejante a la que en el orden individual presenta la inteligencia y los conocimientos de un sujeto" ³⁶.

La Universidad contemporánea ha ido dependiendo de otras instituciones que le han ayudado económicamente, al resultar cada vez más difícil el mantenimiento autónomo de los centros universitarios. En medio de la evolución científica y técnica y de la evolución social de la universidad ha llegado a la paradójica situación de ser una institución con extraordinaria capacidad de influencia y poder y de hallarse sometida al mismo tiempo a otros poderes, los políticos y económicos principalmente, que constantemente presionan sobre ella. Aunque la formación universitaria parece adquirir mayor relieve conforme se la considera más vinculada al desarrollo económico y social de los pueblos, el sometimiento al poder económico entraña un grave riesgo, que se olviden los valores culturales desinteresados que constituyen sin duda el más genuino contenido de la actividad educativa.

Las luchas por el poder en la universidad no sólo están planteadas por factores externos a ella, también inciden elementos de orden interno. Originariamente, el gobierno universitario estaba repartido entre profesores y estudiantes, los docentes eran responsables de la organización de los estudios y en los estudiantes recaía el peso de la vida no académica. Con la desaparición de los colegios la influencia estudiantil prácticamente llegó a desaparecer; todo el siglo XIX y los primeros años del

³⁵ GARCÍA HOZ, V. *Grados superiores en los Estados Unidos*. pp. 23-26.

³⁶ GARCÍA HOZ, V. *Algunos números sobre la educación en sus relaciones con la vida económica y los medios de comunicación*. pp. 134-135.

XX son una muestra del predominio casi uniforme del profesorado dentro de la universidad. Sin embargo, acabada la primera guerra mundial, el asociacionismo juvenil empezó a florecer en las universidades. Entre las metas de estas asociaciones estudiantiles se hallaba la de llegar a participar en los órganos de gobierno universitario.

Por otra parte, la universidad se ha ido complicando progresivamente. Junto al profesorado, que tradicionalmente ha ido cumpliendo las funciones directivas y ejecutivas, ha ido naciendo toda una burocracia que ha planteado la cuestión de la estructura dual del poder universitario: el burocrático y el académico. La existencia, dentro de una universidad, de departamentos de docencia e investigación, de escuelas experimentales, escuelas profesionales, hospitales, cursos de extensión universitaria, servicios informativos... encierra una multiplicidad de funciones y entidades que han llegado a plantear acaso la necesidad de una nueva denominación. Clark Kerr, quien llegó a ocupar el cargo de presidente de la Universidad de California, asegura en su obra *The uses of the University*³⁷ que la Universidad actual no es ya una universidad, sino una "multiversidad".

La intervención del profesorado en el gobierno de la universidad ha ido decreciendo en la medida que aumentaba la burocratización de la institución universitaria. En las universidades de nuestros días la toma de decisiones del gobierno se halla alejada de la mayor parte del profesorado; la intervención directa deja paso a la vía de la representatividad. Aquí reside otro riesgo de la universidad actual: el de poder dejar en manos de administradores puros el gobierno de la universidad. En los asuntos académicos la perspectiva del profesorado resulta esencial para poder llevar a cabo una actividad universitaria notoria.

La Universidad, a no dudarlo, es una entidad única y con una enorme capacidad de influjo sobre la vida de los hombres y de la sociedad, pero al mismo tiempo se encuentra presionada por factores externos y agobiada por vacilaciones internas. No parece que la institución universitaria actual se encuentre en una óptima situación para afrontar con éxito la enorme responsabilidad que la sociedad le asigna, a no ser que cambien las condiciones en que se halla. La Universidad tal vez está al final de un proceso multiforme por el que se ha ido haciendo más compleja tanto en sus actividades internas cuanto en sus relaciones exteriores: "Desde la autonomía docente hasta la implicación de un sistema escolar. Desde la independencia de los poderes circundantes hasta la sumisión política. Desde la libre dedicación al cultivo desinteresado del saber hasta el estudio y la investigación con finalidades prácticas sometidas a las necesidades y poderes económicos. Desde el elemental gobierno de la sencilla comunidad de maestros y estudiantes hasta la complicada organización y dirección de la compleja *multiversidad*"³⁸.

³⁷ KERR, Clark. *The uses of the University*. Harvard University Press. 1963.

³⁸ GARCÍA HOZ V. *El Poder de la Universidad*. p. 313.

El compromiso de la universidad con la sociedad de nuestro tiempo se presenta ineludible. La obligación de la institución universitaria para con la sociedad contemporánea fue reflejada por García Hoz en el discurso de clausura del III Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Salamanca en 1964, que tuvo como tema general "El sistema escolar español en función de las necesidades económicas y sociales": "La creciente relación de los distintos elementos de la vida humana alcanza también a la Universidad, que hoy no puede ya mantenerse en un aristocrático aislamiento, sino que se halla comprometida, quiéralo o no, con la sociedad entera. La progresiva tecnificación de la vida social implica, entre otras cosas, la mayor intervención de factores científicos en el vivir cotidiano de donde resulta lógico el que la sociedad vuelva sus ojos a aquellas instituciones que, como la Universidad, constituyen el asiento propio de la vida y del desarrollo intelectual. Por otra parte, un hecho aparentemente lejano ha venido también a obligar a esta simbiosis universidad-sociedad. Los costos de la educación aumentan constantemente, por lo cual resulta difícil mantener la vida de las instituciones universitarias sin que las instituciones sociales les presten su apoyo económico; aunque sea triste decirlo, es difícil pensar que la sociedad mantenga las instituciones universitarias sin exigir de éstas algún servicio. Por otra parte, han crecido mucho más que la universidad misma las instituciones docentes que se desenvuelven en niveles intelectuales inferiores; pero la misma vida de la universidad se halla condicionada por la acción cultural previa de los niveles aludidos"³⁹.

Fines de la Universidad

La práctica totalidad de las obras destinadas a la reflexión sobre la universidad han incidido en los fines de la educación superior. Las metas señaladas a la institución universitaria vienen a presentar, en el conjunto de los estudios publicados, unos denominadores comunes: la enseñanza, el ejercicio profesional y la investigación.

En líneas generales y con los riesgos de cualquier simplificación, puede afirmarse que las universidades desde sus orígenes medievales hasta el siglo XVII manifiestan un recorrido relativamente sereno; la filosofía, como sustrato de la ciencia, y la enseñanza, en su sentido más estricto, configuraban la educación universitaria. A lo largo del siglo XVIII, la Universidad sufrió las consecuencias de la "nueva ciencia", de índole experimental, que se cultivaba en círculos científicos ajenos a ella. Por otra parte, las ideas revolucionarias, también gestadas en el mismo siglo, contribuyeron, junto al idealismo derivado de la filosofía racionalista, al replanteamiento de la institución universitaria.

En el siglo XIX aparecieron diferentes estudios acerca de la universidad, tal vez producto de las nuevas inquietudes que se suscitaban por su reforma. Junto a las obras de Schelling y Fichte surgieron otras no menos valiosas: en 1859, la *Idea of a*

³⁹ GARCÍA HOZ, V. *Discurso de clausura del III Congreso Nacional de Pedagogía*. p. 858.

University del cardenal Newman, cuya primera parte está traducida íntegramente al español; en 1843, V.A. Huber publicó en dos volúmenes *The english university*, una obra de carácter histórico; y en España se publicó en cuatro tomos la obra de Vicente de la Fuente, *Historia de las universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza* (1884-1889), toda una completa investigación histórica de la enseñanza española.

Entre las universidades inglesas y las del resto del continente europeo se produjo, durante el siglo XIX, un poderoso contraste. A grandes rasgos, pudiera decirse que en las primeras se prestaba atención primordialmente a la formación de la personalidad humana, esbozada genuinamente por el filósofo empirista del siglo XVII John Locke en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, de 1690, donde plasma el tipo humano del *gentleman*. En las universidades del continente, en cambio, y particularmente en las del área latina, la universidad se dedicó a la conservación y transmisión del saber, a la vez que se preparaba a los jóvenes para las actividades profesionales liberales. En realidad, tanto la formación integral del hombre como la conservación del saber constituyen inequívocos objetivos de la universidad.

La universidad contemporánea se encuentra ante nuevos retos, como reflejo de la profunda transformación que ha experimentado nuestra sociedad occidental. Atender a la relevancia de la investigación científica sin perjuicio de una cultura general; Cuidar del fabuloso desarrollo de la técnica y de su impacto en la vida universitaria y, al mismo tiempo, proteger la difusión de la verdad sin preocupaciones utilitarias; Considerar la democratización de la educación y de la cultura y abordar el problema de la selectividad en la educación superior, sin descuidar la calidad de la enseñanza y de la orientación personal de los escolares ⁴⁰.

García Hoz resume en cinco los fines de la Universidad: "formación profesional superior o, dicho de otro modo, preparación para las llamadas profesiones liberales; iniciación a la investigación científica y preparación de futuros investigadores; formación de personalidades rectoras en la vida social: mantenimiento y desarrollo de la vida cultural superior; elevación de la vida cultural y del rendimiento social de un pueblo" ⁴¹. Sintetizando, podríamos decir que la investigación, la enseñanza y la actividad profesional, en la medida en que sirven para formar al hombre en sus diversas manifestaciones, constituyen las actividades básicas de la Universidad.

La formación humana total, de los estudiantes universitarios, constituye en sí una prioridad. En tanto que la voluntad precisa de la ayuda previa de la razón, existe una vinculación entre la formación científica y la formación ética. La primera se encuentra normalmente explicitada como uno de los fines de la universidad, como el más claro y visible; la segunda, en cambio, se halla mencionada, generalmente, de mane-

⁴⁰ GARCÍA HOZ, V. *Principios de Pedagogía Sistemática*. pp. 310-313.

⁴¹ GARCÍA HOZ, V. *op. cit.* p. 310.

ra imprecisa. “Esta diferencia entre la manifestación clara de la finalidad científica y la más difusa de la finalidad extracientífica se pone de relieve de un modo más acusado en los programas de actividades de la Universidad (...). Claramente se ve que en la vida universitaria hay una Pedagogía visible; asignaturas, programas, resultados de exámenes, relaciones numéricas, son categorías incluidas claramente en la Pedagogía visible. Pero cuando se habla de interés, de ilusión, de espíritu de servicio, de formación humana y, sobre todo, cuando se invoca la solemne palabra *vocación*, ciertamente se está aludiendo a realidades que desbordan el conocimiento preciso y la planificación técnica”⁴².

Los fundamentos comunes y necesarios de la formación científica y ética de los universitarios se hallan en la programación rigurosa y la realización sistemática del estudio, la investigación y el trabajo; a la vez que en la relación personal y convivencia real de estudiantes y docentes. “La pedagogía visible obliga a una programación cuidada, una enseñanza metódica, una exigencia rigurosa del rendimiento, una evaluación objetiva. Son exigencias del aprendizaje sistemático, de la formación científica. De ello tienen conciencia profesores y alumnos. Pero bajo esta Pedagogía visible, y aún envolviéndola, es menester prestar atención a esa educación oculta que se proyecta fundamentalmente en el mundo de la afectividad, de las actitudes, de las aspiraciones, de los valores, de las virtudes. Este tipo de educación se apoya principalmente en la relación personal de profesores y alumnos y viene a coronar la formación científica y a convertir en realidad la formación ética. No es muy aventurado pensar que el olvido de esta cara de la vida universitaria explica muchos de los problemas que hoy acosan a la Universidad”⁴³.

La solución de un problema pedagógico puede venir por más de una vía. No debe menospreciarse la idea de que pueden existir varios tipos de universidades. Con todo, cualquier tipo de nueva universidad tendrá que responder a unos condicionamientos comunes: “Fijación clara de los objetivos de la Universidad, tanto los propiamente institucionales cuanto los objetivos personales posibles de los que a la vida universitaria se incorpora (...) Señalamiento de actividades universitarias en función de sus objetivos múltiples (...) Establecimiento de relaciones que aseguran la vinculación a la sociedad y garanticen la libertad universitaria (...) La Universidad... tiene que empezar por estar en situación de gobernarse a sí misma, es decir, encontrar un tipo de organización en el cual los profesores, los estudiantes, los técnicos especialistas, los administradores y los representantes de la sociedad tengan participación. Pero esta participación, susceptible de revestir muchas modalidades, ha de ser acorde con las peculiaridades de cada estamento”⁴⁴.

⁴² GARCÍA HOZ, V. *Reflexiones sobre la formación científica y ética de los universitarios*. pp. 9-10.

⁴³ GARCÍA HOZ, V. *Reflexiones sobre la formación científica y ética de los universitarios*. p. 124.

⁴⁴ GARCÍA HOZ, V. *El poder de la Universidad*. pp. 313-314.

Ordenación de la pedagogía universitaria

La literatura tradicional sobre cuestiones universitarias ha insistido, mayoritariamente, en el concepto de universidad y en los fines de dicha institución; pero, de ordinario, apenas se han abordado problemas organizativos y metodológicos del quehacer universitario.

Considerando las nociones de educación y pedagogía de Víctor García Hoz, la educación no puede quedar reducida a un conocimiento científico en sentido estricto: "Tres tipos de conocimientos sobre la educación podemos distinguir: un conocimiento *intuitivo* apoyado en la *observación espontánea* cotidiana. Un conocimiento *científico* apoyado en la observación y reflexión sistemáticas. Un conocimiento poético-sapiencial, de *sabiduría*, fruto de la *contemplación* (...). Todas las formas de conocimiento tienen una radical unidad, la que surge del hecho de ser precisamente conocimientos y no otra cosa y del mutuo apoyo que unas y otras formas de conocer se ofrecen. La pedagogía científica universitaria representa el papel de contraste y columna vertebral del saber acerca de la Universidad. Por su carácter crítico, la Pedagogía científica es contraste de cualquier conocimiento educativo; por su carácter sistemático es a su vez principio vertebrador del saber" ⁴⁵.

El horizonte universitario

La crisis que atraviesa la universidad contemporánea, en general, denota un período de transición institucional. Así como la vieja y lejana universidad tradicional medieval, predominantemente humanista y libre, dejó paso, a principios del siglo XIX, a la universidad que conocemos, ésta, a su vez, habrá de transformarse en una nueva institución, o instituciones, en función de las exigencias de los nuevos tiempos.

La universidad de la época contemporánea ha crecido de tal modo, en tantos aspectos, sobre todo cuantitativos, que se ha visto acuciada no sólo por presiones propias de su dinámica interna, sino también por factores externos que conminan lo más precioso de la institución universitaria: la libertad. Problemas administrativos, políticos, económicos... se encuentran formando un intrincado y complejo entramado de cuestiones que afectan decisivamente a la universidad. Quizá, con su transformación, la institución universitaria ejerza plenamente la influencia que, sin duda, posee sobre la vida humana individual y colectiva.

Acaso una concepción de la educación superior en la que se combinen estudio y trabajo, como respuesta a la demanda del sostenimiento económico de las universidades y a la eficacia en la formación profesional y cultural, junto a la necesidad de una íntegra educación, sea la más original sugerencia de García Hoz: "No quisiera ser encasillado entre los apocalípticos. Pero a menos que logremos unir en el proce-

⁴⁵ GARCÍA HOZ, V. *Posible ordenación temática de la Pedagogía universitaria*. p..542.

so educativo el estudio y el trabajo y utilicemos a los estudiantes como educadores mutuos, estamos abocados a no resolver el problema de la educación. Ni en cantidad, porque no habrá medios materiales suficientes para ofrecer un puesto escolar a cada uno que lo soliciten, ni en calidad, porque la educación se vaciará de contenido para quedar sólo su máscara. Y si la máscara cae aparecerá la depauperación de la institución escolar reducida a una mísera enseñanza, insuficiente y atrasada. Una formación profesional ineficaz y una formación cultural desarraigada de la vida. La injusticia de una educación incompleta para la gran mayoría de la juventud. El resentimiento de los que no pueden acceder a una educación superior y la frustración de quienes, habiendo alcanzado un título universitario, no encuentran un puesto de trabajo para el que creen estar preparados”⁴⁶.

Si la existencia de diversos tipos de universidad contribuye a la mejora general y específica de sus funciones, no es una simpleza plantearse la coexistencia de diversas universidades, diferentes porque sus planteamientos pedagógicos lo son. La distinción entre tipos de universidad no es incompatible con la existencia de un fondo común determinado en unos condicionamientos universales: a) delimitación clara de los objetivos de la universidad (institucionales y personales); b) indicación de las actividades universitarias, considerando sus múltiples objetivos (enseñanza, orientación, investigación, producción cultural); c) garantía de la libertad universitaria, estableciendo, no obstante, los vínculos necesarios con la sociedad: fundamentalmente, con el sistema escolar, para orientar sus objetivos culturales; Con el poder político, para asegurar y fortalecer la autonomía, a la vez que aceptar la responsabilidad institucional; con las entidades sociales y económicas, para una eficaz colaboración y prestación a la sociedad, sin perjuicio de la libertad universitaria; d) gobierno propio de la universidad, guiado por el principio democrático de participación de todos sus miembros, pero de acuerdo a las peculiaridades de cada estamento (profesorado, alumnado, administradores y personas de servicios, técnicos especialistas, representantes sociales).

Sin pretender caer en un reduccionismo, ni tampoco en una excesiva simplificación, hay un problema grave que resolver, porque en él radica en gran parte el futuro de la universidad. Es menester armonizar el servicio educativo, cada vez más grande y masificado, a la juventud que busca una formación de nivel superior, con el servicio a una minoría que siente la vocación intelectual y que responde a ella. Esta minoría, de verdadero talante universitario, está llamada a conservar nuestro legado cultural y desde él, una vez tomada posesión de él, avanzar en los campos de la ciencia, la técnica y el arte; no es ninguna estupidez decir que en manos de esta minoría, dispuesta a vivir para la ciencia y no de la ciencia -ésta última es una visión legítima y respetable, pero responde a una vocación profesional, no científica-, se halla el porvenir institucional de la educación universitaria.

⁴⁶ GARCIA HOZ, V. *La educación en la España del siglo XX*. p. 347.

CAPITULO IV

LA MISION DE LA UNIVERSIDAD Y LA CULTURA MODERNA

Al hablar de la misión de la Universidad, nos referimos a la crisis de la modernidad y al inicio de la llamada postmodernidad, y al punto donde se plantea la importante cuestión acerca de si la enseñanza superior debe “encaminarse a la formación de hombres cultos e ilustrados como paso a la formación de profesionistas competentes” o bien si “la creciente acumulación de conocimientos” y “la creciente complejidad del país” exige que el profesionista, y la enseñanza superior que lo prepara, se aboque a una especialización cada vez mayor.

Sostenemos la tesis de que:

- a) para salvar la misión de la Universidad, es preciso vincular ambos objetivos ya que el buen logro del segundo está condicionado por el primero;
- b) la formación de hombres cultos se hace más necesaria ante las tendencias de post-modernidad, y adquiere perfiles que deben ser vigorizados.

La llamada Postmodernidad

Los estudios filosóficos y sociológicos nos hacen patentes desde hace años que nuestra civilización empieza a tomar un nuevo giro ante el agotamiento de las posibilidades ofrecidas por la modernidad. Estas tendencias no se encuentran claras, como incipientes que son, , así como tampoco se pueden precisar nítidamente los rasgos de la modernidad, que aquéllas pretenden trascender. El fenómeno de la postmodernidad ha sido tratado de la manera más completa por Alejandro Llano en *La Nueva Sensibilidad*, Espasa Calpe, Madrid, 1989, en donde se hace acopio, resumen, síntesis e interpretación de casi cien obras publicadas recientemente sobre el tema. A la bibliografía recogida de modo explícito en esta obra deben añadirse los siguientes estudios recientemente publicados en México⁴⁷. De cualquier manera, Peter Druker, caracterizado por su pragmatismo, pudo decir en 1957 que “el algún momento, difícil de precisar, de los últimos veinte años, hemos salido sin darnos cuenta de la época moderna y hemos penetrado en otra era que aún carece de nom-

⁴⁷ SANABRIA, José Rubén; “Modernidad y Postmodernidad”, *Revista de Filosofía*, Universidad Iberoamericana, México, enero-abril, 1989, p. 44 y ss. Zermeño Padilla, Guillermo; “Paráfrasis Postmodernistas”, *Ibidem*, p. 65 y ss. Silva Camarena, Juan Manuel, “Respuesta a la pregunta ¿qué es la postmodernidad?”, *Ibidem*, p. 75 y ss. Boburg, Felipe “El doble rostro de la modernidad”, *Ibidem*. p. 81 y ss.

bre"; y sólo un año más tarde aparecería en su libro *The Landmark of Tomorrow*, la expresión *postmodern world*.

Procurando concretar diremos que la modernidad es una pretensión de ilustrar nuestro mundo por medio de la razón, de *racionalizarlo*, o como lo dijo a principios de siglo Max Weber, *desencantarlo*, separándolo de todo lo mítico, misterioso y trascendente; tal era la pretensión kantiana: superar la minoría de edad del ser humano, "la incapacidad de valerse de la propia razón sin la guía de otros"⁴⁸. Esta modernidad estaría, según Schumacher, dominada por seis ideas principales⁴⁹:

- 1) El hombre es producto de un proceso natural de *evolución*;
- 2) El proceso de desarrollo se desencadena por el mecanismo de la *competencia*;
- 3) Todas las manifestaciones de la vida humana se encuentran movidas por los *intereses económicos*;
- 4) Además de ello, el hombre se mueve bajo el impulso de *fuerzas instintivas subconscientes*;
- 5) El conocimiento humano debe aceptar su *relativismo*: no hay verdades absolutas;
- 6) Y ha de aceptar igualmente el *positivismo*, de manera que todo conocimiento debe basarse en hechos observables⁵⁰. A estas seis características ha de añadirse el *racionalismo* al que acabamos de aludir, y racionalismo en su vertiente matemática. Para los efectos de este capítulo subrayamos las notas del *economicismo* y el *racionalismo* como fundamento y aspiración de la conducta y el comportamiento humano. Parece ser que sus posibilidades han llegado ya a tope, no por su falsedad, pues contienen elementos indudablemente verdaderos, sino por su pretensión de ser válidos y fundamentales para todos los campos del hacer humano, y porque presentan ahora soluciones problemáticas: no puede aplicarse sin ser originarias de nuevos y más graves problemas⁵¹.

⁴⁸ SANABRIA, José Rubén. "Modernidad y Postmodernidad". p. 21

⁴⁹ LLANO CIFUENTES, Carlos, *El Postmodernismo en la Empresa*. pp. 4 y ss.

⁵⁰ SCHUMACHER, E.F. *Lo pequeño es hermoso*. pp. 74 - 75.

⁵¹ LOMBARDI-VALAURI, Luigi. *Corso di Filosofia del Diritto, Milani*. p.19.

Estado y Mercado⁵²

Al llegar a su ápice, la modernidad ha dejado vislumbrar de un modo más claro sus bases, ratificando la ironía de Kafka según la cual los edificios sólo dejan ver su estructura después del incendio. Aparece ahora el esqueleto estructural de la civilización contemporánea que hace unas décadas era aún inobservable. Todo el tejido de las relaciones sociales puede interpretarse como encerrado en dos grandes realidades conceptuales: el Estado y el Mercado. Lo que de importante se fragua en la sociedad parece pertenecer a estos dos campos. Aquello que queda fuera de la oferta y la demanda o que no resulte susceptible de la regulación oficial se convertirá en algo irrelevante, no será algo serio sino lúdico o lírico, jocoso o sentimental. Estamos así ante un mundo socioeconómico dominado por dos instancias únicas: el economicismo que rige las transacciones comerciales y el racionalismo que se traduce en el plan impuesto por la reglamentación estatal⁵³: mercantilismo y burocracia, riqueza y poder. El desorden que se suscita en las transacciones libres de mercado se bascula mediante el orden de imposición estatal, y, al contrario, el anquilosamiento que genera la burocracia tiene su contrapeso en las libertades del mercado. Parece que la estabilidad social depende del acierto con que lleguemos al punto de equilibrio de la balanza, armisticio o tregua entre los neoliberalismos y los neosocialismos: más Mercado y menos Estado, o menos Mercado y más Estado. Para que la estructura sea completa, habrá que añadir un tercer elemento: los medios de comunicación colectiva que ejercen sobre ambos mundos (Mercado y Estado) una fuerza no específicamente identificable en términos de riqueza y poder. Llamemos a esta tercer fuerza influencia persuasiva. Los tres elementos básicos del esquema son traducibles entre sí, de manera que hay entre ellos una corriente que circula, a veces de manera imprescindible, entre las áreas mencionadas: hay una continua transmutación de poder en dinero, de dinero en poder, de poder en influencia, de influencia en dinero...

El Mundo de la Vida⁵⁴

La *postmodernidad*, tal como la vemos consiste en el señalamiento de que ni el poder ni el dinero, ni la influencia persuasiva constituyen las piezas centrales del juego social, aunque quisieran marginar y dotar de irrelevancia a cualquier otra realidad. La postmodernidad es un intento de descubrir un mundo más rico subyacente: el mundo de la verdadera realidad, el mundo de la persona, el mundo del *ethos* vital, de las muchas y diversas relaciones que no pueden traducirse en términos de dinero y

⁵² LLANO CIFUENTES, Carlos. *El postmodernismo en la empresa*, op. cit. p. 9.

⁵³ LLANO, Alejandro. *La nueva sensibilidad*. pp. 119 y ss.

⁵⁴ LLANO Carlos, *El Postmodernismo en la Empresa*, op. cit. p. 14 y ss, y LLANO, Carlos. *Viaje al Centro del Hombre*. p. 55.

poder, que no pueden ser regidas por la persuasión, la economía y la racionalidad. Es lo que Edmund Husserl, a principios del siglo, llamó el *Lebenswelt*, el mundo de la vida⁵⁵, que no puede despreciarse como un excipiente sin relieve. Hay una coincidencia en considerar los nuevos movimientos sociales de hoy precisamente como una añoranza de este mundo de vida, el deseo de darle carta de ciudadanía a algo que Ronald Inglehart llamó en su *Revolución Silenciosa, sociedad subterránea*, por analogía con las economías subterráneas⁵⁶, que no parece tener cabida o traducción en aquel esquema de Mercado, Estado e influencia persuasiva: hoy se diría que el mundo de la vida hace "ruido" en el sistema. La postmodernidad significa la adquisición de la conciencia de que este mundo vital -resistente a las estadísticas, la mercantilidad y la burocracia- es tan real al menos como el otro, y tan serio como él, y el hombre, para salvar su dignidad, precisa traspasar esos planos y "llegar a un plano original y primario: el de las unidades personales únicas e irrepetibles", modalidad vital llena de heterogeneidad y riqueza humana que se encuentra "más acá de los intercambios políticos y económicos: en las esferas de las interacciones mutuas y fiduciales"⁵⁷, en las que aparece un nuevo elemento, una fuerza insospechada que trasciende la economía y la política, y que llamamos *amistad*. La antropología clásica dejó bien sentado que se puede ser feliz sin poder y sin dinero, -y ahora añadiremos que sin influencia pública- pero no sin amigos; y que los amigos potencian las posibilidades de nuestra acción, pues lo que hacen ellos por nosotros es como si lo hiciéramos nosotros mismos.

Este subsuelo de *Lebenswelt*, del mundo de la vida, "es el ámbito de la plena confianza y correspondencia, el lugar de lo insustituible y entrañable: lo que de suyo nunca está sometido al cálculo transaccional"⁵⁸. Habría que preguntar qué sucedería si la sociedad se declarara en huelga respecto a estas relaciones o, peor aún, si pasara factura por ellas. Hay una concordia unánime entre los estudiosos de la postmodernidad en el sentido de que el ser humano contemporáneo está sufriendo "los efectos de la falta de hogar"⁵⁹, brota en él la "nostalgia y añoranza"⁶⁰, como si se tratase de un "extraño retorno al pasado"⁶¹, buscando el "retorno al hogar"⁶² que

⁵⁵ GAOS, José "La *Lebenswelt* de Husserl", Revista mexicana de filosofía, n. 73, 7-14 de septiembre de 1963, en donde el o la *Lebenswelt* se traduce como el mundo de la vida corriente.

⁵⁶ INGLEHART, Ronald *The silent revolution*, p. 59

⁵⁷ LLANO, Alejandro. *op. cit.* pp. 67 y ss.

⁵⁸ *Ibidem.*

⁵⁹ BERGER y otros. *Un mundo sin hogar*. Salterae. p. 70.

⁶⁰ SANABRIA, José Rubén. *op. cit.*, p. 60.

⁶¹ *Ibidem.*

⁶² SCHUMACHER, E.F. *op. cit.* p. 137.

coincidiría con el encuentro de una "tecnología con rostro humano" ⁶³ pues "la post-modernidad... es la posibilidad de recuperar el ser perdido en la desvinculación en la que perdimos... a los demás y nos perdimos a nosotros mismos" ⁶⁴.

Cambios de principios

Este mundo vital que subsiste debajo del mundo del Estado, del mercado y de la influencia persuasiva no aparece, sin embargo, como un *refugio* del hombre, atípico por lo demás. Aunque es indudable que los otros elementos influyen en el mundo de la vida de modo radical (mencionaremos sólo la incidencia de la televisión y el consumismo), también lo es que la pujanza de este *ethos* vital está dejando su influjo por medio de movimientos que no pueden ya ignorarse y que Alejandro Llano ha resumido en cuatro grandes géneros: pacifismo, feminismo, ecologismo y nacionalismo, en cuyas características peculiares no es el caso mencionar ahora, pero que guardan genéricamente estos caracteres: son poliformos (presentan muchos aspectos asistemáticos), acumulativos (no rompen con el pasado, sino que lo reincorporan de modo nuevo) y ambiguos (sus resultados son ambivalentes, ofrecen un perjuicio y un beneficio posibles, según se orienten).⁶⁵

El constitutivo primordial de estos movimientos frente a los del Mercado y el Estado, el de la *primacía de las personas sobre las cosas*, que no supone sólo un cambio de valores, sino un cambio de principios. En el mundo mercantil y burocrático, de las transacciones y reglamentos, rige el *principio de generalidad*, esto es, el de la atención de los grandes números de las estadísticas. Este es el ámbito donde florece la economía tal como hoy se practica: el mayor bien para el mayor número, que se encuentra relacionado con lo poco y lo mucho, y que se degrada confundiendo la bondad con el número: *el mayor bien es el que beneficia a más individuos*. Es evidente que el principio de generalidad facilita la despersonalización, homogeneización e incluso la cosificación del individuo.

En el mundo del *ethos* vital rige en cambio el *principio de la proximidad*: *tiene más valor lo que está más próximo a la vida personal*. Si bajo el principio de generalidad resulta más valioso el bien más universal, resulta más valioso el bien que incide más profundamente en la persona ⁶⁶. El principio de proximidad favorece, como es obvio, a la primacía de las personas, con sus profundas diferencias mutuas.

⁶³ *Ibidem.*

⁶⁴ SILVA CAMARENA, J. M. "Respuesta a la pregunta ¿qué es postmodernidad?". p. 72.

⁶⁵ LLANO, Carlos, *El Postmodernismo en la Empresa*. p. 1.

⁶⁶ SORIA, Carlos, *Los derechos de la información*, Seminario Internacional, *apud* Universidad Panamericana, México, 1989. Algunos de sus valiosos conceptos han sido recogidos aquí, aunque en un contexto diverso al suyo.

Las nuevas tendencias postmodernas no pretenden, a mi juicio, la cancelación del principio de generalidad, sino la revitalización y vigencia del de proximidad. En la alternativa, ha de preferirse lo que se encuentra más próximo a la vida humana: en caso de incendio del museo, un niño siempre será más valioso que una obra de Picasso, aunque (inversamente al principio de generalidad, que rige la oferta y la demanda) haya *muchos* niños y sólo haya *pocos* Picassos.

La ubicación de la Universidad⁶⁷

La definición de la misión universitaria conlleva una cuestión paralela: ¿a qué mundo pertenece la universidad? Porque puede pertenecer proteicamente a todos los mencionados. Por un lado, una buena parte de las universidades de todo el mundo, incluyendo nuestro país, son universidades estatales, afectadas a veces, incluso a pesar suyo, por la esclerosis de la burocracia; otras en cambio, pertenecen al mundo del mercado, y quedan afectadas por el mercantilismo de las transacciones que prevalecen en el ámbito del comercio. Parecería pues, que la universidad se encuentra atrapada dentro del agotado esquema de la modernidad: universidad con orientación pública pero burocráticas; o universidades con eficiencia docente pero mercantilistas. El binomio tampoco se salva si la universidad se ubica en el campo de la influencia persuasiva, como un medio de comunicación colectiva, como un grupo de presión, según ocurre en muchas universidades de muchos países, y en el nuestro, pues la influencia es fácilmente traducible en términos de poder o de dinero. La traducción de la educación en dinero fue ya denunciada por Max Weber en términos tan hirientes que despiertan indignación "Frente al profesor que tiene delante, el muchacho americano piensa que el profesor, le está vendiendo sus conocimientos y sus métodos a cambio del dinero de su padre, exactamente del mismo modo que la verdulera le vende a su madre una col".⁶⁸

Mi tesis es que la universidad debe pertenecer preferentemente al mundo de la vida, del *Lebenswelt*, y aunque tenga que estar afectada por el economisismo y el racionalismo, por el comercio y la reglamentación. Debe tener sus raíces en el mundo de las relaciones primarias de las personas, en donde se den las verdaderas fuentes de la cultura, y debe estar regida no sólo por el principio de la generalidad sino especialmente por el principio de la proximidad. Así contestamos al planteamiento de nuestra cuestión original: entre la instrucción especializada y la cultura del hombre no debe darse alternativa; la misión de la universidad no debe atender al primer aspecto en detrimento del segundo (aquí podría ofrecerse quizá una piedra de toque que distinga los tecnológicos y los politécnicos de las universidades que enseñan más en consonancia con su origen histórico).

⁶⁷ LLANO, Carlos. *El Postmodernismo en la Empresa*. p. 89.

⁶⁸ WEBER, Max. *La ciencia como vocación*. p. 219.

Y esto, por dos razones:

- a) Una, de carácter estructural: el conocimiento técnico y científico positivo en una persona mal formada, afectada por desorientaciones vitales, profundas, como está a la vista que hoy ocurre, puede acarrear y acarrea efectos contra-productivos: el principio de proximidad afecta al principio de generalidad.
- b) Otra, de carácter coyuntural: si la universidad renuncia al mundo del *ethos* vital, a la formación de la naciente postmodernidad, los movimientos que de ella surgen (pacifismo, feminismo, ecologismo y nacionalismo) pueden discurrir precisamente hacia donde se encuentran sus efectos perversos.

Universidad y Cultura

Las afirmaciones anteriores deben no obstante precisarse con más rigor. Porque decimos que la universidad ha de atender como misión ineludible, preferente, a la formación cultural de la persona y no sólo a la instrucción, especializada de ella. Y es necesario fijar de qué formación cultural se trata. Para esta precisión pueden emprenderse muchos derroteros, como se sabe. Yo he elegido la definición de Maurer, quien caracteriza a la cultura como "lo que los hombres hacen de sí mismos y de su mundo; y lo que ellos piensan y hablan a este respecto"⁶⁹.

Estamos hablando de cuatro orientaciones diversas, y las cuatro hacen referencia a la tarea universitaria. Por un lado hay una dimensión subjetiva y personal: "cultura es lo que los hombres piensan (y hablan) y hacen de sí mismos"; por otro, hay una dimensión objetiva y externa: "cultura es lo que los hombres piensan (y hablan) y hacen de su mundo".

Pero, paralelamente, hay una dimensión teórica o especulativa: lo que los hombres piensan y hablan de sí mismos y de su mundo; hay otra dimensión práctica o técnica: lo que los hombres hacen de sí y de su mundo.

⁶⁹ MAURER, Reinhart. "Cultura" en H. Krings, H.M. Baumgartner y C. Wild, *Conceptos fundamentales de Filosofía*. pp. 475-76.

	Dimensión personal	Dimensión objetiva
	A	C
Dimensión práctica	Lo que los hombres hacen de sí mismos	Lo que los hombres hacen de su mundo
	B	D
Dimensión teórica	Lo que los hombres piensan y hablan de sí mismos	Lo que los hombres piensan y hablan de su mundo

Teoría y Ciencia

Me parece estar en condiciones de sostener que, en general, la universidad, tomada en su sentido más amplio, se encuentra hoy inclinada en su tarea, sino polarizada, del lado de lo que llamamos dimensión objetiva: lo que los hombres hacen y lo que los hombres piensan (hablan, escriben, teorizan) respecto de su mundo, y jerárquicamente en el mismo orden en que han sido mencionados. Las universidades se preocupan sobre todo en construir un mundo confortable para el hombre: esto es la *técnica*. Para ello, como medio suyo, necesitan saber acerca de ese mundo: tanto lo que ya se haya hecho sobre él, como lo que el mundo es en sí mismo con independencia del hombre: esto es la *ciencia positiva*. Podemos sostener que el haber dado preferencia a la técnica sobre la ciencia es uno de los causantes fundamentales de los problemas ecológicos que ahora la postmodernidad nos señala como una falla de lo moderno: no conocíamos nuestro mundo; creíamos que era un almacén inagotable de materias primas y lo hemos convertido en un basurero. La misión de la universidad requiere, por tanto, revitalizar el conocimiento especulativo de la naturaleza antes de desbordarse en el logro de su transformación. La postmodernidad tiene aquí un camino ambiguo: defender el respeto a la naturaleza, sí, pero sin caer en actitudes románticas de neosalvajismo, sin percatarse de que no pueden desecharse los avances de la civilización contemporánea, sin provocar trastornos más graves que los ecológicos.

Cuando la universidad se vierte sobre el entorno objetivo del hombre, parece contravenir la primacía de las personas sobre las cosas.

Humanidades y Ética

La universidad debe recuperar la dimensión personal de su tarea; no es un buen camino desarrollar un mundo confortable para el hombre sin estudiar qué es el hombre y cómo debe comportarse en él. Es necesario que los estudios universitarios den al conocimiento de lo que verdaderamente es el hombre -en su naturaleza y en su historia- la importancia que tienen: *estas son las humanidades*. De igual manera, el hombre debe aprender a hacerse a sí mismo, lo que se llama *formación del carácter*,

tarea primordial de la universidad; esto es *la ética*. Con esta recuperación, se obtendría al mismo tiempo la primacía del hombre sobre las cosas. Sospecho que el énfasis puesto en la transformación del hombre sin atender a lo que el hombre naturalmente es, ha dado lugar a la proliferación de pseudociencias *sic dictas* antropológicas que no dejan de ser experimentaciones de dudoso valor, y falsos sustitutos de la ética.

En resumen, podría decirse que el énfasis universitario se está dando actualmente en este orden:

1. Técnica (C);
2. Ciencia Positiva (D);
3. Humanidades (B);
4. Etica (A).

En cambio, una universidad rectamente concebida, debería atenerse a la siguiente secuencia:

1. Lo que los hombres piensan y hablan de sí mismos (B): **Humanidades.**
2. Lo que los hombres hacen de sí mismos (A): **Etica.**
3. Lo que los hombres piensan y hablan de su mundo (D): **Ciencia positiva.**
4. Lo que los hombres hacen de su mundo (C): **Técnica.**

Pluralismo universitario

De alguna manera, esta cuádruple tarea debería ser realizada en toda universidad. Su misión quedaría trunca si hipertrofiase la capacidad práctica de sus estudiantes con demérito de su capacidad teórica. O que los orientase hacia el conocimiento y transformación de su entorno, a costa del conocimiento y transformación de sí mismo. Sin embargo, cabe pensar que cada universidad defina el énfasis que ha de darse en cada tarea.

No obstante, quiero abordar un punto que, en las circunstancias actuales, me parece sustancial, aunque no puedo dejarlo aquí más que indicado.

Las universidades en general, han abandonado, por negligencia o por imposibilidad, el ámbito de la tarea que he señalado (A) con la expresión "lo que los hombres hacen de sí mismos". La formación del carácter fue siempre uno de los menesteres propios de la universidad. Derek Bock, presidente de Harvard University, ha señalado recientemente las consecuencias que arrastra para la sociedad, y para el propio oficio universitario, el que se haya abierto para el alumno *una separación entre la formación de la mente y la formación del carácter*⁷⁰. Todos sabemos, por experien-

⁷⁰ BOCK, Derek. Informe 1987-1988, Harvard University. Aunque Derek Bock no ofrece a nuestro juicio un remedio a la altura de las circunstancias. Cfr. Fonseca, Adrián: "Harvard Business School: ¿un

cia, los resultados imprevistos que origina un hombre científicamente bien dotado, pero con un carácter débil o perverso.

Es un error pensar que esa formación haya de dejarse al mundo inarticulado del *Lebenswelt*; la universidad, insisto, debe enraizarse en ese mundo e influir en él. So pena de que, al preparar al hombre en su oficio profesional, lo dejemos imprevisto en su oficio de hombre.

El objetivo de la formación del carácter del estudiante no puede alcanzarse sin la aplicación del principio de la proximidad. La única manera conocida para mejorar el carácter de un individuo es el contagio o ejemplo personal: el profesor debe transmitir valores al alumno por medios diversos del economicismo y el racionalismo; se diría que debe hacerlo sin siquiera mencionarlos ⁷¹.

Es aquí donde Derek Bock encuentra la dificultad máxima para que su universidad retome esta importante responsabilidad, porque si debemos cuidarnos de la formación del carácter, hemos de seleccionar profesores con el carácter que queremos formar. Y esto es pedir demasiado en el ambiente de relativismo moderno en que vivimos. Aquí, el problema de la masificación de las universidades no es con todo el problema mayor. El problema es el de la indefinición ética imperante; pero quizá haya que decir con Hölderlin: allí donde está el veneno allí también se encuentra la salvación. Porque la definición ética de sus principios e ideales es una misión universitaria ineludible; y una manera imprescindible de seleccionar al profesor universitario. El hacer compatible esto con la libertad de cátedra no es el único valor que debe salvaguardarse en la universidad.

El Ethos Cultural en el mercado

Hemos razonado estructuralmente para defender la tesis de que la universidad debe propiciar la formación cultural del estudiante, enfatizando el aspecto cultural del conocimiento humanístico y de la configuración del propio carácter.

Debemos hacer ahora un apunte sobre las circunstancias coyunturales. Las organizaciones mercantiles contemporáneas se están viendo influidas por la necesidad de cuidar la cultura de sus organizaciones. Se encuentran, por tanto, atendiendo al *ethos vital* ignorando, al *Lebenswelt* subyacente. Esto que está bien a la vista, es una razón coyuntural señalable para que la universidad no se encuentre al margen

nuevo camino?", *Itsmo*, México, N° 124, 1979; Carlos Llano, "¿Ética en la universidad?", apud IPADE, (P) FHN-78, 1989.

⁷¹ Esta afirmación es aceptada incluso por las organizaciones mercantiles comercialmente más agresivas. Cfr. Salomon Brothers 1910-1985; Robert Label, USA, 1986. Cap. IX, "The Salomon Ethos", uno de cuyos principios indica que a todo neófito en la firma se le asigna un tutor, no sólo para que lo habilite en la tarea, sino para que le transmita por ejemplo, por el contagio personal, el *ethos* de Salomon Brothers.

de un movimiento mundial. Veo en este movimiento por el que la empresa se siente forzada a atender un ámbito vital hasta ahora marginado, una muestra más de que el *ethos* de la vida ha irrumpido en el mundo mercantil de las empresas. En el futuro, las empresas pedirán a las universidades personas que no cuenten sólo con un *modo de hacer* que encaje con sus instancias estratégicas y técnicas, sino también con un *modo de ser* que se conjugue con sus instancias culturales. Porque las empresas han descubierto que el modo de hacer tiene menos importancia que el modo de ser, no sólo en las personas sino también en las instituciones.

Para Hickman y Silva ⁷² la cuestión decisiva de toda empresa es la compaginación de la estrategia -representante del tecnicismo directivo- y la cultura -representante del valor humano de la organización-. Mientras para ellos la estrategia mira al mercado, la cultura mira a los valores de los hombres que componen la organización (en nuestra terminología, mira a sus relaciones primarias, a sus convicciones más profundas, a su *ethos vital*, al comportamiento no regulable burocráticamente ni objeto de transacción comercial), quedando indeciso para nuestros autores el peso específico que cada uno de estos dos elementos debe tener en la organización. Se limitan a consignar un hecho histórico: cuando el empresario norteamericano se percató de que ha perdido supremacía en el mercado internacional y en el propio, toma conciencia de que sus desventajas en cuanto a tecnología, finanzas y comercialización -aspectos relevantemente técnicos y administrativos, que estarían en el área C de nuestro esquema- no son tan profundas comparadas con lo que podría llamarse el *gap cultural*, definido en términos de laboriosidad, orden, disciplina y sentido de pertenencia observado en las organizaciones japonesas y alemanas (es decir, la cultura entendida como *lo que el hombre hace de sí mismo* o, en el área A de nuestro esquema).

Quienes han tomado decididamente partido a favor de los aspectos culturales sobre los aspectos técnicos en la empresa son Pascale y Athos ⁷³, para los que la empresa es la configuración de siete factores que denominan "S". Los tres primeros son los factores fuertes o mayores, el *hardwere* de la organización: porque hasta ahora han tenido el peso dominante: *Strategy, Structure, Systems* (estrategia, estructura, sistemas). Pero estos factores concurren en la empresa con otros cuatro, de apariencia menor o más débil, como si fueran el *software* de la organización: *style, staff, skills, super-ordinated goals* (el estilo cultural, la manera de ser de las personas, lo que saben hacer mejor, los objetivos supremos que los vinculan, o misión, en el sentido último de la palabra). Según Pascale y Athos la empresa norteamericana arrastra la debilidad de haber atendido excesivamente a los factores duros desechando como superfluos o aun perjudiciales los factores blandos. Se trata, justamente, de una traducción de lo que antes llamamos modernidad (economicismo y racionalismo) y el *ethos* de lo postmoderno.

⁷² HICKMAN, C. y SILVA, M. *Creating Excellence*. pp. 101 -102

⁷³ PASCALE y ATHOS. *El secreto de la técnica empresarial japonesa*. p. 231

Me interesa señalar que la inserción de la cultura vital en el mundo de la organización tiene caracteres muy definidos. La cultura de la organización que ahora trata de suscitarse en las empresas se encuentra claramente regida por el principio de la proximidad. Esto es, irrumpe en la empresa sin concesiones: por importante que sea el principio de generalidad vigente en las áreas mercantiles y estatales (el principio de la preferencia por el bien más general), esta nueva tendencia acentúa el principio de proximidad: "no es mejor el bien más general sino el bien más próximo a la persona"⁷⁴.

Tales intentos procuran una mayor personalización de quienes se hayan involucrados o en contacto con la organización, compensando y aún transformando la despersonalización producida por la burocracia y la impersonalización del mercado. En nuestra cultura somos conscientes de la despersonalización originada por los aspectos burocráticos y pensamos equivocadamente que la privatización se recupera en el mercado, en donde el cliente es el que manda. Max Weber tiene una idea menos optimista -casi dramática- de las relaciones mercantiles: "la comunidad del mercado es la relación práctica de vida más impersonal en la que los hombres pueden entrar... porque es específicamente objetiva, orientada con exclusividad por los bienes de cambio. Cuando el mercado se abandona a su propia legalidad, no repara más que en la cosa, no en la persona, no conoce ninguna obligación de fraternidad ni de piedad, ninguna de las relaciones originarias de las que son portadores las comunidades de carácter personal. . Esta idea de Max Weber acerca del carácter impersonal del mercado no anula a nuestro juicio el hecho de que en el mercado (frente a la burocracia despersonalizante) los individuos cuentan con el espacio para manifestar sus preferencias personales aunque en último término no importa quien manifiesta esa preferencia sino *cuántos* lo hacen; el principio de generalidad pesa más que el de proximidad. Ni sugiere que el mercado pueda sustituirse globalmente por otros medios de transacción: el marxismo se muestra incapaz de describir el funcionamiento de un presunto paraíso comunista en donde se haya suprimido el mercado (y lo análogo sucede con el Estado).⁷⁵

La misión de la universidad no puede ser ajena a estas inclinaciones de la organización al parecer importantes. Bien que la universidad misma haya sido afectada por el economicismo y el racionalismo, embebida de lleno en el ámbito del Estado y

⁷⁴ Esta tendencia a la proximidad se hace manifiesta, por ejemplo, en las citadas obras de Hickman y Silva (Creating Excellence), Pascale... y Athos (El secreto de la técnica empresarial japonesa), a las que pueden añadirse Peters y Waterman (Institution Search of Excellence, Harper and Row, Inc. Nueva York 1982; trad. Española en Folio, Barcelona 1984), quienes postulan la simplicidad de la organización y la proximidad al cliente; William Ouchi (Teoría Z, Sitera, México, 1986); y sus subsidiarios Inkson, Heuschall y otros, autores de la Teoría K (apud IPADE, México, (P) FHN-141, 1989), de Nueva Zelanda, representantes de la vanguardia occidental en la geografía de oriente, y quienes, a la sencillez de la organización, la unidad cultural envolvente y la proximidad al cliente añaden la exigencia de un equipo de trabajo compuesto por *Kith and Kin*, amigos y familiares.

⁷⁵ WEBER, Max, *Economía y Sociedad*, p. 297

del Mercado, volvemos a repetir, ahora por una causa coyuntural, la necesidad de su inserción en la esfera de las relaciones vitales primordiales (amistad, familia, sociedades voluntarias), para tomar de ellas su sello propio y su perfil característico, antes que el estatal, el mercantil o el del grupo de presión o influencia persuasiva. Tales relaciones primarias se encuentran evidentemente vinculadas con el carácter de las personas, con lo que ellas hacen de sí mismas (áreas A de nuestro esquema), que es el campo de trabajo más importante a ser recuperado por la universidad, aunque sean patentes las dificultades de su recuperación.

Habitación y Habilidad

Señalamos antes una desproporción entre las transformaciones que se facilitan en la universidad respecto del *modo de ser* y de las que se logran en relación con el *modo de hacer*, a favor de estas últimas. Es la desproporción gigantesca que hoy existe entre *técnica y ética*. Los avances en la primera van acompañados de una atrofia en la segunda; es la desproporción entre la dimensión subjetiva del hacer (área A del esquema) y la dimensión objetiva (área C). La formación del carácter, la adquisición de hábitos personales (disciplina, orden, dominio propio, tenacidad, lealtad, pertenencia) superaría esta dialéctica de objetividad y subjetividad. No basta poseer una *habilidad* técnica; es necesario también poseer una *habituación* proporcionada, contar con los hábitos que potencian desde adentro la acción del hombre. Además de la experiencia exenta, homogeneizada e impersonal del científicismo y del tecnicismo, se requiere una experiencia entendida en sentido humanista, que no es especializada -como las habilidades- sino pluriforme y global -como los hábitos- es el sentido que damos a la expresión *persona experimentada*, muy diferente de la que damos a la *persona experta*. En rigor, el saber no es transmisible por cable, ni se almacena en memorias electrónicas, ni lo descubren los sistemas. Se puede artificializar casi todo, pero no el saber. En último término nada se sabe: todo lo sabe alguien aunque nadie lo sepa todo⁷⁶. Por el camino de esta personalización del saber puede entenderse mejor la misión que tiene la universidad en esta nunca acabada tarea por la que el hombre se hace a sí mismo, hacerse que es tal vez el primer descubrimiento derecho y sano que trae consigo la *new age*, la postmodernidad. La universidad actual debe adquirir la convicción de que el desencadenar en un hombre la voluntad de dominio acarrea efectos dramáticos cuando no se procura paralelamente el *dominio de la voluntad*.

⁷⁶ LLANO, Alejandro *La nueva sensibilidad*. pp. 130 - 133.

SEGUNDA PARTE

LA MODERNIDAD Y LA UNIVERSIDAD

CAPITULO V

ORIGENES Y FUNDAMENTOS DE LA MODERNIDAD Y SU INFLUENCIA EN LA UNIVERSIDAD

Panorámica de la Modernidad

Para responder al problema de la Modernidad, necesitamos primero averiguar qué es la modernidad, naturalmente⁷⁷. Se trata de un hecho histórico muy concreto; no nos interesa el sentido vago por el que llamamos moderna a cualquier cosa nueva. El hecho histórico consiste en el conjunto de cambios radicales en la vida humana que se está estabilizando en Occidente desde el siglo XVI hasta hoy y que se están extendiendo al mundo entero. A partir de Max Weber, casi puede decirse que la sociología no ha hecho otra cosa que analizar el hecho histórico mencionado, de suerte que la bibliografía es amplísima; sin embargo, el conjunto de cambios en cuestión puede reducirse a seis rubros: lo técnico, lo educativo, lo administrativo (y jurídico), lo político, lo social y lo intelectual. Así, por ejemplo, el ideal educativo del humanismo y del renacimiento es el de la "formación del hombre completo. Pero el hombre en sentido nuevo: microcosmos, criatura elegida, parvus deus, centro del mundo, creador de sí mismo espiritualmente por su libertad, y creador de un mundo propio, el mundo de sus inventos, de su trabajo, de la historia y de la civilización"⁷⁸.

En nuestros días es casi una necesidad hablar sobre el tema de la "modernidad" o "modernización". Así podemos percibir su uso como un sustantivo que aparece cotidianamente en nuestras vidas, a la cual se le añaden una multitud de adjetivos: "modernización económica", "modernización política", "modernización educativa", etc. Es, sin embargo, un término fácilmente disponible, pero reacio a ser sujetado con firmeza; el abuso de este concepto ha desgastado sus perfiles originales, a tal grado de estar en boca de todos sin que se llegue a dominar su significado.

Ahora bien, el renacimiento anticipa y funda todos los sistemas y concepciones de ciencia, de pensamiento y de la crítica de los tiempos modernos⁷⁹.

⁷⁷ MORECUS, Joseph. *De la modernidad del reino de la doxa*. pp. 63 y 64.

⁷⁸ AGAZZI, Aldo. *Historia de la Filosofía y la Pedagogía*. p. 46.

⁷⁹ AGAZZI, Aldo. *op. cit.* Tomo II. p. 19.

Los términos “modernidad”, “modernización”, hacen referencia al concepto de lo moderno. Estos términos tienen múltiples usos, según hemos indicado con anterioridad, como son los de modalidad histórica, educativa, filosófica, económica, etc.; sin embargo, parece que podemos sintetizar todos estos modos en dos grandes temas o tópicos: la “modernización cultural”, que se refiere a ideas y costumbres, y la “modernización tecnológica”, referida más bien a cuestiones políticas, económicas y sociales.

La modernidad cultural se inicia en Europa durante los siglos XV y XVI en el seno de una crisis del medioevo, que sufría profundas y determinantes transformaciones. Es importante aquí señalar el papel fundamental que jugó el movimiento cultural del Renacimiento, cuyos antecedentes comienzan desde la Baja Edad Media y fueron madurando al correr de los años. Del Renacimiento surgirá un nuevo espíritu, una renovada vitalidad que marcará el rumbo del pensamiento hasta nuestros días. Veamos sus grandes directrices⁸⁰.

“La exaltación del hombre, tanto en su aspecto natural como en su aspecto espiritual e inmortal, es el anhelo profundo del humanismo, que aparece igualmente en los humanistas en sentido estricto (Lorenzo Valla, por ejemplo) y en los filósofos del humanismo (Marcilio Ficino y Pico de la Mirándola).

“La cultura se hace laica. Dante había admirado a sus contemporáneos porque había sido sabio, culto, “filósofo”, a pesar de su condición de laico, es decir, sin ser un “clérigo”, un hombre de estado religioso.

“La cultura se difunde. A este respecto, son decisivos dos inventos que explican el progreso social del saber en los tiempos modernos: el invento ya medieval del papel, que sustituye al costoso pergamino por el libro barato y manejable; y, sobre todo, el invento de la imprenta -Juan Gutenberg, de Maguncia- que multiplicó la difusión e influencia de los libros. El primer libro impreso salió en 1455 y fue la famosa Biblia de Gutenberg”.

Es significativo una nueva ubicación del ser humano con una marcada conciencia de la propia singularidad e importancia; de esta forma se trasladará el centro de gravedad -el fundamento- desde la divinidad hacia el hombre con un cambio determinante en las coordenadas básicas del pensamiento. Por lo mismo, el advenimiento de una nueva cultura es inevitable.

Un papel sumamente importante jugará el desarrollo de la “nueva ciencia”: su fulminante desarrollo a partir del Renacimiento orientará el cauce por el cual avanzará la nueva concepción cultural. Se dará, por consecuencia, gran importancia a la nacionalidad científica, de acuerdo a los intereses antropocéntricos de fundar una nueva visión de la realidad.

⁸⁰ AGAZZI, Aldo. *op. cit.* Tomo II. p. 19.

La Ilustración será la culminación de esas inquietudes, y bajo el grito de ¡Aude saquare!, se inicia la gran aventura de llevar a sus últimas consecuencias esta nacionalidad crítica y reflexiva. Su programa proyecta su sombra hasta nuestros días, después de atravesar por un gran desarrollo de la subjetividad racionante -que alcanzará su máxima expresión en el idealismo alemán- y sufrir el gran colapso del siglo XIX, tan lleno de paradojas y contradicciones; hemos heredado grandes partes de su mentalidad y espíritu aunque en formas muy diversas. Una de ellas es la idea de progreso, idea dominante a lo largo de la modernidad.

La esfera pública acompaña al desenvolvimiento íntimo de la razón moderna. Un nuevo orden social se le presenta como tarea al hombre. "El hombre del humanismo, a cuya incomparable dignidad ningún ser creado puede aspirar, que no sólo contempla sino que actúa en la familia, en la Ciudad, en el Estado, es, mediante su acción, el dominador de la naturaleza y el creador de un mundo propiamente humano".⁸¹ Los objetivos políticos, educativos, etc., se presentan bajo la perspectiva que la modernidad conlleva. Los supuestos han cambiado y -a semejanza de las ciencias naturales- se procuran nuevas alternativas de configuración. Papel clave jugarán el capitalismo y el socialismo y su concepción particular y novedosa del trabajo. Como resultado, la sociedad se revestirá de una inusitada complejidad, donde la economía llegará a tener una importancia capital.

Por último, y no menos importante, es el juicio que la modernidad hace de sí misma. ¿Son sus valores un modelo a seguir? O, por el contrario, ¿sus principios nos han llevado en la época actual a una crisis ante la cual no sabemos cómo responder? ¿Qué papel juega el hombre, su cultura, sus valores y la educación, en la preservación o en el cambio de esta concepción particular del mundo?

Los orígenes de la Modernidad

El término "moderno" surge en las páginas del pintor e historiador del arte Giorgio Vasari (1511 - 1574) señalando la nueva manera de pintar representada en León Battista Alberti (1494 - 1572) y en Leonardo Da Vinci (1452 - 1519), caracterizada por su cientificidad, en oposición a la manera antigua de los clásicos⁸².

El término es sólo una denominación convencional para designar un período histórico concreto, sino que encierra una propia significación y connotaciones muy precisas. El concepto "moderno" entraña una valoración, del que se reviste en el Renacimiento⁸³, después de ser un término ampliamente utilizado en la Edad Media aunque con una significación solamente cronológica. Lo moderno acaparará así la

⁸¹ AGAZZI, Aldo. *op. cit.* p. 13.

⁸² PANOFSKY, E. *El significado de las artes visuales.* p. 17.

⁸³ AGAZZI, Aldo. *op. cit.* p. 12

atención sobre lo actual e inicia un distanciamiento con respecto a lo antiguo, a lo pasado. La idea de modernidad implica, de esta forma, una cierta "instantividad", que supera la mera perspectiva temporal, realizando así una positividad, un valor a ser considerado en sí mismo y al cual debemos dominar. Esta nueva concepción es patente en la división de las edades históricas que se realizó a partir del siglo XVII: la división triple que se elabora -edades antigua, media y moderna- resalta dos extremos sobre un intermedio oscuro. La edad moderna imita y admira a la clásica, pero con el propósito de convertirse ella misma en modelo para el futuro de la humanidad. "Renacimiento: otra expresión que no hay que entender en el sentido de que el arte y el pensamiento hubieran estado muertos, y ahora resucitasen en su antiguo aspecto. En realidad, bajo la ilusión de las formas clásicas, había un espíritu nuevo, completamente ignorado por los antiguos: el espíritu madurado con la experiencia y con la síntesis de más de diez siglos de cristianismo".⁸⁴

De esta forma el hombre comienza a tomar conciencia de su propio valor y queda encantado de sí mismo.

Ahora bien, ¿en qué consiste este carácter singular y novedoso que la modernidad encarna? Por una parte, debemos mencionar que fue Florencia el lugar de Italia donde el Renacimiento se manifestó con mayor fuerza. El autor que hemos mencionado anteriormente, Giorgio Vasari empleó la palabra *rinascita* (renacimiento) para señalar los cambios que habían sufrido las artes plásticas italianas a partir del siglo XIV. El historiador Jules Michelet se sirvió de la palabra "renacimiento" para englobar todas las manifestaciones artísticas y literarias de la corte de Francisco I, Rey de Francia; Jacobo Burckhardt, en su libro "La Civilización del Renacimiento en Italia", se valió de la palabra antes señalada para designar los cambios de carácter intelectual, artístico, literario, moral, filosófico, educativo, material que dieron al mundo europeo un nuevo valor histórico y contribuyeron, en parte, al advenimiento de la Edad Moderna⁸⁵.

Por otra parte, cabe señalar que de la crisis en que había caído la cultura de la Edad Media en el siglo XV, surge un nuevo espíritu con nuevas valoraciones. Las perspectivas desde las cuales este surgimiento es múltiple. Pero quizá sea especialmente interesante una primera aproximación artística. La modernidad se hace presente con el afán de exactitud, fielmente reflejado en el descubrimiento de Brunelleschi (1429, aprox.) de la perspectiva: "la costruzione legítima". A partir de este descubrimiento se geometriza el arte de acuerdo a los parámetros dándose una devaluación progresiva de lo oral a favor de lo visual, lo cualitativo a favor de lo cuantitativo, lo analógico a favor de lo disyuntivo. A cada una de estas etapas íntimamente relacionadas- son correlativas tres figuras destacadas: Da Vinci, Galileo

⁸⁴ SANZ, Víctor. *Historia de la Filosofía Moderna*. p. 16.

⁸⁵ ALVEAR ACEVEDO, Carlos. *Manual de Historia de la Cultura*. p. 290.

y Descartes⁸⁶. El deseo de exactitud artística pronto será imitado por las ciencias y la filosofía en sus respectivos campos.

“El ojo es él más digno de los sentidos”, afirmará plenamente persuadido Leonardo Da Vinci, “pues es el que con mayor exactitud capta los objetos a diferencia del oído, que tiene una menor precisión. La poesía es fugaz como las demás impresiones auditivas a diferencia de las visuales”⁸⁷. Galileo aborda las ciencias experimentales con un deslizamiento de los aspectos cualitativos a los cuantitativos. Da una preeminencia de “científicos” a los conocimientos objetivos, exactos como las magnitudes, las figuras, los números, el movimiento, sobre los conocimientos subjetivos y confusos: olores, sabores, sonidos.

Finalmente Descartes radicalizará y sistematizará esta evolución. Su “idea clara y distinta” recoge las inquietudes desarrolladas desde la Florencia de los Medicis. Sólo se aceptarán conceptos exactos, unívocos, sobre los cuales tenga dominio el “sujeto”. La exigencia de precisión relegará a la flexibilidad de los términos análogos⁸⁸.

Una nueva actitud se apodera de la cultura, que tiene como característica “el descrédito a la tradición intelectual; se expresa no sólo en la acogida favorable reservada a las nuevas ideas sino, además, en la presunción de que la novedad concuerda siempre con el conocimiento humano”⁸⁹. Esta concepción se solidifica progresivamente con los avances ininterrumpidos de la nueva ciencia. La humanidad - pensarán los intelectuales del siglo XVI- es como un hombre que en su vivir eterno aprende continuamente. Surge pues, una “autorreferencialidad” que es debida a la conciencia de su propia singularidad y del lugar que la misma está llamando a ocupar en la historia. Esta actividad va unida a un desprecio y minusvaloración de las épocas anteriores, especialmente la “Edad Media (...) De esta manera lo moderno adquiere un sentido cultural más que cronológico e histórico: expresa un conjunto de ideas y valores con contenido peculiar, que sirven como punto de comparación para juzgar épocas anteriores y dejan ver una no disimulada conciencia de la propia superioridad”⁹⁰.

⁸⁶ BALLESTEROS, J. *op. cit.* Pp. 17 y 18.

⁸⁷ *Ibidem.* pp. 20 - 22.

⁸⁸ BALLESTEROS, J. *op. cit.*

⁸⁹ MORECUS, J. *op. cit.* p. 111

⁹⁰ SANZ, V. *op. cit.* p. 75

Los fundamentos de la Modernidad: un nuevo esquema de reflexión

Tradicionalmente el pensamiento filosófico se ha articulado en tres dimensiones que conforman también el interés del pensamiento moderno: el sujeto, el mundo y Dios o, formulado de otra manera: el hombre, la naturaleza y el Absoluto. Son tres temas intrínsecamente relacionados, y en este entrelazamiento surgirán interesantes metas y acentos en los que consiste lo específico del pensar moderno, en comparación a los desarrollos clásico-medieval Daniel Innerarity llama la atención sobre algunos elementos que facilitaron la posición moderna: los humanistas renacentistas, la recuperación del materialismo griego y las posibilidades de dominio sobre el mundo abiertas por la ciencia positiva. Hay una toma de conciencia de la singularidad moderna y se radicalizan posibilidades abiertas por la teología cristiana: la irreductibilidad del hombre a la naturaleza y la relativización consiguiente del mundo.⁹¹

Una constante fácilmente observable en el desenvolvimiento de la filosofía moderna es el papel preponderante que recibe el sujeto humano con relación a los otros dos ámbitos. El ser humano pasa a constituir no sólo el punto de partida de la reflexión (recuerdos del "cogito" cartesiano) sino que en torno a él girará la concepción de la realidad. El hombre es, a partir de ahora, el fundamento de toda la elaboración conceptual y cultural. Dios simplemente será algo que garantice pero no propiamente el punto de apoyo del pensamiento; una exigencia de la razón humana para ser confirmada. "Dios" es algo condicionado a la idea que de El se forme el hombre y que servirá para una autojustificación del ser humano. De aquí el surgimiento de esa rama del saber que se denominó "teodicea" "Sin embargo, la concepción que informa la nueva visión de la vida y de los valores no deja de ser la concepción cristiana del Ser y de los seres, de Dios y del Mundo, del hombre y de su obra".⁹²

La primacía adquirida por el sujeto tiene una base. Está cimentada sobre una confianza optimista en la razón. El carácter que toma la dimensión cognoscitiva del hombre es avalado por el avance de las ciencias a partir del racionalismo. Es comprensible que así suceda: la racionalidad había entrado en crisis en el siglo XIV con el nominalismo de Ockham, quien de raíz despoja de fundamento racional la entera realidad al ser fruto de un contingente voluntarismo divino. El lecho seco fue llenado con creces por un gran torrente, cuya fuerza determinó en gran medida el cauce futuro del pensamiento.⁹³

En lo intelectual la aportación de la modernidad es la confianza en la razón, la seguridad de que hay verdades (tanto ontológicas como morales) que se pueden demostrar con mayor o menor astringencia que las tesis de las ciencias naturales.

⁹¹ INNERARITY, D.: *"Dialéctica de la Modernidad"*. p. 14.

⁹² AGAZZI, Aldo. *op. cit.* p. 12.

⁹³ DESCARTES, R.: *El discurso del método*. p. 34.

La dimensión predominantemente reflexiva que toma la modernidad concluye en una autoafirmación del hombre; al mismo tiempo que toma a la experiencia como rectora del método científico. Así, Leonardo Da Vinci, exclamará: "La experiencia es la madre de toda certeza"⁹⁴. El hombre vuelve a ser medida de todas las cosas y en primer lugar de sí mismo. Esto es la autonomía como rasgo distintivo de la subjetividad. La nueva concepción humana habilita un dominio sobre las cosas en provecho propio. Surge la dimensión técnica de la cultura facilitada por un progresivo desarrollo de la ciencia moderna y de sus incuestionables conquistas. El éxito de la ciencia se va rodeando de una confianza creciente, hasta rodearse de un halo salvador: es la llave que solucionará los problemas humanos.

Ciencia y Autoafirmación Subjetiva

La visión unitaria del mundo medieval enmarcada a la concepción de un Dios creador que participa gradualmente de su perfección al universo donde el hombre tiene conciencia de su imagen del Creador y de su sintonía con el mundo, es rota por la modernidad. Se enfrentarán progresivamente conciencia y mundo donde la preeminencia es avasallada finalmente por el sujeto.

La teoría de la Ciencia natural originada en el pensamiento griego, se mantuvo en el siglo XVI, en que Galileo hizo el gran descubrimiento que inició la era moderna. Este descubrimiento, atribuible en primer lugar a Galileo y sistematizado por Descartes, era "la posibilidad de una ciencia universal de la naturaleza informada no por la filosofía, sino por la matemática: una ciencia físico-matemática" Galileo no basa la ciencia más que en los sentidos y en la razón, en la observación directa y en el experimento verificador, en la reducción de las consecuencias a términos matemáticos.⁹⁵ Galileo insiste en que el libro de la naturaleza está escrito en lenguaje matemático, cuyos símbolos son figuras geométricas y al mismo tiempo acentúa la necesidad de recurrir a la experiencia. Su teoría del carácter matemático de la naturaleza le obliga a rechazar, como no perteneciente realmente a ella, todo lo que no pueda expresarse en símbolos matemáticos. Las cualidades secundarias tales como el color es descartado y sólo persisten las primarias, como extensión y forma; con ellas se descartan también las causas finales, el propósito o la intención, puesto que la Matemática no las tiene en cuenta.

Descartes sistematizó esta teoría e identificando el universo matemático con la *res extensa*. "Lo existente, derivado de Dios, aparecía dividido en dos grandes campos: en dos órdenes de *res*. Las espirituales, cuya característica esencial era el pensamiento, pura actividad sin corporeidad, sin extensión -mundo de la *res cogitans*-; las materiales, cuyo carácter típico era la extensión -mundo de la *res*

⁹⁴ AGAZZI, Aldo. *op. cit.* p. 69.

⁹⁵ *Ibidem.* p. 144.

extensa⁹⁶ sostuvo que la naturaleza es una vasta máquina, de manera que dados los datos iniciales de materia y movimiento, sería posible construir la totalidad por medio de operaciones matemáticas. La mente y todas las cosas mentales, tales como la intencionalidad, están excluidas del dominio de la ciencia natural y se declara que ninguna inteligencia o designio afecta al mundo material. Esta es una vasta máquina que funciona a ciegas e incesantemente.

Que la naturaleza es como una máquina y puede ser conocida total y únicamente por métodos matemáticos, es conocido por nosotros, según Descartes, intuitivamente, siendo esto “percibido clara y distintamente”. Cuando dice que el mundo material es una máquina, entiende que éste es así transubjetivamente y en sí mismo, no que le consideremos como una máquina y podamos proceder con él como si fuese tal.

El hombre moderno tiene un afán de seguridad, de dominio subjetivo del conocimiento. La verdad -entendida clásicamente como adecuación del entendimiento a la realidad- es sustituida por la certeza. “Tenía yo siempre un deseo extremado de aprender a distinguir lo verdadero de lo falso, para ver claro en mis acciones y andar con seguridad por esta vida”⁹⁷. El conocimiento se convierte en un proceso reflexivo sobre su propio proceder, garantizando así la seguridad y la certeza. Las reglas del “Discurso del Método”⁹⁸ son un medio de control férreo para la subjetividad vigilante. Así, en el cuarto precepto se pide poner fin a las revisiones cuando se llegue a “estar seguro de no haber omitido nada”. En la modernidad el hombre tiene como máximo criterio del conocimiento no ya la fe, conocimiento basado en cualidades sobrehumanas de las que testimonia, sino su propio conocimiento cimentado en certezas.

Hay que observar una primera nota de sumo interés ya mencionada anteriormente. El afán de dominio del hombre centrado en sí mismo. Verdad por certeza subjetiva, realidad por objetividad: nuevos parámetros del pensar. El enlace entre la conciencia y el mundo es realizado por la representación.

La ciencia natural moderna influye en lo que podemos distinguir como otro rasgo característico de la modernidad cultural: la “cientifización”. Es interesante observar que la nueva ciencia es una investigación experimental de la naturaleza. Pero la experiencia a la que nos referimos no es de cualquier tipo: es una experiencia homogeneizada. “El experimento es algo así como la domesticación de la experiencia, porque en él obligamos a la naturaleza a que conteste con un “sí” o un “no” a preguntas que se formulan desde un cuadro conceptual impuesto por el sujeto cognoscente. Toda experiencia que no sea planificada y repetible, que no se pueda realizar en circunstancias accesibles a todos los investigadores, es considerada por la actitud

⁹⁶ *Ibidem.* p. 179.

⁹⁷ DESCARTES, R. *op. cit.* p. 41.

⁹⁸ Las cuatro reglas o preceptos, son: evidencia, análisis, síntesis, enumeración.

cientifista más bien como un mero estado subjetivo”⁹⁹. Las experiencias privadas y vitales del hombre singular son relegadas como un conocimiento secundario e inferior, por su resistencia a ser introducido al esquema objetivante del método científico. Será tan sólo un conocimiento de opinión o fe. El avance de la ciencia complica y sistematiza sus procedimientos, por lo que cada vez son menos los conocimientos que caen en territorio de la razón científica, complicándose en contrapartida el ámbito de la opinión, la fe o la creencia -la voluntad es una- lo cual explica que el voluntarismo sea, paradójicamente, una de las señales de identidad de la filosofía moderna”¹⁰⁰.

La exigencia de certeza que la modernidad pretende metodológicamente alcanzar, implica una “descontextualización del saber”; la certeza absoluta sólo es posible si la razón separa previamente cualquier presupuesto cuya influencia no es calculable: valoraciones, prejuicios, opiniones... La certeza se adquiere críticamente, es decir, mediante una separación de la conciencia y el contexto mundano”¹⁰¹. La adaptación de un determinado método excluye ciertos conocimientos desde un principio, pues exige una selección de datos a considerar. Las reglas cartesianas basadas en un modelo de procedimiento matemático son un claro ejemplo de ésto. La racionalidad científica conduce inexorablemente a una progresiva parcelación de la realidad, la cual, queda constituida como “un agregado de totalidades inconexas”¹⁰². Esta división no tarda en alcanzar al hombre y a su íntima constitución: surge un típico dualismo moderno que recorrerá su historia. Hablamos del mundo de la necesidad o campo científico, y el terreno de la contingencia y libertad o ámbito moral.

Esta escisión establece un estatuto propio al mundo. La homogeneización de la experiencia introduce una concepción funcionalista del mundo, donde sus partes se consideran como piezas intercambiables “precisamente porque todas están compuestas de una materia informal de la que nada auténticamente nuevo puede surgir. De esta indiferenciación radical sólo se exceptúa al hombre, el animal liberum, porque es justo su subjetividad constituyente la que domina al mundo y lo somete al “status” científico de lo objetivo”¹⁰³. “La naturaleza queda concebida como algo pasivo, sin causalidad final. La finalidad es pues, debida a una invención humana, supone una ilegítima intromisión de una categoría meramente pensada -o imaginada- en la dinámica de lo real. Ahora bien, una causalidad eficiente sin una causalidad final, perpetúa indefinidamente en que tal causa consiste (...) y hace de la realidad fí-

⁹⁹ LLANO, Alejandro. *La nueva sensibilidad*. p. 80.

¹⁰⁰ SANZ, V. *op. cit.* p. 23.

¹⁰¹ INNERARITY, D. *op. cit.* p. 22.

¹⁰² SANZ, V. *op. cit.* p. 23.

¹⁰³ LLANO, Alejandro. *op. cit.* pp. 80 y 81.

sica algo autónomo y autosuficiente, regido por las leyes homogéneas y necesarias”
104

Heidegger considera que la nueva reflexibilidad moderna es “correlativa a una autointerpretación del hombre como ámbito de medida de lo objetivo y potencia para la dominación de la totalidad de lo existente”. En la modernidad, “el conocimiento del mundo es virtualmente su conquista”. La racionalidad del mundo “sólo puede provenir de la acción del hombre sobre él” Aclara el autor que el mundo concebido en categorías bajo-medievales se prestaba a ello, por su opacidad y arbitrariedad.¹⁰⁵ El mundo se convierte en un inmenso mecanismo cuya dirección recae absolutamente en el hombre. Su racionalidad científica será el instrumento eficaz para conseguirlo.

Esta nueva posición del conocimiento tiene un sesgo claramente antropocéntrico. Es una versión restaurada de aquella consigna sofista: “homo mensura”. La realidad es medida por el hombre y su subjetividad y no al contrario. La ciencia es algo del hombre, y éste se autofunda, se redimensiona y se constituye en el fundamento y clave de cualquier elaboración cultural y técnica. La libertad humana ha sido autoafirmada como nunca antes se había hecho.

De la Universidad Medieval a la Universidad Moderna

Por obra y gracia de las universidades medievales se institucionaliza orgánicamente el saber. Aristóteles acababa de irrumpir en el área de Occidente. Filósofos y teólogos se enfrentaron a la genial y sólida construcción aristotélica para repensarla. Era preciso deslindar campos, asignar métodos a las diversas disciplinas científicas, armonizar aparentes dificultades. Los grandes doctores escolásticos trazan la unidad interna de la ciencia y transmiten el amor desinteresado por la verdad. Todo esto se hace en las universidades. Resplandece el orden, la claridad, el rigor lógico. Se estudian las opiniones contrarias y se reconoce la verdad de donde quiera que procediese. “Así como un juez no puede sentenciar en un juicio hasta haber escuchado a las dos partes -apunta Santo Tomás de Aquino-, así el hombre que estudia la filosofía juzga mejor si observa el choque de las ideas, como el de dos adversarios en la lucha”¹⁰⁶. Los gremios de maestros y de estudiantes, apoyados una y otra vez por la Santa Sede, llevan a su cabal desarrollo de la Universidad, “a pesar de las agresiones de alcaldes intemperantes o eclesiásticos celosos”. “Aprenda, pues, nuestra Universidad -escribe el Dr. Jaime Castiello Fernández del Valle- la triple lección que le enseñara la Edad Media: entusiasmo intelectual-unidad científica-unidad social”¹⁰⁷. Lo cierto es que no hay institución más noble en el mundo, después de la

¹⁰⁴ SANZ, V. *op. cit.* p. 24.

¹⁰⁵ INNERARITY, D. *op. cit.* p. 19.

¹⁰⁶ AQUINO, Tomás De. *Comentario a la Metafísica de Aristóteles*. Libro III, Lit. Y.

¹⁰⁷ CASTIELLO FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jaime “*La Universidad. Estudio Histórico-Filosófico*”. p. 27.

Iglesia, que la Universidad. Y la Universidad nació en la época medieval, bajo el amparo de la Iglesia.

La Universidad del Renacimiento no deja huella. Ninguna lección importante para la posteridad. Mientras en Alemania se pretende construir una pobre teología positiva por métodos inductivos, en Francia se cae lamentablemente en el Galicanismo. Sólo España presencia un maravilloso florecimiento de sus universidades y de su vida universitaria. Cuando la escolástica había decaído en el resto de los países, surge en España el genio de Francisco Suárez que renueva el escolasticismo en forma imperecedera. Una pléyade de teólogos, filósofos y juristas españoles alumbran con sus luces el Concilio de Trento y el destino de América. Hijas de las universidades de Salamanca y de Valladolid, nacen en nuestro continente las universidades hispanolocuentes.

En el siglo XVIII los claustros universitarios decaen mientras se contempla el auge de los salones y academias. Un formalismo infecundo permea el pensamiento pretencioso y mediocre del filosofismo dieciochesco. Voltaire escribe a M. Demilaville, en el año 1766, estas antidemocráticas e inmisericordes palabras: "me parece esencial que los pobres sean ignorantes. No hay que instruir al artesano sino al burgués. Si el pueblo se mete a razonador, todo se pierde". Y no se piense que estamos ante un caso excepcional. La Chalotais también se subleva contra la educación del pueblo: "Los Hermanos de las Escuelas Cristianas -escribe-, los llamados "ignorantines", han llegado a última hora para acabar de alborotar el cotarro. Enseñan a leer y escribir a gente que no debe saber otra cosa que manejar el cepillo y la lima. El bien de la sociedad exige que los conocimientos del pueblo no pasen más allá de su oficio"¹⁰⁸.

La pulverización europea, en las postrimerías del siglo XVIII, es patente. El teocentrismo, que había dado a las universidades una orgánica unidad del saber, es substituido por un laicismo que se mantiene con el poder de las bayonetas. Napoleón lleva sus ideas militares a la Universidad, convirtiéndola en un ejército de maestros, en una pluriversidad de escuelas diseminadas sin unidad científica. En toda Francia sólo habrá una Universidad y estará al servicio del Estado. Algún Ministro de Educación Pública francés se vanagloriaba en el siglo XIX de saber decir en cualquier momento del día qué es lo que estaba estudiando en aquellos instantes cualquier estudiante de la nación. Con razón ha dicho algún autor que "este portento de pedantería burocrática muestra claramente cuál era una de las ideas fundamentales de la Universidad francesa en el siglo XIX". Por fortuna, un grupo de intelectuales denominado "Les Compagnons" emprendió una lucha denodada contra la burocracia centralizadora y abogó por el libre campo a las iniciativas, por el culto de la espontaneidad y de la personalidad, por la reducción del intelectualismo en aras de una ma-

¹⁰⁸ La Chalotais (citado por el Dr. Jaime Castiello Fernández del Valle). *Essai d'Education Nationales*, 1766.

yor armonía, por un humanismo literario y científico y por una escuela única. Este programa está trazado en un Manual de Educación -ciertamente avanzado para su época- intitulado "L'Université Nouvelle". Ciencia profesional y cultura, en síntesis que permita el progreso científico y su vulgarización. He aquí la meta de esa nueva Universidad.

Alemania puso todas sus esperanzas en la renovación del espíritu, cuando aún las ruinas materiales y los estruendos de la guerra asolaban al país. La reacción antinapoleónica es patente en Fichte (discursos a la Nación Alemana) y en el insigne Humboldt, creadores de la nueva Universidad alemana. Se trata de amar la ciencia pura, porque es buena, bella y amable en sí. Se trata de la ciencia simple e indivisible al servicio de la humanidad. No se trata, en manera alguna, de un instrumento al servicio de la tecnocracia y del confort. En vez de pretenciosos planes que descenden a detalles y de frecuentes exámenes, como en el sistema francés, en Alemania "la misma esencia de la formación universitaria consiste en asimilarse y saber utilizar el método de investigar y hacer progresar la ciencia. Partiendo del supuesto de que la tradición científica no es algo estática y petrificada, sino un tesoro espiritual en estado evolutivo -explica Jaime Castiello Fernández del Valle-, se requiere del universitario que investigue, contribuyendo cada cual con su óbolo de verdad a la caja de ahorros culturales de la humanidad. De aquí que el profesor sea ante todo y sobre todo investigador, y que el discípulo aprenda investigando. De aquí ese espíritu crítico (no necesariamente malo), nacido de un ansia de mejorar y progresar, de conocer mejor la realidad insondable del cosmos. De aquí la mayor libertad en los planes de estudio, dejando ancho campo a la iniciativa y fomentando el trabajo de colaboración, siempre en contacto con la ciencia viva, que es el profesor" ¹⁰⁹.

¹⁰⁹ *Ibidem.* p. 34.

CAPITULO VI

EL PROYECTO DE MODERNIDAD

Introducción

Cima de todas estas primeras inquietudes fue el movimiento de la Ilustración.

El pensamiento crítico había dejado atrás, en cierto sentido, las formas de vida. En efecto, mientras las investigaciones sobre el conocimiento y sobre la validez del saber habían llevado a la *fe en el poder de la razón y de la experiencia*; mientras la ciencia triunfaba basándose en el *mecanicismo y en la causalidad* y rechazando todo finalismo de la naturaleza; mientras se intentaba incluso enfrentarse a la dogmática religiosa con la razón y con la ciencia, declarando incognoscible o inexistente aquel mundo que, por esencia, es superracional y supraexperimental y está por encima de la naturaleza, y llegándose así al **deísmo** y al **ateísmo** respectivamente; mientras las ciencias históricas y jurídicas habían establecido el *derecho natural* y afirmando el absurdo del derecho divino de los monarcas; mientras en pedagogía se había hecho evidente la exigencia de una renovación interior de la cultura y del método en educación *las costumbres y las formas sociales y políticas se habían mantenido casi inalteradas, dentro del cauce de las tradiciones seculares.*¹¹⁰

Como cualquier fenómeno cultural e históricamente vivo, tuvo diversas variantes y desiguales realizaciones de acuerdo a su ubicación geográfica. La Ilustración francesa no se identifica totalmente con la alemana o la inglesa.¹¹¹ Sin embargo, podemos encontrar algunos rasgos comunes relacionados con la primera etapa de la modernidad. Bajo la consigna de "**Aude sapere**" proyectan un programa que incluye los siguientes aspectos, comunes al desarrollo de posteriores etapas:

1. La hiper-tribunalización de las realidades humanas. Ante el tribunal de la razón humana han debido pasar los objetos de la cultura en general. Sólo se otorga validez a los objetos que den garantía de seguridad y de certeza. La razón se arroga el papel de dar legitimidad a lo que el hombre moderno puede y debe pensar (y por lo mismo, actuar).

¹¹⁰ AGAZZI, Aldo; *op. cit.* p... 278.

¹¹¹ Ya en el siglo XVII había habido en Francia escépticos, "libertinos" o "librepensadores", pero no se habían atrevido a criticar a la religión y el principio monárquico de la divina investidura del rey. Ahora, en cambio, la batalla era abierta y agresiva: justicia, libertad, "restablecimiento" de los derechos naturales del hombre son los temas de la gran polémica; el ideal es fundar una sociedad feliz mediante las reformas.

2. El proceso de objetivación de la realidad. La realidad es sentenciada a ser siempre un objeto. Algo disponible para el hombre, un conjunto funcional cuyo cometido es señalado por el sujeto.
3. El proceso de subjetivización progresiva de los pasos del proceso modernizador siempre se da con un resultado favorable al sujeto. Una subjetividad que se separa, autoafirma, recluye y distancia del caos originario: dominio científico-técnico sobre la naturaleza, experiencia del conflicto social originario, búsqueda de certeza en un contexto de cambio y oscuridad, etc. La conciencia moderna busca abrirse paso en un ambiente adverso e inhóspito contra el cual se esfuerza en afirmar una identidad singularísima.

Estos pasos son los que seguirá el deseo de luz: dejar al descubierto la totalidad ante la potencia iluminativa de la razón humana. Un brillante análisis del autor muestra el acuerdo fundamental basado en los tres aspectos vistos entre etapas distintas de la modernidad. Ilustración. S. XIX (Marx y Nietzsche). Posterioridad actual.¹¹² Las iluminaciones divinas de la primera época de la modernidad -recuérdese el papel de Dios en Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz, Berkeley...-, no valen ya en la medida en que el concepto de divinidad, opuesto a la radical autonomía del sujeto, se ha ido devaluando. La nueva luz iluminará -ilustrará- sí y sólo si procede de la razón humana. De aquí arrancará ese hito del pensamiento moderno que es constituido por la noción del progreso infalible y necesario en la historia. Estas ideas, extendiéndose por Europa, inspiraron a príncipes y a monarcas reformadores, que admiraban y protegían a ilustrados y enciclopedistas¹¹³.

El movimiento de la Ilustración se inicia en una época muy concreta. Todo movimiento debe contar con las circunstancias de una época histórica a menudo hostil. Así, el humanismo tuvo que contar con el apoyo de la Iglesia y sus concepciones religiosas; el liberalismo, con el surgimiento violento de fuerzas militaristas y nacionalistas y la propia Ilustración, con las antiguas tradiciones del poder secular y religioso.

Aún así, la Ilustración deja su impronta en el siglo. Se escribe y se habla de forma distinta que antes, y así continuará siendo durante algún tiempo. Un príncipe, por déspota que sea, hará bien en declararse ilustrado, ya que es preferible parecer "sabi-hondo" a pasar por "tirano".

La Ilustración trae la transición de la teoría a la práctica, de la crítica al esfuerzo por mejorar y a la acción reformadora, tanto en la educación como en los asuntos domésticos, tanto en el trato con los amigos como en las cuestiones políticas. La

¹¹² INNERARITY, D.; *op. cit.*, pp. 55-59.

¹¹³ AGAZZI, Aldo. *op. cit.* p. 281.

Ilustración ilustra el absolutismo y engendra a las dos grandes repúblicas de Estados Unidos y Francia.

La Ilustración es la reacción contra el barroco, la ortodoxia, la contrarreforma.

Las nuevas ideas eran indudablemente revolucionarias. Pero las revoluciones no dependen verdaderamente de la novedad de las ideas y de los programas sino más bien de los motivos que las suscitan. Es la consecuencia de la vana y obstinada oposición a lo que es justo y necesario. Las revoluciones se desencadenan cuando no se realizan las oportunas reformas, o cuando se realizan demasiado tarde, arrancadas en el último instante ante el temor a peores desastres.¹¹⁴

Afloran de nuevo las corrientes subyacentes, pero aún existentes, del humanismo de influencia erasmista, de la libre expresión tanto oral como escrita, de la crítica dirigida a la Antigüedad. La intención podría resumirse con las siguientes palabras de Albrecht von Haller: "Quien puede pensar con libertad piensa bien".

La Ilustración confiere una dinámica extraordinaria a formas superadas y anquilosadas. Se mira hacia adelante, no hacia atrás, y en tal caso, hacia la ejemplar época del Renacimiento y del redescubrimiento de la antigua Grecia, cuando no había el feliz idilio del buen salvaje.

No obstante, se busca también una nueva estabilidad tras la crisis del siglo XVII, tras las últimas epidemias de peste o la última persecución masiva de heterodoxos.

Por supuesto, el pensamiento, el estilo y la actitud de la época ilustrada no se reflejan tan sólo en los escritos, en las formulaciones ideológicas y literarias, sino que también se ponen de manifiesto en el arte de aquel entonces¹¹⁵. Todavía en la actualidad, o mejor dicho, sobre todo en la actualidad sigue viva la música de la época. Las obras de Corelli, Vivaldi, Albinoni, Händel, Bach y sus hijos, Telemann, Rameau, Stamitz, Haydn, Mozart, Gluck y Bocherini, por mencionar sólo a algunos...

De la Ilustración a las Revoluciones

En la segunda mitad del siglo XVIII, la posibilidad de que estallara una revolución en Europa flotaba en el ambiente. El año en que se firmó la declaración de independencia de los Estados Unidos de América, Carlantonio Pilati, escribió desde París: *"Pero puesto que los acontecimientos de este mundo cambian constantemente, en*

¹¹⁴ AGAZZI, Aldo. *op. cit.* pp. 278-279.

¹¹⁵ Lo mismo ocurre con el arte: expresión y manifestación de estados íntimos, no imitación o copia de hechos y cosas exteriores; no es enseñanza de verdades y de preceptos embellecidos para hacerlos más agradables, no es un juego ni un pasatiempo, sino una forma constante de la actividad del espíritu, de naturaleza intuitiva y lírica; es una expresión, no de conceptos filosóficos ni de razonamientos, sino de sentimientos, de emociones, de pasiones del alma.

*cuanto alcanzan la perfección, empiezan a degenerar. Los extranjeros perciben con claridad que esta revolución ya ha dado comienzo y que Francia ya se halla en una fase harto avanzada”*¹¹⁶.

Lo cierto es que todo el mundo imaginaba que la Revolución equivaldría a un cambio más o menos pacífico, similar a la que había traído consigo la Revolución Gloriosa de Inglaterra. Unos doce años después de que Pilati escribiera las palabras citadas, estalló lo que se había estado aguardando. De hecho, las primeras fases de la Revolución Francesa no fueron más que un cambio pacífico, pero en 1792 tomaron un cariz bien distinto. Cabe señalar que la reacción de los viejos gobiernos de Inglaterra, Prusia y Austria contribuyeron en gran medida a la radicalización del levantamiento. El movimiento se había convertido en simple revolución o contrarrevolución. La división afectó a todos los estados y a todas las clases sociales. Esta polarización caracterizó todo el siglo XIX y parte del XX, y aún en la actualidad determina nuestra opinión sobre el conjunto de la Ilustración.

Los conservadores achacaron a la Ilustración la responsabilidad de la revolución, o al menos de su radicalización durante la segunda mitad del siglo. Con toda probabilidad, la responsabilidad recae más bien en las fuerzas reaccionarias, aferradas al pasado, temerosas y ultra conservadoras, que no quisieron darse cuenta a tiempo de que tenían que empezar a introducir reformas más profundas. Fueron ellas las que empujaron a la Ilustración, a las fuerzas reformistas a la radicalización. La paciencia de éstas se había agotado en todas partes, no sólo en Francia.

En principios, la Ilustración pareció tocar a su fin cuando los últimos estertores de la Revolución Francesa dieron el paso al imperialismo napoleónico, y cuando, en 1815, el Congreso de Viena anunció el restablecimiento del orden posrevolucionario. No obstante, en muchos sentidos, resultó imposible desandar lo andado. Por supuesto, tanto para los conservadores más abiertos, como para los radicales moderados, eran condiciones básicas la tolerancia religiosa, la libertad de los derechos humanos, la independencia de los individuos y el pensamiento crítico. El culto ciego a la razón y la fe ingenua en el progreso perdurable debían eliminarse por completo. Las dos grandes guerras mundiales, el fascismo, el nacionalsocialismo y el estalinismo trajeron consigo un despertar lleno de horror. Pero pese a esos reveses, la esperanza siguió viva; esperanza al recurrir a la Ilustración del siglo XVIII, al mundo de los antepasados cuya imagen conservamos y cuyos libros todavía podemos leer. A fin de cuentas, aquellos tiempos que habían despertado tantas esperanzas no quedaban tan lejos. La Ilustración sigue siendo *“un elemento dinámico del mundo moderno y un desafío a practicar la filantropía en tiempos de tinieblas”*.

En el fondo, el movimiento de la Ilustración había abrumado a la humanidad. Aquella luz nueva e intensa deslumbraba en exceso, se adentró con demasiada rapidez y sin previo aviso en la oscuridad barroca. Una élite de pensadores y aristócrata-

¹¹⁶ VOYAGES, Pilati. II. pp. 330-331.

tas defendía con frecuencia la ingenua opinión de que bastaría con apelar a la *Ratio* para presentar conceptos bienhechores a los hombres del modo más atractivo posible. De hecho, en algunos países y regiones, dicha táctica, por lo general, surtió efecto y permitió preparar sin grandes contratiempos las reformas necesarias, sobre todo en el ámbito social. En otros, en cambio, la tarea resultó más difícil, y en su impaciencia la élite ilustrada no era consciente de la resistencia con que se toparía.

Pese a ello, todavía hoy impresiona el imponente despliegue de inteligencia que se apreció durante aquellos años y sin el cual la humanidad habría seguido vegetando sumida en la apatía.

Muchos reconocieron ya por entonces los riesgos de exacerbación inherentes al movimiento en sí mismo, no sólo Swift en su obra *Gulliver* o Voltaire en *Cándido*. No obstante, ambos autores, junto a otros muchos más, abrieron al mundo nuevos horizontes, una nueva libertad que había de ganarse cada día y proteger de todos los reveses. Incluso Lavater, de ideas cercanas al espiritualismo religioso, manifestó al enfrentarse al movimiento de la sociedad cristiana de los neopietistas alemanes: "*No dudo que sus intenciones sean buenas, pero falta luz y libertad de conocimiento científico*"¹¹⁷.

La Filosofía y los Filósofos

Por lo general, los pensadores del siglo XVIII denominaban su siglo la era filosófica, y les gustaba darse a conocer con el nombre de filósofos. En la época de la Ilustración, filosofar equivale, al igual que entre los antiguos griegos, al amor por la sabiduría o, simplemente, por los conocimientos, dedicación a la ciencia, al estudio, a la reflexión, a la adquisición de conocimientos respecto a la naturaleza y a los compromisos humanos. Desde una perspectiva irónica, el filósofo es aquel que no conoce la realidad, pero también aquel que toma las cosas con la seriedad del filósofo y se halla en un plano superior. En el siglo XVIII, la filosofía significa ante toda expresión crítica y libre de todos los problemas y materias, sin temor a la discriminación. Todos los problemas podrían ser objeto de la filosofía: la moral y la religión, la política y el Estado, las artes y las ciencias. Pero, por regla general, se trata de un debate filosófico, que plantea cuestiones generales, fundamentales y teóricas, y evita mencionar nombres e instituciones. Ello se debe a que filosofar puede entrañar un peligro según el país y la constitución, y las circunstancias eclesiásticas también imponen cautela, al menos hasta que los propios gobernantes no se hayan convertido también en filósofos.

Asimismo, puede filosofarse sobre temas más sencillos y cotidianos, tales como las virtudes y los defectos humanos, sobre su ridiculez y su valor real. En este ámbito, nos hallamos a las puertas de la psicología moderna. El discurso filosófico se rige por criterios propios de la razón, pero no unilateral, sino que tiene en cuenta los

¹¹⁷ LINDT, A. p. 146.

distintos aspectos de las cosas. Debe transcurrir respetando la creación y siempre con la intención de lograr un mundo mejor desde un punto de vista ético. La malicia de Swift, Voltaire o Lichtenberg encuentran en él su lugar en igualdad de condiciones con la sensibilidad de Shaftesbury y Rousseau. Hay corrientes filosóficas que ponen por completo en las percepciones sensibles el punto de gravedad del conocimiento. Entre los sentidos suele contarse generalmente, además del ver, oír, etc., el sentido interior (es decir, la llamada percepción interna en la experiencia de sí mismo, en el recuerdo, etc.). El pensador inglés John Locke habla de la sensación (percepción externa) y de la reflexión (percepción interna y, por tanto, no una reflexión teórica o intelectual). A estos pensadores se les llama "empiristas" -los empiristas en sentido estricto-, porque hacen notar que la única fuente de conocimiento es la experiencia o empiria. Los pensadores ingleses como Locke y, después de él, Hume, son los más conocidos. No consideran el entendimiento más que la facultad para combinar los datos de la experiencia sensible. En efecto, el entendimiento proporcionaría el alfabeto con que se escribe el libro del conocimiento, y también el de la ciencia y de la filosofía. Por aquélla época, los pensadores del continente europeo rinden vasallaje generalmente a una concepción opuesta. En opinión de ellos, el centro de gravedad del conocimiento está en el entendimiento. Los conceptos centrales de la filosofía, como son el concepto de la divinidad, no proceden de la experiencia, sino que proceden del entendimiento. Y si el entendimiento no los adquiere por medio de la experiencia sensible, ¿de dónde proceden, entonces, tales conceptos? Son conceptos innatos. Todos los individuos los poseen ya desde su nacimiento, aunque sólo sea virtualmente, es decir, según la posibilidad. Esta doctrina la encontramos, entre otros, en Descartes y en Leibnitz, el último de los cuales considera propiamente que todos los conocimientos son innatos. A esta corriente se le llama "racionalismo", en un sentido un poco estricto: se hace énfasis en la Ratio como fuente de conocimiento. Se habla también de innatismo (es decir, la doctrina de las ideas innatas, *ideae innatae*).¹¹⁸

En definitiva, al igual que sucedía en la Antigüedad y el Humanismo, se trata de cuestiones elementales, tales como qué convierte el conocimiento en lo que es, si son la intuición y la evidencia mensajes comprensibles, cuáles son las fuentes de la cognición, qué se oculta tras lo que conocemos bajo el nombre de razón. Los temas pueden ser muy variados. Así, por ejemplo, el estadista francés Henri-François d'Aguesseau filosofa en las obras que escribió a finales del XVII y principios del XVIII sobre los siguientes temas: el conocimiento humano, la grandeza del alma, el amor por la sencillez, la autonomía del abogado, la dignidad del magistrado, la censura política. Por su parte, el autor escocés David Hume publicó en 1742 una serie de breves disertaciones filosóficas, sobre cuestiones tales como la dignidad o la bajeza de la naturaleza humana, la poligamia y el divorcio, la elocuencia, la obediencia pasiva, los partidos británicos, los caracteres nacionales...

¹¹⁸ VAN PEURSEN, C.A. *Orientación Filosófica*. p. 35.

Pero desde tiempos inmemoriales, la filosofía ha sido competencia exclusiva de las escuelas. Antes de iniciar cualquier estudio superior, era obligado asistir a la Facultad Filosófica, donde los profesores inculcaban a la fuerza los principios de la lógica, el pensamiento matemático y la precisión geométrica. No obstante, la Ilustración, solo emplea estos conocimientos mecánicos de un modo práctico, a fin de hacer llegar la necesidad de poseer un pensamiento estructural a un público más amplio.

Numerosos países dieron a conocer a sus grandes filósofos en aquella época. Francia fue la primera, con Descartes y Pascal, y fue seguida de Inglaterra, con Newton y Locke. Alemania contaba con Leibniz, Thomasius y Wolff, mientras que Italia tenía a Vico y Muratori, y España, a Gracián.

Cuando a mitad del siglo se hablaba de "los filósofos", se pensaba en primera instancia en el grupo de autores franceses que participaron en la confección de la Gran Enciclopedia. Dicha obra debía ser en un principio la edición francesa de una enciclopedia inglesa, pero el proyecto fracasó a causa de los conflictos surgidos entre la editorial y los directores; por fin, la obra fue confiada a Denis Diderot en 1746. Diderot era un intelectual muy versátil, cuyos conocimientos poseían en verdad una amplitud enciclopédica. Obligado por sus padres a convertirse en teólogo, no tardó en romper sus vínculos con la Iglesia. De igual forma, era un defensor a ultranza de la filosofía de la Ilustración. Al cabo de poco tiempo, Diderot asumió el control de la confección de la enciclopedia y aseguró la continuidad de su empresa mediante suscripciones. Trabajaba en estrecha colaboración con d'Alambert, un sobrio matemático y filósofo moderado, que conocía los límites de la cognición humana y se basaba en la experiencia y en la razón.

El primer volumen apareció el 1º de julio de 1751, bajo el título de *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, es decir, diccionario de las ciencias, las artes y los oficios, publicado *par une société de gens de lettres*, un grupo de intelectuales. La enciclopedia obtuvo un éxito rotundo, a pesar de que (o precisamente porque) diversos círculos clericales, sobre todo los jesuitas, arremetieron contra aquella Biblia satánica e incluso consiguieron una prohibición real. No obstante, dicha prohibición tuvo tan sólo vigencia transitoria, ya que varios políticos influyentes, y sobre todo *Madamme de Pompadour*, se encargaron de proteger la empresa. Pese a las numerosas dificultades que surgieron, la enciclopedia quedó terminada al cabo de veintinueve años. Contaba con un total de treinta y seis volúmenes, trece de los cuales incluían tablas e ilustraciones de la mejor calidad. Por fin era posible informarse sobre cualquier tema bajo una dirección competente, siguiendo la tendencia de la época, ilustrada y racionalista, de carácter bastante anticlerical, aunque no del todo irreligioso.

A aquel grupo de intelectuales o filósofos que se encargó de la redacción de la enciclopedia a partir de 1751, pertenecían los cerebros más destacados de la Ilustración francesa:

- 1) Montesquieu, antiguo presidente del Parlamento de Burdeos, es decir, del tribunal regional, había publicado pocos años antes de la publicación del primer volumen de la Enciclopedia su obra *Del Espíritu de las Leyes*, análisis filosófico y sistematización de la evolución del derecho europeo.
- 2) Voltaire, que deambulaba con brillantez en todos los ámbitos imaginables de la literatura, la historia y la filosofía, temido a causa de su punzante ironía. Cinco años después de la publicación del primer volumen de la Enciclopedia, sorprendería al público con una Historia Mundial de concepción absolutamente innovadora.
- 3) Rousseau, que acababa de sorprender al mundo con su filosofía tan poco convencional. En 1754 publicó una disertación crítica sobre la desigualdad.
- 4) El barón D'Holbach, que, contrario a todas las especulaciones, defendía una visión mecánica del cosmos y la humanidad, publicada en 1770 en su obra *Système de la nature*.
- 5) Turgot, interesado por la literatura y la economía, que más adelante destacaría como político reformista. En 1766 aparecieron sus *Reflexions sur la formation et la distribution des richesses*. La creación y distribución de la riqueza constituía un tema que empezaba a interesar a un público cada vez más amplio.

Estos cinco nombres, pertenecientes a representantes de dos generaciones de la Ilustración francesa, son tan sólo los más famosos de entre los colaboradores de la Enciclopedia, y los hemos mencionado como ejemplo del papel que desempeñaban los filósofos en el mundo.

Muy pronto, el número de filósofos se hizo imposible de calcular. La filosofía se había convertido en una sabiduría mundial corriente; había dejado de ser tan sólo la filosofía académica latina, transmitida por teólogos católicos y protestantes de ideología ortodoxa. Ya no quería ser criada de la teología, sino que reivindicaba su lugar independiente, incluso, el primer lugar. Ya no deseaba ofrecer únicamente teorías, sino que pretendía ser de utilidad como razón práctica. Ya en 1637, Descartes iniciaba su Discurso del Método con las siguientes palabras:

“El sentido común es algo que ya está distribuido en el mundo del mejor modo posible, pues todo el mundo cree poseerlo en medida suficiente. La capacidad del juicio correcto y de discernir entre lo verdadero y lo falso es precisamente lo que denominamos sensatez o razón.... no basta con poseer el espíritu adecuado, sino que lo más importante reside en aplicarlo”.

Estas palabras habían sido escritas en lo más profundo del siglo XVII, pero todavía cabía ampliar lo que Descartes había desarrollado con precisión matemática. Al cabo de medio siglo, Leibniz constató que el mundo existente era el mejor de todos

los mundos posibles, ya que había sido creado según la razón de Dios. La razón forma parte de la naturaleza humana. El hombre es capaz de analizar el mundo, de identificarlo como un todo y en cada una de sus partes.

Este pensamiento desarrollado por Descartes y Leibniz en términos reconocibles a través de la matemática y la lógica, habían equiparado la filosofía a la teología. Resultaba un hecho del todo natural que un teólogo pudiera manifestar lo siguiente en la segunda mitad del siglo: *"... es razonable que el ser humano no disponga de sus acciones de otro juez que su propia razón y que, por tanto, no deba rendir cuentas a nadie más que a sí mismo"*¹¹⁹. En 1783, Immanuel Kant hace el balance en su famosa respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué es la Ilustración?

*"Por qué si preguntamos: ¿Vivimos en una época ilustrada? La respuesta es: no, pero el hombre sí en una época de Ilustración. Todavía queda lejos el instante en que los hombres, a la luz de la situación actual, sean capaces en su conjunto, de servirse de un modo adecuado y seguro de su propio entendimiento, sin guía de otras personas, en el ámbito de las cuestiones religiosas. Tan sólo existen claros indicios de que la posibilidad empieza a abrirse, de que los hombres podrán comenzar a luchar libremente para lograrlo, y de que los obstáculos de la Ilustración general o de la salida de la dependencia en que se halla sujeta por obra suya, disminuyen paulatinamente; en este sentido es esta época una era de Ilustración..."*¹²⁰.

A juicio de Kant, la filosofía era la ciencia autónoma de la razón y la sabiduría.

Ahora bien y resumiendo lo anterior, ¿qué es la Ilustración?

*"Los imperativos de la ilustración se dirigen contra la ceguera del tener por cierto sin hacerse cuestión; contra las acciones que no pueden efectuar lo que intentan - como las acciones mágicas- porque descansan en supuestos que pueden demostrarse son falsos; contra la prohibición del preguntar e indagar sin restricciones; contra los prejuicios tradicionales. La ilustración pide un ilimitado esforzarse por alcanzar la evidencia y una conciencia crítica de la índole y los límites de toda evidencia."*¹²¹

La creciente importancia que adquirió la filosofía en el transcurso del siglo XVIII tuvo repercusiones en el pensamiento y la cultura, lo cual se puso de manifiesto también en la **enseñanza académica**. La Filosofía debía abandonar su estado larvado, dejar de ser un simple estudio preparatorio para ocupar un lugar preponderante en la Universidad como ciencia idealista, racional y crítica, fundamento y orientación para la jurisprudencia, la medicina, la lingüística y las ciencias naturales. El alemán Hum-

¹¹⁹ Maestro de coro. F. Ph. Gügger en Solothurn (Suiza)

¹²⁰ KANT, I. Diciembre de 1783.

¹²¹ JASPERS, Karl. *La Filosofía*. p.. 73. .

boldt convirtió este objetivo académico en un modelo que ejerció gran influencia en todas las universidades europeas. Pero la era en que la Filosofía ocupaba un lugar preponderante en la Universidad pronto pasó a la historia. El positivismo, que renunciaba a la metafísica y a todo fundamento filosófico, no tardó en hacerse con todo el poder, y la filosofía se convirtió en mera ciencia. A lo largo del siglo XX, fue perdiendo importancia tanto en la Universidad como en el Bachillerato. Sin embargo, no era tal el caso en el siglo XVIII, en el que se impuso el pensamiento fundamental filosófico. En las Universidades, eruditos profesores impartían enseñanzas filosóficas con ayuda de libros de texto modernos.

Junto a las Universidades, las academias o las sociedades intelectuales adscritas a las universidades también intentaban diseñar imágenes de referencia de signo filosófico. La organización más interesante en este contexto es la sociedad secreta **Phi Beta Kappa**, creada en la Universidad William and Mary, en Virginia. Las siglas *Phi Beta Kappa* quieren decir: la filosofía es la guía de la vida ¹²².

La filosofía se adueñó con especial intensidad de los salones franceses. Las ideas filosóficas racionales se convirtieron en su *leitmotiv*. Los visitantes del salón se consideraban filósofos.

Los escritores de signo filosófico obtenían cada vez más éxito. La producción de libros filosóficos se duplicó, mientras que la teología quedó relegada a un segundo término. A pesar de ello, el hecho de filosofar no se estancó en una teorización libre y vaga. La comprensión filosófica no debía ponerse tan sólo al servicio de la comprensión científica. Crecía la convicción de que, si se averiguaban las causas desde el punto de vista filosófico, cabría la posibilidad de actuar de acuerdo a principios racionales. Por ello, era preciso difundir el pensamiento filosófico entre el pueblo, "popularizarlo". A tal fin, se reformuló el lenguaje con frecuencia de los grandes filósofos a través del lenguaje comprensible de la filosofía popular. Los escritores franceses e ingleses eran los más hábiles a la hora de plasmar los conocimientos filosóficos con un estilo elegante y razonable, pues ambas lenguas, cada una a su modo, brindaban la oportunidad de expresarse sin pedantería pero, aún así, con precisión. Según Voltaire, debía ser *curieux, amusant, moral, philosophique*, es decir, atractivo, ameno, moral y fundamental.

De esta manera, un público mucho más amplio podía familiarizarse con las reflexiones filosóficas. Era bien sabido que la metafísica proporcionaba respuestas sobre las cuestiones espirituales generales, sobre el conocimiento y la fe, sobre las ideas y su corrección lógica. La ética, denominada a menudo filosofía moral, enseñaba cuál debería ser la actuación correcta, cuáles eran las obligaciones del hombre, fuera cual fuese su confesión, nacionalidad o raza. El pensamiento filosófico significaba pensamiento autónomo. Ya no cabía ponerse en manos de las autoridades tradicionales. Era preciso ponerlo todo en tela de juicio, por emplear la expresión contemporánea. Hasta entonces, las afirmaciones dogmáticas de la Iglesia o bien la sabiduría

¹²² VORHEES, M. *The history of Phi Beta Kappa*.

absoluta del señor habían bastado para vivir en obediencia. Pero ahora se pretendía no aceptar autoridad alguna hasta haberla verificado según parámetros filosóficos. Lo principal eran la utilidad y la moral, la claridad y la naturalidad en la expresión.

Educación Popular y Educación Superior

Al considerar en retrospectiva el progreso de la técnica, nos preguntamos: ¿Qué llegó primero, el arado moderno o la asistencia a la escuela primaria?

No puede responderse a esta pregunta de un modo inequívoco, pero tampoco cabe infravalorar el papel que desempeñó el libro de texto como instrumento de la educación, sobre todo de las clases rurales. Una determinada capacidad de lectura o una determinada educación no radica tan sólo en la técnica, sino también en el comienzo de toda formación filosófica y política. La educación es esencial, ya sea para la transmisión de valores tradicionales o para abrir paso a ideas nuevas.

La Ilustración se vio obligada a asumir la herencia de la Reforma y la Contrarreforma. Los protestantes habían hecho especial hincapié en la formación de un clero culto, aunque sabían que la educación debía llegar más lejos, y el pueblo entero tenía que ser educado en la nueva fe. Y ello suponía la escolarización de todos los niños. En un principio, se impartían tan sólo las clases de catecismo, aquel librito de preguntas y respuestas que proporcionaba información sobre la verdadera fe y las acciones correctas, sutil concentración teológica del mundo conceptual de la Biblia, redactada en un estilo accesible para todos. El catecismo permitía leer, memorizar y recitar. Los niños practicaban el juego de las preguntas y respuestas, recibían indicaciones sobre las formas de obrar correctas e incorrectas, aprendían a reconocer conceptos teológicos básicos y se familiarizaban con el mundo del pueblo de Israel, una cultura ancestral que constituía una de las bases de la cultura europea. Todos estos conocimientos debían ampliarse mediante sesiones intensivas de lectura bíblica.

El catecismo católico surtía un efecto similar, si bien omitía en casi todos los casos la lectura de la Biblia, y el culto intensificado al barroco hizo suyos los sentimientos y los sentidos. En el catecismo católico se percibía toda la grandeza del mundo cristiano. Al fin y al cabo, el saber y la lectura eran competencia de las clases superiores y del clero, sobre todo de los jesuitas que monopolizaban la educación superior.

En cualquier caso, la Ilustración realizó grandes esfuerzos para consolidar la obra reformadora. Por supuesto, era preciso introducir ciertas modificaciones en las prioridades. Al escribir *On Education*, Locke pretendía educar a personas libres, individuos y ciudadanos. A partir de ese momento, la publicación de obras pedagógicas se convirtió en un río sin fin. Rousseau tuvo una nueva prioridad al colocar al niño, al *petit homme*, en el centro de atención y pretender educarlo de una manera natural, al modo de *Emilio*. *Pestalozzi* continuó en la misma dirección al reivindicar

una educación orientada hacia la humanidad en lugar de las técnicas susceptibles de aprendizaje.

La reforma de las escuelas se convirtió en una de las principales tareas de la Ilustración. Al fin y al cabo, ya existía un sistema escolar consolidado, que los responsables de la Ilustración consideraban rígido y estrecho de miras.

Sin embargo, sólo unos pocos privilegiados tenían acceso a este tipo de educación; se trataba de los hijos de la clase alta y, en el mejor de los casos, de la clase media urbana. ¿Bastaba eso? Al fin y al cabo, la esencia del nuevo movimiento consistía en hacer partícipe a todo el mundo, a ser posible, de la nueva luz, ya fuera por convicción humanitaria o por consideraciones de política de Estado. A principios de siglo, muchos se preguntaban ya si no merecía la pena analizar los problemas cotidianos más sencillos con la misma meticulosidad con la que se examinaban las grandes cuestiones filosóficas.

Si se pretendía ilustrar al pueblo, el primer paso consistía en combatir el analfabetismo y crear un sistema escolar mejor, más amplio y accesible al mayor número de personas. Ello podía lograrse, por ejemplo, mediante la creación de escuelas para las clases bajas, como las fundadas en Francia por **Juan Bautista de la Salle**, o bien de las escuelas fabriles, como las que fundaron **Pestalozzi** en Argovia, Suiza, y **Junker Rochow** en Rekahn, en la Marca, para los hijos de los campesinos.

Asimismo, cabía democratizar las escuelas urbanas y rurales ya existentes, a fin de que cualquier niño tuviera acceso a ellas. En este sentido, era necesario asumir que los hijos de los patricios fueran encerrados junto a los malolientes hijos de los pobres en el mismo local sofocante, por lo que, con frecuencia, los más acomodados preferían confiar la educación de sus hijos a preceptores particulares, teólogos sin trabajo, a enviarlos a escuelas públicas. Hasta el siglo XIX no pudo cumplirse el sueño de sentar a los ricos y a los pobres ante el mismo pupitre, si bien la difusión de esta práctica tuvo un éxito desigual en los distintos países.

Todas estas medidas afectaban a los niños. Pero, ¿qué sería de los adultos, cuyos escasos conocimientos podían caer fácilmente en el olvido por culpa del duro trabajo que se veían obligados a realizar día a día? ¿Qué material de lectura había que proporcionarles, si los libros disponibles solían estar concebidos para las capas más altas de la sociedad? En este sentido, ni siquiera las enciclopedias, tan populares en su época, eran de gran ayuda, porque, al fin y al cabo, ¿quién podía permitirse el lujo de adquirir aquellas obras privadas? Era preciso hallar nuevos medios de comunicación, literatura que proporcionara información de un modo comprensible para el grueso de la población, sobre todo respecto al sector agrícola, en el que trabajaba buena parte de la humanidad. Ya no se trataba tan sólo de transmitir los mandamientos éticos, de dar instrucciones morales, que, a fin de cuentas, podían obtenerse en los catecismos modernos revisados, sino que, ante todo, se trataba de proporcionar información práctica sobre temas concretos.

Poco a poco, los racionalistas de las ciudades empezaron a reconocer al campesino modélico. La Comisión Económica de la Sociedad de Ciencias Naturales, de Zurich, sostenía con regularidad conversaciones campesinas, en las que participaban habitantes de las ciudades y campesinos. La burguesía y la nobleza empezaban a percatarse de que también el pueblo poseía la capacidad de pensar por sí mismo y con sentido común.

De este modo, la Ilustración descubrió al pueblo, lo integró en la burguesía y empezó a tender puentes entre todas las clases sociales, con distintas tácticas y distintos grados de éxito en cada país.

En cuanto a la educación superior, "el modelo de universidad tradicional, tal como había sido transmitido en sus rasgos esenciales desde la Edad Media, entra en crisis en el siglo XVIII paralelamente a la crisis del modo de producción agrícola-feudal, que había sido su soporte. Las motivaciones de tal crisis subyacen, por lo tanto, en la evolución del proceso productivo y en la consecuente adaptación del proceso de reproducción social"¹²³.

Se introdujeron cambios en todas las materias, y a menudo se tropezaba con oposición, sobre todo por parte del profesorado. Así, por ejemplo, la Universidad de Basilea se cerraba en banda contra todas las reformas que proponía el gran matemático *Jean Jacques Bernoulli*, arguyendo que los límites que marcaron nuestros antepasados no pueden modificarse.

Estas palabras datan de 1691. Sin embargo, si una Universidad deseaba conservar su importancia, debía adaptarse cuando menos a ciertos cambios. Junto a las matemáticas y a la física, materias que fueron ampliadas en gran medida, aparecieron las ciencias naturales como observación de los animales, los seres humanos, las plantas y la tierra en sí misma. La geografía proporcionaba información sobre la maravillosa tierra en la que vivían los hombres y donde se agolpaban los descubrimientos. Pero también la historia, antaño la parte de la retórica que magnificaba al ser humano, se consideraba ahora como una ciencia de las acciones del hombre a lo largo del siglo, cuando no como un avance hacia un futuro mejor. Junto a la Antigüedad, hasta entonces dominante, surgió la historia moderna y la historia de la propia patria. En las facultades de Derecho se impuso el derecho natural en sustitución de la ética aristotélica.

"Tal vez por primera vez en la historia, el saber parece asumir como finalidad propia aquella dimensión que desde siempre había sido teorizada a partir de Platón; pero que jamás se había poseído en lo concreto: la coincidencia entre el saber y el poder. En las figuras de los iluministas europeos (franceses, alemanes, ingleses) parece encarnarse el filósofo-rey: el poder asume las connotaciones del saber, y el saber las del poder. Los grandes reformadores son eruditos o filósofos, mientras que

¹²³ BONVECCHIO, Claudio. *El mito de la Universidad*. p. 27.

los grandes proyectos de transformación social ya no se elaboraron en los salones de las cortes europeas, sino en las bibliotecas y en la academia. El libro se transforma en un status symbols: la biblioteca en un accesorio indispensable de la casa.

“El objeto primario de los últimos años del siglo XVIII y de los primeros del XIX, es la educación universitaria: la universidad debe llegar a ser el símbolo material de la trama que el saber está tejiendo, o cree tejer, en la sociedad.

“Desde el imperio austríaco de José II y María Teresa, hasta el reino de Prusia, y un poco después en la Francia revolucionaria, la universidad se somete a una radical transformación: paulatinamente el Estado tiende a asumir el control directo y las organizaciones del aparato universitario. Las facultades son reestructuradas racionalmente, las edades y las normas de admisión establecidas rigurosamente, la asistencia estudiantil reglamentada, el título académico revalorado profesionalmente. Las materias de enseñanza -desde hacía siglos inmutables- y los programas son actualizados y enriquecidos con las disciplinas ahora consideradas indispensables desde la perspectiva de un saber moderno, socialmente útil”¹²⁴.

Sin embargo, el latín seguía desempeñando un papel preponderante en la universidad, aun cuando en algunos lugares se enseñaba en la lengua local. Para acceder a la Universidad, era necesario pasar primero por la escuela de latín, en la que se ingresaba aproximadamente a los diez años. Hasta el siglo XIX no se consiguió que las lenguas nacionales se impusieran como lenguas de enseñanza, y que las universidades se abrieran a las lenguas extranjeras. Por lo demás, la Universidad y las escuelas superiores quedaron estancadas en las antiguas estructuras, con los libros de texto preescritos, las clases magistrales como forma de enseñanza y exámenes consistentes en discusiones. Las conversaciones sobre literatura en más amplio sentido, pertenecían al salón, a las sociedades científicas y a las sociedades de lectura, aunque en todas estas organizaciones eran los profesores los que, con frecuencia, llevaban la batuta.

La universidad tan sólo preparaba a los estudiantes para las tres profesiones tradicionales, pues formaba a teólogos, juristas y médicos, e impartía una enseñanza muy poco práctica. No obstante, la práctica produjo a finales de siglo importantes cambios en las facultades de Medicina. Hasta entonces, el doctor medicinae había sido el experto que diagnosticaba la enfermedad y la analizaba desde el punto de vista científico. Las demás tareas corrían a cargo de cirujanos sin formación académica, que actuaban como ayudantes del médico. Los avances de la ciencia médica obligaron a tomar nuevos rumbos, ya fuera en la propia universidad o en las sociedades médico-quirúrgicas. Se habían abierto las puertas de la medicina moderna.

Con todo, tanto la sociedad como el Estado necesitaban con urgencia la creación de nuevas profesiones con formación de alto nivel. Lo más importante era formar in-

¹²⁴ *Ibidem.* pp. 29 - 30.

genieros, pues el proyecto técnico se dejaba sentir en todas partes. Desde siempre habían existido carpinteros, maestros de obras, constructores de puentes y arquitectos; no obstante, en el siglo XVIII empezaron a recibir una formación sistemática con métodos matemáticos y geométricos.

Tipos de Universidad

En el siglo XVIII los claustros universitarios decaen mientras se contempla el auge de los salones y academias. Un formalismo infecundo permea el pensamiento pretencioso y mediocre del filosofismo dieciochesco. Voltaire escribe a M. Demilaville, en el año 1766, estas antidemocráticas e inmisericordes palabras: "me parece esencial que los pobres sean ignorantes. No hay que instruir al artesano sino al burgués. Si el pueblo se mete a razonador, todo se pierde". Y no se piense que estamos ante un caso excepcional. La Chalotais también se subleva contra la educación del pueblo. "Los Hermanos de las Escuelas Cristianas -escribe-, los llamados "ignorantines", han llegado a última hora para acabar de alborotar al cotarro. Enseñan a leer y escribir a gente que no debe saber otra cosa que manejar el cepillo y la lima. El bien de la sociedad exige que los conocimientos del pueblo no pasen más allá de su oficio"¹²⁵.

El movimiento de las sociedades no tardó en desarrollar distintos tipos de asociación. El más antiguo corresponde a la sociedad científica o bien *academia*. Dichas organizaciones se ajustaban al modelo de la Academia de Platón en Atenas, cuyo ejemplo retoma el Renacimiento italiano. En el siglo XVIII todavía existe esta modalidad, sí bien bajo otro aspecto. En septiembre de 1786, durante un viaje por Italia, Goethe tuvo ocasión de asistir a una sesión de la academia de Vicenza:

Esta tarde he asistido a una asamblea que celebraba la academia de los olímpicos. Un mecanismo bien urdido, que obtiene un poco de sal y vida entre la gente. Se trata de una gran sala situada junto al teatro de Palladio, bien iluminada, con el capitán, una parte de la nobleza, por cierto, un público compuesto por personas cultas, muchos clérigos, unos quinientos asistentes.

La cuestión planteada por el presidente para la sesión de hoy rezaba como sigue: ¿Ha sido la invención o la imitación lo que más ha beneficiado al mundo de las artes? La ocurrencia era harta afortunada, pues si separamos la alternativa que encierra la pregunta, podríamos debatirla durante siglos. Los señores académicos han aprovechado bien dicha oportunidad, y se ha dicho mucho tanto en prosa como en verso, también cosas de excelente calidad.

¹²⁵ La Chalotais (citado por el Dr. Jaime Castiello Fernández del Valle), *Essai d'Education Nationale*, 1766.

El público es en extremo vivaz. Los asistentes vitoreaban, aplaudían y refan. Si fuera posible adoptar la misma actitud ante la propia nación y divertirse un poco a su costa...

Las academias se planteaban ante todo objetos científicos. Deben encargarse de completar aquello que las universidades no alcanzan a realizar. Se trata, sobre todo, de las ciencias naturales, pero también de la lengua, la literatura y la historia, ámbitos, pues, que ocupan una posición de asignaturas secundarias frente a las todopoderosas materias de la teología y la jurisprudencia.

A la hora de fundar sus academias, los países situados al norte de los Alpes siguen el ejemplo de París: la Académie Française, fundada en 1695 para el perfeccionamiento de la lengua, la Académie des Sciences, creada en 1666 para el estudio de las ciencias naturales, y la Académie des inscriptions et des belles lettres, fundada en 1663 y dedicada al estudio de la historia. Las academias francesas debían su creación a iniciativas privadas, pero el Estado no tardó en hacerse con el control y la financiación, y muy pronto había implantado una organización más rigurosa. Con el paso del tiempo, en la provincia francesa nacieron numerosas academias.

A lo largo del siglo XVIII, casi todos los monarcas erigieron academias, que a partir de su fundación pasaron a formar parte de palacio, al igual que el teatro, el baile de la corte y la guardia de palacio. Los estados sin corte recurrían a las sociedades cultas, que perseguían los mismos objetivos que las academias, sí bien con una organización más relajada.

En lo referente a la organización del estudio de las ciencias naturales, Inglaterra siguió un camino algo distinto. En los alrededores de 1660 nació la Royal Society of London for Improving Natural Knowledge. Si bien gozaba de respaldo real, su estructura era más libre que la de la academia francesa. La Royal Society ejerció gran influencia en el continente.

Las sociedades de signo artístico también podían obtener el apoyo de la corona. Tal es el caso de España, de la que un informe relata lo siguiente:

En este país, las artes y las ciencias se encuentran aún en su primera niñez. Bajo los auspicios del marqués de Grimaldi se ha creado una academia de arquitectura, escultura y pintura. Varios de los señores más distinguidos y ricos forman parte de ella, y en su favor cabe afirmar que realizan esfuerzos para fomentar estas Artes Liberales por excelencia. Para mayor comodidad de esta academia, el rey ordenó erigir el pasado verano un palacio, en el que también se construirá el gabinete de historia natural bajo la dirección de cierto don Pedro Dávila...¹²⁶

¹²⁶ LOPE. *La vida cultural de Madrid*. p. 38.

Citaremos dos ejemplos que permitirán comprender el tipo de academia que existía en el siglo XVIII. Tomemos en primer lugar el ejemplo de la Königlich Aka-
demie (Academia Real) de Berlín.

El deseo y la voluntad del príncipe elector de Brandeburgo, Federico, de engran-
decir su reino periférico debía ponerse de manifiesto también en el deseo de adquirir
importancia no sólo militar y política, sino también científica. Pero tras la fundación
de la Brandenburgischer Sozietät (Sociedad de Brandeburgo), es decir, de la Aca-
demia de Berlín, que tuvo lugar en 1701, no se oculta tan sólo la idea de decorar un
nuevo modelo de Estado monárquico, el reino de Prusia, sino ante todo un interés
científico. La fundación corrió a cargo nada menos que de Leibniz, y ello se debió al
vivo interés intelectual de la nueva reina, Sofía Carlota, y su madre, la princesa Sofía
de Hannover, a cuyo servicio trabajaba Leibniz.

El filósofo tenía por fin la oportunidad de poner en práctica las ideas académicas
que tantas veces había formulado, el triple objetivo de difundir una visión del mundo
cristiana y abierta a través de la ciencia, de cultivar y fomentar las ciencias y, por úl-
timo, de alcanzar la "gloria, el bienestar y la adopción de la nación, la sabiduría y la
lengua alemanas". Su mayor interés se centraba en la *utilitas*, la utilidad práctica de
las ciencias. La academia tuvo un comienzo muy satisfactorio. En 1710, empezó a
publicar *Miscellanea Berolinensia*, publicación con la que llegó a un amplio público.
Pero la situación no tardó en cambiar. Dio comienzo el régimen del patriarcal Fed-
erico Guillermo I, quien tenía otros intereses y descuidó la academia de un modo
consciente, puesto que la administración nacional y el fomento del ejército se le an-
tojaban más importantes. La academia se vió obligada a restringir sus publicaciones
a disertaciones sobre ciencia militar. Sin embargo, su sucesor, Federico II, un mo-
narca de gran inquietud filosófica, comprendió a la perfección el papel que debía de-
sempeñar una academia real. La academia de Berlín volvió a florecer a partir de
1741 y logró situarse en el primer lugar del mundo científico. El matemático
Leonhard Euler fue elegido presidente. El físico Maupertuis se hizo cargo del directo-
rio hasta su muerte, tras la cual el propio rey asumió dicha función.

La academia se divide en cuatro clases:

La clase de la filosofía experimental engloba la química, la anatomía, la botánica
y todas las ciencias experimentales. La clase matemática se ocupa de la geometría,
el álgebra, la mecánica, la astronomía y todas las ciencias abstractas. La clase de la
filosofía especulativa se dedica a la lógica, la metafísica, la moral y la ética. La clase
de las Bellas Artes abarca las ciencias antiguas, la historia y las lenguas.

Así pues, se trataba de una academia consagrada a la práctica totalidad de las
materias científicas. La dirección corría a cargo del presidente y el secretario, fun-
ción que desempeñó durante varias décadas un hugonés berlinés, Johann Heinrich
Samuel Formey. Cada clase contaba con un director y un curador, que se encarga-
ba de la administración del dinero. Los fondos se recaudaban, entre otras cosas, a
través de la venta de calendarios. La dotación humana consistía en dieciséis miem-

bros permanentes, que residían en Berlín y percibían un salario, y un segundo grupo de miembros externos o corresponsales, compuesto por eruditos distribuidos por toda Europa, que se hallaban en libre conexión con la Academia. Por último cabe mencionar a los miembros honoríficos. El ingreso en la academia dependía del presidente o bien del rey. La mayor parte de los miembros eran franceses, con frecuencia de confesión protestante, y suizos. El rey prefería a estos científicos, que dominaban la lengua universal, a los alemanes. Como es sabido, se alzó contra el nombramiento de Lessing.

Los miembros permanentes tenían la obligación de presentar dos disertaciones al año. Dichos escritos se leían en las asambleas de la academia y más tarde se publicaban en las *Mémoires*. La red de correspondencia extendida por toda Europa revestía gran importancia, tanto en lo que se refiere a los miembros externos como a otras academias.

La academia llega cada año a un público más amplio gracias a la convocación de premios. Entre sus temas se incluyen cuestiones tales como el infinito en las matemáticas, la transformación de los alimentos en el cuerpo humano, el estudio del principio "Todo es bueno" o la migración en Alemania oriental.

La Academia de Federico el Grande se convirtió en la típica academia ilustrada entre 1740 y 1770. Puesto que las publicaciones aparecían en lengua francesa, el efecto que surtían revestía gran importancia desde un principio. Se trataba de la Ilustración alemana en lengua francesa. La academia fue pródiga en iniciativas por lo que respecta a ideas más libres, aquellas ideas con las que el rey tanto gustaba de coquetear. En 1745, el secretario de la academia, Formey, manifestó: "Era lógico que se trabajara para pulir y perfeccionar las llaves que abrían todo aquello que puede abrirse a la inteligencia humana". Dilthey elogia el método de trabajo, que va más allá de la "vieja filosofía", es decir, la observación psicológico-histórica de los fenómenos. En cuanto a la visión global del mundo, la academia se imponía el siguiente objetivo: "La defensa de la personalidad divina y la responsabilidad moral del hombre por motivos de la razón".

La academia envejeció al tiempo que el rey. A partir de 1770, otras fuerzas se hicieron cargo de la dirección espiritual de Alemania, pero la academia no dejó de existir. A partir de la fundación de la Universidad de Berlín, estableció una estrecha colaboración con esta universidad neohumanista modélica del siglo XIX.

A lo largo del siglo XVIII, las academias se pusieron cada vez más al servicio de los intereses ilustrados y utilitaristas. Buen ejemplo de ello es la Academia de la provincia de Châlons sur Marne, en Francia. Durante el siglo XVII y, sobre todo, el XVIII, surgió en Francia un respetable número de academias en provincias. Una de ellas es la de Châlons sur Marne. Un estudio de Daniel Roche nos explica al detalle su naturaleza. Châlons es el antiguo centro administrativo de Champaña, además de sede episcopal, de una intendencia real, de distintos tribunales, instituciones administrativas y de una guarnición. En 1775, una cédula real elevó una sociedad lite-

raria que existía desde 1750 a la categoría de academia. La sociedad prevaleció hasta la época de la Revolución Francesa. La estructura corresponde al nivel habitual, es decir, veinte académicos titulares entre miembros permanentes, asociados y externos, y a continuación los miembros honoríficos. La presidencia recae sobre el intendente, como representante de la administración real, y el clérigo más veterano y de mayor rango del obispado. La actividad de la academia consiste principalmente en la celebración de sesiones a lo largo del año, una de las cuales es pública, cuenta con la presencia del intendente y del obispo, y tiene lugar el día de San Luis. Durante las sesiones se pronuncian discursos, una cuarta parte de los cuales cubren temas de interés científico-empírico, mientras que los demás se refieren a temas de filosofía moral y economía. La academia dispone de una biblioteca y convoca cursos, sobre todo acerca de cuestiones sociales.

Al igual que todas las academias de provincia, como sabemos gracias a las investigaciones de Daniel Roche, la composición social de esta academia es la siguiente: entre los miembros honoríficos, 24 por 100 de clérigos, 76 por 100 de nobles y ningún representante del Tercer Estado; entre los miembros permanentes, 21 por 100 de clérigos, 33 por 100 de nobles, 45 por 100 de burgueses; entre los miembros asociados, 30 por 100 de clérigos, 20 por 100 de nobles, 50 por 100 de burgueses.

En 1775, la academia aprobó por votación la divisa *L'Utilité*, la utilidad, lo cual sugiere una ilustración muy tardía. En el ámbito de las ciencias, pretende hallar los medios para acelerar el desarrollo de la economía de la provincia, lo cual sucede también en las investigaciones históricas. En Châlons, la academia representa una oportunidad para activar la vida provinciana; ello equivale a la popularización de la idea de la Ilustración en el marco de la provincia. Se pretende que lo que ha sucedido en París ocurra también en la provincia.

Así, la universidad será acreditada como la sede de una racionalidad que quiere y debe coincidir con la racionalidad general del Estado y con la formación racional de la personalidad. Razón, individuo y Estado se muestran como una unidad inescindible en el nuevo mundo burgués: el filósofo es el rey, y la universidad es un palacio real que se expande hasta cautivar a toda la sociedad.¹²⁷

En la revolución científica, los instrumentos de precisión fueron más importantes que los instrumentos de poder, y la más extraordinaria innovación intelectual de los tiempos recientes, "la invención de la invención" no fue producto de las máquinas. Presupuso una reorientación filosófica, un cambio fundamental en las actitudes y creencias del espíritu europeo moderno. En edades anteriores, la reflexión filosófica había partido de premisas abstractas; se había desarrollado como parte de una elevada tradición intelectual; había permanecido alejada de la economía mundana, tal y como el propio hombre (a su juicio) era una creación especial, en el mundo, pero no del mundo. El siglo XIX merece ser considerado como la primera centuria de la edad científica, porque sus principales pensadores no sólo aceptaron la unidad del orden

¹²⁷ BONVECCHIO, Claudio. *El mito de la Universidad*. pp. 30 - 31.

natural, sino que también reconocieron el hecho de que el hombre mismo formaba parte de ese orden, sujeto a sus leyes y limitaciones.

Lo que mejor nos explica el pensamiento del siglo XIX es este concepto de *continuidad* "También la naturaleza humana evoluciona, pasa de formas simples a otras más complejas, de lo inferior a lo superior, de la piedra a la planta, al animal, al pensamiento, pero siempre y sólo por graduaciones cuantitativas, que se estructuran en productos cada vez más ricos; sólo por la suma de los diversos elementos ya dados en el complejo cósmico, nunca como novedad: la naturaleza no hace saltos; viene de un principio único y no tiene novedades cualitativas".¹²⁸ No una pura continuidad histórica (argumento conveniente contra la revolución social), sino la fe en la continuidad como ley de la naturaleza, que afirmaba la existencia de relaciones graduales, ininterrumpidas por todo el mundo de la experiencia. *Natura nihil facit per saltum*. Las divergencias o las discrepancias aparentes en el orden de lo natural podrían reconciliarse (según se creía), mediante la observación más atenta y la realización de experimentos más exactos. La meta de la ciencia era salvar los abismos que existían en el conocimiento humano, y avanzar hacia aquella síntesis en que coinciden los contrarios.

Al difundirse tanto los avances técnicos, y proclamarse tan notablemente la eficacia de la ciencia aplicada, podría suponerse que los intereses literarios de la edad habrían mostrado una inclinación práctica. Pero ocurrió lo contrario. Se aplazó el influjo intelectual de las nuevas invenciones, y la mentalidad europea, en el segundo cuarto del siglo XIX, reveló una curiosa dicotomía. La ciencia, con su manera racional y positivista de ver las cosas, no logró captar la imaginación popular. El romanticismo, al hacer hincapié en lo emocional, lo imaginativo, lo supersensorial y lo sobrenatural dominó en la literatura y en las artes, y el mundo occidental se abandonó a los placeres de la idealización y de la fantasía. Los alemanes y los franceses se habían entregado ya a este nuevo espíritu en el primer cuarto de siglo, pero los pueblos latinos, en los que tenían mayor vigor las tradiciones neoclásicas, sucumbieron menos fácilmente.

Una ola de legislación laboral, rápida y con carácter universal en el mundo occidental, hizo de la década de 1890 una época signficada de la historia social. Evidentemente el espíritu de los tiempos estaba cambiando. Las horas de trabajo de los obreros, los salarios, la salud, la seguridad, la protección, los riesgos de invalidez y las pensiones por ancianidad estaban dejando de ser asunto particular. La filosofía económica de la libre empresa y de la competencia no regulada, conforme a la cual el patrono y el empleado se reunían sobre la base de un contrato voluntario, con un mínimo de vigilancia e intervención del gobierno, había sido ensayada y estimada defectuosa. El Estado estaba interviniendo, no sólo para mediar entre el capital y el trabajo, sino para hacer cumplir el arbitraje obligatorio, el seguro obligatorio, las tasas de salario obligatorias, y las pensiones obligatorias para los ancianos, los inválidos y

¹²⁸ AGAZZI, A. *op. cit.* Tomo III. p. 252.

los que de ellos dependieran. En el plazo de una generación, esta marcha hacia el socialismo de Estado habría de convertirse en una corriente casi irresistible, que llevaba a los pueblos de Europa a una regulación más amplia de su vida económica y social.

El pensamiento europeo estaba todavía dominado por normas literarias que el Renacimiento había reafirmado y el gobierno de la grafocracia había perpetuado durante cinco siglos. Arnold, que era inspector de escuelas, luchó en defensa de las antiguas obras literarias y en contra de la inclusión de las nuevas ciencias en los planes de estudio. Sin embargo, la idea del orden presidía a la educación universitaria: "*Para que a la universidad nos llegue la ciencia libre, se necesita que en la sociedad exista un orden tal que sea capaz de producir los incentivos y las condiciones de su existencia*"¹²⁹. La imposición de la literatura clásica, como fundamento de la instrucción convencional, hizo que la educación fuese casi sinónima de la cultura literaria que había forjado la mente europea en el molde de una cultura tipográfica. Cuando, a fines del siglo XIX, se invitó a la mayoría, todavía iletrada, a compartir el pastel de la cultura, se prescribió el tipo de educación liberal admirado por una clase ociosa. La instrucción se llevó a cabo, casi por completo, en el plano intelectual, prestando escasa atención a los problemas prácticos que los alumnos habrían de resolver más tarde en el ámbito de la fábrica, en la oficina o en la tienda, en el cuarto de los niños o en la cocina, donde la mayoría de ellos tendría que trabajar.

Así, la universidad será acreditada como la sede de una racionalidad que quiere y debe coincidir con la racionalidad general del Estado y con la formación racional de la personalidad. Razón, individuo y Estado se muestran como una unidad inescindible en el nuevo mundo burgués: el filósofo es el rey, y la universidad es un palacio real que se expande hasta cautivar a toda la sociedad.¹³⁰

En la revolución científica, los instrumentos de precisión fueron más importantes que los instrumentos de poder, y la más extraordinaria innovación intelectual de los tiempos recientes, "la invención de la invención" no fue producto de las máquinas. Presupuso una reorientación filosófica, un cambio fundamental en las actitudes y creencias del espíritu europeo moderno. En edades anteriores, la reflexión filosófica había partido de premisas abstractas; se había desarrollado como parte de una elevada tradición intelectual; había permanecido alejada de la economía mundana, tal y como el propio hombre (a su juicio) era una creación especial, en el mundo, pero no del mundo. El siglo XIX merece ser considerado como la primera centuria de la edad científica, porque sus principales pensadores no sólo aceptaron la unidad del orden natural, sino que también reconocieron el hecho de que el hombre mismo formaba parte de ese orden, sujeto a sus leyes y limitaciones.

¹²⁹ LABRIOLA, Antonio. "*L'università e la liberatà della scienza*". pp. 404-406.

¹³⁰ BONVECCHIO, Claudio. *El mito de la Universidad*. pp. 30 y 31.

Lo que mejor nos explica el pensamiento del siglo XIX es este concepto de *continuidad* "También la naturaleza humana evoluciona, pasa de formas simples a otras más complejas, de lo inferior a lo superior, de la piedra a la planta, al animal, al pensamiento, pero siempre y sólo por graduaciones cuantitativas, que se estructuran en productos cada vez más ricos; sólo por la suma de los diversos elementos ya dados en el complejo cósmico, nunca como novedad: la naturaleza no hace saltos; viene de un principio único y no tiene novedades cualitativas"¹³¹. No una pura continuidad histórica (argumento conveniente contra la revolución social), sino la fe en la continuidad como ley de la naturaleza, que afirmaba la existencia de relaciones graduales, ininterrumpidas por todo el mundo de la experiencia. *Natura nihil facit per saltum*. Las divergencias o las discrepancias aparentes en el orden de lo natural podrían reconciliarse (según se creía), mediante la observación más atenta y la realización de experimentos más exactos. La meta de la ciencia era salvar los abismos que existían en el conocimiento humano, y avanzar hacia aquella síntesis en que coinciden los contrarios.

Al difundirse tanto los avances técnicos, y proclamarse tan notablemente la eficacia de la ciencia aplicada, podría suponerse que los intereses literarios de la edad habrían mostrado una inclinación práctica. Pero ocurrió lo contrario. Se aplazó el influjo intelectual de las nuevas invenciones, y la mentalidad europea, en el segundo cuarto del siglo XIX, reveló una curiosa dicotomía. La ciencia, con su manera racional y positivista de ver las cosas, no logró captar la imaginación popular. El romanticismo, al hacer hincapié en lo emocional, lo imaginativo, lo supersensorial y lo sobrenatural dominó en la literatura y en las artes, y el mundo occidental se abandonó a los placeres de la idealización y de la fantasía. Los alemanes y los franceses se habían entregado ya a este nuevo espíritu en el primer cuarto de siglo, pero los pueblos latinos, en los que tenían mayor vigor las tradiciones neoclásicas, sucumbieron menos fácilmente.

Una ola de legislación laboral, rápida y con carácter universal en el mundo occidental, hizo de la década de 1890 una época significada de la historia social. Evidentemente el espíritu de los tiempos estaba cambiando. Las horas de trabajo de los obreros, los salarios, la salud, la seguridad, la protección, los riesgos de invalidez y las pensiones por ancianidad estaban dejando de ser asunto particular. La filosofía económica de la libre empresa y de la competencia no regulada, conforme a la cual el patrono y el empleado se reunían sobre la base de un contrato voluntario, con un mínimo de vigilancia e intervención del gobierno, había sido ensayada y estimada defectuosa. El Estado estaba interviniendo, no sólo para mediar entre el capital y el trabajo, sino para hacer cumplir el arbitraje obligatorio, el seguro obligatorio, las tasas de salario obligatorias, y las pensiones obligatorias para los ancianos, los inválidos y los que de ellos dependieran. En el plazo de una generación, esta marcha hacia el socialismo de Estado habría de convertirse en una corriente casi irresistible, que lle-

¹³¹ AGAZZI, A. *op. cit.* Tomo III. p. 252.

vaba a los pueblos de Europa a una regulación más amplia de su vida económica y social.

El pensamiento europeo estaba todavía dominado por normas literarias que el Renacimiento había reafirmado y el gobierno de la grafocracia había perpetuado durante cinco siglos. Arnold, que era inspector de escuelas, luchó en defensa de las antiguas obras literarias y en contra de la inclusión de las nuevas ciencias en los planes de estudio. Sin embargo, la idea del orden presidía a la educación universitaria: *"Para que a la universidad nos llegue la ciencia libre, se necesita que en la sociedad exista un orden tal que sea capaz de producir los incentivos y las condiciones de su existencia"*¹³². La imposición de la literatura clásica, como fundamento de la instrucción convencional, hizo que la educación fuese casi sinónima de la cultura literaria que había forjado la mente europea en el molde de una cultura tipográfica. Cuando, a fines del siglo XIX, se invitó a la mayoría, todavía iletrada, a compartir el pastel de la cultura, se prescribió el tipo de educación liberal admirado por una clase ociosa. La instrucción se llevó a cabo, casi por completo, en el plano intelectual, prestando escasa atención a los problemas prácticos que los alumnos habrían de resolver más tarde en el ámbito de la fábrica, en la oficina o en la tienda, en el cuarto de los niños o en la cocina, donde la mayoría de ellos tendría que trabajar.

¹³² LABRIOLA, Antonio. *"L'università e la liberatà della scienza"*. pp. 404-406.

CAPITULO VII

LA UNIVERSIDAD Y SUS RELACIONES

La Universidad abierta al pueblo

La Universidad emerge de la sociedad, y por esto tiene un deber para la sociedad en que existe. Imposible, en consecuencia, separarla de la sociedad, privarla de su proyección social. Toda comunidad académica implica una comunicación. Y esa comunicación transforma -debe transformar por lo menos- la sociedad de la cual emerge. La élite universitaria surge del seno popular. Aunque "todos los que reciben enseñanza superior no son todos los que podrían y deberían recibirla, son sobre todo los hijos de clases acomodadas"¹³³ No tan sólo presupone el pueblo sino que revierte sobre el pueblo enriqueciéndolo con valores culturales. La Universidad está abierta al pueblo. Las minorías selectas universitarias no se imponen desde arriba, ni se fabrican por decreto, ni se inventan poéticamente.

Hay quienes piden a la Universidad que solucione los problemas sociales. Esto equivale a pedirle peras al olmo. La Universidad está orientada a la investigación, comunicación y teoría de la verdad. Su estructura académica puede dar sentido a la acción; pero no se dirige a la acción directamente.

La denominada "extensión universitaria" prolonga la vida universitaria más allá del recinto propiamente académico. Se proyecta a la comunidad popular por medio de cursillos, conferencias, diálogos vivientes, teatro, conciertos, publicaciones especiales, cineclub... "Mientras la Universidad como tal debe enseñar a pensar y edificar el hombre total, la extensión debe incitar, inquietar, invadir, sanar, preparar el medio del cual emergen las vocaciones universitarias"¹³⁴, ha dicho Alberto Caturelli. No estamos del todo acordes con Caturelli. La extensión no puede limitarse a preparar el medio del cual emergen las vocaciones universitarias. Si es el centro de irradiación cultural más elevado del país, resulta comprensible que difunda la cultura entre todas las clases sociales. En 1850, las Universidades inglesas de Oxford y Cambridge lanzaron la idea de un movimiento de extensión universitaria. Frente a los horrores sociales producidos por la Revolución industrial, se erguía un espíritu filantrópico y humanitario: "Puesto que no podemos llevar las masas a la Universidad, ¿Por

¹³³ ORTEGA y GASSET, J. *El significado de la Universidad*. Citado por Bonvecchio, Claudio en "El Mito de la Universidad". pp. 257-258. .

¹³⁴ CATURELLI, Alberto. *La Universidad -Su esencia, su vida, su ambiente-* p. 149.

qué no llevamos la Universidad a las masas?” Un puñado de misioneros culturales recorrió el país, periódicamente, distribuyendo guiones y resúmenes didácticos, aclarando puntos oscuros, corrigiendo ejercicios y pruebas. Cambridge matriculó, tres años más tarde, a los estudiantes que habían seguido con aprovechamiento los cursos de extensión universitaria.

Varias y muy importantes tareas puede realizar la extensión universitaria aquí y ahora. La Universidad puede difundir el hábito de análisis objetivo, de criterio metódico, de tratamiento científico. En un pueblo tan emotivo, tan indolente, tan imprevisor, tan imaginativo como el nuestro, no resulta vano este objetivo. El nivel cultural de la nación puede ser incrementado, además, con “una información cuidada y crítica sobre los diversos aspectos de la cultura y de la vida moderna” (A. Latorre). El contacto de los universitarios -investigadores y profesores- con el pueblo y sus problemas vivifica a la Universidad. La Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún: tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella.¹³⁵ Los universitarios, al fin y al cabo, no pueden cerrar los ojos a las realidades circunstanciales. Los sectores de la sociedad que normalmente no frecuentan la Universidad pueden acercarse a ella por obra de la extensión universitaria. No se trata, tan sólo, de exponer las grandes concepciones del mundo, sino de interesar en los grandes temas culturales a través de cuestiones concretas: problemas de actualidad, asuntos profesionales, análisis de ideologías imperantes.

Decir que la Universidad está abierta al pueblo no quiere decir que en ella vayan a entrar indistintamente todos los que quieran -la masa, la muchedumbre, el alud- sino sólo aquellos que puedan “incorporarse”. Apertura no significa puerta abierta para los ineptos. El bien común exige la selección de los aptos, de los vocados. No se trata -¡entiéndase bien!- de forjar una Universidad de “clase social”, pero tampoco se puede admitir una pseudo-Universidad de masas en donde la demagogia sustituye a la ciencia. La masificación de las aulas olvidó cumplir los principios legales que protegen la autonomía de las instituciones dedicadas a propiciar el estudio de alternativas para construir una sociedad productiva y culta.¹³⁶

Si la Universidad está abierta al pueblo, y el pueblo es un elemento del Estado, ¿cómo eludir la relación entre Universidad y Estado? Permítasenos, en el apartado siguiente, apuntar algunas reflexiones que no suelen andar muy claras en nuestro medio universitario.

Universidad y Estado

Puede definirse al Estado como *agrupación política soberana, geográficamente localizada y organizada teleológicamente respecto al bien público temporal*. El Esta-

¹³⁵ BONCECCHIO, Claudio. *op. cit.* p. 266.

¹³⁶ ROBLES, Martha. *Educación y Sociedad en la Historia de México*. p. 206.

do es un instrumento cuya existencia no se justifica por sí mismo. No es ni un fin ni un principio, sino un medio al servicio de una causa final. Los hombres y los grupos humanos no pueden tener en el Estado la fuente de sus derechos. Un instrumento no puede ser omnipotente, porque siempre es dependiente. El Estado es el instrumento idóneo para lograr la coordinación de los individuos y de los grupos en unidad final. Patrono de los derechos individuales y grupales el Estado no puede constituirse en monopolizador de las actividades de la familia, del sindicato o corporación, del municipio y de la Iglesia, sino en garante y propulsor de todas esas actividades grupales. El Estado tiene un derecho de intervención sobre las diversas sociedades privadas en orden al bien común. El poder estatal de orden está limitado por la autoresponsabilidad "social", por consiguiente por los derechos de libertad.¹³⁷

No es tarea del Estado elaborar positivamente la cultura. El cometido del Estado en el campo cultural se limita a la defensa del bien común contra las graves amenazas inmediatas surgidas del abuso de la libertad de actuación pública.¹³⁸ El Estado no tiene que ser investigador, ni artista, ni filósofo, ni científico; le basta con proteger y ordenar la cultura. Y ordenar la cultura significa -como ya lo advirtió Max Scheler- orientar el saber práctico -que sirve a los fines del hombre en cuanto ser vital- hacia el saber culto, puesto que el curso y transformación de la naturaleza ha de servir -y no dominar- al advenimiento del centro más hondo que posee el hombre, es decir, al florecimiento de su persona.

El valor de los Estados se aquilata por la facilidad que brindan al perfeccionamiento del *homo spiritualis*, estimulando la realización de la vocación personal en conexión con la del destino nacional. El primer valor de afirmación de un Estado, consiste en la fidelidad a la cultura de su pueblo. Una política humanista o un humanismo político deberá reconocer y favorecer la realización del arquetipo humano que cada época tiene que formular en función de las circunstancias pasajeras y de sus caracteres eternos. El humanismo es siempre perfectible, porque la conciencia de los hombres se descubre siempre como infiel al ideal y responsable en sus desviaciones. El Estado humanístico tiene que tomar conciencia de las razones de vivir que tienen los hombres, ligando la vida a la idea y proyectando en lo temporal lo eterno. Una auténtica política humanista no puede desdeñar aquello que depende del cuerpo, de las pasiones, de los instintos y de la vida del hombre, pero tampoco puede desconocer lo que depende de la inteligencia.

Es labor del Estado fomentar y dirigir el trabajo cultural. La unidad de cultura se funda en la constitución anímica y espiritual de un pueblo y adquiere su expresión en la unidad de lenguaje y en las formas peculiares del arte y de la ciencia. Propiamente hablando, no existe una cultura mundial. Hay una multiplicidad de culturas independientes que han ido desarrollándose en diversos grados humanos. El pueblo

¹³⁷ MESSNER, J. *op. cit.* p. 229.

¹³⁸ MESSNER, J. *op. cit.* p. 315.

es el sustentador y el vehículo propio de la cultura. El Estado es, en materia cultural, la "unidad protectora y ordenadora", el "órgano de la aunación de las voluntades y de la ejecución de la misma dentro de la comunidad popular". "Como tal -expresa el Prof. Dr. August Brunner-, posee el Estado autoridad, poder coercitivo y derecho a la obediencia. El Estado es, según esto, el elemento formal de la comunidad cultural, su elemento unitivo"¹³⁹. Los ciudadanos confían al Estado el poder para crear y conservar una atmósfera favorable al trabajo cultural. Sobre el Estado pesa también la obligación de regular el desenvolvimiento de cada sección cultural -economía, distribución de la riqueza, actividad política, propaganda de las ideas, manifestaciones artísticas, libertad individual- para evitar la hipertrofia de algunos sectores en menoscabo de otros y para guarecer el público temporal.

Si el Estado está al servicio del hombre y la Universidad posee una estructura vocacional, que existe para la formación del hombre concreto, el Estado debe servir a la Universidad. ¿Cómo debe servir el Estado a la Universidad? Ante todo debe respetar la libertad de la comunidad académica. La presión se ha ejercido sobre las instituciones educativas para desafiar el compromiso del conocimiento como vanguardia de la acción, como requisito indispensable para la concientización popular que requiere un régimen de libertad.¹⁴⁰ La Universidad -aunque sea sostenida por el Estado- no puede subsistir sin una cierta descentralización, sin una cierta autonomía académica. Naturalmente que la Universidad debe servir al bien común. Pero este servicio se realiza cumpliendo el desiderátum propio de la Universidad: cultivo del hombre, profesiones, investigación, proyección social. No tiene derecho el Estado a intervenir en lo estrictamente académico. Puede, eso sí, exigir examen de Estado para ejercer una profesión. En su carácter de gestor del bien público temporal, el Estado debe cuidar el recto ejercicio de las carreras universitarias. "En el Estado totalitario -advierte Alberto Caturelli-, la libre actividad (una y triple) de la Universidad, es corrompida desde su raíz: La investigación como libre proceso de interiorización en la verdad que es, esencialmente, proceso de liberación y superación de la mediocridad, no tiene más sentido como no sea reducida a la servidumbre absoluta al Estado; la comunicación y la contemplación aparecen condicionadas al fin del Estado que, en Hegel, por ejemplo, es el mismo Absoluto-presente en la tierra; y como el ser se identifica con el pensar, la educación es la autoformación (y automanifestación del Absoluto) y le da al hombre "la forma de universalidad"; de donde debería seguirse la supresión (o anulación) de la dualidad profesor-estudiante; y si esta dualidad se anula, entonces no hay corporación, y si no la hay no hay más Universidad ni menos comunicación interpersonal. Y si lo académico es, originariamente, teoría del ser, en el Estado totalitario asistimos a su muerte que es la nadiación del libre pensar; la libertad académica es impensable como la libre respuesta de la vocación (parcial o total) del ser. Si la Universidad debe prestar "adhesiones" a una "doctrina nacional", si debe obligatoriamente enseñar una y sólo una (la del Estado) interpretación de la

¹³⁹ BRUNNER, August. *Ideario Filosófico*. p. 212

¹⁴⁰ ROBLES, Martha. *op. cit.* p. 207.

vida política, por ejemplo, si debe servir al mito de la raza, de la sociedad sin clases o del Estado-nación en el nacionalismo extremo, entonces ni uno solo de los fines de la Universidad se cumple, la corporación no es más que un *corpus* académico y la verdad tampoco existe puesto que la verdad la propone el Estado y, entonces, la contemplación de la verdad -el ápice de la Universidad- no puede cumplirse verdaderamente. Esta es la muerte de la corporación académica”¹⁴¹. El monopolio ideológico de la Universidad, por parte del Estado totalitario, acarrea la muerte de la auténtica universidad para dejar tan sólo una apariencia. Es claro que la libertad académica - justa y necesaria dentro de sus límites- no puede vulnerar la ley moral. Libertad de pensar, libertad de enseñar, libertad de investigar, libertad de aprender implican capacidad, orden, rectitud. Toda libertad supone un cauce, una regulación que no es mengua sino cabal desarrollo. Autonomía académica, autonomía administrativa, autonomía legislativa y autonomía económica -si se pudiese- permiten, a la Universidad, enseñar, investigar, difundir la cultura, darse sus propios reglamentos, organizarse, funcionar y aplicar sus recursos económicos en plan adecuado y libre. Libre de interferencias estatales y de cualquier otra presión de grupo. La autonomía puede socavarse desde afuera o desde adentro. Si alguna finalidad ha tenido la autonomía en su alcance social es la de haberse constituido en una voz de la propia Universidad¹⁴². No basta que esté consagrada en el papel. Es preciso luchar por ella, preservarla.

Universidad y Política

A la Universidad le compete la ciencia política, pero no la actividad política. Confundir la teoría con la práctica daña a la Universidad y perjudica a la recta Política. Cuando la Universidad se politiza traiciona el servicio de la verdad y a la ciencia. El arte político no corresponde a la Universidad como corporación, ni a sus miembros en cuanto miembros de la comunidad académica. La investigación y la docencia están delimitadas por el ámbito de lo académico. Arrancar a la Universidad de su fin esencial para lanzarla a la actividad política es destruirla. El Estado que hace de la Universidad un instrumento de su política desvirtúa la estructura de la Universidad y prostituye su misión. No confundamos la comunidad académica con la comunidad política. Una cosa es ofrecer los principios políticos para solucionar situaciones y otra muy diferente es inmiscuirse en la actividad política. La politiquería oportunista e inmoral juega con la Universidad para saborear el goce sensual del poder y la transforma en casa de demagogia. Ella está, por su propia naturaleza -escribe Alberto Caturelli-, infinitamente lejos de semejantes actividades y, al mismo tiempo, tiene como misión orientar a la actividad política misma con los principios que ella investiga, descubre y contempla”¹⁴³. La Universidad -me parece- no sólo orienta a la activi-

¹⁴¹ CATURELLI, Alberto. *La Universidad -Su esencia, su vida, su ambiente*. pp. 161-162.

¹⁴² ROBLES, Martha. *op. cit.* p. 244.

¹⁴³ CATURELLI, Alberto. *op. cit.*, p. 166.

dad política, sino prepara en su seno a los futuros políticos universitarios. No quiero decir que la política sólo se alcance por los caminos de la disciplina teórica. Pero siempre será mejor contar con políticos egresados de la Universidad -en igualdad de condiciones- que con políticos empíricos.

¿Cómo desconocer los basamentos culturales de la actividad política? ¿Cómo pasar por alto las ciencias -Teoría del Estado, Derecho, Historia, Sociología, Economía- que ilustran, fecundan y fundamentan el arte de buen gobierno? La política necesita de la Universidad. El bien común requiere un arte político cimentado en una ciencia política. Y la ciencia política se aprende en la Universidad. ¿Acaso existe una institución humana de más alto nivel en la interpretación de la cultura que la Universidad?

“La Universidad consiguió, a lo largo de los siglos -apunta Gabriel Elorriaga-, superar dos peligros de empequeñecimiento cultural: el escepticismo y el localismo. Dos limitaciones, también, para la comprensión de los problemas políticos. Una predisposición psicológica y un rango cultural coinciden, pues, en la personalidad del universitario, dotándole de una especial sensibilidad con respecto a las cosas públicas. Dicha sensibilización del espíritu universitario, en lo que tiene de privilegio o distinción social, origina un grado de responsabilidad superior. Existe una especial responsabilidad del universitario con respecto a la sociedad en su modo de situarse frente a los problemas colectivos, como contrapartida de la oportunidad de formación que la sociedad le otorgó”¹⁴⁴. Me importa destacar, desde luego, esta sensibilización política de los universitarios. Pero hay algo aún más importante: la conciencia sociopolítica científicamente formada que alumbró las futuras vocaciones y personalidades políticas. La capacidad de ejercicio será mayor en la medida en que esté montada en una conciencia social, histórica, jurídica, económica, y por supuesto, filosófica. Ciertamente que la destreza en el arte de buen gobierno no se adquiere en la Universidad. Pero la Universidad suministra conocimiento, responsabilidad, sensibilidad. En suma, en las aulas universitarias se forja una conciencia política seria. “Existe la necesidad de contar con un tipo de hombre político universitario -observa Elorriaga- y debe favorecerse su vocación. Este es el sentido vocacional y serio, con que la Universidad debe asomarse a la política. Este es el sentido en que la sociedad debe estimar políticamente a la Universidad. En lo demás, diversos son los fines y los caminos por los que cada cual -cada institución y cada hombre- pueden y deben servir a la ventura histórica de sus pueblos”¹⁴⁵. Es en la Universidad donde tomamos conciencia de que la política es misión y no simple aventura.

La Universidad no dota de politicidad a un pueblo. Se concreta a iluminar la estructura política y las vocaciones políticas. Esa constitutiva politicidad de la comunidad popular adopta, con la Universidad, una peculiar lucidez teleológica. Si la políti-

¹⁴⁴ ELORRIAGA, Gabriel. *Ensayo sobre la vocación política*. pp. 47-48.

¹⁴⁵ ELORRIAGA, Gabriel. *op. cit.* p. 50.

ca ha de tener un sentido doctrinal, una carácter de principios inmutables que se realizan en el lugar y en el tiempo, unas verdades permanentes al margen de las fluctuaciones; de los éxitos y de los fracasos, la política debe enseñarse en la Universidad. Más aún, debe enseñarse a todo universitario, sea cual fuere la profesión que siga. Pocas materias habrá más universales. Realizar la idea del hombre sólo puede hacerse en lo social. Pero lo social sólo es posible gracias a la política. Luego el hombre necesita de la política para ser en plenitud.

Si cabe hablar de una vocación humana para la libertad -dentro del orden- y para la responsabilidad, ¿por qué no pensar en una vocación democrática del hombre? De ahí que resulte tan necesaria una educación para la democracia. Únicamente si la democracia conserva su base jurídica, podrá defenderse de los peligros que hoy la amenazan; y éste es, en el fondo, un problema de educación ¹⁴⁶. Y la democracia se puede "vivir" en sus principios desde la Universidad. Porque la Universidad puede enseñarnos a ver más allá de los intereses de clase, grupo, prensa o partido. Una educación para la democracia es bastante compleja. Es una educación para la libertad y para el diálogo, para la crítica y la autocrítica, para la tolerancia y para la esperanza. Se trata de transmitir una forma de vida, no unas simples ideas.

Universidades de Estado y universidades libres

Sin mengua de las funciones propias del Estado, la Democracia profesa un respeto total a los derechos de los padres de familia y a las ideologías vigentes. El Estado no tiene ningún derecho por sí a hacerse cargo de la tarea de la educación, sino que está ligado al principio de subsidiaridad ¹⁴⁷. Por eso no pretende apoderarse de las conciencias, como lo hacen las dictaduras, mediante el control oficial de las Universidades. La libertad de pensamiento y de creencias se traduce en la libertad de enseñanza y en la libertad de expresión. La "Declaración Universal de los Derechos del Hombre", en su artículo 26, estatuye la libertad de educación, y reconoce prelación a los derechos de los padres de familia, sobre las pretensiones estatistas. En el preámbulo se proclama la necesidad de que todas las personas y órganos de la sociedad se esfuercen por medio de la enseñanza y la educación para instaurar el respeto a los derechos y libertades humanas. Si la realidad social de la mayoría de las naciones contemporáneas es pluralista, al Estado le corresponde un deber de neutralidad. No se trata, en manera alguna, de una pseudo-neutralidad que impone una educación laica, una religión de Estado más o menos disimulada. Trátase de una "neutralidad de signo positivo que respete y sirva al hombre y a la comunidad en la guarda de sus libertades y derechos esenciales, y en la realización de sus fines y su destino". El monopolio de las Universidades para unificar ideologías mediante actos autoritarios, ante la impotencia para unir espontánea y libremente las inteligencias y

¹⁴⁶ MESSNER, J.. *op. cit.* p. 322.

¹⁴⁷ MESSNER, J.. *op. cit.* p. 260.

los corazones, es signo inequívoco de totalitarismo. Y el totalitarismo tiene un inmenso miedo a la libertad. Puede decirse que el hombre es verdaderamente libre cuando se somete a la regla de la autoridad legalmente constituida, y esto es precisamente lo que enseña la democracia y lo que espera de todos sus miembros ¹⁴⁸.

En resaltante contraste con los regímenes totalitarios, el artículo 26 de la "Declaración Universal de los Derechos del Hombre", dice textualmente:

1. "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la educación elemental y fundamental. La instrucción fundamental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos del Hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos".

La financiación de las Universidades, en nuestro tiempo, procede, en su mayor parte -es un hecho innegable-, del presupuesto del Estado. Pero del hecho de que el Estado haga posible la Universidad no se deriva que sea un puro instrumento suyo que pueda manejar a su antojo. La Universidad, en buena tesis, está subordinada a normas académicas, no a órdenes y criterios del poder público. Es un servicio público que no se puede regular con criterio político. Para que la Universidad pueda cumplir sus funciones, aunque sea una Universidad de Estado, es preciso que se le garantice un ámbito de libertad intelectual. El informe de la comisión real británica, presidida por Lord Robbins, advierte con la sobriedad y precisión que le son peculiares: "Para el profesor individual la libertad académica significa la ausencia de trato discriminatorio por causa de raza, sexo, religión y política; y el derecho a enseñar de acuerdo con su propia concepción de los hechos y de la verdad más que de acuerdo con ninguna ortodoxia predeterminada... La libertad de este tipo puede conducir a veces, a abusos, pero el peligro de tales abusos es mucho menor que el peligro de tratar de eliminarla por restricciones generales de la libertad individual" ¹⁴⁹. La libre búsqueda de la verdad no debe ser obstaculizada por intromisiones ideológicas dictatoriales. El Estado sólo puede esperar de la Universidad seriedad científica y rigor de método, nunca aquiescencia incondicional a la ideología del partido en el poder.

¹⁴⁸ REDDEN & RYAN. p. 495.

¹⁴⁹ Informe Robbins. p. 229.

Sin un amplio margen de autonomía en la organización y en las actividades universitarias, no puede florecer la libertad de investigación y la libertad de cátedra. Estas garantías institucionales, suponen un determinado "status" jurídico y una cierta atmósfera de libertad intelectual. El Estado puede exigir, como gestor del bien público temporal, calidad de la enseñanza, homogeneidad -no uniformidad- en los estudios y grados universitarios, coordinación entre las Universidades. Todo ello sin mengua de las facultades concretas que le corresponden a la Universidad, según lo apuntado en el informe Robbins:

1. La libertad para designar a sus profesores.
2. La libertad para fijar sus planes de estudio, pruebas y exámenes y otras actividades docentes y para fijar las condiciones en que se han de conferir los grados académicos.
3. La libertad para fijar las condiciones en que se han de admitir sus estudiantes.
4. La libertad para organizar la investigación en la forma que estime más oportuna.

Cuando las Universidades coordinan y valoran sus planes, de común acuerdo, desde un punto de vista nacional, la planificación de la enseñanza y de la ciencia rinden sus mejores resultados.

El Estado no puede impedir, legítimamente, el establecimiento de Universidades libres (o Universidades privadas), siempre que exista seriedad científica y rigor de método. Al Estado le corresponde, tan sólo, la tarea "de promover y animar la educación, estimularla cuando languidece, completarla cuando resulta inadecuada y aún organizarla cuando falta, a condición de retirarse tan pronto como las circunstancias lo permitan, de un campo en que debería ejercer únicamente una función de supervisión y sustitución"¹⁵⁰. Puede fijar el orden de prioridades en materia de enseñanza, cuidar la distribución geográfica de las universidades, exigir que contribuyan a la elevación del nivel general de un pueblo. Pero no puede prohibir la existencia de Universidades privadas.

¹⁵⁰ DESY, J.. Xnd World Congress of Pax Romana. p. 97.

CAPITULO VIII

EL SIGLO XX Y SU RELACION CON LA UNIVERSIDAD

Si se quiere tratar del saber en la sociedad contemporánea más desarrollada, una cuestión previa es decidir la representación metódica que se hace de esta última. Simplificando al extremo, se puede decir que durante los últimos sesenta años por lo menos, esta representación se ha dividido en principio entre dos modelos: la sociedad forma un todo funcional, la sociedad está dividida en dos. Se puede ilustrar el primer modelo con el nombre de Talcott Parsons (al menos, el de la posguerra) y de su escuela; el otro con la corriente marxista (todas las escuelas que la componen, por diferentes que sean entre sí, admiten el principio de la lucha de clases, y de la dialéctica como dualidad que produce la unidad social).

Este corte metodológico que determina dos grandes tipos de discursos sobre la sociedad proviene del siglo XIX. La idea de que la sociedad forma un todo orgánico, a falta de la cual deja de ser sociedad (y la sociología ya no tiene objeto), dominaba el espíritu de los fundadores de la escuela francesa; se precisa con el funcionalismo; toma otra dirección cuando Parsons en los años 50 asimila la sociedad a un sistema autorregulado. El modelo teórico e incluso material ya no es el organismo vivo, lo proporciona la cibernética que multiplica sus aplicaciones durante y al final de la segunda guerra mundial.

En Parsons, el principio del sistema todavía es, digámoslo así, optimista; corresponde a la estabilización de las economías de crecimiento y de las sociedades de la abundancia bajo la égida de un *welfare state* moderado. En los teóricos alemanes de hoy, la *Systemtheorie* es tecnocracia, es decir, cínica, por no decir desesperada: la armonía de las necesidades y las esperanzas de individuos o grupos con las funciones que asegura el sistema sólo es un componente adjunto de su funcionamiento; la verdadera fiabilidad del sistema, eso para lo que él mismo se programa como una máquina inteligente, es la optimización de la relación global de sus *input* con sus *output*, es decir, su performatividad. Incluso cuando cambian sus reglas y se producen innovaciones, incluso cuando sus disfunciones, como las huelgas o las crisis o el desempleo o las revoluciones políticas pueden hacer creer en una alternativa y levantar esperanzas, no se trata más que de reajustes internos y su resultado sólo puede ser la mejora de la "vida" del sistema, la única alternativa a ese perfeccionamiento de las actuaciones es la entropía, es decir, la decadencia ¹⁵¹.

¹⁵¹ SCHELKY, H. p. 311

Aquí, sin caer en el simplismo de una sociología de la teoría social, resulta difícil no establecer al menos un paralelismo entre esta visión tecnocrática “dura” de la sociedad y el esfuerzo ascético que se exige; aparecería bajo el nombre de “liberalismo avanzado” en las sociedades industriales más desarrolladas en su esfuerzo por hacerse competitivas (y, por tanto, optimizar su “racionalidad”) en el contexto del relanzamiento de la guerra económica mundial a partir de los años 60.

Más allá del inmenso cambio que lleva del pensamiento de un Comte al de un Luhman, se adivina una misma idea de lo social; que la sociedad es una totalidad unida, una “unicidad”. Lo que Parsons formula claramente: “La condición más decisiva para que un análisis sea válido, es que cada problema se refiera continua y sistemáticamente al estado del sistema considerado como un todo (...). Un proceso o un conjunto de condiciones o bien “contribuye” al mantenimiento (o al desarrollo) del sistema, o bien es “disfuncional” en lo que se refiere a la integridad y eficacia del sistema”¹⁵². Esta idea es también de los “tecnócratas”. De ahí su credibilidad: al contar con los medios para hacerse realidad, esa credibilidad cuenta con los de administrar sus pruebas. Lo que Horkheimer llamaba la “paranoia” de la razón.

Con todo, no se pueden considerar paranoicos el realismo de la autorregulación sistemática y el círculo perfectamente cerrado de los hechos y las interpretaciones, más que a condición de disponer o de pretender disponer de un observatorio que por principio escape a su atracción. Tal es la función del principio de la lucha de clases en la teoría de la sociedad a partir de Marx.

Si la teoría “tradicional” siempre está bajo la amenaza de ser incorporada a la programación del todo social como un simple útil de optimización de las actuaciones de este último, es porque su deseo de una verdad unitaria y totalizadora se presta a la práctica unitaria y totalizante de los gerentes del sistema. La teoría “crítica”, dado que se apoya en un dualismo de principio y desconfía de síntesis y reconciliaciones, debe de estar en disposición de escapar de ese destino.

Pero es un modo diferente de sociedad (y otra idea de la función del saber que se puede producir en ella y que se puede adquirir) el que guía al marxismo. Ese modelo nace con las luchas que acompañan al asedio de las sociedades civiles tradicionales por el capitalismo. Aquí no se podrían seguir sus peripecias, que ocupan la historia social, política e ideológica de más de un siglo. Nos contentaremos con referirnos al balance que se puede hacer hoy, pues el destino que le ha correspondido es conocido: en los países de gestión liberal o liberal avanzada, la transformación de esas luchas y sus órganos en reguladores del sistema; en los antiguos países comunistas, el retorno, bajo el nombre de marxismo, del modelo totalizador y de sus efectos totalitarios, con lo que las luchas en cuestión quedan sencillamente privadas del derecho a la existencia. Y en todas partes, con diferentes nombres, La Crítica de la economía política (era el subtítulo del *Capital* de Marx) y la crítica de la sociedad

¹⁵² PARSONS, T. *Essays in Sociological Theory Pure and Applied*. pp. 46-47.

alienada que era su correlato se utilizan como elementos de la programación del sistema.

Sin duda el modelo crítico se ha mantenido y se ha refinado de cara a ese proceso, en minorías como la Escuela de Frankfurt o como el grupo *Socialisme ou Barbarie*. Pero no se puede ocultar que la base social del principio de la división, la lucha de clases, se difuminó hasta el punto de perder toda radicalidad, encontrándose finalmente expuesto al peligro de perder su estabilidad teórica y reducirse a una "utopía", a una "esperanza", a una protesta en favor del honor alzado en nombre del hombre, o de la razón, o de la creatividad, o incluso de la categoría social afectada *in extremis* por las funciones ya bastante improbables del sujeto crítico, como el tercer mundo o la juventud estudiantil. Es una alusión a los embarullamientos teóricos que sirvieron de eco a las guerras de Argelia y del Vietnam, y al movimiento estudiantil de los años 60¹⁵³.

Esta esquemática (o esquelética) llamada de atención no tenía otra función que precisar la problemática en la que intentamos situar la cuestión universitaria en la sociedad actual. Pues no se puede saber lo que es el saber, es decir, qué problemas encaran hoy su desarrollo y su difusión, si no se sabe nada de la sociedad donde aparece. Y, hoy más que nunca, saber algo de esta última, es en principio elegir la manera de interrogar, que es también la manera de la que ella puede proporcionar respuestas. No se puede decidir que el papel fundamental universitario es ser un elemento indispensable del funcionamiento de la sociedad y obrar adecuadamente en consecuencia, más que si se ha decidido que es una máquina enorme.

A la inversa, no se puede contar con su función crítica y proponerse orientar su desarrollo y difusión en ese sentido más que si se ha decidido que no forma un todo integrado y que sigue sujeta a un principio de contestación. La duda entre esas dos hipótesis impregna una llamada que, sin embargo, está destinada a conseguir la participación de los intelectuales en el sistema. Ph. Nemo, "La nouvelle responsabilité des clercs".¹⁵⁴ La alternativa parece clara, homogeneidad o dualidad intrínsecas de lo social, funcionalismo o criticismo universitario, pero la decisión parece difícil de tomar, o arbitraria.

Uno está tentado a escapar a esa alternativa distinguiendo dos tipos de universidad, uno positivista que encuentra fácilmente su explicación en las técnicas relativas a los hombres y a los materiales y que se dispone a convertirse en una fuerza productiva indispensable al sistema, otro crítico o reflexivo o hermenéutico que, al interrogarse directa o indirectamente sobre los valores o los objetivos, obstaculiza toda "recuperación"¹⁵⁵.

¹⁵³ SCHNAPP, S. y VIDAL-NOQUET, P. *Journal de la Commune étudiante*. p. 12

¹⁵⁴ Le Monde 8 de Septiembre de 1978.

¹⁵⁵ La oposición teórica entre Naturwissenschaft y Geitwissenschaft encuentra su origen en W. Dilthey.

Volviendo a la ciencia, examinemos en primer lugar la pragmática de la investigación. Se encuentra afectada hoy en sus regulaciones esenciales por dos importantes modificaciones: el enriquecimiento de las argumentaciones y la complicación de la administración de pruebas.

Aristóteles, Descartes, Stuart Mill, entre otros, han intentado fijar las reglas por medio de las cuales un enunciado con valor denotativo puede conseguir la adhesión del destinatario ¹⁵⁶. La investigación científica no tiene demasiado en cuenta esos métodos. Puede usar, y de hecho usa, lenguajes cuyas propiedades demostrativas parecen desafíos a la razón de los clásicos.

El uso de esos lenguajes no es, sin embargo, indiscriminado. Está sometido a una condición que puede llamarse pragmática, la de formular sus propias reglas y pedir al destinatario que las acepte. Al satisfacer esta condición, se define una axiomática, la que comprende la definición de los símbolos que serán empleados en el lenguaje propuesto, la forma que deberán respetar las expresiones de ese lenguaje para poder ser aceptadas (expresiones bien formadas), y las operaciones que se permitirán con esas expresiones, y que definen los axiomas propiamente dichos.

Pero, ¿cómo se sabe lo que debe contener o lo que contiene una axiomática? Las condiciones que se acaban de enumerar son formales. Debe existir un metalenguaje determinante si un lenguaje satisface las condiciones formales de una axiomática: este metalenguaje es el de la lógica.

Una precisión se impone aquí de pasada. Que se comience por fijar la axiomática para obtener a continuación enunciados que sean aceptables dentro de ella, o que, por el contrario, el científico comience por establecer hechos y por enunciarlos, y busque a continuación la axiomática del lenguaje de la que se ha servido para enunciarlos, no constituye una alternativa lógica, sino solamente empírica. Tiene, sin duda, una gran importancia para el investigador, y también para el filósofo, pero la cuestión de la validación de los enunciados se plantea de modo paralelo en los dos casos.

Una cuestión más pertinente para la legitimación es: ¿por medio de qué criterios define el lógico las propiedades requeridas por una axiomática? ¿Existe un modelo de lengua científica? ¿Ese modelo es único? ¿Es verificable? Las propiedades requeridas en general por la sintaxis de un sistema formal son la consistencia (por ejemplo, un sistema no consistente con respecto a la negación admitiría en sí paralelamente una proposición y su contraria), la completud sintáctica (el sistema pierde su consistencia si se le añade un axioma), la decidibilidad (existe un procedimiento efectivo que permite decidir si una proposición cualquiera pertenece o no al sistema),

¹⁵⁶ Aristóteles en las Analíticas (alrededor del 300 A.C.); Descartes en las *Regulae ad directionem ingenii* (hacia 1628) y los *Principios de la Filosofía* (1644); Stuart Mill en el *Sistema de Lógica Inductiva y Deductiva* (1843).

y la independencia de axiomas unos con respecto a otros. Pues Gödel ha establecido de modo efectivo la existencia, en el sistema aritmético, de una proposición que no es ni demostrable ni refutable en el sistema; lo que entraña que el sistema aritmético no satisface la condición de completud ¹⁵⁷.

Puesto que se puede generalizar esta propiedad, es preciso, por tanto, reconocer que existen limitaciones internas a los formalismos. Esas limitaciones significan que, para el lógico, el metalenguaje utilizado para describir un lenguaje artificial (axiomática) es la "lengua natural", o "lengua cotidiana"; esta lengua es universal, puesto que todas las demás lenguas se dejan traducir a ella; pero no es consistente con respecto a la negación: permite la formulación de paradojas.

A causa de esto, la cuestión de la legitimación del saber y de la universidad se plantea de otro modo. Cuando se declara que un enunciado de carácter denotativo es verdadero, se presume que si el sistema axiomático en el cual es decidible y demostrable ha sido formulado, es conocido por los interlocutores y aceptado por ellos como tan formalmente satisfactorio sea posible. Es en este espíritu donde se ha desarrollado, por ejemplo, la matemática del grupo Bourbaki. Pero otras ciencias pueden hacer observaciones análogas: deben su estatuto a la existencia de un lenguaje cuyas reglas de funcionamiento no pueden ser demostradas, sino que son objeto de un consenso entre los expertos. Estas reglas son exigidas al menos por ciertos de ellos. La exigencia es una modalidad de la prescripción.

La argumentación exigible para la aceptación de un enunciado científico está, pues, subordinada a una "primera" aceptación (en realidad constantemente renovada en virtud del principio de recursividad) de las reglas que fijan los medios de la argumentación. De ahí dos propiedades destacables de ese saber: la flexibilidad de sus medios, es decir, la multiplicidad de sus lenguajes; su carácter de juego pragmático, la adaptabilidad de las jugadas que se hacen (la introducción de nuevas proposiciones) que depende de un contrato establecido entre los "compañeros". De ahí también la diferencia entre dos tipos de progreso en el saber: uno correspondiente a una nueva jugada (nueva argumentación) en el marco de reglas establecidas, otro a la investigación de nuevas reglas y, por tanto, a un cambio de juego.

A esta nueva disposición corresponde, evidentemente, un desplazamiento de la idea de la razón. El principio de un metalenguaje universal es reemplazado por el de la pluralidad de sistemas formales y axiomáticos capaces de argumentar enunciados denotativos, esos sistemas que están descritos en un metalenguaje universal, pero no consistente. Lo que pasaba por paradoja, o incluso por paralogismo, en el saber de la ciencia clásica y moderna, puede encontrar en uno de esos sistemas una fuerza de convicción nueva y obtener el asentimiento de la comunidad de expertos.

¹⁵⁷ LACOMBE, D. "*Les idées actuelles sur la structure des mathématiques*". pp. 39-160

Se sigue una dirección completamente distinta con el otro aspecto importante de la investigación, el que concierne a la administración de la prueba. Esta es, en principio, una parte de la argumentación destinada a hacer aceptar un nuevo enunciado como el testimonio o la prueba en el caso de la retórica judicial. Pero plantea un problema especial: con ella el referente (la "realidad") es convocado y citado en el debate entre científicos.

Hemos dicho que la cuestión de la prueba presenta problemas, en lo que se refiere a lo que debe probar la prueba. Se pueden al menos publicar los medio de la prueba, de modo que los otros científicos puedan asegurarse del resultado repitiendo el proceso que ha llevado a él. Queda que administrar una prueba es hacer constar un hecho. Pero, ¿qué es una constatación? ¿El registro del hecho por el ojo, el oído, un órgano de los sentidos? Los sentidos confunden, y están limitados en alcance, en poder discriminador.

Aquí intervienen las técnicas. Estas, incidentalmente, son prótesis de órganos o de sistemas fisiológicos humanos que tienen por función recibir los datos o actuar sobre el contexto. Obedecen a un principio, el de optimización de actuaciones: aumento del *output* (informaciones o modificaciones obtenidas), disminución del *input* (energía gastada) para obtenerlos. Son, pues, juegos en los que la pertinencia no es ni la verdadera, ni la justa, ni la bella, etc., sino la eficiente: una "jugada" técnica es "buena" cuando funciona mejor y/o cuando gasta menos que otra.

Esta definición de la competencia es tardía. Las invenciones tienen lugar durante largo tiempo por sacudidas con ocasión de investigaciones al azar o que interesaban más o lo mismo a las artes (*technai*) que al saber: los griegos clásicos, por ejemplo, no establecen relación sólida entre este último y las técnicas. En los siglos XVI y XVII, el trabajo de los "prospectores" procede aún de la curiosidad y de la innovación artística. Y siguen así hasta fines del siglo XVIII¹⁵⁸. Y se puede mantener que en nuestros días todavía hay actividades "salvajes" de invención técnica, a veces emparentadas con el "bricolage", que persisten independientemente de las necesidades de la argumentación científica.

En cuanto a la otra vertiente del saber, la de su transmisión, es decir, la enseñanza, parece adecuado describir la manera en que el predominio del criterio de performatividad la afecta.

Admitida la idea de los conocimientos establecidos, la cuestión de su transmisión se subdivide pragmáticamente en una serie de preguntas: ¿Quién transmite?, ¿qué?, ¿a quién?, ¿con qué apoyo?, ¿y de qué forma?, ¿con qué efecto? Una política universitaria está constituida por un conjunto coherente de respuestas a estas preguntas.

¹⁵⁸ MUMFORD, L. *Technics and civilization*. pp. 52 - 57

Cuando el criterio de pertinencia es la performatividad del sistema social admitido, es decir, cuando se adopta la perspectiva de la teoría de sistemas, se hace de la enseñanza superior un subsistema del sistema social, y se aplica el mismo criterio de performatividad a la solución de cada uno de esos problemas.

El efecto que se pretende obtener es la contribución óptima de la enseñanza superior a la mejor performatividad del sistema social. Una enseñanza que deberá formar las competencias que le son indispensables a este último. Son de dos tipos. Unas están destinadas de modo más concreto a afrontar la competición mundial. Varían según las "especialidades" respectivas que los Estados-naciones o las grandes instituciones de formación pueden vender en el mercado mundial. Pensamos que la demanda de expertos, cuadros superiores y cuadros medios de los sectores de punta, que son el objeto de los años venideros, se incrementará: todas las disciplinas referentes a la formación "telemática" (informáticas, cibernéticas, lingüísticas, matemáticas, lógicas...) deberían ver que se les reconoce una prioridad en cuestiones de enseñanza. Y tanto más, cuanto que la multiplicación de esos expertos debería acelerar el progreso de la investigación en los demás sectores del conocimiento.

Por otra parte, la enseñanza superior deberá continuar proporcionando al sistema social las competencias correspondientes a sus propias exigencias, que son el mantenimiento de su cohesión interna. Anteriormente, esta tarea implicaba la formación y la difusión de un modelo general de vida, que bastante a menudo legitimaba el relato de la emancipación. En el contexto de la deslegitimación, las universidades y las instituciones de enseñanza superior son de ahora en adelante solicitadas para que fuercen sus competencias, y no sus ideas: tantos médicos, tantos profesores de tal o cual disciplina, tantos ingenieros, tantos administradores, etc. La transmisión de los saberes ya no aparecen como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación a su emancipación, proporciona al sistema los "jugadores" capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad.

Si los fines de la enseñanza superior son funcionales, ¿quienes son los destinatarios? El estudiante ha cambiado y deberá cambiar aún más. Ya no es un joven salido de las "élites liberales" y más o menos afectado por la gran tarea del progreso social entendida como emancipación. En ese sentido, la universidad "democrática", sin selección a la entrada, poco costosa para el estudiante y para la sociedad si se considera el costo-estudiante *per capita*, sino acogiendo gran número de solicitudes, cuyo modelo era el humanismo emancipacionista, aparece hoy como poco performativa. La enseñanza superior está ya afectada por una refundición de importancia, a la vez dirigida por medidas administrativas y por una demanda en sí misma poco controlada que emana de los nuevos usuarios, y que tiende a dividir sus funciones en dos grandes tipos de servicios.

Por su función de profesionalización, la enseñanza superior se dirige todavía a jóvenes salidos de las élites liberales a las que se transmite la competencia que la profesión considera necesaria; vienen a añadirse, por un camino u otro (por ejemplo,

los institutos tecnológicos), pero según el mismo modelo didáctico, destinatarios de nuevos saberes ligados a las nuevas tecnologías y técnicas que son también jóvenes aún no “activos”.

Aparte de estas dos categorías de estudiantes que reproducen la “*intelligentsia técnica*”, los demás jóvenes presentes en la Universidad son, en su mayor parte, desempleados no contabilizados en las estadísticas de demanda de empleo.

Si la enseñanza debe asegurar no sólo la reproducción de competencias, sino su progreso, sería preciso, en consecuencia, que la transmisión del saber no se limitara a la de informaciones, sino que implicara el aprendizaje de todos los procedimientos capaces de mejorar la capacidad de conectar campos que la organización tradicional de los saberes aísla con celo.

En el modelo humboldiano de la Universidad, cada ciencia ocupa su lugar en un sistema coronado por la especulación. Una usurpación por parte de una ciencia del campo de otra sólo puede provocar confusiones, “ruidos”, en el sistema. Las colaboraciones no pueden tener lugar más que en el plano especulativo, en la cabeza de los filósofos.

Por el contrario, la idea de interdisciplinaridad pertenece en propiedad a la época de la deslegitimación y a su urgente empirismo. La relación con el saber no es la de realización de la vida del espíritu o de la emancipación de la humanidad; es la de los utilizadores de unos útiles conceptuales y materiales complejos y la de los beneficiarios de esas actuaciones. No disponen de un metalenguaje ni de un metarrelato para formular la finalidad y el uso adecuado. Pero cuentan con el *brain storming* para reforzar las actuaciones.

La valoración del trabajo en equipo pertenece a esta imposición del criterio performativo en el saber. Pues, en lo que se refiere a decir lo verdadero o a prescribir lo justo, el número no tiene nada que ver; no sirve de nada a no ser que justicia y verdad sean pensadas en términos de resultado más probable. En efecto, las actuaciones en general son mejoradas por el trabajo en equipo, bajo unas condiciones que las ciencias sociales han precisado hace tiempo. A decir verdad, éstas han fundamentado especialmente su prestigio gracias a la performatividad en el marco de un modelo dado, es decir, a la realización de una tarea; la mejora parece menos segura cuando se trata de “imaginar” nuevos modelos, es decir, de la concepción. Hay, parece, ejemplos. Parece difícil separar lo que corresponde al dispositivo en equipo y lo que se debe al genio de los que forman el equipo.

Se observará que esta orientación se refiere más a la producción del saber (investigación) que a su transmisión. Es abstracto, y probablemente nefasto, separarlas por completo, incluso en el marco del funcionalismo y del profesionalismo. Sin embargo, la solución a la que se orientan de hecho las instituciones del saber en todo el mundo consiste en disociar esos dos aspectos de la didáctica, la de la reproducción “simple” y la de la reproducción “ampliada”, al distinguir entidades de todo ti-

po, sean éstas instituciones, niveles o ciclos en las instituciones, reagrupamientos de instituciones, reagrupamientos de disciplinas, de las que unas están destinadas a la selección y a la reproducción de competencias profesionales, y otras a la promoción y "puesta en marcha" de espíritus "imaginativos". Los canales de transmisión puestos a disposición de las primeras podrían ser simplificados y masificados; las segundas tienen derecho a pequeños grupos que funcionan según un igualitarismo aristocrático. Que estos últimos formen parte o no oficialmente de universidades, importa poco.

CAPITULO IX

DEMOCRATIZACION Y UNIVERSIDAD CONTEMPORANEA

Democratización de la Educación Superior

Transmitir y desarrollar la alta cultura, brindar una formación profesional y contribuir al descubrimiento y desarrollo de la vocación, sólo puede hacerse en la Universidad. Pero, ¿cómo hacerlo? Oxford y Cambridge están reservadas a los privilegiados de la fortuna. Y muchas otras Universidades de Europa y de América también lo están. Son raros los hijos de obreros y de campesinos que asisten a la Universidad. Resulta absurdo que las consideraciones financieras impidan a un joven particularmente dotado, hacer una carrera universitaria. No se trata solamente de justicia social, sino de interés general y de bienestar colectivo bien entendidos. La Universidad no es una escuela de lujo, sino un lugar de trabajo riguroso y difícil. Y acaso la excesiva riqueza y las demasiadas comodidades, que hacen la vida fácil, constituyen un verdadero obstáculo a la austeridad de los estudios universitarios. Cuando se fundó la Universidad, hace siete siglos, asistían a ella muchísimos pensionados de la clase humilde. Pedro Ramus, por ejemplo, uno de los más preclaros estudiantes y maestros de la Universidad parisina, fue nieto de carbonero e hijo de trabajador. Es contrario a la verdad histórica decir que la formación universitaria no es más que el superprivilegio de los privilegiados sociales. Abundan los países en los que la enseñanza superior es todavía gratuita. El número de becas no cesa de aumentar. El libre acceso a la Universidad forma parte esencial del sistema democrático. En consecuencia, es antidemocrático fijar una especie de "numeris clausus". Naturalmente que el Estado no puede ofrecer educación superior más allá de sus recursos.

El derecho a la cultura forma parte del derecho de igualdad esencial de oportunidades. Toma su sentido y su valor de una voluntad radical y académica de verdad. El trabajo del estudiante, del profesor y del investigador no es menos duro que el trabajo del obrero o del conductor de autobuses. Como requiere la aplicación constante de la personalidad entera, es un trabajo que absorbe y que nunca concluye. Quienes no están a la altura de este trabajo universitario, están usurpando puestos de estudiantes, de profesores o de investigadores.

Tan absurdo resulta excluir de la Universidad a un hijo de obrero, porque es hijo de obrero, como excluir a un hijo de burgués, porque su padre es burgués. No hay obligación, claro está, de que todos los miembros de la comunidad se conviertan en profesionales egresados de la Universidad. La mayor parte de las personas no tienen ni el gusto ni las facultades espirituales para ser universitarios. El rigor austero de la filosofía, de la filología comparada o de la física nuclear no es susceptible de

entrar en todas las cabezas. El ideal de justicia sólo pide que no se impida a los dotados, a los vocados para una carrera universitaria, ingresar a la Universidad. Para ello es menester que exista una sociedad abierta con una buena circulación de élites. Los que revelen aptitudes indispensables para el personal directivo de la sociedad, deben tener acceso a los puestos de dirección. La Universidad no es un seguro de vida ni un servicio de asistencia pública. Como toda institución de alta cultura, es una aventura de la humanidad que sobrepasa toda reglamentación administrativa. Lo importante es que se eliminen las "injusticias del destino" para que se cumplan las vocaciones excepcionales. Aquí radica, a mi modo de ver, el meollo de la democratización de la enseñanza superior.

No hay razón alguna para inyectar a todos los ciudadanos una igual cantidad de temas de metafísica, de cálculo integral y diferencial, de lenguas clásicas o de teoría del Estado. Hay hábitos mentales, gustos profesionales, estilos de vida orientados hacia determinadas direcciones. Ignorar estos hechos, so pretexto de democratización universitaria, es un error craso. Cuando se fuerzan vocaciones se producen hombres desadaptados, desequilibrados, frustrados. No hay que olvidar, como afirma Georges Gusdorf, que "existe una vocación universitaria. La Universidad es también un universo de valores, un conjunto complejo de relaciones humanas y un programa de vida" ¹⁵⁹. Quienes no se adapten al régimen de existencia de una Universidad no deben ingresar a ella. Y si ingresan es para perturbarla y para frustrarse. El aspecto reglamentario no suscita las aptitudes ni las inclinaciones, pero facilita su desarrollo. Democracia en la Universidad no significa una ciega nivelación igualitaria, sino una igualdad de oportunidades para la selección de los mejores. La enseñanza superior está destinada a los capaces. El mérito de la inteligencia no puede ser sustituido por el factor clasista o económico. La democracia, como sociedad abierta, sirve a todas las capacidades y confiere una igualdad esencial de oportunidades para seguir altos estudios, sin discriminación de raza, de religión, de fortuna o de clase social. Se ha dicho, y con razón, que la Universidad de la democracia no es la Universidad de masas. Porque la masa, sometiendo la calidad al número, es la negación de la Universidad. La pobreza sola no es, por ella misma, virtud intelectual y predisposición universitaria. Ciertamente la Universidad no es un privilegio, pero sí es una exigencia superior incompatible con la pereza y con la torpeza. Dentro del marco de estas ideas cabe considerar las conquistas democráticas de la Universidad contemporánea.

¹⁵⁹ GUSDORF, Georges. *L'Université en Question*. p. 111.

Conquistas democráticas de la Universidad Contemporánea

La enseñanza superior en Europa y en América ha realizado una enorme y rápida expansión. Los índices de matrícula suben años tras año. Aunque habría que tener en cuenta, también, la elevación de las tasas de natalidad.

Estados Unidos es el país que mayores progresos han hecho en la democratización de la enseñanza superior. Las universidades y los "colleges" norteamericanos siempre han estado relativamente libres de la influencia de Washington. El Gobierno Federal nunca ha intervenido en la solución de los problemas relativos al número de universidades, su emplazamiento, su cupo, los títulos que expiden. Un puñado de personas con autoridad en el ambiente privado, estatal y municipal, gobiernan y sostienen las universidades. Mientras en Francia los ministros de educación pueden programar el crecimiento de los sistemas de educación superior, fijar el número máximo de matriculados, etc., en Estados Unidos reina la más absoluta libertad y variedad. Las universidades y los "colleges" privados matricularon a más del 50% de toda la población estudiantil americana en 1951. El aumento total experimentado y la cifra de matrícula a partir de la segunda guerra mundial, han sido absorbido en sus tres cuartas partes por las universidades y los "colleges" públicos. De los 143 inmensos "colleges" universitarios que existían en Norteamérica en la década de los sesentas, la mitad dependía de las autoridades estatales o municipales. Pero estas autoridades respetan la autonomía académica y administrativa de esas instituciones. Casi la mitad de las grandes universidades tenía en esas épocas más de 10,000 estudiantes. "La radical descentralización de los centros decisorios en la enseñanza superior americana, junto con la extraordinaria heterogeneidad en la calidad y el carácter de las instituciones que la representan, determina necesariamente -escribe Martin Trown- el que su decisión deba tener muy en cuenta la situación de las fuerzas sociales y económicas"¹⁶⁰. Pocos países puede ufanarse de tener siempre una plaza vacante para cualquiera que desee estudiar. Las universidades norteamericanas -tanto las públicas como las privadas- saben que están realizando un "servicio público". La demanda de los consumidores en el mercado de la educación determina el número de plazas. La Universidad norteamericana sirve a una diversidad de propósitos y se adapta a las necesidades de las diferentes clases de la sociedad. Como en la Alemania del siglo XIX, en Estados Unidos se han dado una serie de circunstancias favorables para la competencia. En contraste con Francia, que concentra en París las más importantes instituciones académicas, Estados Unidos no padece esa absurda centralización. Las tradiciones conservadoras de los círculos académicos de París han impedido, hasta ahora, la reforma universitaria integral tan necesaria en Francia. Acaso si hubiese habido un régimen de competencia entre las universidades francesas, en vez de esa estéril homogeneidad, la Universidad gala sería diferente.

¹⁶⁰ TROWN, Martin. *La Universidad en Transformación*. p. 146.

Durante unos 100 años, desde el comienzo del siglo XIX hasta el advenimiento del nazismo, las “universidades alemanas -escriben los universitarios hebreos Joseph Ben-David y Awraham Zloczower-, sirvieron como modelo de instituciones académicas. La educación de un científico británico o norteamericano no se consideraba acabada y completa hasta que había pasado algún tiempo en Alemania estudiando junto a algunos de los muchos profesores que habían alcanzado fama y renombre científico”¹⁶¹. Ahora bien, las universidades alemanas descansaban en el sistema competitivo que obró de acuerdo con su propia lógica interna. Joseph Ben-David y Awraham Zloczower exageran, a nuestro juicio, la influencia del sistema competitivo, hasta el grado de afirmar que no fue la filosofía la que creó la nueva Universidad alemana sino que fue el sistema universitario alemán el que puso las bases para el desarrollo de la filosofía como disciplina sistemática. “Fueron la peculiar descentralización del sistema y la competencia entre las universidades individuales -nos dicen- las que produjeron la rápida difusión de las innovaciones, y no la estructura interna de cada unidad ni la filosofía de la educación dominante en Alemania”¹⁶². Esta afirmación parece desconocer la decisiva y comprobada influencia del pensamiento de Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, Paul von Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers, en la estructura de la Universidad alemana. Los hechos, no hay que olvidarlo, son siervos de las ideas. Tampoco parecen recordar los profesores Ben-David y Zloczower la libertad académica y la autonomía de las Facultades que, junto con la unidad de investigación y enseñanza, forjaron la grandeza de las universidades alemanas. Ir a la Universidad, en el siglo XX, ha llegado a ser algo normal. En el siglo XIX era una perspectiva al alcance de las clases privilegiadas. La sociedad post-industrial requiere un enorme número de personas educadas y capacitadas. Cada día son más numerosos los padres que envían a sus hijos a la Universidad o que ven en ella un camino para la promoción social de sus descendientes. La profesionalización de muchas ocupaciones, la tendencia a descentralizar y diversificar la enseñanza superior, el sentido universitario de servicio público, el abaratamiento de la educación superior y la prolongación normal de la enseñanza media han contribuido a la rápida democratización de la enseñanza universitaria.

La mayoría de las personas están de acuerdo en que una Universidad, por modesta que sea, es mejor que ninguna. Y me parece que el imperativo de que haya más universidades no significa necesariamente que sean peores. Queremos calidad y cantidad. El caso de la Universidad de California puede servir como ejemplo de calidad y cantidad en un sistema diferenciado.

A la democracia le interesa la extensión de la enseñanza superior porque sabe que a ella va vinculada una mayor tolerancia política, un mejor desarrollo económico, un mejor dominio de la desordenada tecnología y de las fuerzas sociales que ahora

¹⁶¹ BEN-DAVID, Joseph y ZLOCZOWER, Awraham. *Universidad y Sistemas Académicos en las Sociedades Modernas*. p. 13.

¹⁶² *Ibidem*. p. 28.

conforman -en mucha parte- nuestras vidas. Pero la extensión de la enseñanza no está reñida con el cultivo de las legítimas élites que favorecen el perfeccionamiento de la nación y del mundo en que vivimos.

Masas y élites en la Universidad

Quiérase o no, la sociedad moderna de masas asume proporciones cada vez más vastas. Nuestra tradición cultural debe sus aportaciones más valiosas a una minoría. En el ámbito universitario se plantea un magno problema: ¿Cómo podremos extender al máximo los valores y el alcance de la cultura, sin menospreciar ni sacrificar las aspiraciones fundamentales de la mayoría?

La Universidad del siglo XIX estaba destinada a crear y perpetuar una exigua minoría de universitarios. Las masas no preocupaban realmente. La técnica era considerada como una actividad artesana, de mínimo valor. En nuestro siglo ha cambiado el panorama universitario. Todos los planes de reforma se refieren, en una forma o en otra, a la "democratización de la instrucción". Se busca, a toda costa, adaptar el sistema universitario a una sociedad técnica y de masas. Se piensa que la mayoría de la población tiene derecho a una educación universitaria adecuada. Mientras la Universidad decimonónica constaba, en su clase estudiantil, de hombres y de hijos de la burguesía, en la Universidad del siglo XX vemos cantidad de mujeres y estudiantes de todas las clases sociales. Los hijos de los trabajadores estudian junto con los hijos de los ingenieros y de los abogados. Hay una creciente atención hacia las disciplinas científicas y hacia la instrucción técnica para preparar cuadros. En Estados Unidos, "el problema no consiste ya en cómo hacer para dar a todos un tipo de instrucción adecuada -como afirma John L. Brown-, sino más bien en cómo lograr, dentro de este sistema que creo insustituible en nuestra sociedad de masas, que sea tenida en cuenta debidamente la minoría de los mejor dotados, para formar esa indispensable 'élite democrática', necesaria ya sea para las funciones directivas de gobierno, o para los descubrimientos científicos o para la creación del arte y de nuevos valores del espíritu. Y es tal vez una de las paradojas más interesantes de nuestro tiempo el que Europa se encuentre principalmente preocupada en la actualidad respecto a la 'instrucción de las masas', mientras que los Estados Unidos lo están con el problema de la formación de los mejores dotados"¹⁶³. Al lado de la instrucción de las masas se yergue ahora el problema de la formación universitaria de los mejores dotados.

Las Universidades de avanzada se cuidan de evitar dos peligros extremos: concentración exclusiva de la formación de una minoría, por una parte, y triunfo exclusivo de una "instrucción de las masas, cuantitativa y descolorida, en la que la energía espiritual del individuo se atrofia". No hay que olvidar la necesidad de elementos directivos que requiere toda democracia. Porque no podemos confundir una democracia con una sociedad-hormiguero. Precisamente en una sociedad-hormiguero está el

¹⁶³ BROWN, John L. *Diálogos Transatlánticos*. pp. 351-352.

clima más propicio para el advenimiento de un sistema totalitario. Está muy bien que la instrucción sea accesible para todos, pero es necesario preparar una élite democrática.

En la obra: *The Pursuit of Excellence: Education and the Future of America* la Fundación Rockefeller presenta un valioso informe sobre la instrucción en los Estados Unidos. Es visible la preocupación por la "élite" en un sistema escolar democrático: "una habilidad desperdiciada, una habilidad mal aplicada, constituye una amenaza a la capacidad de sobrevivir de un pueblo libre". En muchos aspectos, el Informe deja atrás la añeja discusión respecto de la cantidad en oposición a la calidad en un sistema universitario. "Un juicio que define una diferencia de talento no es un juicio acerca de una diferencia de valor humano", asegura, con toda razón, el Informe Rockefeller. No tenemos por qué optar entre una educación de las masas y una formación de las élites. Necesitamos realizar ambas cosas. Para lograr la educación de las masas, los gobiernos deben destinar la mayor parte de su presupuesto a la educación. No importa que gastemos menos en automóviles, televisores, whisky y tertulias. Para considerar que una Universidad está bien equipada se requiere un profesor por cada 10 ó 15 estudiantes como máximo. Los profesores tienen que ser muchos. En Estados Unidos el número oscila entre 300 y 500,000. No quiero hablar de los sueldos, de los presupuestos para administración, edificios destinados a la enseñanza, laboratorios, residencias, bibliotecas. Que cada país haga un limpio examen de conciencia y vea si está destinando todos los recursos que puede para resolver el problema de la educación. Es preciso que todos contribuyan, en la medida de sus posibilidades, para sostener las universidades. En los Estados Unidos, las familias americanas destinan una parte considerable de sus ingresos a la educación de sus hijos. Pero como la enseñanza superior cuesta mucho más de lo que se paga por ella, la sociedad norteamericana cubre el resto: antiguos alumnos, personas individuales, fundaciones, rentas del patrimonio universitario. Las industrias y los Estados de la Federación contribuyen, en una buena proporción, a financiar las universidades. La "libertad competitiva" estimula la búsqueda de recursos. Más de cinco millones de estudiantes cursan estudios en instituciones norteamericanas de enseñanza superior. Mientras uno de cada 100 franceses estudia en la Universidad, uno de cada 40 norteamericanos sigue estudios universitarios. Aún así, la Universidad no debe ser ni en Francia ni en ningún otro país, lujo y utopía.

La Universidad no es un lujo ni una utopía

Las páginas de los periódicos cotidianos nada nos dicen sobre el verdadero problema universitario. Todo mundo critica, denuncia, destruye y reconstruye la Universidad, sin hacerse cargo de su naturaleza misma, de la vocación de la educación superior. Estudiantes, profesores y autoridades administrativas reivindican sus puntos de vista, negocian, transigen y conceden. Administradores y administrados, ante la angustia de la catástrofe inminente, piensan en contener superficialmente los problemas del día sin atender las exigencias fundamentales de un pensamiento universitario coherente.

La determinación de las aptitudes y la función propia de una formación utilitaria priva en la sociedad técnica e industrial de nuestro tiempo. Por eso es tan apremiante la tarea de superar una educación para la profesión con una educación para la vocación. La técnica no debe sofocar los valores superiores del espíritu. Si todos los países de occidente -y prácticamente el mundo entero- poseen aún universidades, es porque no ha perdido vigencia el imperativo de la cultura universal y superior. Importa formar, sobre todo, profesionales de lo humano. Porque médicos, juristas, ingenieros y todos los demás profesionales aprenden sus técnicas para referirlas, en última instancia, a la realidad humana. El hombre constituye el punto de aplicación y de preocupación final de toda profesión. Con mucha razón ha dicho Georges Gusdorf que "la Universidad presenta ese carácter original de ser una escuela de humanidades"¹⁶⁴.

Si se tratara solamente de enseñar la ciencia ya hecha, cualquier escuela podría hacerlo. Pero se trata, justamente, de contribuir a la ciencia que se está gestando, de iniciar a los mejores jóvenes en la búsqueda de una verdad siempre profundizable. Podrán variar mucho las condiciones y las situaciones de las universidades en concreto, pero la idea de la Universidad, en la plenitud de su valor, no puede separarse de la exigencia de una búsqueda fundamental y desinteresada de la verdad para cumplir una vocación. Una escuela técnica o profesional de cualquier especie no llega jamás a la ciencia viva, a la búsqueda fundamental y desinteresada de la verdad, a la elucidación y fomento de la vocación. Donde no existan estos elementos no hay Universidad, a pesar de todos los marbetes. Lugar por excelencia de los estudios liberales, el hombre deviene, en la Universidad, maestro y no siervo de su actividad. El trabajo universitario puede ser muy absorbente, muy difícil, muy riguroso; pero ofrece siempre lo humano del hombre como sujeto y objeto de su búsqueda. No importa que abunden más los problemas que las respuestas. Tampoco preocupa que las construcciones científicas provisionales sean sobrepasadas una y otra vez. Y cualquiera que sea la ciencia que se estudie, el problema de los problemas, el horizonte de los horizontes sigue siendo la inquietud de la condición humana captada en

¹⁶⁴ GUSDORF, Georges. *L'Université en Question*. p. 81.

el conjunto de su aventura en curso. No veo por qué tengamos que decir -como lo dice Georges Gusdorf- que la Universidad es un lujo. Ni siquiera admitiría que se tratara a la Universidad, como los quiere Gusdorf, como un "lujo legítimo". Para mí todo lujo es dislocación (recuérdese la etimología de la palabra "luxus"), superfluidad, hipérbole. Ahora bien, las exigencias de la cultura, las necesidades de la vocación y de la profesión no son lujo. Las creaciones de la filosofía, del arte y del pensamiento científico constituyen el patrimonio más noble y significativo de la humanidad.

Algunos afirman que la Universidad no sirve para nada. Depende del concepto de utilidad. Si por utilidad se entiende, en este caso, un medio para fines exclusivamente pragmáticos de rendimiento productivo, la Universidad es supraútil. Ciertamente sirve bastante al progreso industrial y a la tecnología, pero su misión está más allá de un estrecho cometido utilitario. "La cultura -ha dicho Hegel- es la necesidad de la necesidad ya satisfecha".

Por el hecho de que la Universidad no cumpla, ni haya cumplido nunca perfectamente sus tareas, no vamos a decir que la Universidad es una utopía. Una vez más, me veo precisado a manifestar mi radical divergencia del profesor Georges Gusdorf cuando afirma: "La Universidad es una institución de lujo y de ocio. En la austeridad misma, y en la minucia científica de las disciplinas que ella realiza, la Universidad representa uno de los medios más eficaces de que dispone la comunidad humana para reflexionar sobre sí misma. Sin duda no ha existido jamás verdaderamente más que en estado de utopía. Pero esta utopía es más real que muchas realidades; esta utopía sola autoriza felizmente las realidades"¹⁶⁵. No me parece un lujo la reflexión que realiza la comunidad humana sobre sí misma. Tampoco me parece que una utopía sea más real que muchas realidades y que sobre ella se puedan edificar firmes construcciones. Entiendo perfectamente lo que pretende decir Georges Gusdorf, pero me parece impropio y equívoco su lenguaje. Además, menester es decirlo, estamos ya muy distantes de aquel concepto griego del ocio. Ciertamente la especulación pura sigue siendo necesaria y sigue teniendo primacía sobre la praxis. Pero la cultura se presenta ante nosotros, hombres del fin del siglo XX, como un menester vital de ubicación y de autoposición.

¹⁶⁵ *Ibidem.* pp. 84-85.

CAPITULO X

NUEVO HUMANISMO UNIVERSITARIO

El Humanismo es consubstancial a la Universidad

Si en la Universidad tendemos a conocer objetivamente al hombre en su integridad, las humanidades resultan imprescindibles e inaplazables. Las humanidades entendidas, claro están, como las ciencias del hombre. En este sentido, cabe decir que el humanismo es consubstancial a la Universidad. Humanismo como búsqueda, establecimiento y exaltación de los más altos valores de la cultura. Humanismo como comprensión objetiva de la persona humana en todas sus posibilidades: ciencia, moralidad, filosofía, historia, arte. Si no hubiese universidades -supongámos por un momento- no habría centros creadores. Y desde los centros creadores surge el principio integral. Sin principio integral, vale decir, sin humanismo integral, caemos en humanismos unilaterales, mutilados.

En un sentido amplio, la ciencia es el alma de la Universidad. Pero la ciencia es ciencia del hombre y para el hombre. La separación tajante entre ciencias y humanidades, o la depreciación de una de ellas en aras de la otra, son absurdas. Porque ciencias y humanidades tienen una misma causa frontal y un mismo fin común último. Si la ciencia es obra humana, no es porque la ciencia pueda dejar de ser expresión de un humanismo consecuente. Hoy estamos más allá de las fronteras rígidas entre ciencias y humanidades. Los científicos tienen que tratar de comprender su actividad humana. Los humanistas llevan sus investigaciones a la objetividad científica más rigurosa y depurada. No escasean los temas de interés común para quienes investigamos en materia de humanidades y para quienes investigan en materia de ciencias particulares. La vinculación entre ciencias y humanidades debe darse, precisamente, en la Universidad. Ninguna de las ciencias que se cultivan en la Universidad es ajena al hombre. El humanismo contemporáneo está muy distante, en varios aspectos, de aquel limitado humanismo filológico grecolatino. Humanismo es, para nosotros, configuración axiológica del ser humano. Toda la vida cultural del hombre, toda su vida social y toda su responsabilidad ética caen de lleno dentro de la "humanitas". El despliegue de todas nuestras facultades humanas transcurre, en la Universidad, de modo reglado, científico, riguroso, sin dejar de ser flexible. Las ciencias otorgan sentido a la vida del espíritu, forjan un "logos" humano responsable, íntegro, ordenado. Trátase de un orden interno que cuenta con la libertad de automanifestarse. Para ello nos sometemos a las normas de la enseñanza y de la investigación.

En esta era mecanizada de especialistas, algunos pretenden sustituir la Universidad por un simple "lugar de la formación de un grupo profesional funcionante" (Schelsky). En estos casos habría que hablar, en rigor, de antiuniversidad. El académico se convierte en un obrero de la inteligencia. La Universidad como vivero de la humanidad se disuelve en constatación pura de hechos. Las antiuniversidades nada saben acerca de conexiones de ciencia y filosofía; no distinguen entre lo esencial y lo no esencial en cada sector del conocimiento; ignoran el espíritu de una disciplina. Sólo la auténtica Universidad percibe el parentesco íntimo de todas las ciencias y siente el insoslayable imperativo de cumplimentarlas. Las escuelas técnicas, cuando no están imbuidas del espíritu universitario, carecen de apertura y de elasticidad espirituales. Creo que la historia más reciente nos insta a superar el particularismo, a trascender verdades unilaterales. Recordemos que las verdades unilaterales son siempre no-verdades. El "Studium Generale" no es una simple acumulación erudita de conocimientos. Hay que modelar el "espíritu de las Facultades" para que dejen de ser compartimentos cerrados con espacios muertos entre las diversas escuelas. Sólo el humanismo puede restaurar ese estudio general o principal. Sin él no hay maduración interna de los educandos, ni libertad vocacional, ni encaminamiento a la "humanitas". El estrecho horizonte profesional debe ser superado por la Universidad vocacional. La imagen cósmica integral, la realidad humana de la vida, tiene primacía sobre cualquier sector de la ciencia. Por eso la Universidad está relacionada al sentido y al valor. "La aclaración del sentido -observa lúcidamente Fritz J. von Rintelen- constituye el apriori originario de toda cuestión filosófica en sentido estricto, y de las ciencias del espíritu en sentido más amplio"¹⁶⁶. Sentido significa ausencia de contradicción y conexión al valor. Adviértase que si la ciencia -como lo quería Max Weber- hace caso omiso de la actitud valorativa, rompe vínculos con la realidad vital y cae en peligrosas e incontrolables desmesuras. Por eso insiste von Rintelen en que "el hombre no puede vivir sin sentido, se acuerdo a su esencia. Sin una reflexión sobre los fundamentos espirituales de nuestra conducta y acción, y con ello sin un punto de vista axiológico, nos hallamos ante el caos, y la juventud reclama un credo, que para nosotros es el de la humanidad y la libertad"¹⁶⁷. Los jóvenes piden que les descubran valores, que les despierten a la vida axiológica. La Universidad está comprometida en esta tarea. Debe responder por el humanismo. Un humanismo que brinde formación de la personalidad, enriquecimiento existencial, configuración interna y fundamentada. Lo esencial de la vida espiritual es más importante que los conocimientos científicos y que la investigación profesional. El hombre académicamente formado hace suya una profesión para lograr las metas de su vida y para contribuir al bienestar colectivo. La Universidad debe proporcionar -para decirlo con palabras del Prof. von Rintelen- "el élan para adquirir en las luchas por la verdad una personalización que se busca a sí misma, la cual representa y defiende sus convicciones con actitud existencial. Entonces se aborda también la persona profunda,

¹⁶⁶ VON RINTELEN, Fritz J. *Humanismo y Universidad*. p. 517.

¹⁶⁷ *Ibidem*. p. 518.

la cual -hoy lo sabemos de sobra- no es naturaleza puramente racional, sino que representa una síntesis total de valoraciones humanas”¹⁶⁸. En la Universidad, diría yo, no sólo somos conducidos a la objetividad, sino a la humanidad.

Caracteres de un nuevo Humanismo Universitario

Es preciso que el “homo faber”, que conoce y domina tantas cosas, se convierta en un “homo sapiens”, que “se descubra plenamente a sí mismo y se reconozca como el centro y el fin inmanente del Universo”. Sólo así cumplirá su destino auténtico en la tierra. Destino que no se reduce a transformar el planeta, sino a dominarlo conforme a las posibilidades del espíritu. Se requiere, claro está, acabar con el estulto sortilegio que nos tiene atados y fascinados a la técnica. Y se requiere, también, tomar conciencia de que sólo la energía espiritual de todos los hombres puede darnos el dominio humano del universo.

El humanismo clásico ignoró la técnica. Nosotros no podemos ignorarla. Pero tampoco podemos limitarnos a una miserable y estrecha enseñanza profesional que inserte al hombre en el aparato técnico. El humanismo clásico nos brindó - ¡magnífico legado!- dos imperativos geniales: “Conócete a tí mismo” (Sócrates) y “Llega a ser el que eres” (Píndaro). Pero el humanismo clásico es parcial, porque no abarca al hombre íntegro, e incompleto, porque no engloba a todos los hombres. El “otium cum dignitate” desdeña el trabajo material y las actividades económicas. La aristocracia culta que se erige sobre la destrucción y el desprecio de los esclavos, niega radicalmente la dignidad humana. La “Paideia” griega y la “Humanitas” latina valoran y cultivan sólo algunos aspectos de la persona humana. Su limitación es patente.

Hoy pedimos una educación del hombre como hombre. Necesitamos saber qué somos, qué hacemos y por qué lo hacemos. Necesitamos una cosmovisión humanista que nos proporcione los principios de acción y de responsabilidad en un mundo natural y social que evoluciona. La ciencia nueva ha cambiado la imagen del cosmos y ha transformado la faz del mundo. La idea de evolución (Teilhard de Chardin), la teoría de los quanta (Max Plank), la teoría de la relatividad (Albert Einstein), el principio de indeterminación (Werner Heisenberg) han conmovido, hasta su raíz, la ciencia moderna. Pero esta conmoción no alcanza a la metafísica y al resto de las disciplinas filosóficas, si exceptuamos la filosofía de las ciencias. La eficacia científica contemporánea escamotea el mundo real y lo transforma en un arsenal inmenso de cifras. Podemos prever acontecimientos, pero no podemos imaginar y comprender. La naturaleza se fragmenta en mil pedazos. El universo desaparece en un cúmulo de artefactos técnicos. Cada día resulta más difícil controlar la técnica. No sabemos si nos ayuda o nos embrutece.

¹⁶⁸ *Ibidem.* p. 519.

Y no es que anhelemos retornar -¡oh utopía de Gandhi!- a la rueca y al huso. Sin la técnica, no podrían sobrevivir los ocho mil millones de seres humanos sobre el planeta. Si no podemos abandonar la técnica, ¿por qué no decidimos a dominarla decididamente? Para ello es preciso que la integremos en un humanismo que le dé finalidad y sentido. Sólo así seremos dueños de nuestro destino.

Se impone la extensión de la enseñanza técnica profesional, la extensión del bachillerato y la difusión de un humanismo integral. Hoy se requiere la educación humanística de las masas. Educación íntegra que llegue a todo el pueblo. No basta la enseñanza primaria universal. Se requiere una enseñanza secundaria diversificada que forme y oriente para la vida personal y comunitaria. Es menester que el educando descubra las limitaciones axiológicas de su propia especialidad y se abra al conocimiento de los valores contenidos en otras actividades. Nada se puede hacer sin profesores formados en el humanismo íntegro y sin métodos idóneos. Gustavo Thibon ha observado que la curación de la humanidad requiere una ciencia total de la humanidad y un amor total a la humanidad. Estudio del humanismo íntegro, estudio de la naturaleza, atención al trabajo y a la producción industrial. Todo ello nos llevará a un nuevo humanismo. Humanismo que no ignora la técnica, pero que está más allá de la técnica. A la Universidad le corresponde, en este Humanismo, un puesto de vanguardia.

Antes de reformar a la Universidad tenemos que reformarnos a nosotros mismos. Si el estudiante ingresa a la Universidad con una imagen determinada de ella, no debemos sorprendernos de su comportamiento y de sus apetencias. Mientras la Universidad no se transforme "*en la institución de la mejor ciencia y conciencia del país*", los universitarios -especialmente los profesores y las autoridades académicas- no habremos cumplido nuestra auténtica tarea.

Dentro de la Universidad cabe compaginar las dos caras de la civilización: técnica y cultura. La técnica se vuelve hacia las aplicaciones utilitarias y se pone -debe ponerse, por lo menos- al servicio de las necesidades del hombre. La cultura es pensamiento meta-utilitario, es menester de conciencia clara de la persona y de valores que exigen realización. El pensamiento técnico es servil; la cultura es señorial. Con ella y por ella, el hombre se liberta de las necesidades para buscar los valores. Más allá del simple vivir (*primum vivere*), está el afán de vivir bien.

El nuevo humanismo requiere una nueva actitud de los docentes universitarios ante el mundo actual. Ante todo, deben ser educadores, no simples instructores. Deberán transmitir no sólo una ciencia y una técnica sino, además y -de manera primordial- una concepción del mundo y de la vida. Se trata de enseñar a vivir esa concepción. Luis Vives hablaba de la Universidad como una "reunión de hombres sabios, al par que buenos, dispuestos a hacer semejantes a ellos a los que ahí acudían para aprender". El doble mensaje de lo científico y de lo vital es inescindible. Hemos descuidado el cultivo de la vocación docente y educadora. El nuevo humanismo universitario pide la creación de una auténtica mística educativa, el espíritu de colaboración científica y docente, la formación de hombres enteros ávidos de verdadero pro-

greso técnico y con un profundo sentido social de nuestro patrimonio intelectual y moral. El nuevo humanismo universitario -¡esperémoslo así!- humanizará las estructuras sociales, vivificándolas y restaurándolas en la plenitud de su eficacia humana. Sólo así dejará de hablarse de la alienación producida por la técnica y del mundo manipulado de la sociedad post-industrial.

La Universidad y la Técnica Alienadora

La técnica utiliza los conocimientos adquiridos previamente por la ciencia. Nada tendría que hacer el técnico sin los supuestos de la ciencia. Las verdades de la técnica son verdades derivadas, prestadas, útiles. El técnico usa verdades que no ha descubierto. "A la ciencia, en cambio, no le interesa -como observa penetrantemente Ernesto Mayz Vallenilla- simplemente *usar* la verdad para lograr un provecho. El 'uso' de la verdad en la ciencia principia y termina con su creación y descubrimiento y lo acompaña el más radical desinterés: de ahí la actitud contemplativa que la emparenta con la filosofía. Una vez lograda la verdad, concluye en rigor la actividad científica. Cualquier uso que se haga posteriormente de ella, ya no es ciencia: es y será técnica o praxis"¹⁶⁹.

Si la Universidad se limitase a preparar profesionales de la técnica, abdicaría de su misión esencial para convertirse en una fábrica de "robots". El campo de la desinteresada contemplación es anterior y superior al ámbito de la técnica. El afán del hombre por dominar el universo manipula como útiles o instrumentos los entes que aparecen frente a él. La técnica, inventada por el hombre, puede acabar por sojuzgarle. Hoy se habla de una nueva alienación. "El hombre -para decirlo de una vez- ha sucumbido a una *alienación* frente a su producto. La técnica inventada por él lo ha envuelto dentro de sus redes y lo ha convertido en un mero ente al servicio de sus propios designios. De señor y dueño que pretendía ser, el hombre ha pasado a ocupar la simple categoría de siervo o fámulo de ella"¹⁷⁰, advierte el Dr. Mayz Vallenilla. Y no se trata de un ciego e ineludible destino al que el ser humano se ve condenado por el omnipotente, arbitrario dictado del Ser. Esta concepción, heideggeriana, parece desconocer la libertad humana y las posibilidades de redención. El hombre no es un ente más entre los entes. Es una persona. Y la persona está más allá de la naturaleza y de la cuantificación. Si la Universidad no se opone a la tecnificación total del universo, incluyendo al propio hombre, deja de ser Universidad. ¿Cuál es la parte de responsabilidad que le corresponde a la Universidad en este proceso de alienación y de idolatría tecnocrática? ¿Cómo lograr un estilo de vida con mayor espontaneidad vital? ¿No urge acaso el reencuentro del vínculo con el contorno inmediato de la naturaleza ingenua? Si la naturaleza se ve reemplazada por un conjunto de enseres, relaciones y ecuaciones, el hombre vivirá incardinado a la servidumbre de sus pro-

¹⁶⁹ MAYZ VALLENILLA, Ernesto. *De la Universidad y su Teoría*. p. 101.

¹⁷⁰ *op. cit.* p. 25.

pios instrumentos. Se ha llegado hasta el extremo de despojar al otro de su carácter de prójimo, de persona, para convertirlo en instrumento, en aparato de un vasto engranaje. Este "ente a la mano" es tratado como una simple cosa. "El otro aparece para el hombre como un ser lejano y extraño -amurallado dentro de su propia alienación- exhibiendo únicamente el nudo perfil de un 'objeto' susceptible de ser manejado o usado para cumplir una función técnica dentro de un mundo circundante"¹⁷¹.

La Universidad debe dar una enseñanza técnica pero, a la vez, debe formar una conciencia crítica. La Universidad profesional de nuestros días ha preferido, en muchas ocasiones, la condición de persona del educando para centrarse en la función técnica. Y de este olvido de la dignidad humana proviene la situación alienada del hombre contemporáneo. Los técnicos egresados de las multiversidades napoleónicas ignoran los fundamentos de su propio saber. La praxis tecnificada atrofia la capacidad de admirar la belleza del mundo natural y ante el misterio del hombre. Corresponde al humanismo universitario salvaguardar la dignidad personal en un orden social ecuménico. El mundo de nuestros días es morada universal del hombre y la tierra que habitamos en común nos insta al diálogo planetario, al entendimiento universal, al respeto de la intangible dignidad humana. La Universidad no puede circunscribirse a miras meramente nacionales. En buena hora que contribuya a la formación de los dirigentes del país. Pero más allá del bien público nacional está la dimensión planetaria del hombre contemporáneo y la conciencia de los deberes y derechos que implica la convivencia universal.

La Universidad no puede marchar a ciegas en el tren de la técnica. El vehículo empieza a parecernos peligroso e incómodo. La meta del viaje no se avizora. Ni siquiera estamos seguros de saber a dónde vamos. Se empieza a producir una rebelión contra una técnica sin norte y sin sentido. Vale la pena que en la Universidad nos detengamos a analizar la nueva mitología técnica. Las mejores voces universitarias de nuestro tiempo preconizan el imperativo de establecer un nuevo humanismo.

Al reencuentro de la Universidad

En la hora actual, casi todos los universitarios no pueden poner en cuestión la Universidad sin ponerse en cuestión ellos mismos. Se padece, en las más de las universidades, cierta esclerosis intelectual. Circunstancias accidentales han provocado una crisis en la Universidad: aumento creciente de educandos, aumento de profesorado y personal universitario, aumento de laboratorios, seminarios y bibliotecas. Lo que no creo es que esa crisis se sitúe fuera de la Universidad. Ni tampoco que la preocupación dominante sea la de aumentar la producción de diplomas, a fin de satisfacer la demanda. Quienes realmente conocen la teoría de la Universidad saben que el servicio de los intereses tecnológicos, tecnocráticos o políticos está subordinado a los fines esenciales de la educación superior. Cada día se abre mayor

¹⁷¹ *Ibidem.* p. 40.

paso la idea del conocimiento interdisciplinario. El pluralismo universitario practicado con éxito en los Estados Unidos, gana, a medida que pasa el tiempo, mayor número de adeptos. El Comité de subvenciones universitarias como "mediador entre la Universidad y el Estado, tal como se practica en la Gran Bretaña, ha mostrado ser un magnífico eslabón de enlace entre las corporaciones independientes de educandos y su principal fuente de apoyo". También la residencia de estudiantes -viejos "Colegios mayores"- vuelve a cobrar actualidad. Y sobre todo, el concepto neohumanista de la moderna Universidad de Berlín sigue conservando su insoslayable vigencia, aunque tenga que ser adaptada a las circunstancias de nuestra época. Lo que definitivamente repudia nuestra conciencia de universitarios del siglo XX es el carácter monolítico de la centralización napoleónica y de las dictaduras que han seguido, algunas veces hasta la caricatura, el modelo de la Universidad Imperial.

Vista con lente pragmático, la verdadera Universidad resulta cara y es supraútil. Con lentes democráticos la Universidad no es una institución para todos, sino para los bien dotados intelectual y espiritualmente. Los infradotados y los tontos permanecen -o deberían permanecer- fuera de la Universidad. Muchos temen por la Universidad en esta época convulsionada. A mí me parece que la institución universitaria que ha resistido la revolución, el totalitarismo napoleónico y los totalitarismos nazi, fascista, comunista, responde a una exigencia permanente del espíritu humano y no puede desaparecer sin asfixiarse antes la alta cultura. Lo que vale la pena es conservar la Universidad, no los edificios ni los marbetes. Todas las tareas extrañas a la misión de la Universidad deben ser expulsadas de su recinto y entonces quedará tan sólo la sede en dónde se elabora y se transmite la educación superior. Un lugar en donde maestros y estudiantes trabajan en común en la tarea de elaborar y transmitir una cultura, en el diálogo enriquecedor de los espíritus, en la coinvestigación de la verdad. Enseñanza sin investigación, o investigación sin enseñanza, truncan y frustran la misión de la Universidad. De una Universidad que es para todos los que pueden seguir sus estudios y que no necesita de añadiduras decorativas: "Universidad popular", "Universidad de masas", etc. La Universidad es la Universidad simple. Si se quiere inventar otra institución para vulgarizar el saber entre amas de casa y semianalfabetos, que se haga en buena hora. Pero la Universidad no puede servir para todo. Alta cultura no es alta costura, ha dicho alguien irónicamente. Los modeladores de la inteligencia y del saber son hombres que buscan la verdad y que enseñan lo que saben. No son propagandistas. Hagamos votos para que haya una elevación general del nivel de vida y una disminución de la desigualdad de las condiciones sociales. Quede bien claro, sin embargo, que la igualdad que exige la Universidad es tan sólo una igualdad esencial de oportunidades. Otra cosa sería un despropósito. Siempre habrá inteligentes y torpes, estudiosos y negligentes, dotados e infradotados. No hay que olvidar, además, que la economía es para el hombre y no el hombre para la economía. El trabajo parcelario, que impera en las grandes industrias, no puede constituirse en norma de la investigación académica. La fascinación técnica, que hace las delicias de los especialistas, no debe sobreponerse al cultivo de la vocación humana. Hablo, naturalmente, de la Universidad fiel a su misión, responsable de su alto cometido. No hay por qué pensar que la fuerza esencial de nuestras universidades es la fuerza de la inercia. Si las estructuras existentes resul-

tan insuficientes, hay que canalizarlas. Pero volvamos a descubrir un lenguaje común para que un universitario pueda hablar con otro universitario.

“En la situación presente -advierte amargamente Gusdorf-, hay que salir de la Universidad para reencontrar la Universidad. Tal es por tanto la tarea de nuestro tiempo. En un país que ha perdido la tradición universitaria, hay que restaurar la exigencia universitaria. Es preciso reinventar la Universidad”¹⁷². Pienso que afortunadamente, a escala mundial, no es preciso reinventar la Universidad. Tampoco hay que salir de la Universidad para reencontrar la Universidad. Nuestro mundo conserva, todavía, verdaderas universidades. Los países que hayan perdido la tradición universitaria -en esto sí estamos de acuerdo con el profesor Gusdorf- deben restaurar la exigencia universitaria. Hay muchos modelos a la vista que esperan ser adaptados a circunstancias particulares. En muchas universidades de nombre habrá que consagrar una verdadera autonomía, el derecho de autodeterminación perdido desde hace varios siglos, la elección del Rector por sus pares, un buen sistema académico de nombramiento de profesores, régimen interdisciplinario, unidad de investigación y docencia. No hay que cansarse nunca de repetir estos postulados. Sólo así convertiremos y reincorporaremos los universitarios a la Universidad. El poder real de la institución universitaria será, como en sus buenos tiempos, un poder espiritual, nunca un poder político. Cada Universidad tendrá sus lineamientos propios, su poder deliberativo para el examen de los problemas, su poder ejecutivo para la puesta en obra de las decisiones adoptadas. La capacidad de pensar, de actuar y de innovar no puede ser interferida por el poder público.

La cultura es un bien común. Este bien común debe ser promovido, en la Universidad, por todos los universitarios. Sin bases comunicantes, el bien común cultural se asfixia y acaba por perecer. El matemático se debe sentir solidario del jurista, y el médico del historiador o del químico, y el ingeniero del filósofo. El espíritu interdisciplinario salvará la Universidad o no habrá Universidad. Los órdenes del saber no son antitéticos, sino complementarios. El verdadero universitario advierte las implicaciones y las conexiones de su ciencia con otras ciencias y con el resto del saber.

“A nadie se oculta que una Universidad es, por su nombre, por su definición, por su oficio -decía hace algunos años Alfonso Reyes- algo universal aunque no extranjero: la ciencia no puede tener patria”¹⁷³. Pero no basta el cultivo de la ciencia a que se refiere Reyes. La Universidad es la institución en que el hombre recibe su formación de hombre. El aprendizaje de una profesión será todo lo importante que se quiera, pero resulta secundario ante el imperativo de la Universidad vocacional: formar hombres concretos de carne y hueso, dentro de la alta cultura, para que pueda cumplir su singular destino personal.

¹⁷² GUSDORF, Georges. *L'Université en Question*. p. 206.

¹⁷³ REYES, Alfonso. *Universidad, Política y Pueblo*. p. 18.

Rectoría espiritual de la Universidad en el seno de la Sociedad

Hay quienes hablan de una crisis de la idea clásica de la Universidad. Se trataría, ante todo -aunque no exclusivamente-, de una crisis de la unidad entre investigación científica y enseñanza. El fenómeno de "masificación", la enérgica ideología igualitaria, la falta de una visión coherente y de conjunto acerca del mundo y la especialización creciente del saber con su consiguiente fragmentación, son los campos problemáticos de la vida universitaria contemporánea. Creemos haber puesto de relieve la importancia inocultable de estos problemas, pero nos parece que no son insolubles ni atentan, definitivamente, contra las tareas esenciales de la Universidad moderna.

Se piensa, por ejemplo, que la politización de la Universidad es irremediable. ¡Entendámonos! Si por politización se quiere entender la lucha militante, sectaria, facciosa, dentro de la Universidad, podemos decir que la verdadera Universidad queda desvirtuada, desquiciada, herida de muerte. Otra cosa, muy diferente, es que se emprenda seriamente, dentro de la cátedra y del seminario, la formación política. "En su triple contenido de información, objetivación de los problemas -aún los más candentes- y motivación o estímulo de los deberes políticos del ciudadano". La exigencia de síntesis, como tarea universitaria, no ha periclitado. Todas las Facultades y Departamentos pueden ofrecer una visión del universo actual, de la vida del hombre y del sentido de la vida del hombre contemporáneo. Las dificultades de la articulación concreta de los diversos saberes no son insuperables. La frase de José Ortega y Gasset: "La necesidad de toda vida de justificarse ante sus propios ojos" -misión de la Universidad-, no ha perdido su vigencia. Toda profesión, toda especialidad debe mantener la necesaria conexión con la vida humana, que es la vida de cada cual. La separación tajante entre ciencias naturales y ciencias del espíritu ha sido ya superada. La separación radical de los dos métodos: inducción y deducción, no podía ser más que pasajera. No se trata de métodos incompatibles sino complementarios. No puede excluirse el comprender en la esfera de la naturaleza. La explicación completa el conocimiento descriptivo. Y en ocasiones comprendemos fenómenos naturales sin poderlos explicar (por ejemplo, la reproducción). Dígase que existe una tensión entre ambos métodos, nunca un antagonismo.

La importancia que han adquirido los institutos de investigación relativamente autónomos, no significa que la investigación tenga que desgajarse totalmente de la Universidad. En estos días se busca fijar los fines de la investigación industrial y los fines de la investigación universitaria. Y tras el problema de la delimitación viene el de las formas posibles de su control, el de los estímulos económicos y el de la imputación de responsabilidades por la utilización efectiva de los resultados de la investigación (W. Kornhauser). La interferencia de las finalidades industriales no debe coartar o suprimir los principios fundamentales de la ciencia -libre espontaneidad y exigencia de comunicación-. Incluso frente al Estado, la ciencia debe actuar como una fuerza social independiente. Entre planeación y libertad debe haber siempre una conciliación posible. Planeación económica y planeación científica se implican reci-

procamente. Pero la prioridad -¡qué duda cabe!- corresponde a la planeación científica. En cuestiones científicas y de organización académica, la democracia carece de sentido. "La devoción a la verdad obliga a reconocer que, -escribe José Medina Echavarría- a pesar de convertirse en un mito, fue funesto para la auténtica organización de la enseñanza superior. No puede hablarse de politización cuando la Universidad participa de las preocupaciones del mundo por medio de la reflexión constante, de la crítica rigurosa y de la información objetiva; tampoco, aunque ya sea un paso hacia su degradación, cuando la Universidad refleja en sus espontáneas agrupaciones internas las tensiones políticas generales. La politización, en cambio, se ofrece en sus peores aspectos cuando la defensa de sedicentes posiciones políticas se infiltra por motivos inconfesables en la solución de sus específicos problemas interiores. La pudibundez que impera todavía en esta materia nos permite enfrentar con serenidad, pero con el debido rigor, la cuestión de los límites de la democracia, válida sin duda como hecho de participación en muchos terrenos, pero que carece de sentido en cuestiones científicas y de organización. Nos agrade poco o mucho, el principio de la ciencia es el de la autoridad -diferente del seniorato- y del diálogo socrático en el seminario y en las aulas es cosa muy distinta de la discusión en el ágora"

174

Salvo el caso de creación de nuevas universidades, la reforma universitaria debe encontrar sus puntos de apoyo en todas las universidades que ya funcionan con un mínimo de eficacia. La política científica supranacional debe considerarse en un corto número de universidades multinacionales o supranacionales de tipo experimental, con las mejores condiciones ecológicas. A partir de 1945 se ha iniciado la cooperación científica internacional. Las ventajas de la acción común no se reducen tan sólo a los intereses generales de la ciencia, sino que se extienden también a los objetivos de mejoramiento socio-económico que persiguen los pueblos frente al desarrollo. La Universidad no es tan sólo un instrumento, actúa como instancia crítica y orientadora. Todas las cuestiones prácticas están movilizadas, en último término, por la filosofía. Y es aquí donde la Universidad se hace valer al lado de otras fuerzas sociales. La posición marginal de los intelectuales cesará a medida que la Universidad reconquiste, en el seno de la sociedad, su rectoría espiritual.

¹⁷⁴ MEDINA ECHAVARRÍA, José. *Filosofía, Educación y Desarrollo*. p. 220.

TERCERA PARTE

LA MODERNIDAD MEXICANA Y SU INFLUENCIA EN LA UNIVERSIDAD

CAPITULO XI

EL POSITIVISMO Y SU INFLUENCIA EN LA UNIVERSIDAD MEXICANA

Introducción

La filosofía positiva de Augusto Comte, traída a México por Gabino Barreda, fue el principal instrumento de polémica ideológica de que se sirvieron los positivistas mexicanos en su lucha contra las doctrinas con las cuales se enfrentaron. La forma en que utilizaron esta filosofía se explicará más adelante. Lo que aquí queremos hacer patente es la importancia adquirida por el positivismo de Comte en la mayoría de los positivistas mexicanos y en los principales de ellos. Del comtismo se sacaron los principales conceptos utilizados por los positivistas de México. A estos conceptos se les dio un contenido propio de México. Fue adaptando los principales conceptos del positivismo de Comte a realidades estrictamente mexicanas, como los positivistas mexicanos entraron en polémica con otras doctrinas.

El porqué fue adoptado el positivismo de Comte y no otra doctrina, implica una cierta afinidad entre la doctrina de Comte y las ideas de los mexicanos que adoptaron ésta. Porque una doctrina no se impone así, sin más, sino que existe con anterioridad una serie de razones, una serie de motivos, que hacen que una determinada doctrina, como el positivismo de Comte, que no fue obra de ningún mexicano, sino de un hombre ajeno a toda realidad mexicana, pueda servir para esta ajena circunstancia. Si se piensa que el positivismo es una doctrina válida para todo tiempo y lugar, entonces no hay problema. Vale para México como vale para Francia, o para cualquier otro país. Pero si se piensa, como puede sostenerse, que una filosofía no es sino la expresión conceptual de una determinada circunstancia histórica, habrá que buscar las razones por las cuales fue posible la adopción del positivismo de Comte en las especiales circunstancias de México.

Hay algo de común entre el grupo social del cual Comte ha sido expresión, y el grupo social que adoptó estas ideas. Algo quisieron los hombres que en Europa sostuvieron las ideas de Comte, que también quisieron los hombres que en México habían de sostenerlas. Cambiará el contenido de este querer de los mexicanos y de los europeos, pero no tanto que no quepan en la misma fórmula filosófica, porque de otra manera no hubiera sido sostenida por los mexicanos. El ideal de los positivistas de Europa debió haber sido el ideal de los positivistas de México.

Karl Mannheim sostiene la tesis de que toda ideología es expresión de una determinada clase social, la cual justifica los intereses que les son propios por medio de una doctrina o teoría que es a la que Mannheim llama *Ideología*¹⁷⁵. Cada clase o grupo social determinado tiene una serie de ideas, un conjunto doctrinal, que es expresión de sus intereses. Hay así una ideología propia de una casta sacerdotal, de una casta militar o de una casta desheredada. Hay una ideología burguesa y una ideología proletaria. Cada uno de estos grupos sociales justificará por medio del conjunto de sus ideas, el derecho al puesto que tiene, o bien el derecho a tomarlo. Max Scheler ha mostrado cómo una clase en el poder tiende a una filosofía de carácter estático, y una clase sin poder tiende a una filosofía de carácter dinámico. Los primeros justifican así su continua permanencia en el poder, los segundos su derecho a tener este poder.¹⁷⁶

Augusto Comte es el exponente de una determinada clase social. Esta clase es la burguesía, que en su época había alcanzado su máximo desarrollo después de triunfar políticamente una vez hecha la Revolución en Francia. Hecha la revolución, alcanzado el poder político, esta clase se encontraba con que la revolución no terminaba, conque otros grupos continuaban revolucionando, desordenando. La burguesía había alcanzado el poder; pues bien, otros grupos querían a su vez este poder, y para ello esgrimían las mismas ideas que ella había esgrimido contra los viejos poderes, contra las antiguas clases, la aristocracia y el clero. Libertad, Igualdad y Fraternidad, conceptos que otrora sirvieron a la burguesía para tomar el poder, eran ahora utilizados por los grupos que no habían alcanzado aún este poder. La burguesía se encontraba con el problema de tener que invalidar una filosofía que le había servido para alcanzar el poder, pero que ahora hacía inestable el poder alcanzado. Para invalidar una filosofía revolucionaria era menester una filosofía contrarrevolucionaria, de orden. Pero esto había de hacerse sin caer en el antiguo orden. Revolución y antiguo orden eran los peligrosos Escila y Caribdis de la burguesía europea; era menester un nuevo orden que escapase a estos peligros. No se podía pensar en un orden estático a la manera del viejo orden; pero tampoco en una dinámica sin orden a la manera como fue pensada por la burguesía revolucionaria. ¿Qué tipo de filosofía tenía que ser ésta? Esta filosofía fue la que realizó Augusto Comte.

Orden y Libertad

Augusto Comte se encontró con el problema de coordinar sin contradecirse dos conceptos al parecer opuestos, el de orden y el de libertad. En su fase revolucionaria, la burguesía había opuesto al régimen antiguo, basado en el orden, el concepto de libertad. Contra un régimen en el que todo orden estaba preestablecido, dado de antemano, la burguesía, por medio de sus filósofos, predicó la libertad absoluta, una

¹⁷⁵ MANNHEIM, Karl. *Ideología y Utopía*. p. 65

¹⁷⁶ SCHELER, Max. *Sociología del Saber*. pp. 178 y ss.

libertad sin límites. Frente a una ideología que predicaba un orden de carácter eterno, apoyado en instituciones de carácter estático, los filósofos de la burguesía predicaron una ideología de carácter dinámico, predicaron el progreso.

El carácter dinámico de la filosofía de la burguesía justificaba las pretensiones de ésta a tomar el poder. Sólo en una ideología que viese en la historia un continuo progreso, era posible justificar la lucha de la burguesía para tomar el poder político y social. Pero alcanzado el poder, tal ideología resultaba contraria a los intereses de ésta. Un progreso sin límites hacia el poder alcanzado por la burguesía dentro de un poder limitado, expuesto a ser arrastrado en la corriente interminable del progreso. Era menester someter este progreso sin límites a un orden especial, a un orden que no podía ser el estático de los poderes antiguos. La filosofía de la burguesía había sostenido el progreso frente al orden estático de las instituciones católico-feudales; había que seguir sosteniendo el progreso, pero no en su forma absoluta, sino limitada.

Comte trató de demostrar que "no hay orden sin progreso ni progreso sin orden".¹⁷⁷ Es decir, trató de mostrar que caben ambos sin contradecirse. Expresado conforme a los intereses de su clase, trató de demostrar que cabía el orden en un gobierno de origen revolucionario. En nuestros días -dice Comte refiriéndose a la situación europea de su época- las ideas de orden y progreso se encuentran separadas. El orden se presenta como retroceso y el progreso como anarquía. Pasado medio siglo en el cual la idea revolucionaria de la sociedad ha desenvuelto su verdadero carácter, no es posible ocultar que un espíritu esencialmente retrógrado dirige todas las grandes tentativas que toman la forma de orden, y que los esfuerzos conducidos hacia el progreso han sido siempre sostenidos por doctrinas verdaderamente anárquicas.¹⁷⁸ Comte se encuentra con dos grandes fuerzas en lucha: la de los viejos gobiernos despóticos que aún quieren recuperar su poder, y la de los gobiernos revolucionarios, que han tomado el poder; en medio de estas dos fuerzas, está una burguesía que ha hecho la revolución para alcanzar el poder, pero que ya no tiene por qué seguir siendo revolucionaria. Ambas formas de política son destructivas, atacan al orden anhelado por la triunfante burguesía. "Los unos -dice Comte- como evidentemente retrógrados, y los otros como exclusivamente críticos"¹⁷⁹ son en sí destructivos.

Las ideas de orden, dice Comte, son propias del sistema político teológico-militar, es decir, católico-feudal. Estas ideas representan el estado teológico de las ciencias sociales. En cuanto a las doctrinas del progreso, se derivan de una filosofía puramente negativa, protestantismo y filosofía de las Luces, los cuales constituyen el es-

¹⁷⁷ COMTE, Augusto. *Cours de Philosophie Positive*. Tomo IV.

¹⁷⁸ *op. cit.*

¹⁷⁹ *op. cit.*

tado metafísico de la política.¹⁸⁰ Los grupos sociales que sostienen las primeras ideas proponen la vuelta al orden antiguo; los que apoyan las segundas proponen la destrucción completa del orden antiguo. Sé presenta una política que ya no cumple su función social, lo cual ha dado como consecuencia el origen de una nueva fuerza política que la combata. Existe una política que quiere permanecer en un orden ya insuficiente, a la cual se opone una política revolucionaria que niega todo orden, tratando de llevar a la sociedad hacia un progreso sin orden.¹⁸¹

El estado teológico -dice Comte- no ha podido sostenerse frente al progreso natural de la inteligencia y de la sociedad; de aquí la razón por la cual tal fuerza tenía necesariamente que desaparecer ante el progreso natural; pero al resistir al progreso obligó a éste a hacer violencia. El progreso en su marcha tuvo que destruir violentamente a un régimen que había dejado de ser compatible con tal progreso. Sin embargo, nos dirá Comte, hay algo valedero en esta política de carácter teológico, que la hace menos inconsistente y más apreciable que la política metafísica, y es "la perfecta coherencia de sus ideas, opuesta a las frecuentes contradicciones de la escuela revolucionaria".¹⁸²

Enfrente está la política metafísica, la cual, a diferencia de la teológica, es una doctrina esencialmente crítica y revolucionaria, razón por la cual ha recibido el nombre de progresiva; pero que a fuerza de ser crítica ha terminado por ser negativa; en vez de construir no hace sino destruir. La misión de esta escuela, dice Comte, es de carácter transitorio: preparar a la sociedad para el advenimiento de la escuela política positiva, "a la cual está reservada la terminación real del estado revolucionario"¹⁸³. La labor destructiva o negativa del estado metafísico es puramente provisional, tiene que cesar al advenir la nueva fase política. En su etapa metafísica, el progreso se reduce a "la gradual demolición del sistema antiguo"¹⁸⁴. Es la oposición que presenta el sistema teológico a su necesaria destrucción la que hace que el sistema metafísico aplique mayor energía y concentre más sistemáticamente su acción revolucionaria, convirtiéndose en una doctrina de metódica negación y contraria a todo gobierno regulador.

Esta labor, sigue diciendo Comte, es útil y necesaria para acabar con un sistema que ha dejado de tener una misión social, pero que se presenta como obstáculo al nuevo orden. Pero una vez cumplida la misión negativa de la doctrina metafísica, debe a su vez dejar el campo a la doctrina positiva, que tiene que reemplazarla. Sin

¹⁸⁰ *op. cit.* Tomo IV.

¹⁸¹ *op. cit.* Tomo IV.

¹⁸² *op. cit.* Tomo IV.

¹⁸³ *op. cit.* Tomo IV.

¹⁸⁴ *op. cit.* Tomo IV.

embargo, no quiere abandonar el campo social, presentándose como un obstáculo al progreso. Siendo, como es, la doctrina metafísica un instrumento para negar el orden teológico, se transforma espontáneamente en negadora sistemática de todo orden.¹⁸⁵ Ya no distingue entre orden teológico y orden positivo: niega todo lo que sea orden. Una vez cumplida su misión transitoria, se transforma en un instrumento de anarquía, de desorden social. Dicha doctrina se hace más peligrosa que la teológica-feudal, que no tiene más pretensión que el orden. El estado metafísico es más peligroso, porque trata de erigir en estado permanente una situación puramente excepcional y transitoria.¹⁸⁶

El nuevo Orden

Comte, como el grupo social al que representa, de haber tenido que elegir entre las dos doctrinas, la teológica y la metafísica, se habrían inclinado por la primera, a decir del propio Comte. Pero no era necesario elegir, se podía establecer un orden nuevo, un orden propio de este grupo social. En el fondo se trata de restablecer el antiguo orden católico-feudal, pero puesto al servicio de otra clase, que no era ni el clero ni la aristocracia. Comte y la clase a la que pertenece son en el fondo unos reaccionarios, quieren volver al orden desquiciado por la revolución, pero conservando las ventajas obtenidas en esta revolución. Comte considera que la estructura de la sociedad es inalterable, y esta estructura es la misma del estado teológico; por esto está contra la revolución, que ha tratado de alterarla. Para Comte, los elementos inalterables de toda sociedad son la religión, la propiedad, la familia y el lenguaje, los cuales deben permanecer idénticos en sus tres progresivos estados. Lo que sucede en cada estado es que se van ordenando mejor, alcanzando su perfección. El progreso significa para Comte un mayor orden. El aspecto dinámico de la doctrina comtiana está subordinado a su aspecto estático, el progreso al orden. Comte está contra la Iglesia católica, porque en ella no caben los intereses de su clase,¹⁸⁷ y estando contra tales intereses no puede seguir siendo capaz de ordenar la sociedad. La incapacidad de la iglesia católica y la del estado basado en ella para coordinar sus intereses con los de la nueva clase, dio origen a la revolución. La Revolución francesa fue la demostración de que el antiguo orden no podía seguir siendo el orden, de que era menester un nuevo orden que tomase en cuenta los intereses de la burguesía. Comte trató de sustituir el orden antiguo por un nuevo orden, que debería basarse en principios en los cuales creyese la burguesía, una vez que había dejado de creer en los principios teológicos.

¹⁸⁵ *op. cit.* Tomo IV.

¹⁸⁶ *op. cit.* Tomo IV.

¹⁸⁷ GROETHUYSEN, B. p.39. puede verse la oposición entre la ideología de la burguesía y la sostenida por la Iglesia Católica.

Perdida la fe en los principios del cristianismo, la burguesía había puesto su fe en otros principios. Estos principios fueron los de la ciencia.¹⁸⁸ El hombre moderno o burgués puso en la ciencia la fe que tenía en la religión. La filosofía de la Revolución era una filosofía combativa. Su único fin fue destruir un estado de cosas en el cual no cabían los intereses de la burguesía; pero esta filosofía carecía de elementos constructivos capaces de sostener el nuevo edificio. Carecía de principios en los cuales poner la fe, era anárquica, estaba contra todo, servía para destruir, pero no para construir. A esta filosofía la ha llamado Comte *espíritu negativo* y culmina, según este pensador, en Rousseau.

Para sostener su edificio social, Comte toma los principios de su doctrina en la ciencia. A la ciencia había pasado el hombre moderno la fe que había retirado a la religión. Sobre esta nueva fe trató Comte de fabricar un nuevo edificio social. Para Comte, el espíritu positivo alcanza su culminación en Newton. Toda la filosofía positiva de Comte no viene a ser otra cosa que el establecimiento de las bases sobre las cuales levantó su política. Toda la metodología y el análisis de las diversas ciencias positivas, no son sino los cimientos sobre los cuales levantó su doctrina política.

El ideal de la filosofía Comptiana

Apoyado en las ciencias positivas, Comte estableció el ideal de un nuevo orden social en el cual los intereses de su clase quedarán justificados. El modelo para este nuevo orden lo fue el antiguo orden teológico. Trató de sustituir la iglesia católica por una nueva iglesia, la religión cristiana por la religión de la humanidad, el santoral católico por un santoral positivo. A la idea revolucionaria de una libertad sin límites opuso la idea de una libertad ordenada, de una libertad que sólo sirviese al orden. A la idea de la igualdad opuso la idea de una jerarquía social. Ningún hombre es igual a otro; todos los hombres tienen un determinado puesto social. Este puesto social no podía estar determinado a la manera como lo hacía el antiguo orden, es decir, por la gracia de Dios o de la sangre, sino por el trabajo. El trabajo: ésa era la categoría que no quiso reconocer el orden antiguo basado en la divinidad o en la aristocracia de la sangre.

En este nuevo orden todos los hombres reconocerían lo justo de su puesto en la sociedad, porque este puesto dependería de las capacidades de cada uno; pero esto no implicaría un desacuerdo social, sino simplemente el reconocimiento de que todas las clases son necesarias, de que todos tienen unas determinadas obligaciones que cumplir. Comte considera que es necesario que haya en la sociedad hombres que dirijan y trabajadores que obedezcan.¹⁸⁹ Superiores e inferiores deben estar subordinados a la sociedad. La sociedad debe estar por encima de los intereses de los in-

¹⁸⁸ ORTEGA y GASSET muestra, entre otros libros en el titulado "*Esquema de las crisis*", cómo las generaciones pierden la fe en unos principios para ponerla en otros. Libro publicado por la Revista de Occidente, Madrid, 1942.

¹⁸⁹ COMTE, Augusto *Politique Positive*. Pp. 301 - 327.

dividuos. En ella los filósofos y los sabios bien preparados deberán dirigirla dentro del orden más estricto, conduciéndola hacia el progreso más alto.

La política positiva de Comte y su religión de la humanidad no pasaron de ser pura Utopía, un sueño de orden imaginario para servir a los intereses de una burguesía cansada del desorden que hacía inestables todas sus conquistas. Este ideal de orden social fue traído a México. Veamos a continuación algo de ello.

El Positivismo mexicano

Así como el comtismo tiene su explicación en cuanto ideología de un determinado grupo social, en la misma forma el positivismo mexicano -llamando así a la forma que en México tomó el positivismo en su expresión concreta, con independencia de su origen abstracto- fue a su vez expresión de un determinado grupo social. Este grupo social no es el mismo de Europa, aunque posea ciertos rasgos por los cuales se le asemeje.

Justo Sierra, influido por las formas culturales de Europa, ha llamado a este grupo social *burguesía*. Sierra habla de una burguesía mexicana como se habla de una burguesía europea. A este grupo social asigna Sierra el triunfo de la Reforma constitucional. En la larga guerra entre liberales y conservadores, triunfan los primeros. Pues bien, los primeros, los liberales, los que encabezaron el movimiento llamado de Reforma, fueron hombres pertenecientes a una determinada clase social que Sierra llama burguesía. "A quien se debió el triunfo reformista -nos dice Justo Sierra- fue a la clase media de los estados, a la que había pasado por los colegios, a la que tenía lleno de ensueños el cerebro, de ambiciones el corazón y de apetitos el estómago: la burguesía dio oficiales, generales, periodistas, tribunos, ministros, mártires y vencedores a la nueva causa."¹⁹⁰ Es éste el nuevo grupo, la nueva clase social que habría de salir vencedora después de más de medio siglo de lucha. Esta nueva clase social alcanzaría el máximo de su desarrollo con el Porfirismo.

La burguesía mexicana, a semejanza de la europea, tuvo una etapa combativa. Una etapa en la cual se enfrentó a los grupos que le eran hostiles por medio de una filosofía combativa. Esta filosofía fue la de los enciclopedistas franceses. Es a esta etapa de la burguesía mexicana a la que se puede llamar del jacobinismo. Los principales dirigentes del movimiento llamado de Reforma fueron jacobinos. Entre ellos se destaca Melchor Ocampo. Estos hombres opusieron a las clases privilegiadas de México una filosofía de combate. Sin embargo, al triunfar dicha clase, tal filosofía resultaba peligrosa, alentaba a otros grupos sociales a solicitar o exigir los derechos que ellos reclamaban contra la clase conservadora. Aquí surge una segunda etapa de la burguesía en México. Esta etapa fue la del orden. Obtenido el triunfo, obtenido

¹⁹⁰ SIERRA, Justo. *Evolución política del pueblo mexicano*. p. 346.

el poder, era menester afianzar éste, y para ello era menester una filosofía de orden. Esta filosofía no fue menester crearla, esta filosofía fue el positivismo.

Una vez que el partido de la Reforma hubo alcanzado el poder, fue menester establecer el orden. Pero se trataba de establecer un orden permanente. Para esto era menester que tal orden tuviese su raíz más honda en la mente de los mexicanos. Era menester lo que Mannheim llama una ideología,¹⁹¹ es decir, una forma especial de pensar que sirviese de base a todo acto real, a toda realidad política y social. "Comprendiendo (Juárez) -nos dice Sierra- que las burguesías, en que forzosamente se recluta la dirección política y social del país, por la estructura misma de la sociedad moderna, necesitaban realmente de una educación preparadora del porvenir, confió a dos eximios hombres de ciencia (uno de los cuales tenía la magnitud de un fundador) la reforma de las escuelas superiores; la secundaria o preparatoria, resultó una creación imperecedera animada por el alma de Gabino Barreda."¹⁹²

Gabino Barreda fue el hombre encargado de preparar a la entonces joven burguesía mexicana para dirigir los destinos de la nación mexicana. El instrumento ideológico de que se sirvió el maestro mexicano fue el positivismo. En el positivismo encontró Barreda los elementos conceptuales que justificasen una determinada realidad política y social, la que establecería la burguesía mexicana. Por las palabras de Justo Sierra se ve cómo Barreda aparece como el educador de una determinada clase social, y cómo el positivismo no es otra cosa que un instrumento al servicio de esta educación. La importación del positivismo a México no tiene su explicación en una mera curiosidad cultural o erudita, sino en un plan de alta política nacional. Las circunstancias que privaban en México eran, por supuesto, distintas a las que privaban en Europa cuando Comte creó su sistema. Sin embargo, en este sistema supieron encontrar Barreda y los demás positivistas mexicanos conceptos adecuados a la realidad mexicana. Es esta adecuación de los conceptos positivistas a la realidad mexicana la que permite hablar de un positivismo mexicano.

Gabino Barreda, a semejanza de Augusto Comte, tuvo que enfrentarse a una circunstancia en la cual imperaba el desorden, la anarquía social. La burguesía mexicana, de la cual era expresión Barreda, tuvo que enfrentarse en el período que puede llamarse combativo a una clase social privilegiada¹⁹³. A esta clase es a la que se le dio el nombre genérico de conservadora; pero particularizando más estaba formada por dos grupos: el clero y la milicia. No en su fase combativa, sino en su fase constructiva, el grupo social formado por la burguesía de México se tuvo que enfrentar a su vez a los elementos que, salidos de su propio seno no se resignaban al orden. Estos elementos estaban formados por los que fueron llamados jacobinos.

¹⁹¹ MANNHEIM, Karl. *Ideología y Utopía*. p. 176.

¹⁹² SIERRA, Justo. *op. cit.* p. 423.

¹⁹³ BARREDA, Gabino. *Estudios*. pp.75-81

Así, tenemos: una fase combativa de la burguesía mexicana, en la cual se enfrentó contra las clases conservadoras del país, formadas por el clero y por el militarismo. En esta etapa, la burguesía mexicana se sirvió de una ideología combativa, tomada de los grandes filósofos de la Revolución francesa. Esta fue una etapa en la cuál la burguesía mexicana se sirvió del jacobinismo para destruir las bases ideológicas sobre las cuales se apoyaba la clase conservadora de México. La burguesía mexicana trató de demostrar que los supuestos ideológicos de las clases conservadoras eran falsos. Que estas clases no tenían razones que justificasen sus privilegios. La burguesía mexicana trató de mostrar que todos los hombres tienen los mismos privilegios y que ni la Divinidad ni el heroísmo eran suficientes para privar a otros hombres de sus derechos. Los representantes de Dios en la tierra y los héroes o caudillos militares no eran otra cosa que servidores de la sociedad. En esta sociedad había hombres a los cuales estaban encargados determinados quehaceres, como lo son la salvación de las almas o la defensa de la nación, pero éstos no eran sino quehaceres, no privilegios. Estos grupos tenían que rendir cuentas a la sociedad de su cometido y no hacer de la sociedad un instrumento, una mina que se puede explotar.

Pero una vez que la burguesía mexicana había alcanzado el poder, una vez que había logrado dominar y poner a su servicio a las clases conservadoras antes dichas, se encontró con que tenía que enfrentarse a un nuevo enemigo. Este nuevo enemigo estaba formado por los viejos liberales, por los hombres que habían sostenido la anterior tesis de la igualdad social, y que no veían en el grupo vencedor sino un grupo más, dueño del poder. La burguesía mexicana tuvo que enfrentarse en su fase constructiva con los antiguos liberales que otrora le sirvieran de instrumento, se tuvo que enfrentar con una ideología jacobina que antes le sirviera para destruir la ideología conservadora. Lo que la burguesía mexicana había dicho contra la clase conservadora, lo decían ahora contra ella los que seguían sosteniendo las ideas del jacobinismo. La burguesía mexicana, a semejanza de la burguesía europea, quería el orden, y su afán tropezaba con la ideología que en otra época le sirviera para combatir el orden que la había antecedido. La burguesía de México tuvo también que enfrentar a su antigua ideología de combate una ideología de orden. El positivismo, aunque de origen ajeno a las circunstancias mexicanas, fue adaptado a ellas y utilizado para imponer un nuevo orden.

Los positivistas mexicanos identificaron, al igual que Comte en Europa, los intereses de la clase que representaban con los intereses de la nación mexicana. En esta identificación de sus intereses se sirvieron de los conceptos del positivismo de Comte. Siguiendo la tesis de Comte, el progreso, en este caso el progreso de la historia de México, estaba representado por tres etapas, por tres estados: el estado teológico, el metafísico y el positivo.

El estado teológico estaba representado en México por la época en que el dominio social, en que la política, estuvo en manos del clero y la milicia. El clero y la milicia representan el estado teológico de la historia positiva de México. Pero a este estado sigue un estado combativo, un estado en el cual se destruye el orden del es-

tado teológico para ser sustituido por el orden positivo¹⁹⁴. Esta era, este estado es el metafísico, que en México es identificado con la época de las grandes luchas de los liberales contra los conservadores y que culmina con el triunfo de los primeros sobre los segundos, al triunfar el partido de la Reforma. A este estado siguió el estado cuya iniciación había sido encargada a Barreda. Era menester que los mexicanos supiesen que se había iniciado una nueva era, una era que ya no podía ser la del oscurantismo teológico; un nuevo orden, que no era el basado en la voluntad de la divinidad ni en la voluntad del caudillo militar. Tampoco era la del desorden metafísico, época que había terminado al ser destruido el antiguo orden. Se trataba de una nueva era, en la cual el orden positivo venía a sustituir al orden teológico y al desorden metafísico.

Los positivistas mexicanos tuvieron que seguir enfrentándose a las ideas que pugnaban por volver al viejo orden -sostenidas por los grupos conservadores, los cuales veían en el positivismo un instrumento ideológico, ya que propugnaba otro orden que no era el antiguo-. Por otro lado, tuvieron que enfrentarse a las ideas del liberalismo, a los jacobinos, que no aceptaban el nuevo orden. Los positivistas mexicanos combatieron a estos dos grupos con las ideas que Comte utilizó para oponerse al viejo orden medieval y al desorden provocado por la Revolución francesa.

Como se ve, existía una gran semejanza entre las circunstancias con las cuales se tuvo que enfrentar la burguesía mexicana y las circunstancias con las cuales se tuvo que enfrentar la burguesía europea. De donde se explica la adopción que este grupo social mexicano hizo de las ideas sostenidas por la burguesía en Europa. Esta semejanza de circunstancias hizo que la burguesía mexicana se encontrase reflejada en las ideas expresadas por la burguesía europea, identificando su desarrollo de ésta y su progreso con el progreso expresado por el positivismo de Comte. Ambas burguesías anhelaban el orden; el orden fue el ideal perseguido por ambos grupos sociales en distintas aunque semejantes circunstancias.

Sin embargo, los positivistas mexicanos fueron en sus ideales, al igual que Comte, más allá de sus circunstancias. Aunque en sus principios identificaron el estado positivo del progreso de México con el Porfirismo, pronto habían de ver que éste se desviaba y seguía sus propios caminos, que no eran los señalados por el positivismo. El positivismo mexicano fue la expresión de una determinada clase social, como lo fue el jacobinismo en la fase combativa de la misma; pero decir expresión, es querer decir instrumento al servicio de la burguesía mexicana en unas determinadas circunstancias. En estas determinadas circunstancias el positivismo fue útil; pero en cuanto fueron cambiando tales circunstancias las ideas que antes se sostenían constituyeron un estorbo. De aquí la hostilidad encontrada por el positivismo en el mismo seno del Porfirismo. Por un lado había de marchar la burguesía mexicana con sus intereses y por otro los positivistas mexicanos y sus ideales. La burguesía mexicana no había de tomar del positivismo sino aquello que sirviese a sus intereses de clase y combatiría aquellas ideas que aunque se encontrasen en la misma doctri-

¹⁹⁴ BARREDA, Gabino. *Estudio.s* pp.61-64

na fuesen contrarias a dichos intereses. De aquí ha de resultar la doble fase del positivismo mexicano: un positivismo puesto al servicio de un grupo social identificado con el Porfirismo, que es la visión que de él ha tenido la generación del Ateneo; y un positivismo ideal, que no pudo realizarse porque las circunstancias mexicanas no lo permitieron.

Se trata de una experiencia humana válida no sólo para México, sino para cualquier lugar donde haya hombres. Las circunstancias, lo que cambia, se mueven más deprisa que los ideales del hombre. El hombre quiere hacer planes ideales que vayan más allá de sus circunstancias, más allá de todo cambio. Quiere vencer al tiempo con ideas que valgan para todo tiempo; pero lo único que realiza son ideas que valen para un determinado tiempo y lugar; y cuando este tiempo, este lugar, estas circunstancias cambian, los ideales en los cuales ponía toda su fe, se toman en artefactos inútiles, y el hombre tiene que cambiar, que transformar, que adaptar estas ideas a las nuevas circunstancias. Esto es lo que ha sucedido con el positivismo en México: fue traído a nuestro país para servir los intereses de una nueva clase social; pero estos intereses cambiaron, siendo menester adaptar las ideas del positivismo a los nuevos intereses; a esta adaptación se opusieron los positivistas que veían en el positivismo un ideal que realizar. Son estos positivistas los que como Torres se niegan a reconocer al Porfirismo como fruto de la doctrina positiva. Los positivistas mexicanos tuvieron un ideal constructivo, ideal que fue destruido por las circunstancias mexicanas. Este ideal fue muchas veces opuesto a los intereses que perseguía el Porfirismo. Los positivistas mexicanos tuvieron una idea del orden que no siempre convino a los intereses de las clases que se agruparon en el régimen porfirista.

La burguesía mexicana para lograr el orden tuvo que combinar sus intereses con los de otras clases. El orden establecido tuvo que irse transformando en un orden en el cual los encontrados intereses de otras clases tuviesen cabida. El positivismo trató de ayudar en esta coordinación de intereses, en este orden; pero llegó un momento en el cual la idea que sobre el orden se tenía en tal doctrina era hostil a los intereses de las clases con las cuales la burguesía mexicana trataba de llegar a un acuerdo. Llegó un momento en el cual el orden basado en la doctrina positiva no era el orden que la realidad pedía; las ideas del orden del positivismo se convertían en ideas de desorden, perdiendo así su justificación como doctrina de orden social. Fue éste el momento en que las ideas perdieron su relación con las circunstancias y se transformaron en una utopía¹⁹⁵.

¹⁹⁵ BARREDA, Gabino. *Estudios*. p. 109

CAPITULO XII

LA MODERNIDAD NEOLIBERAL Y LA EDUCACION EN MEXICO

De Ávila Camacho a la Crisis de 1968

A partir del 1º de Diciembre de 1940, día en que toma posesión de su cargo el presidente Ávila Camacho, el país inicia una nueva trayectoria en la concepción del desarrollo de la sociedad mexicana. Las restricciones que había padecido la clase acomodada durante el sexenio anterior, sólo sirvieron para impulsar al modelo capitalista que vió sus mejores épocas bajo los gobiernos de Ávila Camacho (1940-1946) y, especialmente, durante el período de Miguel Alemán (1946-1952). Estos doce años propiciaron la consolidación de la "iniciativa privada", cuyos capitales se distribuyeron alrededor de la banca, la industria y el comercio de los centros urbanos de mayor importancia: las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey, adquirieron un desarrollo tal que la geografía mexicana parecía contener a tres países ricos insertados en otro país de pobre semblante.

La política económica de Alemán fue expuesta por éste en su informe a la nación, el 1º de Septiembre de 1948. Los llamados 23 puntos señalaron la forma de ascenso de una burguesía enriquecida durante la segunda guerra mundial. El gobierno trazó la política y la forma de ayuda legal y administrativa. La economía, en términos generales, fue explicada y ejercida por el Secretario de Hacienda, Ramón Beteta. Después de 1952, dicha política no sería, esencialmente modificada. La educación superior, en la Universidad Nacional y el Politécnico, sufrieron adaptaciones diversas en sus programas de estudio e investigación; si bien las minorías críticas señalaron oportunamente el riesgo nacional de la orientación social de Alemán, ésta se impuso en todos los órdenes de la vida del país.

Por otra parte, el famoso lema "Hay que mover las almas" de Gómez Morín se extendía a lo largo de la República consolidando la oposición organizada en el Partido Acción Nacional. Los panistas se destacaban por el carácter elitista de sus miembros. Efraín González Luna enfatizó, con Manuel Gómez Morín, la mesiánica labor vasconcelista para liberar a la nación de la opresión y la miseria. Defensores de la libertad de cátedra, lucharon por conseguir la autonomía universitaria en la Universidad de Guadalajara. Ante la violencia que prevalecía en la casa de estudios, los futuros panistas jaliscienses colaboraron activamente en la fundación de la primera universidad privada del país que vincularía a los intereses de la clase dominante del

Estado y, durante los primeros años de funciones, la actitud de oposición que ha distinguido a los miembros de Acción Nacional. La Universidad Autónoma de Guadalajara, creada en 1936, tuvo entre sus organizadores y pioneros, a los seguidores y primeros activistas de la militancia panista.

La educación superior de carácter privado se inició durante el cardenismo como una respuesta a la imposición del materialismo histórico para las escuelas nacionales como lo establecía el artículo 3º. Además de la rebeldía de los jaliscienses para aceptar la imposición gubernamental de una filosofía para la enseñanza universitaria, otro grupo regional protegía sus intereses económicos y sociales a través de centros educativos propios: el Instituto Tecnológico de Monterrey se organizó por los industriales neoloneses para adiestrar sus propios cuadros técnicos y administrativos destinados, principalmente, a los establecimientos industriales y financieros de una próspera iniciativa privada regional que, en pocos años, se distinguiría como una agrupación importante de presión al Estado. En la ciudad de México, los jesuitas recobraron su reconocido prestigio como religiosos educadores, con la extensión universitaria de sus escuelas primarias, secundarias y preparatorias. Con una gran visión de la necesidad de profesionales que demandaba el país, el sacerdote jesuita Luis Vereá, sienta los primeros antecedentes -con la Escuela Berzélius- que darían origen a la Universidad Iberoamericana, creada en la ciudad de México durante el sexenio de Miguel Alemán.

Desde su pedestal a un costado de la torre de Rectoría, Miguel Alemán miraba la historia futura de la docencia y la investigación ante el panorama urbano que diseñaron los arquitectos más destacados para integrar, físicamente, la ciudad universitaria. El rector Nabor Carrillo, iniciaría en 1952, la trayectoria académica de las nuevas generaciones de universitarios que gozarían de la diversidad disciplinaria centralizada en la ciudad de México. La Escuela Nacional Preparatoria quedó vinculada a la educación superior solamente en términos administrativos. Técnica y progreso daba la bienvenida a futuros profesionales del país que, al momento de incorporarse a los nuevos recintos académicos, iniciarían la secuencia individual de la problemática nacional: estudiar una carrera, cuya calidad docente fuese reconocida en el mercado de trabajo nacional, exigía el abandono -casi siempre definitivo- de su pueblo natal ya que los servicios educativos de mayor prestigio local, o en el exterior, quedaban concentrados en la capital de la República, al igual que las fuentes laborales más remunerativas. A lo largo de sus estudios, los universitarios dispondrían de información y tiempo para absorber los modos propios de una sociedad de consumo, estimulada por una deficiente formación académica; ni el profesorado, ni la tendencia educativa del México contemporáneo, se caracterizan, desde los años cincuentas, por una tradición formativa de valores intelectuales transmitidos pedagógicamente en las aulas, éstos, sólo se obtienen por el disciplinado rigor del pensamiento crítico unido al compromiso social de la nación.

Con el crecimiento de la población estudiantil en las universidades, los problemas se diversificaron. El desarrollo de las actividades científicas requería instalaciones adecuadas e investigadores especializados que en México aún no podían formarse

adecuadamente por la falta de recursos académicos, financieros y materiales. Hacia 1960, los egresados de las instituciones de educación superior que ambicionaran realizar sus estudios de posgrado en especialidades científicas, tenían que recurrir, en calidad de becarios, a las universidades extranjeras. La industria y la tecnología básica de México se ha desarrollado con una gran dependencia exterior; el desarrollo económico, que se impulsó desde la época de la segunda guerra mundial, sorprendía a los mexicanos ante su incapacidad para atender, con medios propios, las necesidades impuestas por la industrialización y la consecuente diversificación de servicios financieros, comerciales, de organización, planeación y distribución racional de los bienes de la nación. La estructura educativa del país exigió, necesariamente, una reforma radical para ajustar la realidad del sistema político con la demanda de personal especializado que imponía con urgencia el desarrollo y la insostenible dependencia tecnológica; los costos de producción y la competencia desventajosa para México, en el mercado internacional, eran los más afectados.

En las universidades e institutos de educación superior se multiplicaban los actos de violencia. Huelgas, protestas y pugnas internas por el poder. Discusiones sobre las razones de ser instituciones autónomas; ambientes de lucha y manifestaciones de búsqueda de la razón. Los jóvenes mexicanos tejían su formación profesional basándose en intuiciones racionales -producto de mínimas consultas bibliográficas-, de cátedras acordes a las desigualdades socioeconómicas del subdesarrollo y de una clara búsqueda de la conciencia social, que no tenía eco en su ambiente circundante. Filosofía que transmitía significados conceptuales en la vaguedad de la historia teórica, sólo produce dispersión racional. La filosofía cobra su sentido y su compromiso en la práctica de los juicios que se someten a la prueba de la verdad cotidiana.

La Crisis de 1968

“El carácter de un pueblo procede del movimiento de su historia y sus ideales”, Gastón García Cantú, recogió entre líneas el pensamiento crítico de una universidad desintegrada, como reflejo histórico de una nación, cuya unidad se define sólo por sus fronteras geográficas. Depurar los errores, establecer un diálogo entre las razones de ser de una institución de enseñanza superior democrática y los efectos que agudizan las diferencias en la concepción educativa de un Estado revolucionario. Las casas de estudios se convirtieron en 1968, en el testimonio vivo de una de las más agudas crisis que han sacudido la estructura social y política que sostiene a nuestro sistema actual.

En 1968, miembros de la clase media, futuros profesionistas, hacían un llamado a la clase obrera del país para organizarse en la batalla de la libertad. Libertad de expresión, de reunión y de enseñanza. La masificación de las aulas olvidó cumplir los principios legales que protegen la autonomía de las instituciones dedicadas a propiciar el estudio de alternativas para construir una sociedad productiva y culta;

abandonados los principios fundamentales del Estado y de la Universidad, sus miembros conjugaron sus contradicciones ante el conflicto "estudiantil" de 1968.

Los sistemas escolares que han caracterizado a los gobiernos posteriores a la revolución probaron su ineficacia para integrar a la población en una unidad nacional. El movimiento estudiantil de 1968 fue la más patente prueba de la desarticulación entre las funciones políticas que se ha atribuido el Estado, en su papel de mediador y las instituciones educativas, cuyos objetivos no incluyen, implícitamente, la acción política de la comunidad universitaria en asuntos de carácter público.

Si la universidad cumple con los objetivos para los que fue creada (mismos que analizamos ya en la Primera Parte de esta tesis), entonces se plantea un dilema inevitable en los efectos que produce la enseñanza: el estudio de ideas y teorías universales incluye el rigor analítico de los métodos del pensamiento actual: orden, sistematización de la información; ponderación de los recursos existentes y planteamiento de hipótesis. Iniciar premisas de investigación a partir de marcos teóricos de referencia y de datos recabados por observación. El cumplimiento de un método aprendido en las aulas sometió a la prueba de validez a todo un sistema de poder. La verdad escolar resultó incompatible con las ideas admitidas. No carece de ironía el resultado: lo asimilado en la Universidad se transformó en móvil de cambio social; el cuestionamiento del sistema surgió de la parte que tiene encomendada su sostenimiento ideológico y profesional. ¿Qué había ocurrido? No pocos señalaron que se habían introducido "modelos" extranjerizantes y opuestos a la realidad nacional. Los universitarios, con sobrada razón, refutaron esos argumentos que llegaron a la inaudita afirmación de hacer el movimiento estudiantil mexicano un eco inmediato del de Francia. Las calles de México se vieron, en esa imagen deformada por el hábito de no reflexionar ante la realidad, como un traslado de las calles de París. El problema, sin embargo, era de más fondo: la crítica del sistema contenía la exposición de problemas no resueltos y detenidos mediante el uso vario y deforme siempre de la fuerza y la corrupción. Antes, mucho antes del conflicto de 68, en 1966, Barros Sierra señaló la causa: era más fácil corromper a los jóvenes -la habitual forma de asimilar al sistema a las nuevas generaciones- que educarlos. *La educación o transforma un sistema o desaparece como proceso formativo de los hombres para volverse un régimen de repeticiones escolares.*

El movimiento estudiantil de 1968 "no es una invención, ni una respuesta organizada, al paso de los sucesos, frente a la represión del gobierno. Tampoco surgió a causa de la agresión premeditada ocurrida en las calles de la ciudad de México en julio de ese año, ni sólo como acto de protesta por la ocupación militar de la Escuela Nacional Preparatoria. Todo ello influyó. Fueron parte de sus causas o de sus móviles inmediatos, más sus raíces estaban en la situación de los jóvenes mexicanos, educados no en el espíritu de la antigua revolución, sino en el de un amplio camino de transacciones"¹⁹⁶

¹⁹⁶ BARROS SIERRA, Javier. *Conversaciones con Gastón García Cantú*, pp. 15-16.

Economía y Educación

El rápido crecimiento que nuestro país experimentó hasta la década de los setentas -salvo la excepción de 1971 y 1976- se basó fundamentalmente en la adopción de tecnologías de capital intensivo para el sector industrial. Crecimiento y modernización, han exigido la preparación de grandes cantidades de mano de obra calificada lo que ha provocado una constante presión sobre el sistema educativo nacional. Sin embargo, es una generalizada opinión que el sistema no ha sido capaz de responder eficazmente a los requisitos de la estructura productiva.

Las consecuencias de este proceso se han hecho manifiestas en el elevado porcentaje de desempleo y subempleo que el país ha enfrentado desde esa época. El gobierno, consciente de la gravedad del problema comenzó a examinar las diferentes posibilidades que existían para resolver esa situación tan difícil. Se decía que la reforma educativa debería ajustar la estructura de la oferta de empleos a las necesidades de una economía en expansión. Se deseaba evitar el desequilibrio en el mercado de trabajo consistente en un exceso de mano de obra no calificada, frente a una escasez de trabajadores especializados y técnicos de nivel medio. Es decir, la situación del empleo por un lado, y el comportamiento del sistema educativo por el otro, están íntimamente relacionadas. La mano de obra puede ser absorbida con mayor facilidad y a niveles relativamente altos de productividad si está equipada y entrenada con el tipo de conocimientos que son demandados por el sector empresarial. La educación, en todo caso, no hace sino reafirmar las consecuencias que resultan de la operación del aparato productivo y de los mecanismos de distribución de que dispone la sociedad. Se afirma igualmente que como la educación aumenta la productividad de la fuerza de trabajo y, en consecuencia, el producto obtenido, también puede contribuir a mejorar la distribución del ingreso.¹⁹⁷

El papel instrumental de la educación para acelerar el proceso de desarrollo -o modernización- ha sido sometido a múltiples y variadas críticas. En forma sucinta se puede expresar que un buen número de investigaciones han sido concebido con el propósito de cuestionar el papel redentor de la educación, lo que constituye una creencia de amplísima aceptación en el ámbito de las ciencias sociales.¹⁹⁸

Las críticas se han enfocado básicamente sobre dos líneas de argumentación. En primer lugar, se ha expresado que el sistema educativo poco efecto ha tenido sobre la distribución del ingreso. En segundo término, se argumenta que la educación en su forma de operación actual, contribuye a elevar los niveles de desocupación.

¹⁹⁷ Grupo de Trabajo para el Estudio del Empleo (GTEE). "La Magnitud del Empleo en México. Análisis y Recomendaciones". México. 1974.

¹⁹⁸ MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. "Evaluación del Desarrollo Educativo en México, (1958-1970), y factores que lo han determinado". En Revista del Centro de Estudios Educativos. Vol. III. N° 3..

Pablo Latapí, ha dicho que la educación por una parte sufre las consecuencias de procesos de injusticia generados por la economía y, por otra, contribuye a reforzar esos procesos.¹⁹⁹

A continuación presentamos alguna información que pretende mostrar algunas relaciones entre el sistema educativo, el empleo y la distribución del ingreso en México. Algunas cifras están sujetas a una depuración más eficiente y a una actualización. Desde luego ello limita las conclusiones que de ellas puedan surgir. Además, el incluir estadísticas que no son estrictamente comparables, distorsiona en alguna medida, las comparaciones inter-temporales que en el texto se presentan.

Nivel de Escolaridad

Definitivamente la expansión escolar en México se ha reflejado en un mayor nivel educativo para ciertos grupos de la población y por consiguiente en una mayor calificación de la mano de obra. Ello, independientemente de la desigualdad que existe en la distribución interregional de las oportunidades educacionales.

Un criterio que se puede utilizar para mostrar la mejoría en la distribución de los años de estudio de la población es la representación de las curvas de Lorenz para 1960-1970. En ellas se observan una menor concentración en los niveles más bajos de educación (educación primaria) y una variación muy insignificante en los años de educación superior.

En pocas palabras eso debe interpretarse como la ampliación de las plazas disponibles en las escuelas primarias para la sociedad en su conjunto y oportunidades restringidas para alcanzar niveles más altos de educación.

Aún así la población económicamente activa en México tiene una escolaridad muy baja. Véase a este respecto el Cuadro 1, que representa los datos del Censo de 1970, pero incluyendo únicamente aquellas personas de 12 años y más que declararon ingresos, o sea la población económicamente activa remunerada (PEAR)²⁰⁰. En términos generales, puede afirmarse que de cada 10 trabajadores mexicanos para ese año, 3 no tenían educación alguna, 6 habían terminado entre 1 y 6 años de escuela primaria y sólo 1 tenía más de 6 años de escolaridad.

CUADRO 1. México: Distribución de la PEA (12 años y más) que declaró ingresos, según su nivel de escolaridad. 1970.

¹⁹⁹ LATAPÍ, Pablo. "Sistema Escolar y Fuerza de Trabajo". Excélsior, Mayo 8 de 1974.

²⁰⁰ La PEAR representó únicamente el 89.7% de la población económicamente activa.

PEA TOTAL	11 599 667	100.00
Sin instrucción	3 008 258	25.90
Adiestramiento sin primaria	1 426	0.05
1 a 5 años de escolaridad	4 793 105	41.30
6 años	2 144 069	18.50
Capacitación con primaria	61 472	0.50
Secundaria	672 826	5.80
Preparatoria	224 793	1.90
Profesional media	296 050	2.60
Profesional media con preparatoria	22 856	0.20
Profesional superior	373 467	3.20
Postgrado	1 345	0.05

Fuente: IX Censo General de Población, México.

Este fenómeno explica en parte el hecho de que en México los trabajadores con menor calificación sean más susceptibles al desempleo. En una economía que ha favorecido en una estructura tal, la que las técnicas productivas favorecen el uso intensivo del factor capital artificialmente abaratado ²⁰¹, en la medida en que se introduce una nueva tecnología la productividad de la mano de obra tiende a aumentar pero sólo entre aquellos trabajadores de mayor calificación. El resultado es que las oportunidades para la fuerza de trabajo con menor escolaridad disminuyen aun cuando se estén dando logros sustanciales en la provisión de mayor educación a la sociedad. Esta hipótesis se confirma con el hecho de que del total de desocupados en 70 ciudades importantes, el 81.4% tenía como máxima escolaridad los 6 años de primaria.

Si estableciéramos arbitrariamente un salario (tomando como base el año de 1970) de \$ 1.200.00 mensuales como el mínimo de subsistencia, entonces habría que admitir que más del 70% de la PEAR vivía en condiciones infrahumanas, pues en el Cuadro 2 se observa que más de 8 millones de personas comprendidas en la PEAR percibían ingresos mensuales inferiores a \$ 1.000.00. Igualmente puede verse que sólo el 7.4% percibió ingresos superiores a \$ 2.500.00 y únicamente el 0.9% recibió remuneraciones superiores a \$ 10.000.00.

²⁰¹ Este fenómeno se explica a través de los mecanismos, uno el de los subsidios y exenciones que se otorgan por parte del gobierno a las empresas industriales y, el otro, el de mantener con un margen de sobrevaluación la tasa de cambio, lo que hace que el $P_k < P$ sobrealeutando así los procesos productivos intensivos de su capital.

CUADRO 2. México: Distribución de la PEA (12 años y más) por grupos de ingreso. 1970.

INGRESO MENSUAL		PEA	%
Hasta	999	8, 333, 397	71.70
1.000	a 2.499	2, 424, 326	20.90
2.500	a 4.999	555, 368	4.80
5.000	a 6.999	108, 052	0.90
7.000	a 9.999	92, 040	0.80
10.000	a 14.999	37, 828	0.30
15.000	a 15.999	12, 937	0.10
20.000	y más	56, 521	0.50
Total		11, 620, 469	100.00

Fuente: IX Censo General de Población. México, 1972.

La relación con el nivel de escolaridad surge de inmediato. El grueso de la población que no tenía instrucción alguna, 90.5%, recibía ingresos mensuales inferiores a \$ 1.000.00, mientras que de aquellas personas con educación superior más del 57% percibía ingresos superiores a \$ 2.500.00.

Examinando la distribución del ingreso de la PEAR por sectores económicos, destacan las condiciones desfavorables del sector agrícola donde el 54% de las personas que trabajan en labores del campo recibían salarios máximos de \$ 300.00 mensuales y sumando el estrato siguiente -hasta \$ 499.00- se tiene el 77.1% de la PEA de dicho sector.

En el estrato del 1.000 - 2.000 pesos de ingreso mensual se ubica aproximadamente el 30% de los trabajadores (en promedio) para todos los sectores, mientras que sólo un 2.5% de los que laboran el sector agrícola alcanzan un ingreso que les permita colocarse a esa categoría. Por ocupación principal, dentro del mismo estrato se tiene una relación de 26.2% en promedio para todas las ocupaciones, excepto la de trabajadores en labores agropecuarias que represente un modesto 3.2%.

El Cuadro 3 muestra las variaciones del nivel de escolaridad y los ingresos de la población económicamente activa. Se observa que las personas que han tenido el privilegio de llegar a un aula universitaria han experimentado las más altas tasas de crecimiento en sus ingresos a lo largo de la década de los 60's. La posibilidad de que un gran número de trabajadores con estudios superiores se encuentren subocupados, explicaría las tasas de crecimiento menores en los niveles de educación media, en virtud de la competencia por las plazas disponibles en el mercado de trabajo. De ser así, era posible esperar que para los 80's disminuyera fuertemente el crecimiento de los ingresos de los trabajadores con educación primaria. Ello se explica puesto que un desempleo que aumenta acelera la demanda por educación. Al ir aumentando el número de egresados de la escuela primaria, el nivel de desempleo

de los mismos aumenta, especialmente entre los jóvenes que apenas han salido de ella. Por lo tanto, disminuye el ingreso sacrificado al entrar a la secundaria ya que el costo privado de asistir a ese nivel escolar decrece. De ahí que aumente el incentivo económico para asistir a la escuela así como la presión sobre el gobierno para que construya más secundarias.

CUADRO 3. México: Escolaridad e ingresos de la población económicamente activa 1960-1970

Categoría de Escolaridad	PEA		Ingresos medios		Variaciones		Escolaridad promedio	
	1960 %	1970 %	1960	1970	Absoluta	% creci- miento	1960	1970
Sin instrucción (1)	3,418,600 32	3,009,684 26	421	761	181	6.1		
Primaria (2)	6,171,100 58	6,998,646 60	581	1,070	184	6.3	3.5	3.6
Secundaria	579,900 5.4	672,826 5.8	1,128	1,769	157	4.7	8.3	8.4
Preparatoria (3)	147,000 1.4	520,843 4.5	1,508	2,444	162	5.0	10.8	10.5
Educ. Sup. (4)	365,200 3.4	397,688 3.4	1,838	4,366	238	9.0	14.6	14.5

(1) Incluye adiestramiento sin primaria.

(2) Incluye capacitación con primaria.

(3) Incluye profesional media.

(4) Incluye profesional media con preparatoria, profesional superior y postgrado.

Fuentes: Muestra de 1.5% del VIII Censo General de Población, México, 1970.
IX Censo General de Población, México, 1972.

La educación ha sido uno de los temas más discutidos y acerca del cual, toda corriente de pensamiento y todo grupo político definen su posición. Pero a pesar de su importancia y del interés que filósofos, políticos, economistas, educadores y otros han puesto, su campo está lleno de incógnitas y consecuentemente, de mitos, prejuicios, dogmas y planteamientos superficiales y abstractos²⁰².

La importancia que tiene la educación en relación con los demás fenómenos y procesos sociales y, particularmente con el desarrollo económico, no está suficientemente clara. Por un lado encontramos las posiciones más optimistas de quienes afirman que la educación es la solución de todos los problemas y por el otro, los más escépticos afirman que la educación no es sino reflejo y consecuencia de otros fenómenos sociales. Yo me inclino por esta última²⁰³.

²⁰² PÉREZ ROCHA, Manuel. "El idealismo como rasgo de la ideología educativa". pp. 76 - 81.

²⁰³ ESPINOSA D.B.I. "La explosión demográfica en México, análisis e implicaciones educativas". pp. 16-48.

El Sistema Escolar Mexicano y su Problemática

El sistema educativo nacional atendió, en 1975-76, aproximadamente a 16.6 millones de mexicanos. En septiembre de 1975 se encontraban fuera del sistema escolar 1.7 millones de niños entre los 6 y 14 años de edad (Ver Cuadro 4). Por otra parte, aproximadamente 11.9 millones de mexicanos mayores de 14 años no habían terminado la primaria. De éstos, 6.2 millones no habían adquirido instrucción alguna. Esto significaba que en ese año casi 14 millones de habitantes carecían de lo que el sistema educativo ha definido como cultura básica; es decir, alrededor de un 35% de la población mexicana mayor de seis años permanecía aún al margen de los beneficios educativos que la ley establece como obligatorios para todos los habitantes del país ²⁰⁴.

Ahora bien, en nuestro país, cuyo promedio de escolaridad era de 3.6 grados en 1976, cada vez se requiere más escolaridad para tener acceso al mercado de trabajo (Ver Cuadros Nos. 5 y 6). Quienes obtienen educación media o superior disfrutan doblemente de las oportunidades de conseguir empleo en comparación con los que han tenido que desertar antes de terminar la primaria (que representaban el 59% del total). Al ser mayor la demanda que la oferta de trabajo, los mexicanos con más educación van siendo asignados a puestos que pocos años antes habían sido desempeñados por personas con menos escolaridad. Es obvio que lo anterior ha perjudicado principalmente a los sectores de bajos ingresos y a los habitantes de regiones menos desarrolladas ²⁰⁵.

²⁰⁴ ESPINOSA D.B.I.: *"Problemática de la educación para adultos: el caso de México"*. pp. 2 - 7.

²⁰⁵ MUÑOZ I. C., y LOBO, J.: *"Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México"*. pp. 9 - 30.

CUADRO 4. Matrícula del Sistema Escolar, niveles educativos. (1958, 1964, 1970 y 1976).

Niveles Educ.	1958	1964	Tasas % de Conocimiento		Tasas % de conocimiento		Tasas % de conocimiento
			1958-1964	1970	1964-1970	1976	1970-1976
Pre-escolar	198,695	313,874	8.0	440,438	5.8	550,000	3.8
Primaria	4,473,800	6,530,751	6.1	8,947,555	5.4	12,555,000	5.8
Media sup.	95,092	175,165	10.7	310,434	10	822,000	17.7
Superior	63,899	116,628	10.5	194,090	8.9	528,000	18.1
Total	5,184,122	7,744,050	6.9	11,084,670	6.2	16,598,000	7.0

Fuente: Para 1958:

- Centro de Estudios Educativos, Diagnóstico Educativo Nacional (México, Textos Universitarios, 1964).

Para 1964 y 1970:

- Secretaría de Educación Pública. Informe de Actividades 1964-1970 (México, 1970).

Para 1976:

- Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa (Datos preliminares, proporcionados por Excélsior, el 7 de Septiembre de 1976).

Es evidente el marcado desequilibrio existente entre la estructura del mercado ocupacional y la del sistema escolar (Ver Cuadros 4 y 5), hecho que trae como consecuencia el desaprovechamiento de la mayor parte de los recursos humanos del país y el deterioro de la mano de obra con enseñanza media.

Los menos favorecidos por el sistema educativo se encuentran también en situación de desventaja con respecto al mercado de trabajo. La distribución del poder y de la propiedad en la sociedad mexicana, que afectan al acceso, perseverancia y aprovechamiento dentro de la escuela, también se refleja en la estructura del mercado de trabajo.

Por otra parte, algunos estudios realizados sobre la situación de la educación extraescolar nos indica que, para el medio rural, indígena y marginal urbano, el sistema escolar tenía para esas fechas, pocas alternativas para propiciar la formación de estos grupos hacia un desarrollo autónomo, creativo y liberador²⁰⁶.

²⁰⁶ ESPINOSA, *Ibidem*. Páginas 1 - 33.

También otras investigaciones que con más profundidad intentan mostrar el desajuste de nuestro sistema educativo con su realidad y momento económico social, y que manifiestan la no viabilidad del sistema educativo mexicano, a corto y a mediano plazo, para lograr el cumplimiento de los objetivos que tanto el Art. 30 Constitucional y la Ley Federal de Educación, señalan a la política educativa del país.

CUADRO 5. Crecimiento de la fuerza de trabajo por niveles de escolaridad.

Grados de escolaridad	(1960 - 1970)	Crecimiento de la fuerza de trabajo
0 – grados		56%
1 – 5 grados		64%
6 – 9 grados		84%
10 – 12 grados		150%
13 – o más grados		155%

Fuente:

- Muñoz Izquierdo, Carlos. "Evaluación del Desarrollo Educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*. Vol. III, N° 3. (Tercer trimestre de 1973).

En síntesis, los datos anteriores muestran claramente que la función primordial del modelo educativo tradicional, no fue desempeñada satisfactoriamente, ya que, a pesar de los esfuerzos realizados, aún no ha sido posible incorporar a toda la población mexicana, de 6 a 14 años o la proveniente del nivel educativo inmediato inferior, a los bienes de la cultura.

Por otra parte, la segunda función del modelo educativo clásico, que consiste en la preparación académica y el desarrollo intelectual de los ya incorporados al sistema, para que prosigan su educación a niveles superiores, tampoco ha sido desempeñada satisfactoriamente. La limitación al desempeño de esta función ha sido la desigualdad sociocultural y económica de quienes ingresan al sistema, y el efecto ha sido el bajo rendimiento escolar y las altas tasas de deserción²⁰⁷.

Una última función, la de preparar recursos humanos calificados para un trabajo productivo en la sociedad, ha sido superada por el avance científico y tecnológico que se está gestando continuamente fuera de las aulas y exigiendo habilidades no previstas en el currículo tradicional. Esto ha creado serias deficiencias en la eficiencia externa del sistema educativo y ha provocado graves desajustes en el desarrollo económico y social del país.

Sin embargo, lo relevante de la problemática escolar no es tanto la falta de atención por parte de organismos competentes, sino más bien la imposibilidad, -común a todos los países- de extender, aún más, el sistema escolar monolítico tradicional, el

²⁰⁷ SCHMELKES, Silvia. "Educación permanente, educación formal e Informal". Vol. I. p. 2.

cual ha alcanzado ya sus "límites de crecimiento" en todos los países del mundo, en condiciones de un crecimiento acelerado de la población y con la falta de viabilidad para hacer frente a los costos crecientes de la escolarización convencional.

Con lo anterior queremos decir que el sistema tradicional -por las mismas características que le han sido conferidas por convención-, resulta ya cerrado en sus principales dimensiones.

Algunos elementos de diagnóstico de la Educación Superior

Atención a la demanda

Mientras que en el período de 1970-71 México contaba con 385 instituciones de educación superior (279 públicas y 106 privadas) que atendieron a 271,125 alumnos; en el período 1975-76, existían 531 instituciones (390 públicas y 141 privadas) atendiendo a 543,112 alumnos. Lo cual se reflejó en la atención a la demanda potencial (grupo de población de 20 - 24 años), misma que en dicho período de tiempo se incrementó del 6.73% en 1970, al 10.89% en 1976.

Los datos anteriores nos indican que:

- a) Existe una tendencia hacia la privatización de la educación superior, tanto en el incremento de instituciones cuanto en el número de alumnos que atienden. Lo que puede traer como consecuencia: instituciones de alta calidad académica y signo político conservador y/o, instituciones académicas mediocres que manipulan las expectativas de ascenso de las clases medias.
- b) Nuestro país está muy lejos de alcanzar el grado de generalización de la enseñanza de los países subdesarrollados, donde la proporción oscilaba, en 1971, entre el 20% y el 50%.
- c) Por una parte, la matrícula atendida se duplicó en seis años y por la otra, al ser todavía muy bajo el índice de satisfacción de la demanda potencial, existirán, a medida que transcurra el tiempo, demandas cada vez más crecientes para ingresar a la educación superior.
- d) Al no modificar la orientación de la educación, el dónde el título universitario tiene un excesivo prestigio social; al irse incrementando aceleradamente la población estudiantil en este nivel y al considerar la escasez de recursos de nuestro país, etc.; el problema del financiamiento de la educación superior, del nivel educativo de mayor costo, se torna cada día más difícil.

Eficiencia terminal

En las instituciones de educación superior mexicanas es muy notable la baja eficiencia terminal y la gran deserción. Si se analiza a través del tiempo el número de

egresados comparados con los de primer ingreso cuatro años antes, se encuentra que la eficiencia terminal de la educación superior ha ido en constante descenso. En efecto, para la generación 1967-71 la eficiencia terminal fue del 58.2% misma que para la generación 1971-75 fue del 48.17% y que, llegó a 39.7% en la generación 1974-78.

Resulta pertinente aclarar que en las cifras para calcular la eficiencia terminal están incluidos todos los egresados, aún aquellos que provienen de generaciones anteriores por haber reprobado materias o por haberse incorporado a la institución después de haber estado fuera de ella por algún tiempo. Si estrictamente se tomara a la generación de egresados que empezó cuatro años antes, la eficiencia terminal para cada período de estudio sería aún mayor. Es obvio que a menos eficiencia terminal, mayor deserción.

El crecimiento explosivo de la matrícula de la educación superior, la excesiva proliferación de los planes de estudio que se siguen, la lenta profesionalización de la docencia, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y la carencia de mecanismos educativos que disminuyan la deserción escolar, a manera de hipótesis, explican la baja eficiencia terminal, que ha adquirido características alarmantes.

Distribución del acceso a la educación superior

Algunos estudios sobre la distribución de las oportunidades de enseñanza media y superior realizados en Monterrey, N.L. (Balan, 1968; Centro de Investigaciones Económicas, 1967; Puente Leyva, 1969), comprueban que tanto el estrato social como la escolaridad alcanzada por los padres, son factores determinantes de la distribución de oportunidades escolares en todos los niveles del sistema educativo mexicano.

El caso de la educación superior, también nos los puede ilustrar estudios hechos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y algunas instituciones de provincia. Por ejemplo, del total del alumnado de la UNAM, que absorbía el 41% de los estudiantes del sistema universitario²⁰⁸, el 86% de sus alumnos pertenecían a familias con ingresos superiores al promedio nacional y el 48% provenían de familias cuyos ingresos eran superiores al promedio del Distrito Federal.

Si analizamos las actividades económicas a las que están dedicadas las personas que sostienen a los alumnos universitarios, el panorama es aún más desolador. En estudios realizados en 1964 y en 1969, que no demuestran diferencias significativas en sus resultados, se encontró que escasamente el 13% de los estudiantes eran de origen obrero y únicamente el 3% de origen campesino²⁰⁹.

²⁰⁸ CASTREJÓN DIEZ, Jaime. "La Educación Superior en México; ¿Crecimiento o Desarrollo?" p. 28.

²⁰⁹ CASTREJÓN DIEZ, Jaime. "La Educación Superior en México". pp. 127-128.

Los datos anteriormente proporcionados nos hacen advertir que a medida que se avanza a través de los distintos grados y niveles, el sistema escolar, tiende a hacerse más y más discriminatorio para los alumnos demandantes cuyas familias pertenecen a los estratos de ingresos más bajo.

Atendiendo a este criterio, se puede expresar que la educación primaria está al alcance de los "pobres en transición"; la educación media corresponde en promedio a la "clase media solvente", y tiene un acceso preferencias a la educación superior, la "clase alta privilegiada".

La distribución de oportunidades educativas también depende: del tipo de comunidad en que se vive, resultando claramente más desfavorable para los habitantes de las zonas rurales, y del nivel de desarrollo de la región a la que pertenece, misma que se manifiesta con la inversión en educación que hace el gobierno mexicano. En este sentido, el gobierno no cumple con su función compensatoria, ya que se invierte más en regiones más desarrolladas: reforzando la dinámica de distanciamiento regional²¹⁰.

Al nivel superior también encontramos esta desigualdad. Mientras del presupuesto federal destinado a la educación superior, en el Distrito Federal, Nuevo León y Jalisco se gastó el 85% en las demás instituciones de provincia, sólo se distribuyó el 15% restante. Por otra parte, en Tlaxcala dos de cada mil jóvenes están en la Universidad; en tanto, que en el Distrito Federal están 134 de cada mil. Estudios realizados dentro de este contexto señalan que las diferencias regionales eran tan acentuadas en los setentas como en los cincuentas.

Así, en los setentas basta con analizar cómo se encontraba, en 1977, distribuida la población estudiantil y la asignación federal de recursos financieros destinados a la educación superior, para percatarnos de ello. Lo anterior ilustra el cuadro que a continuación presentamos:

²¹⁰ ESPINOSA D.B.I. *"La explosión demográfica en México, análisis e implicaciones educativas"*. pp. 16-48.

Instituciones de Educación Superior	Matrícula	Aportación Federal
Universidades Estatales	41.1%	17.7%
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	20.3%	66.6%
Instituto Politécnico Nacional (IPN)	9.5%	
Universidades Particulares	11.7%	
Institutos Tecnológicos Regionales (ITR)	3.9%	9.1%
Otras (UAM, ITA, Normal Superior, etc.)	13.3%	7.2%
Total	100%	100%

Fuente: Tomado del documento SEP-ANUIES, elaborado como documento base para el Plan Nacional de Educación Superior. México, 1978, y de la Dirección de Presupuesto, de la Dirección General de Planeación, SEP, 1978.

Atendiendo a la distribución de la matrícula y a la asignación Federal de recursos financieros se puede inferir que mientras la UNAM y el IPN atendían en conjunto el 29.8% de la matrícula total de Educación Superior, recibieron el 66% del presupuesto federal destinado a la educación superior. Lo anterior nos indica la desigualdad existente de oportunidades de educación superior entre el Distrito Federal y la provincia.

Asimismo, la distribución geográfica de la matrícula en todo el país también nos muestra la desigualdad de oportunidades al existir una gran concentración de matriculados únicamente en cuatro entidades: Distrito Federal, Jalisco, Nuevo León y Puebla, Estados que en forma aunada atendían, en 1975, 76, al 68.82% de la matrícula total (CEE, Vol. VII, Núm. 3, 1977).

Sobre la base de los datos proporcionados, se puede afirmar que:

- a) Hablar de la democratización de la universidad mexicana, en el sentido de generalizarla, no tiene realismo alguno, ya que las oportunidades de acceso a la misma, al igual que a los otros niveles de educación, se encuentran altamente correlacionados con el nivel socio-económico de la familia a que pertenecen los estudiantes potenciales, el tipo de comunidad en que se vive y el nivel de desarrollo de la región a la cual se pertenece.
- b) El aumento de la demanda y los problemas que surgen de la mala distribución de oportunidades educativas del país, contribuyen en razón directa a que los problemas del financiamiento, día con día, se agudicen.

Es obvio indicar que a pesar de los intentos realizados continuamos formando élites dentro de una élite, y si no intentamos modificaciones profundas y cambios estructurales en la universidad mexicana, seguiremos siendo cómplices del reforza-

miento de las injustas estructuras existentes, y de no adecuarla a su monto y realidad social.

Distribución de la población estudiantil por áreas de estudio

Propiciado, posiblemente, por una deficiente orientación vocacional, los estudiantes que llegaron a la educación superior en la década de los setenta, continuaron distribuyéndose en las formas tradicionales, debido a condiciones de tipo social que hacían más atractivas ciertas carreras. Expresado en otras palabras: en general se mantuvo la concentración en pocas carreras y el predominio de las carreras más tradicionales.

Prueba de lo anterior, la encontramos en el documento de estudio presentado, en junio de 1978, por la Secretaría de Educación Pública y la Anuiés y que sirvió para la elaboración del Plan Nacional de Educación Superior, mismo que manifiesta la siguiente distribución de la matrícula por áreas de estudio:

ÁREAS	% DE MATRÍCULA
Humanidades	2.7
Ciencias exactas y naturales	3.1
Ciencias agropecuarias	4.0
Ciencias de la salud	26.7
Ingeniería y tecnología	30.3
Ciencias sociales y administración	33.2
Total	100

Esta distribución nos muestra que las carreras de mayor demanda son: las correspondientes a las Ciencias Sociales y Administración, Ingeniería y Ciencias de la Salud, que absorben conjuntamente al 90% de la matrícula de educación superior. Asimismo, cabe hacer notar que únicamente el 4.0% de los profesionistas potenciales, canalizaron sus estudios hacia las Ciencias Agropecuarias; de este número de profesionales potenciales, no corresponde, posiblemente, a las necesidades que demanda el sector agropecuario como uno de los prioritarios del país.

La distribución de los recursos humanos formados por la universidad mexicana también nos proporciona pruebas de la traumática realidad: de los egresados de nuestras instituciones de educación superior, de 1950 a 1970, un 79% de los profesionistas y técnicos se integran al sector terciario o de servicios; sólo un 20% al secundario y menos del 1% al primario²¹¹.

²¹¹ CASTREJÓN DIEZ, Jaime. *"La Educación Superior en México"*. p. 110.

Todo hace aparecer a la educación superior "planificada" como objeto de consumo y no como bien social. A pesar de haberse adjudicado el estado un papel contrario, nuestras universidades y centros de educación superior formaban, y continúan haciéndolo, jóvenes de clase media y alta para servir a los sectores medios y altos.

Es interesante comprobar, al hacer un análisis de nuestra política educativa, la forma como se legitima el hecho de que algunos miembros de nuestra sociedad tengan más poder y disfruten de más beneficios que otros.

Ausencia e Imperativo de la Planificación Universitaria

Aunado a los problemas mencionados, en el período indicado, existió el de la ausencia de planeación de nuestras universidades. Esta ausencia, tantas veces invocada como uno de los factores determinantes de los problemas del sistema de educación superior, es una ausencia que debe explicarse por falta de planificación en otros campos de la sociedad, ya que no es posible imaginar que en una sociedad no planificada su sistema educativo sí lo esté ²¹².

La falta de mecanismo de planeación para atacar los grandes problemas que aquejan al país, la inexistencia de canales de comunicación adecuados, indispensables para mantener el armónico desarrollo nacional, y un respeto mal entendido a la autonomía universitaria, son factores, entre otros, que han impedido la planeación de la universidad mexicana.

Los esfuerzos de planificación educativa del país se han llevado a cabo a través del modelo de la demanda social. Este modelo, que contempla únicamente el crecimiento cuantitativo, olvidándose del crecimiento cualitativo, trae como consecuencia que el sistema de educación superior tenga como motor de su crecimiento las expectativas particulares de cada institución, originando con ello la imposibilidad de planear, tanto la formación de recursos humanos que demanda el país, cuanto, la investigación científico-tecnológica que exige su desarrollo, de acuerdo con nuestra realidad socioeconómica nacional y/o regional.

El desconocimiento por parte de las universidades de la dinámica del mercado ocupacional de sus egresados, así como su grado de participación en el desarrollo social y económico del país, ha ocasionado que el crecimiento y desarrollo de las profesiones universitarias se haya orientado más hacia la atención de la demanda social de educación que a la satisfacción de las necesidades económicas y sociales del país.

El modelo de la demanda social es un modelo eminentemente capitalista que considera a la educación superior como objeto de consumo y no como bien social.

²¹² CASTREJÓN DIEZ, Jaime. "La Educación Superior en México; Crecimiento o Desarrollo?". pp. 30-35.

Es decir que en el modelo de demanda social, la planeación se limita a dar cabida a un mayor número de estudiantes, previniendo únicamente los espacios físicos requeridos, el financiamiento, los recursos humanos y equipo necesario para lograrlo.

Philip H. Coombs, señaló en 1965 que el principal problema y más serio desequilibrio que afecta al sistema educativo latinoamericano es el "Desfase entre las dimensiones cualitativas y cuantitativas de la educación"²¹³.

Las disfunciones y los desperdicios, productos de una expansión cuantitativa de la educación que no ha sido acompañada de mejoras cualitativas, son, en buena medida, el resultado de una planeación educativa deficiente que no ha tomado en cuenta aquellos factores educativos que van más allá de las menciones cuantitativas de la matrícula y del gasto educativo.

Entre otros, se pueden mencionar, como factores ignorados, a aquellos que son objeto de la planeación cualitativa, tales como: los relativos a la eficiencia en la organización y administración de los sistemas educativos; los relacionados con las características de la enseñanza, los materiales utilizados en ella y los métodos de instrucción; los aspectos relativos a la investigación, etc.

Por otra parte, el modelo de demanda social tampoco da respuesta, entre otras, a las interrogantes siguientes:

- ¿Cómo y a dónde se incorporarán, dentro del mercado laboral, los futuros egresados de nuestras universidades?
- ¿Cómo contribuirán éstos al desarrollo del país?
- ¿Podrá acelerarse el desarrollo agropecuario del país, con sólo el 4% de sus profesionistas potenciales canalizados hacia estos estudios?
- ¿Qué beneficios obtiene nuestra sociedad de la inversión que se hace en la educación superior?

Estas y otras interrogantes quedan fuera del modelo de demanda social, misma que ha reforzado las estructuras sociales tradicionales. Basta con analizar la distribución escolar de la educación superior, por áreas del conocimiento, para comprobarlo.

A medida que nuestras instituciones se hagan más grandes, los problemas suscitados por la deficiente planificación se magnificarán y, posiblemente, no permitirán su rectificación y, lo que es más peligroso, podrán ser la causa directa de otros muy graves problemas.

²¹³ COOMBS, P.M. "Programming Higher Education with framework of National Development Plans". En *Higher Education and Latin American Development*.

De donde, la universidad mexicana -que ha crecido caóticamente por responder a las demandas de grupos específicos, a la presión demográfica y a la crisis económica y política-, puede todavía rectificar su camino, a través de un esfuerzo adecuado, buscando medidas correctivas que vayan de acuerdo con el deseo de la nación de encontrar el camino para su desarrollo, y, sólo así, se realiza una planeación con un alto sentido social.

Modernización y Educación Superior en los Ochenta

La modernización del aparato productivo y distributivo del país, que acelere y garantice el tránsito por la ruta del desarrollo basado en la industria y en el mercado exterior, ha sido una preocupación constante de los diferentes programas de gobierno en las últimas cuatro décadas.

Elevar la productividad industrial, incrementar los rendimientos de la tierra, crear condiciones para asimilar el desarrollo tecnológico, han sido, entre otros, denominadores comunes en las propuestas del camino que la economía de México debe seguir.

Desde el modelo sustitutivo de importaciones hasta la reconversión industrial, el Estado ha organizado, impulsado y encabezado la modernización de la economía mexicana. Al principio, mediante la creación de la infraestructura básica para el desarrollo de los sectores productivos y el subsidio de la formación privada de capital con insumos, energéticos y alimentos baratos, y con régimen fiscal favorable. En la actualidad, mediante subsidios más depurados, apoyos menos directos y, además de las acciones primeras, el traslado de capital formado y seguro para la expansión de las ganancias privadas, con la venta de empresas públicas altamente rentables y el impulso de la modernización de las tecnologías utilizadas.

Pero las condiciones y las proporciones de la participación de los agentes económicos modernizantes que ha impulsado el Estado ahora son diferentes. Son también otras las condiciones de la base corporativa sobre las que se desarrolla la generación y distribución del ingreso nacional, y otras las condiciones culturales y manifestaciones ideológicas a las de los años cincuenta.

Entonces, ¿de qué modernización se trata?; ¿cómo se está pretendiendo conseguirla?; ¿es posible lograrla con las bases económicas y sociales existentes?; ¿es una etapa lógica en nuestro desarrollo o es una modernización exógenamente determinada?; ¿la modernización de la educación superior se impulsa por el camino adecuado? Las respuestas a estas cuestiones, aunque no son concluyentes, formarán las premisas de un análisis que esboce algunas alternativas e invite a discutir, en términos nuevos, la dirección de la actual modernización.

Las bases de la actual modernización

Hemos tratado ya de definir los términos de la modernidad en el sentido filosófico y antropológico, toca ahora realizar un planteamiento esquemático de las características económicas y educativas en las que se basa la búsqueda de la nueva modernidad.

Industrialización con dependencia tecnológica.

La caída del mercado mundial para las exportaciones mexicanas, debida al final de la Segunda Guerra Mundial y a la reconstrucción de Europa y Japón, creó las condiciones para que nuestro país buscara la continuación de un desarrollo industrial en el mercado interno. Este desarrollo hacia adentro protegería a la planta productiva de los movimientos adversos del mercado externo y crearía las condiciones para su desarrollo económico con impulsos endógenos.

La producción de manufacturas y algunos bienes de capital en el país requirieron de una fuerte concentración de ingresos que generara los excedentes de ahorro necesarios para la inversión (concentrar para después distribuir), así como de la importación de todo tipo de conocimiento científico, tecnológico y técnico, ya fuera en forma de inversión extranjera directa (empresas transnacionales que traían físicamente sus plantas), como de adquisiciones a crédito o al contado de ciencia y tecnología extranjeras, y de un Estado protector y subsidiador de la formación privada de capital.

Estos requerimientos hicieron que se formara un aparato productivo y distributivo heterogéneo, cuyas diferencias alcanzan niveles abismales.

Junto a los conglomerados y consorcios nacionales altamente competitivos que lograron exportar bienes y servicios, e incluso tecnología, se formó una serie de grandes, medianas y pequeñas empresas poco preocupadas por la eficiencia productiva y con una dependencia simbiótica del Estado. De igual forma, se impulsó la creación de empresas públicas que desarrollaran y apoyaran el surgimiento de tecnologías para el desarrollo del aparato productivo público y privado, las cuales, en algunos casos, fueron y son competitivas en el exterior.

En estas condiciones, el sector privado poco necesitaba de profesionistas altamente capacitados "La Universidad se viene transformando continuamente para dar respuesta a necesidades del país".²¹⁴ La demanda de posgraduados del nivel más alto (doctorado) era escasa, aunque el sector público impulsó la formación de posgraduados fundamentalmente en instituciones de educación superior (IES) extranjeras y su incorporación a dicho sector.

²¹⁴ FORTALEZA Y DEBILIDAD DE LA UNAM. UNAM, 16 de Abril de 1986. México, D.F.

La educación superior, que formaba mayoritariamente profesionistas para el ejercicio libre de una profesión, se vio enfrentada al reclamo de formar *traductores*, profesionistas y técnicos capaces de interpretar las características y formas de funcionamiento de bienes de capital y tecnología extranjera, para servir de promotores o agentes de ventas. La modernización de la educación superior fue de nueva cuenta la dirección que exigían los términos del desarrollo industrial ²¹⁵.

La división internacional del trabajo había cambiado. Los países industrializados ahora requerían de países como México, más que materias primas baratas, un mercado para la expansión de inversiones que rebasaban la capacidad de sus economías, y un cliente para los bienes de capital y tecnología a fin de producir manufacturas ligeras que eran la base del crecimiento de aquellos países.

La expansión del mercado de dinero en el ámbito internacional permitió que México emprendiera con cierta autonomía proyectos de inversión con financiamiento externo que ya no requerían del traslado de plantas completas. Se desarrolla así la producción de motores, pailería, calderas, etc., lo que señala el inicio de la producción de bienes de capital, cuyo desarrollo quedó inconcluso.

En esta fase se fortalecieron y crearon centros e institutos de investigación, se crearon nuevas instituciones cuyo objetivo fundamental era impulsar programas de posgrado y de investigación para que los promotores o intérpretes tuvieran además la capacidad de entender y ejecutar las especificaciones tecnológicas que marcaba la nueva opción industrializadora, cocineros que supieran reproducir recetas.

El posgrado, como alta capacitación, tenía el sentido de extrapolación de los estudios de licenciatura para cubrir deficiencias y ampliar algunos contenidos; de ahí que proliferaran, además de los posgraduados en el extranjero, los posgraduados en programas nacionales.

La alta calificación de los profesionistas sirvió para reforzar a las Universidades y los programas de expansión tanto del gobierno federal como de las empresas públicas, y su ubicación en la industria fue escasa (cuadro I). Este indicador revela que la estructura y funcionamiento del aparato productivo y en especial de la industria no requerían, en la mayoría de los casos, de posgraduados.

²¹⁵ GILLY, Adolfo. *op. cit.* p. 18. "La Universidad -pública y privada- produce a los productores de esta mercancía y a una parte, la más calificada, de quienes la manejan. Esta es una fuerza de trabajo específicamente preparada".

CUADRO I *

Ubicación de Científicos en 1974	% del total
Universidades	39
Gobierno	54
Industria	7

Fuente: Leopoldo García Colín (1985).

En las diferentes ramas industriales predomina la presencia de pequeñas y medianas empresas que no tenían capacidad individual para contratar los servicios de los científicos, y las grandes empresas no tenían necesidad de innovar y crear tecnología, ya fuese porque tenían traductores o cocineros que les resolvían sus necesidades, o por tratarse de empresas transnacionales que recibían de sus matrices todo el apoyo tecnológico que requerían.

Así, los graduados en el país y en el extranjero no encontraban la infraestructura indispensable para poder poner en práctica en la industria su alta especialización, por lo que se ubicaron y en muchos casos se refugiaron en las IES, que buscaban iniciar o ampliar investigaciones y postrados, así como en los programas gubernamentales que contaban con el fuerte financiamiento vía deuda externa y que giraban en torno a la expansión de la plataforma petrolera.

Las condiciones actuales del país (estamos hablando de la década pasada) parecen justificar la dirección del cambio. En México, en promedio se tienen 300 nuevos doctorados al año, en tanto que en los países industrializados son 30 mil. Uno de cada diez de nuestros investigadores se dedica a la tecnología y su aplicación, cuando en los países industrializados se dedican 9 de cada 10. El porcentaje del PIB mexicano que se destina a la investigación científica y al desarrollo tecnológico ha sido en promedio de 0.6, muy por abajo del 2.0 que destinan los países industrializados, e inferior al 1.5 que como mínimo señala la UNESCO (Cuadro III).

CUADRO III *

Condiciones comparadas de la investigación científica y tecnológica promedio hasta 1987

Concepto	México	Países industrializados
Número de doctorados al año (promedio)	300	30,000
Investigadores dedicados a la ciencia (de cada 10)	9	1
Investigadores dedicados a la tecnología y aplicación (de cada 10)	1	9
% del PIB para la inv. Cient. y desarrollo tecnológico (promedio)	0.6	2.0**

* *Fuente: ANUIES-CONACYT.*

** *Incluye: Estados Unidos, Alemania, Francia, Gran Bretaña y Japón.*

Buscar la competencia en las exportaciones no estandarizadas aparece como un reto ineludible, pero implica un esfuerzo mayúsculo en recursos para lograr la competencia en precios y calidad a fin de modificar las condiciones de la investigación y la alta capacitación profesional del tipo que esos productos requieran. De ahí que incorporar a la Cuenca del Pacífico se convirtiera en una alternativa optimista al igual que el desarrollo de la plataforma petrolera lo había sido antes.

Para impulsar la cooperación con los países de la Cuenca se diseñaron, entre otros, programas de financiamiento y promoción como el Programa de la Industria de Producción Compartida, que buscaba obtener mayores ventajas de la vinculación en áreas complementarias a través de la promoción de nexos entre empresas mexicanas y extranjeras. El primer paso en este sentido fue:

1. La creación de dos nuevas entidades públicas, Concertación Internacional y Mexi-consult, cuyos objetivos son conseguir mercados en Estados Unidos e impulsar coinversiones con capital estadounidense en producciones compartidas.

2. El sistema de fomento al capital neutro, llamado así por provenir de organizaciones de carácter internacional, con el que se busca capitalizar pasivos y la sustitución de deuda por inversión extranjera en empresas públicas y privadas.

3. El Programa de Reconversión Industrial, con el cual se busca modificar el actual patrón tecnológico hacia una imagen objetivo determinada en el PRONACIFE.

Una alternativa poco optimista

La estrategia tecnológica de los ochenta de imitación y asimilación de tecnologías nuevas con complejidad media incluye a ramas productivas como prendas de vestir, hilados y tejidos, cuero y calzado, artículos de plástico, carnes y lácteos, manufacturas de acero, entre otras. En estas ramas se tiene competitividad en precio, puesto que se produce más barato que en el exterior, por lo que se es más eficiente que el exterior.

Pero como ya apuntamos, estas ramas son las que conforman las exportaciones estandarizadas, donde la competencia se gana por reducción en los costos (básicamente salarios), que se reflejan en precios menores pero con productos de mayor calidad.

Así pues, respondemos a las necesidades de expansión de los países industrializados buscando imitar y absorber sus tecnologías, convirtiéndonos en un mercado amplio para sus necesidades de venta, a la vez que fortalecemos la competencia vía precios al incrementar la exportación de manufacturas estandarizadas, con lo cual los precios se verán presionados a la baja.

Ante el insostenible déficit comercial, el gobierno de Estados Unidos señaló a Japón, Taiwán, Corea del Sur y Hong Kong, la necesidad de que esos países sustenten

su crecimiento futuro en una mayor expansión interna y menos en la exportación, y en una mayor liberalización de los mercados internos. Con esto se buscaba reducir el déficit en la balanza comercial norteamericana, no por la vía de importar menos, sino por el camino de alentar la competencia para comprar lo mismo o más, pero más barato.

Una vez más parece que hemos llegado tarde a ocupar un primer lugar en la apertura y competencia internacional, y una vez más apostamos a una sola carta; la exportación de manufacturas estandarizadas, aunque en el discurso se incluyan otras.

El apasionamiento por la conquista del mercado exterior, inspirado en la estrategia de imitación/asimilación de tecnologías nuevas, crea imperativos en el tipo y número de profesionistas graduados y posgraduados que debían formarse, imperativos que son planteados a las IES como camino ineludible.

Formación de profesionales. Nuevos requisitos

Los cambios turbulentos en el exterior, las condiciones de recesión, desempleo, alta concentración del ingreso y la nueva modalidad de actuación del capital extranjero han generado cambios en el funcionamiento del Estado y en las IES.

Exiguo es el presupuesto que se destina a este nivel educativo, tanto para docencia como para investigación y difusión. "Es ya lugar común expresar que el principal reto es el de la calidad y el de la excelencia en la educación superior. Es también lugar común expresar que para lograr la calidad y la excelencia se requieren condiciones de posibilidad, y entre ellas de manera muy importante, de un adecuado financiamiento".²¹⁶ Se considera, no sin cierta razón, que los cambios que lleven a la modernización de la educación superior no se lograrán sólo con mayor presupuesto; es necesario, además de mayores recursos, replantear la organización y administración de los programas para usar de manera óptima los recursos. El gasto social, incluido en él el gasto en educación, se ha considerado como no prioritario y por lo tanto se le han hecho fuertes ajustes a la baja.

Pero, ¿qué implica modernizar la educación superior?; ¿puede la sola reestructuración administrativa lograr el avance?; ¿qué tipo de especialización debe tener el profesionista que requiere la modernización de la producción? "A la educación superior se le asigna un papel de componente dentro de la modernización, el "componente innovador": porque "podría aportar nuevos conocimientos y nuevas modalidades de formación académica que soporten el esfuerzo de modernización de todo el sistema educativo".²¹⁷

²¹⁶ ARREDONDO GALVÁN, Víctor M.. *op. cit.* p. 59.

²¹⁷ *Ibidem.* pp. 64 y 65.

La adecuación a las necesidades del mercado de cuadros profesionales y técnicos, la vinculación con el aparato productivo son las grandes demandas que desde los ochenta enfrentan las IES.

Formar el tipo de profesionistas que el viraje hacia la exportación de manufacturas necesita, impulsar y modificar los posgrados para que proporcionen la alta capacitación en áreas específicas, acordes con los cambios en el aparato productivo, son las estrategias que marcan el rumbo del quehacer académico.

Crear nuevas carreras, nuevos postrados que apoyen al comercio exterior, reorientar los ya existentes para que den una especialización mayor y se formen los recursos humanos con mayor información y con la actualización y la modernización que el aparato productivo y la nueva forma de penetración transnacional requieren. Es decir, mejorar la especialización de los traductores, de los aplicadores de recetas, para que puedan realizar exitosamente las especificaciones tecnológicas de la adaptación/imitación, para que se estandarice la capacitación en informática y en servicios posindustriales y se pueda absorber el avance tecnológico. "Algunos planes y programas de estudio no han sido convenientemente actualizados ni manifiestan preocupación por los problemas que aquejan a la sociedad mexicana actual. Por el contrario, otros son cambiados frecuentemente sin que exista el tiempo prudente para poder evaluar sus resultados".²¹⁸

Trasladado al terreno de la educación superior, esto significa que se modifiquen los *currícula* de las carreras y el posgrado para que se den los elementos mínimos de las áreas básicas del conocimiento científico y se amplíen los espacios para las áreas de especialización en campos que demanda el actual mercado de trabajo.

Se plantea que hay un desfase entre la educación superior y los requisitos sociales y productivos. La universidad tradicional está transitando hacia la universidad moderna, pero se necesita acelerar la creación de condiciones para que se consolide el nuevo modelo de universidad.

Algunas de estas condiciones son un mayor financiamiento del sector productivo al desarrollo científico y tecnológico, así como mayor apoyo a la formación de cuadros profesionales. Como se expuso con anterioridad, el grueso de la planta productiva mexicana no puede, de manera individual, solventar un financiamiento de este tipo y las que sí pueden lo hacen con condicionantes específicos acordes con sus necesidades y no en busca de un desarrollo general "La pregunta sobre el dilema de lo público o privado que se le plantea al rector de la UNAM -doctor José Sarukhán-, debe formularse en función de los objetivos que cumplen o deben cumplir las universidades públicas y las privadas, ya que ambas desempeñan funciones relevantes para la sociedad. La universidad pública obedece a una demanda social, su vocación es

²¹⁸ FORTALEZA Y DEBILIDAD DE LA UNAM. op. cit

plural, y cultiva una gama muy diversa de disciplinas del conocimiento; en su seno hay cabida para la investigación básica, para la aplicada y para la innovación tecnológica, y tiene además una vocación internacional y multidisciplinaria. La universidad privada responde al específico interés de grupos o gremios que requieren personal capacitado y bien formado para proyectos específicos. No se ve por qué tengan que enfrentarse dos proyectos distintos cuando la orientación y los objetivos pueden, siendo diversos, ser también complementarios”.²¹⁹

Aunado al cambio de elementos que conforman el núcleo decisorio de las estrategias que se impulsan en el país (donde las maquiladoras, las asociaciones con capitales extranjeros en áreas prioritarias y los acreedores externos tienen ahora más influencia), se dan cambios en el sistema de educación superior donde se favorece la privatización. El Estado induce el apoyo del sector productivo privado a los proyectos de ciencia y tecnología, pero este apoyo se canaliza fundamentalmente a instituciones de educación superior privadas (por ejemplo, el Programa México) en aras de lograr una respuesta automática a las necesidades de corto y mediano plazo de las empresas privadas. Con ello se presiona a las IES públicas para que se adecuen y respondan de igual manera. Algunas, como la Universidad Autónoma de Aguascalientes, lo hicieron y se presentan como ejemplo a seguir.

El Estado impulsa y subsidia también esta reprivatización incorporando al Sistema Nacional de Investigadores a los participantes en programas privados, y financiando sus proyectos. Las instituciones privadas que imparten posgrados en el centro del país (D.F.) eran la mitad del total de las instituciones existentes.

Una alternativa de respuesta endógena

La turbulencia avasallante de los cambios reclama plantear una alternativa reflexiva, más allá del espíritu puramente defensivo de una crítica cultural enemiga de la modernización.

La modernización, el cambio que se exige a las IES puede denominarse como una reforma universitaria tecnocrática de corte adecuacionista y de respuesta mecánica a los requerimientos del mercado y a la expansión del sector exportador de manufacturas estandarizadas. “La universidad ha diseñado muchos de sus planes de estudio en forma tradicional, orientándolos a la formación de profesionistas cuyo enfoque de los problemas que plantea la realidad es fragmentario y está desvinculado de otras carreras y especialidades”.²²⁰

²¹⁹ MELGAR ADALID, Mario. *“Educación Superior. Propuesta de Modernización”*. p. 97.

²²⁰ FORTALEZA Y DEBILIDAD DE LA UNAM. Op. Cit

¿Podemos sustraernos a las condiciones del comercio exterior?; ¿es adecuada la respuesta que esta reforma tecnocrática dará a las nuevas condiciones económicas?; pero, sobre todo, si crece el proteccionismo y se contraen los mercados externos obligándonos a una lucha de precios encarnizada, ¿qué estrategia de repliegue tenemos?; ¿qué costos pagaremos por cometer nuevamente un error histórico?

Una estrategia con un matiz diferente a la actual puede evitarnos, o al menos amortiguar, los efectos negativos de una compresión del comercio mundial. Una alternativa endógena y basada en el desarrollo de la ciencia puede ser la alternativa.

No se trata, en aras de un autarquismo y de un cientificismo trasnochado y de proponer a manera de discurso contestatario, NO a las exportaciones, NO a la especialización, NO a las respuestas de las necesidades del aparato productivo. Se trata de proponer a la reflexión una modalidad de modernidad educativa que contribuya al desarrollo nacional con mayores grados de libertad para enfrentar las adversidades de factores y situaciones externas, sobre las cuales tenemos muy poco o nulo control.

No es objetivo de esta tesis plantear una alternativa al desarrollo industrial dependiente, pero sí el plantear las bases para discutir una modernización de la educación superior que contribuya, en el largo plazo, a atenuar las condiciones de dependencia.

Áreas básicas vs. especialización

No puede darse un vigoroso desarrollo tecnológico si no existe un fuerte impulso a la formación básica de los profesionales e investigadores "En 1984 se estimaba que había en el país 11,800 personas dedicadas a actividades de investigación y desarrollo, lo cual significaba que por cada 10,000 habitantes en capacidad de trabajar, existían solamente 6 que se dedicaban al desarrollo científico. En 1987, la cantidad del personal científico ascendió a 18,000 y a 12 de las personas dedicadas a la investigación por cada 10,000 personas que constituían nuestra fuerza laboral".²²¹ La adecuación y desarrollo de elementos teóricos y de teorías están vinculados con la práctica. La ciencia, una vez aplicada, deriva en tecnología, de ahí que sea necesario fortalecer las bases del talento científico para utilizarlo productivamente.

Las nuevas carreras, la reestructuración de los *currícula*, tendrán que poner mayor énfasis en las áreas básicas del conocimiento y dedicar menos espacio a las áreas de especialización, si se quiere generar profesionistas graduados y posgraduados con capacidad de adaptarse a los cambios en el aparato productivo.

Sobre una base sólida y profunda es fácil recibir, en poco tiempo, la capacitación para el campo específico de trabajo donde se ubicarán los profesionistas; pero, sobre

²²¹ ANUIES. "La Educación Superior en México". p. 64.

una base poco profunda, pretender dar una especialización que vaya al ritmo del cambio tecnológico, es empeñarse en librar una lucha que de antemano está perdida. Esto es así porque las IES requieren de por lo menos 5 años para dar respuesta al mercado de trabajo profesional y en ese tiempo las condiciones del mercado pueden cambiar. Debe tenerse en mente, siempre que se sugieran cambios en este sentido, que las concatenaciones causales no se dan mecánicamente, porque hay desfases en el tiempo e inseguridad en el impacto sobre las exportaciones cuando se consideran periodos prolongados.

En países como Japón, las industrias piden a las universidades, profesionales con una estructura sólida y profunda, ya que el vertiginoso ritmo de los cambios los obliga a ser ellos quienes den la especialización concreta que sus diferentes áreas requieren.

Dejar la tarea de la especialización específica totalmente en manos de la universidad, además de que desvirtúa su esencia, la pondría en condiciones inadecuadas para enfrentar una tarea que corresponde y debe pagar la industria.

Así pues, debe fortalecerse y ampliarse la docencia en áreas básicas e incluir un espacio breve para proporcionar una especialización general que acerque a la frontera del conocimiento científico y tecnológico. Así, los cambios que se generen en este terreno no dejarán obsoleto al profesional de una rama del conocimiento, sino que éste contará con una estructura básica sólida que le permitirá adaptarse a cualquier tipo de cambio. Calidad académica y beneficio social deben ser las metas.

Posgrado tradicional vs. posgrado innovador.

Al igual que la formación de graduados, los postgrados necesitan replantearse y ubicarse en la lógica anterior. El posgrado tradicional que busca cubrir deficiencias y ampliar algunos contenidos, o el que busca ampliar y actualizar las especialidades científicas y tecnológicas con programas desfasados hacia arriba de nuestras condiciones reales, no han sido alternativa para los problemas que enfrenta el desarrollo industrial de México. Unos, porque no logran consolidar las bases científicas y, otros, porque caen en una sobreeducación o sobrecapacitación que inhibe la utilización de los posgraduados.

El desarrollo económico del país presenta especialidades regionales que obligan a ubicar de manera específica las políticas generales de impulso a la ciencia y la tecnología. Entidades como Jalisco, con un amplio desarrollo en la intermediación comercial y financiera y con la presencia de empresas transnacionales con tecnología de punta, no puede impulsar básicamente investigación y posgrados en ciencias exactas y naturales, las ciencias económico-administrativas y las sociales exigen un peso relativo mayor al de la imagen objetivo global para el país.

De ahí que sea necesario contar con un programa nacional de posgrado, sustentado en los grupos de investigación ya consolidados, que atiendan temas definidos en función

de necesidades específicas, pero se requiere también fomentar la creación y consolidación de otros grupos para formar centros que irradien su influencia en la región donde se ubican “Según la opinión de expertos internacionales, el desarrollo del posgrado deberá girar en torno a las siguientes acciones: diseño de un programa estratégico que tenga como propósito fundamental establecer programas de posgrado en todo el sistema de educación superior; determinar las necesidades regionales y nacionales futuras respecto de la formación de posgrado; elaboración de criterios de tipo cualitativo para otorgar financiamiento a las instituciones que asuman compromisos para ampliar en cantidad y calidad los postrados; obtención de un consenso por parte de las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, para llevar a cabo el programa en correspondencia con los compromisos asumidos; fortalecer el padrón de postrados de calidad con aquellos que cumplan con los criterios de evaluación convenidos; y destinar una buena porción de recursos para el sostenimiento de becas para estudios de posgrado en el interior del país y en el extranjero”. ²²².

Una vez más surge el reclamo de una especialización regional en la investigación y en la alta capacitación, planteamiento que ha quedado sólo al nivel de las declaraciones.

Si bien es cierto que no sólo con más recursos se mejorarían las condiciones de la formación de profesionistas de alto nivel, también es cierto que con una política de clara inequidad, dándole más a quien más tiene, no se consolidarán los objetivos de un Programa Nacional de Posgrado, ni se impulsará un desarrollo endógeno.

Vinculación con la producción

Si bien la docencia y la investigación son funciones sustantivas de las IES, difundir el conocimiento y ponerlo en práctica es también una función básica.

No es suficiente con producir conocimiento y generar tecnología, es necesario vincular a quienes lo realizan con quienes puedan aprovechar sus resultados con actividades productivas. Sólo con la creación de organismos intermedios dentro de la administración pública y al interior de las IES se podrá vincular la ciencia y la tecnología con la planta productiva y con la sociedad.

“Las recomendaciones que hacen representantes de la OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) sobre la vinculación entre universidades, centros gubernamentales y de la industria para la producción de ciencia y tecnología, son las siguientes: incrementar los recursos financieros que CONACYT destina al programa de Enlace Academia-Industria, a fin de atender la demanda de las empresas; utilizar el programa para proyectos presentados por dos o más firmas, consorcios o asociaciones industriales que estimulen la investigación precompetitiva, el de-

²²² ANUIES. *op. cit.* pp. 95 y 96.

sarrollo tecnológico, posean interés mutuo sobre un campo determinado y estén circunscritos a un sector industrial específico; difundir la información acerca del programa mencionado a las universidades públicas y particulares del país y a los 26 centros SEP-CONACYT; simplificar los procesos burocráticos para la obtención de los fondos; distribuir los recursos del programa en función de la formación de investigadores; realizar la investigación y comercialización conjunta de los resultados, de acuerdo con la distribución de 20 por ciento para las empresas grandes, 30 para las medianas y 50 para las pequeñas; difundir los resultados de las investigaciones, así como los servicios tecnológicos de información y documentación, a través de centros de innovación y programas de vinculación; promover el desarrollo tecnológico a través de proyectos conjuntos entre las industrias y las universidades de una misma región”²²³.

Existen ya algunos esfuerzos de este tipo. La Universidad de Guadalajara, a pesar de sus fuertes problemas financieros, ha echado a andar, de manera bastante exitosa, una Coordinación de Vinculación y Transferencia de Tecnología.

Mucho podremos lograr si reconocemos que un cambio de dirección puede asegurarnos un futuro mejor.

Premisas del Estado Neoliberal

El neoliberalismo, o el estado neoliberal, son términos empleados para designar un nuevo tipo de estado que emergió en la región en las últimas dos décadas. Vinculados a las experiencias de gobiernos neo-conservadores como Margaret Thatcher, en Inglaterra, Ronald Reagan, en los Estados Unidos, o Brian Mulroney en Canadá, la primera experiencia de neoliberalismo económico implementada en América Latina está asociada con la política económica implementada en Chile después de la caída de Allende. Más contemporáneamente, el capitalismo popular de mercado propugnado por el gobierno de Carlos Saúl Menen en Argentina o el modelo del salinismo en México representan, con las peculiaridades de los casos argentinos y mexicanos, un modelo neoliberal. Sin pretender hacer un excursus teóricos, convendría decir desde el principio que el neo-conservadorismo y el neo-liberalismo han sido identificados por Michael Apple como dos alas de un mismo movimiento de la derecha.²²⁴

Las premisas del estado neoliberal se pueden sintetizar como siguen. En términos de racionalidad política los estados neoliberales constituyen una amalgama de teorías y grupos de intereses vinculados a la economía de la oferta (“supply side economics”) y monetaristas, sectores culturales neo-conservadores, grupos opuestos a las políticas distributivas de bienestar social, y sectores preocupados por el déficit

²²³ ANUIES. *op. cit.* pp. 96 y 97.

²²⁴ APPLE, Michael. *Official Knowledge, Democratic Education in a Conservative Age.* p. 179

fiscal, a cuya superación supeditan toda la política económica. Es decir, se trata de una alianza contradictoria. Estos modelos estatales responden a las crisis fiscales y crisis de legitimidad (reales o percibidas) del estado. De este modo, las crisis de confianza en la ciudadanía, expuestas en los sucesos de Watergate o Irangate constituyen crisis importantes para el ejercicio de la representación democrática y la confianza en los gobernantes. Para el modelo culturalmente neoconservador y económicamente neoliberal, el estado, el intervencionismo estatal, y las empresas paraestatales son parte del problema, no parte de la solución. Como ha sido señalado en innumerables ocasiones por gobiernos neoliberales, el mejor estado es el estado mínimo.

Las premisas de la reestructuración económica prevaleciente en el capitalismo avanzado, o las premisas del ajuste estructural son altamente compatibles con los modelos neoliberales. Estas implican reducción del gasto público, reducción de los programas que se consideran gasto público y no-inversión, venta de las empresas estatales, paraestatales, o de participación estatal, y mecanismos de desregulación para evitar el intervencionismo estatal en el mundo de los negocios. Junto a la anterior se propone la disminución de la participación financiera del estado en la provisión de servicios sociales (incluyendo educación, salud, pensiones y jubilaciones, transporte público y vivienda económica) y su subsecuente traspaso al sector privado (privatización). La noción de lo privado (y las privatizaciones) son glorificadas como *parte de un mercado libre, con total confianza en la eficiencia de la competencia*, donde las actividades del sector público o estatal son vista como ineficientes, improductivas, no-económicas, y como un desperdicio social, mientras que el sector privado es visto como eficiente, efectivo, productivo, y que puede responder, por su naturaleza menos burocrática, con mayor celeridad y presteza a las transformaciones que ocurren en el mundo moderno. Acuerdos de libre intercambio (free trade deals), como el Mercosur o el Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, México y Canadá, producción para la exportación, y disminución de las barreras arancelarias constituyen elementos centrales para una incentivación de la circulación del capital a escala global. Esto es así porque, a diferencia del modelo de estado de bienestar social donde el estado ejercía un mandato de un pacto social entre trabajo y capital, el estado neoliberal es decididamente pro-business, es decir, apoya las demandas del mundo de los negocios. Sin embargo, como acertadamente señala Schugurensky,²²⁵ este abandono del intervencionismo del sector estatal no es total sino diferencial. No se puede abandonar, por razones simbólicas pero también prácticas, todos los programas asistencialistas del estado. Hay necesidad de atemperar áreas conflictivas y explosivas en materia de políticas públicas, de allí que se impulsen programas de solidaridad social en Costa Rica y México o se desarrolla legislación para la protección del menor (os meninos e meninas da rua) en Brasil y otros lugares en América Latina. Es decir, la modificación de los esquemas de intervención estatal no se hacen indiscriminadamente sino en función del poder diferencial de las clientelas, por lo cual no sólo se llevan a cabo políticas de solidaridad para los más pobres de la

²²⁵ SCHUGURENSKY, Daniel, *University and Social Change in Argentina*. p. 179

sociedad, sino también se impulsan subsidios y transferencia de recursos para sectores medios y las clases dominantes -incluso en contra del principio que se opone al proteccionismo. Tampoco abandona el estado los mecanismos de disciplina y coerción ni, especialmente durante las campañas electorales, las tácticas populistas de distribución de ingresos (o promesas en tal sentido) para obtener consenso electoral. Es decir, el desmontamiento de las políticas públicas del estado de bienestar social no se hace indiscriminadamente sino selectivamente, apuntando a blancos específicos.

Un elemento central para entender el desarrollo del neoliberalismo es la globalización del capitalismo. El fenómeno de la globalización está en la base de las transformaciones del capitalismo que pasan por alterar los principios de funcionamiento de un capitalismo de pequeños propietarios, o su ampliación en términos del imperialismo como fase superior del capitalismo (en la visión de Lenin), o de la noción de capitalismo monopólico analizado por las corrientes teóricas vinculadas a la New Left en los Estados Unidos (Paul Baran y Paul Sweezy), llegando en nuestros días a los que Claus Offe denominó como capitalismo tardío o capitalismo desorganizado. Desde la perspectiva de la postmodernidad, Fredrick Jameson definió las características de la postmodernidad como la lógica cultural del capitalismo tardío²²⁶. Lo que habría que retener es que la categoría de globalización en un mundo económico post-Fordista, es central para entender las transformaciones del capitalismo y las transformaciones del capitalismo y las del modelo estatal neoliberal.²²⁷

La Modernización Educativa.²²⁸

Cito a Carlos Salinas de Gortari cuya concepción de la modernización es la siguiente:

El gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta.

La modernización educativa formará hoy a los mexicanos del siglo XXI. Por eso convocamos a una amplia y abierta consulta para la transformación educativa, e incorporaremos a todos para llevarla a cabo. No existe reto insuperable si el pueblo cuenta con una educación de calidad.

Modificamos el sistema educativo para devolverle capacidad de respuesta a los retos de la sociedad de hoy y a las necesidades que anticipamos para el futuro.

²²⁶ JAMESON, Fredric. *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*. p. 381

²²⁷ TORRES, Carlos Alberto. "The State and Education Revisited. Or Why Educational Researchers Should Think Politically About Education". AERA Annual Review of Educational Research (in press).

²²⁸ Discurso de Carlos Salinas de Gortari. Monterrey, N.L., 9 de Octubre de 1989. Síntesis.

Este es el punto de partida de la modernización educativa y es la responsabilidad que todos, sin excepción, compartimos.

Con base en las aportaciones de muchos mexicanos que participaron en la consulta nacional, ha sido posible identificar los principales retos de la modernización educativa.

El punto de partida ha sido un diagnóstico veraz, crítico, a veces crudo y siempre realista.

La modernización educativa implica definir prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración.

El modelo de educación moderna con el que nos hemos comprometido, define las líneas del cambio en las dos grandes dimensiones del sistema educativo: la dimensión escolarizada, que incluye la primaria, la secundaria, la media superior y la superior, y la dimensión no escolarizada, que incorpora todas las opciones no formales o abiertas.

La educación superior es el motor de la innovación y de la alta calificación de los mexicanos para las tareas del futuro. Es también el componente que puede aportar nuevos conocimientos y, así, nuevas modalidades de formación académica que soporte el esfuerzo de modernización de todo el sistema educativo. Su paso es ordenar y, concertadamente, buscar soluciones para la eficacia interna de las instituciones de educación superior con el mayor respeto a la garantía constitucional de la autonomía universitaria.

Concertemos su reorganización hacia la solución de los problemas nacionales y regionales. El gobierno de la república asegura su apoyo decidido a la educación superior y a la investigación de alto nivel. Debemos precisar las maneras y los medios para asegurar mayor autosuficiencia financiera de las universidades. El Gobierno Federal aportará mayor financiamiento para programas específicos y productivos, que proyecten la docencia y la investigación a estadios más elevados de excelencia. Es un imperativo de justicia y eficacia.

En síntesis, el nuevo modelo educativo, la esperanza de la nación, buscará una educación superior de excelencia e innovaciones, donde el mayor financiamiento respalde la mejor organización, y una educación abierta que restituya y abra un futuro de oportunidades a los más necesitados entre nosotros.

La modernización educativa significa una nueva relación del gobierno con la sociedad; una incorporación definitiva de ciudadanos y grupos al interior del ámbito educativo. Implica la solidaridad como actitud, como enfoque y como contenido edu-

cativo; exige un compromiso de eficacia que sólo se cumple si las vidas de los mexicanos son mejores y si los propósitos nacionales se cumplen.

Estamos conscientes que no será posible alcanzar los objetivos de la modernización educativa en el corto plazo, pero debemos avanzar y hacerlo con la mayor celeridad porque el país no se detiene. La sociedad evoluciona día a día y sus desafíos son cada vez mayores.

Cambiar es por ello el reclamo de los tiempos, la pauta a seguir en un contexto de inusitadas transformaciones.

En su afán por entrar de lleno a la modernización, México habrá de servirse de la educación como la palanca firme, como instrumento del cambio y la transformación. La educación tendrá que servir de motor en la generación de nuevas ideas y actitudes, acordes con los nuevos tiempos; deberá impulsar los ajustes para lograr una nueva estructura productiva, eficiente, respaldada en el conocimiento científico y tecnológico; deberá servir de sustento en una cada vez mayor conciencia de solidaridad social e identidad nacional.

La Educación Superior durante el período de Carlos Salinas

Planteamientos de Campaña

Durante la campaña presidencial del candidato Carlos Salinas de Gortari, presentó en Ciudad Obregón, Sonora, su propuesta sobre el tema de la educación superior.²²⁹

La propuesta reiteraba un desacuerdo general con los bajos niveles de calidad de muchas de las instituciones públicas de enseñanza superior y proponía, como una necesidad, elevar la calidad de la educación para cumplir de mejor manera el papel transformador y modernizador del país que tienen bajo su encargo las instituciones educativas.

El candidato Salinas, partió, para presentar su propuesta, de dos premisas: la primera de ellas, mantener el respeto a la autonomía universitaria, y, la segunda, el reconocimiento de la obligación del Estado mexicano de promover una educación superior de calidad. Las premisas incluían diez puntos propuestos para su política de educación superior enunciados de esta manera:

- 1) Descentralización de la educación superior.

²²⁹ *Educación Superior, Revista de la Consulta Popular, Diálogo Nacional*, Instituto de Estudios Políticos, Económicos y Sociales, Partido Revolucionario Institucional, pp. 12-16.

- 2) Vinculación de la educación superior con las necesidades de la sociedad.
- 3) Revisión del marco normativo del sistema de educación superior.
- 4) Articulación de mecanismos de coordinación y concertación entre las instituciones educativas.
- 5) Revisión de la organización interna de algunas instituciones.
- 6) Apoyo al mejoramiento de la calidad de la educación.
- 7) Racionalización del posgrado, vinculación más estrecha entre la investigación y la difusión de los resultados de la investigación.
- 8) Vinculación de la educación superior tecnológica con los sectores productivos del país.
- 9) Importancia de los sistemas de orientación vocacional y educativa y nuevas opciones para la formación integral de los jóvenes.
- 10) Apoyo financiero creciente a la educación superior y modificación a las políticas de asignación de recursos.

Lineamientos básicos

Los discursos de toma de posesión de los presidentes de la República se han convertido en ocasión propicia para adelantar las líneas generales de la política sexenal del gobierno. La oferta electoral se traduce y articula en programa de gobierno. Así el mensaje de toma de posesión del presidente Carlos Salinas de Gortari contiene varias líneas sobre el tema de la educación superior.

Se planteó la tarea de asegurar para los próximos años, la cantidad y cobertura suficiente en materia educativa, pero poniendo énfasis en que la prioridad es alcanzar la calidad educativa que requieren la sociedad y la economía del país. La propuesta presidencial también se orientó a responder al reclamo de los centros de educación superior, para fortalecer sus tareas académicas y mejorar el nivel de vida de profesores, investigadores y trabajadores.

Como contraprestación al esfuerzo gubernamental, se expresó que la sociedad espera, a cambio, mayor calidad en la preparación a los jóvenes, quienes deberían dar mayor dedicación al estudio.²³⁰

Esta propuesta estuvo motivada por la grave crisis que sufrió la calidad del sistema de educación superior y por la acelerada expansión del sistema, que determinó la improvisación en la integración de la planta docente. En el periodo 1970-1979, la matrícula de la educación superior creció casi tres y media veces, y nació un número significativo de nuevas instituciones, que produjeron desequilibrios financieros en detrimento de la calidad educativa. Esto derivó de la política gubernamental de am-

²³⁰ SALINAS DE GORTARI, Carlos, mensaje de toma de posesión como Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos 1988-1994, México, Cuadernos de Difusión y Propaganda, Partido Revolucionario Institucional, Secretaría de Información y Propaganda. CEN, 1988.

pliar la cobertura de los niveles básicos y de la perspectiva de movilidad social que generan las universidades públicas. No obstante debe reconocerse el enorme esfuerzo por hacer frente a esta demanda de servicios. La matrícula de educación superior, sin contar la educación normal, pasó de 271,275 alumnos en 1970 a 1'166,674 en 1989, lo cual demuestra la enorme presión sobre las instituciones.²³¹

Programa para la Modernización Educativa

Un elemento fundamental para la configuración de la estrategia educativa de la administración del presidente Salinas de Gortari fue el proceso de consulta para la modernización de la educación. Los resultados de la consulta se incorporaron al Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, que fue el eje de la actividad gubernamental en materia de educación en general. Existen varios antecedentes en planes y programas diversos, en los que se había planteado la necesidad de la modernización educativa, aun cuando con diversos matices y énfasis. En primer término se cuentan los trabajos de la ANUIES, realizados desde 1973, que fundamentaron la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana y, más adelante, en 1978, el Plan Nacional de Educación Superior; en 1984 el Programa Nacional de Educación Superior, y, en 1986, el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior.

Las líneas centrales del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 se refieren a los siguientes puntos:

- 1) Sistema indicativo, que se identifica como el de concertación. El Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) forma parte de la estrategia global.
- 2) Se reitera la autonomía técnica y la libertad de gestión de las instituciones de educación superior y se propone como vía de operación institucional el consenso.
- 3) La participación de las instituciones de educación superior está sustentada en tres políticas que norman las propuestas del Programa: evaluación, aplicación de los recursos disponibles y proceso de reforma institucional.
- 4) La propuesta del Plan Nacional de Desarrollo, para expandir los servicios educativos al nivel superior, se conduce por tres caminos paralelos como son: el mejor uso de la capacidad instalada, el gradualismo en el crecimiento de las instituciones que no han alcanzado su tamaño óptimo, y la apertura de nuevas opciones, entre las que destacan los sistemas de educación abierta.
- 5) Se plantea la necesidad de una política social sobre que los estudiantes de escasos recursos tengan acceso a la educación superior, con lo que se ratifica uno de los roles centrales en las universidades públicas.

²³¹ Avances del Programa de Modernización de la Educación Superior. Actividades de 1989, México, Secretaría de Educación Pública, 1990.

6) La desconcentración y regionalización como líneas generales de la estrategia.

El Programa derivó a la integración de seis comisiones nacionales, que son instancias de concertación entre el gobierno federal y las instituciones de educación superior, y cuyo propósito es arribar a puntos convergentes y acuerdos sobre políticas, grandes objetivos y prioridades. Las comisiones nacionales, son presididas por el Secretario de Educación Pública, y atienden las siguientes cuestiones de donde toman su nombre:

- 1) Evaluación de la educación superior.
- 2) Evaluación y promoción de la calidad de la investigación científica, humanística y tecnológica.
- 3) Fomento de la educación superior abierta.
- 4) Posgrado.
- 5) Vinculación de la investigación con los sectores social y productivo.
- 6) Incorporación de las instituciones de educación superior a las actividades del Programa Nacional de Solidaridad.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 tuvo carácter sectorial y contuvo un capítulo relativo a la educación superior y de posgrado y a la investigación científica, humanística y tecnológica. En él se fijan los parámetros normativos y los instrumentos de planeación institucional.

El Programa presenta elementos de diagnóstico que reflejan la notable expansión del sistema, con las repercusiones que este fenómeno trajo consigo, así como la descentralización de la demanda mediante la creación de una red de instituciones. La evaluación se considera elemento sustancial para sustentar el proceso general de planeación y los programas de reordenación institucional de carácter interno. Una de las prioridades para el Programa es la mejor capacitación del personal académico derivada de la acelerada expansión del sistema.

El Programa reitera el respeto a la naturaleza jurídica de las instituciones que conforman el sistema, por lo que se ubica como un instrumento indicativo, si bien el término que se utiliza es el de planeación concertada.

Las líneas esenciales del Programa se refieren, en apartados distintos, a la educación tecnológica y a la educación universitaria. En cuanto a la primera, se pretende dar mayor apoyo a las instituciones de educación superior tecnológica, con el fin de que consoliden e incrementen la calidad de sus servicios y atiendan un porcentaje mayor de la demanda educativa. Resalta la asistencia a los gobiernos estatales, de acuerdo con los sectores sociales y productivos, para la creación de nuevas instituciones.

Esta fórmula es interesante y deriva de la experiencia de algunos gobiernos estatales, que convinieron con la Secretaría de Educación Pública, los términos de co-

laboración para ampliar la capacidad instalada de los institutos tecnológicos regionales.

La política general para consolidar la educación tecnológica, tiene como objetivos:

- 1) La reordenación académica y administrativa.
- 2) El empleo flexible de los ingresos propios.
- 3) La desconcentración académica.
- 4) La actualización de planes y programas de estudio.
- 5) La actualización de métodos de enseñanza, para formar mejores profesionales.
- 6) El fomento a la educación abierta.

En cuanto a la educación universitaria, el Programa tiene como objetivo la modernización de la educación superior universitaria con la participación concertada de las universidades, de las instancias gubernamentales y de la sociedad civil.

Las acciones principales son:

- 1) Extensión de la oferta educativa en las modalidades escolarizada y abierta.
- 2) Conciliación de las preferencias de los estudiantes con la oferta de carreras prioritarias para el desarrollo.
- 3) Equilibrio territorial de la matrícula.
- 4) Simplificación del catálogo de carreras para evitar especializaciones excesivas.
- 5) Establecimiento de una pauta nacional de criterios de excelencia académica.
- 6) Impulso del proceso de evaluación del sistema de educación superior para determinar niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad.²³²

El Programa plantea la vinculación y coordinación entre los llamados subsistemas de educación superior universitaria y de educación superior tecnológica.

En cuanto a la modernización del posgrado y la función de investigación científica, humanística y tecnológica, el Programa para la Modernización reconoce la función modernizadora e innovadora que las instituciones desempeñan. Se fija como objetivo del posgrado la formación de recursos humanos de alto nivel. Ratifica además el papel de la investigación como fin prioritario y elemento indispensable para la docencia al nivel de posgrado. Se reconoce la trascendencia de las tareas de investigación, para lo cual se requiere de un esfuerzo nacional de ordenación, concertación, estímulo y evaluación:

²³² Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Op., cit., p. 152.

*La modernización del posgrado y la investigación implican un proceso de cambio y transformación de estructuras en el sistema de educación superior. Participan con-certadamente en él, las instituciones, las autoridades educativas y los sectores inte-resados...*²³³

El Programa ratifica la función relevante del Sistema Nacional de Investigadores²³⁴. Corresponde al SIN, fomentar la investigación científica y humanística, así como el desarrollo tecnológico. Resalta el significado de la reserva de recursos de las uni-versidades para el avance del conocimiento en humanidades, ciencias sociales, eco-nómicas y administrativas y reconoce, también, la función que estas áreas tienen pa-rra la formación educativa, para el desarrollo de la cultura nacional y el perfecciona-miento de los procesos sociales y productivos. El Programa plantea que:

*Se evaluará y actualizará el Sistema Nacional de Investigadores para ampliar los estímulos a sus integrantes y apoyar los grupos y programas que promuevan la mo-dernización.*²³⁵

A partir del éxito de la creación del Sistema Nacional de Investigadores, la Se-cretaría de Educación Pública propuso el Sistema Nacional de Creadores de Arte cu-ya finalidad es propiciar mejores condiciones para la creación y otorgar reconoci-miento y estímulo a los artistas que han contribuido de manera significativa a la cultu-ra mexicana.

Política Financiera

El gobierno federal realizó un esfuerzo considerable por impulsar la educación en nuestro país.

La educación superior en el país, en estos últimos años, ha tenido un incremento importante de recursos que el gobierno federal ha destinado para reforzar las institu-ciones y las universidades, tanto federales como estatales, autónomas y tecnológicas en toda la República. En 1993 el gobierno federal destinó 10,400 millones de pesos a las instituciones de educación superior. Este monto supera en casi 46% en térmi-nos reales lo que se asignaba en 1988.

Por otro lado, se han promovido reformas a la legislación, que regulan el finan-ciamiento de la educación.

²³³ Acuerdo por el que se establece el Sistema Nacional de Investigadores, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, 26 de julio de 1984, Secretaría de Educación Pública.

²³⁴ Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Op., Cit., p. 152.

²³⁵ Acuerdo que establece el Sistema Nacional de Creadores de Arte. *Diario Oficial de la Federación*, 3 de Sep-tiembre de 1993.

La reforma del artículo 3º constitucional, distingue entre impartir, promover, atender y apoyar la educación. No menciona como lo hacía el texto anterior, que el Estado imparte educación superior, con lo que se resuelve el añejo dilema sobre la supuesta inconstitucionalidad de aplicar cuotas por parte de las universidades públicas. Las universidades pueden allegarse recursos adicionales mediante cuotas que fijen según su reglamentación interna.

La Ley General de Educación, señala que se deberán procurar fortalecer las fuentes de financiamiento y destinar recursos crecientes a la función educativa. Asimismo prevé reforzar la promoción de la participación de los particulares en el financiamiento educativo.

Es de hacerse notar que el compromiso adquirido durante su campaña por Carlos Salinas de Gortari, en el sentido de que la educación contaría con apoyo financiero creciente, se ha visto reflejado en el aumento porcentual de los recursos que en cada ejercicio presupuestal se han destinado para esta función.

CAPITULO XIII

CONSECUENCIAS DE LA MODERNIDAD EN LA UNIVERSIDAD MEXICANA

Las Universidades en México: Organizaciones Complejas

En las últimas décadas de nuestro siglo, pueden delinearse -con fines analíticos- dos grandes situaciones de la universidad mexicana:

Una de expansión, fundamentalmente en los años setenta. Las condiciones que dieron lugar a la impresionante expansión universitaria en México, se generaron a partir de la cuarta década del presente siglo. Aquí se prioriza la década de los años setenta, en que cristaliza dicha situación.

Una de contracción o lento crecimiento desde la década de los ochenta, significativamente marcada por la crisis estructural que aqueja a nuestro país.

A continuación se especifican los principales rasgos que las definen y que están fuertemente vinculados a la política del gobierno federal para el nivel educativo superior.

Expansión.

Esta compleja combinación de procesos transformó la universidad tradicional en una universidad masificada. El principal promotor fue el gobierno federal, sobre todo a partir del gasto público en educación. Los principales acontecimientos de la década de los setenta en cuanto a las complejas articulaciones entre el Estado y las universidades del país, podrían dividirse en dos partes:

La primera -de 1970 a 1976- la relación que establece el régimen presidencial de Luis Echeverría con ellas. Esta ha sido discursivamente calificada como una estrategia de "reconciliación" (después de la represión de los movimientos estudiantiles de 1966, 1968 y 1971), pero que mantiene fuertes elementos de control.

La segunda -de 1976 a 1982- los principales rasgos del vínculo que establece el régimen presidencial de José López Portillo al respecto. En esta etapa la estrategia de control se endurece, se presenta revestida por la forma administrativa y la planea-

ción educativa y conlleva el inicio de una serie de medidas que tienden paulatinamente a la contracción (crecimiento lento) del sistema educativo.

Joaquín Brunner (1985) afirma que la expansión no fue el producto de una decisión racional, sino el resultado de un complejo proceso social de negociación que fue transformando y articulando -a los proyectos educativos centrales- las demandas educativas y de movilidad social de algunos sectores con posibilidades de presión frente al Estado. Esto implicó legitimidad y estabilidad política.

Principales procesos.

En los años setenta cristalizaron diversos procesos interconectados, que convirtieron a las universidades mexicanas en organizaciones complejas. Aumentó la heterogeneidad de la educación media superior y superior e internamente su diferenciación institucional.

Estas son:

I. Aumento notorio de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, de todo el país, en su: número ²³⁶ y tamaño.

Se crearon, por ejemplo, nuevas opciones que pudieran restar peso a la UNAM y a su interior se llevó a cabo una importante política de descentralización.

El gobierno por un lado creó y amplió instituciones directamente dependientes (como el subsistema tecnológico) y por otro lado intervino en la creación y desarrollo de las universidades autónomas.

²³⁶ El Seminario de universidades públicas mexicanas de las UAM Azcapotzalco (Gil Antón y otros, 1989) afirma que en 1964 había 80 instituciones de educación superior. De 1964 a 1985 surgen aproximadamente 200 nuevas instituciones del mismo nivel educativo.

En 1990 (Kent, 1992) “existían 43 universidades públicas, 22 instituciones públicas aisladas (la mayoría de las cuales son instituciones de capacitación profesional a nivel licenciatura ligadas directamente a alguna dependencia gubernamental), 96 institutos tecnológicos públicos, 50 universidades privadas consolidadas y 162 instituciones privadas aisladas. De un universo global de 373 instituciones, las universidades públicas representan el 12% pero aún albergan la mayor parte de la población estudiantil, es decir el 68%”. Las instituciones privadas atienden el 17% de toda la población estudiantil de nivel superior y los institutos tecnológicos públicos el 15% de la matrícula nacional.

De acuerdo al Área de Información de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en 1993 había 431 instituciones de educación superior. De éstas, 201 son de carácter público (42 son universidades, 101 son instituciones tecnológicas y 58 se clasifican como “otras”, entre las cuales están 6 centros de excelencia: Colegio de México, Colegio de Michoacán, Colegio de Puebla, Colegio de Sonora, Centro de Investigación y Docencia Económicas y la Fundación A. Rosenblueth) y 224 de carácter privado (18 son universidades consolidadas y 206 son instituciones tecnológicas aisladas).

Apoyó también con diversas medidas a las universidades privadas ²³⁷. En algunos casos, como el del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y el Centro de Enseñanza Técnica y Superior les otorgó subsidios económicos. En otros amplió sus atribuciones legales (como en el caso de la Universidad Iberoamericana) y dio facilidades administrativas para proyectos de innovación importantes (Latapí, 1982).

No se modificó fuertemente la concentración en la Zona Metropolitana de la ciudad de México y la desigual distribución regional. Aún así, descendió el número de estudiantes ubicado en el Distrito Federal ²³⁸.

Aunque no como una política frecuente, se creó el mecanismo de crear instituciones educativas de contrapeso. Se crean, por ejemplo, otras casas de estudio (con el apoyo del Estado y/o de los gobernadores de algunas entidades de la República) para neutralizar las iniciativas de las universidades que se consideran conflictivas ²³⁹.

2. Incremento creciente del gasto público en educación superior. Las tendencias fueron desiguales entre los subsistemas y universidades ²⁴⁰. De 1970 a 1976, se favoreció más a unas instituciones que a otras (más a la UNAM que a otras universidades estatales, más a los institutos tecnológicos que al IPN. Entre el sistema universitario y el tecnológico resulta más beneficiado el primero) (Latapí, 1982).

Constituye un punto central de negociación con el Estado ²⁴¹. Por la autonomía universitaria, el Estado sólo puede manejar el subsidio como un todo (Levy, 1987),

²³⁷ DOMÍNGUEZ y PONCE (1989) concluyen que a nivel licenciatura la participación del sector privado, aunque minoritaria, se ha venido incrementando para situarse en poco más del 15% en 1987 (a nivel posgrado fue de 18%). En licenciatura y posgrado las instituciones públicas atienden a un número mayor de estudiantes por institución que las privadas en un factor de 6.8 y 2.3.

²³⁸ Los estudiantes en el Distrito Federal eran 67 % en 1960, 50 % en 1970 y 31 % en 1980 (Casillas, 1989). En 1990 (Kent, 1992), la matrícula en el Distrito Federal era el 30 % del total nacional. "Otro 35 % está distribuido en los seis estados de mayor desarrollo en el centro, el occidente y el norte del país; 25 estados se reparten el 35 % restante de la población estudiantil. En varios estados del país existen... combinaciones diversas de instituciones de tipo público y privado que ofrecen una gama creciente de servicios educativos y culturales y que tienden cada vez más a entablar relaciones de competencia entre sí".

²³⁹ Por ejemplo, en Sinaloa frente a la Universidad Autónoma (UAS) se crea la Universidad de Occidente y planteles del Colegio de Bachilleres de jurisdicción estatal.

²⁴⁰ De 1970 a 1976 (Latapí, 1982) la federación subsidió a los estudiantes de las grandes instituciones educativas del Distrito Federal con una cantidad tres veces mayor que la otorgada a los estudiantes del interior del país. Tres de las universidades en Guadalajara, Nuevo León y Veracruz absorbían el 30 % de los recursos.

²⁴¹ LEVY, Daniel (1987) afirma que el gobierno mexicano no castigó a las universidades reduciendo (en términos absolutos) sus fondos, pues de 1959 a 1975 hubo 27 disminuciones en 418 subsidios anuales (6.5 %). Las reducciones federales fueron del 2.4 %. Hubo dos congelamientos; uno en la UNAM en el régimen presidencial de Gustavo Díaz Ordáz (1964-1970).

pues las universidades formulan su propio presupuesto y están exentas de rendir cuentas exactas de su uso.

Daniel Levy opina que en el régimen presidencial de Luis Echeverría (1970-1976) los conflictos universitarios no afectaron fuertemente los subsidios. El presupuesto, se combinó con una “política de dádivas” por parte del presidente. La desigual asignación del presupuesto tuvo que ver en mucho con el acceso a las instituciones con respecto al poder central; con pautas no siempre específicas y con importantes tácticas de “manipulación de la incertidumbre” con respecto a la cantidad, la fuente y el tiempo (“presión de la demora”).

Para el Dr. Pablo Latapi (1982), los subsidios en esa época tuvieron además las siguientes características:

- No se emplearon como instrumento de planeación (por ejemplo para imponer carreras consideradas como prioritarias).
- No hubo coacción para el logro de metas.
- No se exigieron cuentas sobre su uso.
- No se utilizaron para someter o castigar a las universidades conflictivas; aunque sí hubo retenciones temporales.
- El criterio fundamental de asignación fue el número global de estudiantes.
- No se privilegió el apoyo a los Estados e instituciones más carentes.

Con diversas estrategias, el gobierno federal fue absorbiendo el financiamiento de las universidades. La relación básica de éstas, -hasta finales de los años sesenta- había sido con los gobiernos estatales. En los setenta, la relación primordial será con el ejecutivo federal y las dependencias del sector educativo. Los subsidios aumentarán inmensamente en la primera parte de la década.

3. Nuevas opciones de formación profesional en educación media superior y superior. Principalmente a través de una red tecnológica, que incluye salidas terminales a nivel medio, sobre todo desde 1977²⁴². Resalta el crecimiento de la educación profesional media pues de 1976 a 1982 se pasó de 81 mil estudiantes a 350 mil. El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) se creó en 1978 (Pescador, 1983).

Se diversifica y legaliza la emisión de títulos y certificados. A pesar de ello, se mantienen patrones tradicionales de adscripción en áreas y carreras.

4. Creación y aumento de postrados.

²⁴² En la década de los años sesenta -después de veinte años de oposición- la UNAM estableció un sistema de carreras cortas; que resultó un fracaso. El seminario de universidades públicas mexicanas de UAM-A (Gil Antón y otros, 1989) afirma que en 1960 había en el ámbito nacional 127 planes de estudio y en 1982 se había incrementado a 302. El área de información de los CIEES, registra para 1993: 5,992 programas de estudio.

Esto se produce en algunas instituciones y en ciertas áreas (principalmente de las ciencias exactas y naturales) con programas de alto nivel y especialización. La proliferación de diversas maestrías y doctorados (con diversos grados de rigurosidad académica) contribuyó al credencialismo educativo.

En México, los estudios de posgrado inician su proceso de maduración alrededor del año 1940. La década de 1970²⁴³ marca el inicio de su acelerada expansión.

5. La matrícula estudiantil creció de manera muy significativa llegando -en muchas áreas del conocimiento- a masificarse y haciendo muy heterogénea su demanda.

6. Creció la planta de personal académico,²⁴⁴ dando lugar a un importante mercado académico universitario y a la búsqueda y polémica en torno a la "profesionalización de la docencia"²⁴⁵. Aumentan los investigadores y los servicios culturales.

²⁴³ La Universidad Autónoma del Estado de México (1994) indica los datos siguientes:

1. En 1970 había 226 programas de posgrado, en 1980 1,232 y en 1989 1,604.
2. El número de instituciones que ofrecía educación de posgrado pasó de 13 a 98 y a 152 en esos mismos años.
3. La matrícula varió de 5,763 alumnos en 1970 a 16,459 en 1979 y a 42,655 en 1989. Esta última cifra representa aproximadamente el 3.3 % de la matrícula global de la educación superior en México. En 1993 (ANUIES, 1994) la población escolar de posgrado fue de 50,781 personas.
4. Del total de estudiantes de posgrado inscritos en 1989, el 35 % realizaba alguna especialización, el 62 % una maestría y tan sólo el 3 % un doctorado.

5. Del total de programas en 1989, el 33 % eran especializaciones, 58 % maestrías y 9 % doctorado con 151 programas en todo el país.

Para 1993 (ANUIES, 1994) había en el posgrado 9,406 profesores. La tasa media de crecimiento anual del personal académico a nivel posgrado fue de 17.2.

El seminario de universidades públicas mexicanas de UAM-A (Gil Antón y otros, 1989) presenta las siguientes cifras: en 1960 había 75,300 estudiantes (que representaban el 2.7 % del grupo de edad de 20 a 24 años). En 1985 eran ya 1,107,760 alumnos (y representaban el 13% del mismo grupo de edad).

La tasa bruta de escolaridad (Casillas, 1989) pasó de 2.73% en 1960 a 6.72% en 1970, 13.11% en 1980 y 12.60% en 1985.

Domínguez y Ponce (1989) afirman que la matrícula de estudios superiores (licenciatura y posgrado) ha tenido la menor participación relativa dentro de la matrícula total nacional: la de nivel licenciatura fue en 1950 inferior al 1% del total y en 1987, el 4.3%. Tendencialmente su participación relativa podría crecer a 5.4% y 5.5% en los años 2000 y 2010; respectivamente: 1.7 y 1.8 millones de alumnos.

En 1990, Rollin Kent (1992) registra: 1,078,191 alumnos. Alrededor de 723,000 estaban inscritos en 43 universidades públicas, 160,698 en 96 institutos tecnológicos, 121,305 en 50 universidades públicas consolidadas y 65,819 en 162 establecimientos privados aislados.

La matrícula para 1993, según el Area de información de los CIBES, con base en datos de la ANUIES, es de 1,189,839 alumnos (licenciatura y posgrado).

²⁴⁴ En todas las universidades del país (Kent, 1986 y 1987) la planta docente global ascendió en 1984 a 92,926 profesores, de los cuales los de la UNAM representaron el 25%.

Entre 1965 y 1983 la planta docente en las licenciaturas de la UNAM pasó de 4,409 a 23,549. La tasa anual de crecimiento fue de 9.9% (el impulso mayor fue de 1973 a 1978 con una tasa media anual de 14.5%). La expansión rebasó incluso la tasa de aumento de la matrícula; pues, mientras la población escolar se triplicó, la de docentes se quintuplicó.

²⁴⁵ La profesionalización de la docencia ha sido conceptualizada de maneras diversas, pero se localizan elementos en común (Hirsch, 1990):

No sólo hay mayor número de profesores, sino que existe una gran heterogeneidad entre ellos (por instituciones, dependencias, disciplinas, niveles de enseñanza, condiciones de contratación). Se modifican y diversifican sustancialmente las situaciones educativas en donde trabajan.

7. Creció la planta de trabajadores administrativos.

En algunos casos, increíblemente, en una proporción mayor a la de los profesores-investigadores (Marquís, 1987).

8. Se desarrolla el sindicalismo universitario (académico y administrativo) y de posiciones antagónicas.

Con importantes antecedentes desde 1929 (Woldenberg, 1979). Habrá un notorio rechazo por parte del Estado y de la mayor parte de las autoridades universitarias en cuanto a la formación de sindicatos, y más cuando se intenta que éstos representen simultáneamente al personal académico y administrativo. Frente a la creación de sindicatos universitarios, algunas autoridades responden también con la formación de asociaciones y sindicatos vinculados a la autoridad central. Esto se produce tanto al interior de los centros de enseñanza, como en el ámbito nacional. En este último se genera el Sindicato Unico de Trabajadores Universitarios (SUNTU), al que se niega el registro formal. A escala nacional, se crea en contra del SUNTU, el Sindicato Nacional de Trabajadores Universitarios (SNTU) y la Asociación de Asociaciones y Sindicatos de Personal Académico Universitario (ANASPAN). Frente a la propuesta, también rechazada, de una federación nacional de sindicatos (basada en el SUNTU) se plantea la Confederación Nacional de Trabajadores Universitarios (CONTU).

a) Docencia como relación laboral prioritaria, creación de la "carrera docente" y búsqueda de que el mayor número posible de maestros sea de tiempo completo.

b) Creación de asociaciones y colegios de profesores que promuevan la conciencia grupal y gremial, integración de equipos de trabajo y de investigación que busquen desarrollar la teoría educativa y resolver problemas de la enseñanza.

c) Preparación y ejercicio en cuanto a: áreas de conocimiento, aspectos pedagógicos-didácticos e investigación ligada a la docencia.

d) Creación de plazas de becarios en docencia e investigación para apoyar su formación en cuadros académicos.

e) Creación de organismos y programas en instituciones y dependencias universitarias (principalmente facultades y escuelas) de apoyo a la docencia.

f) Conciencia de la multiplicación de implicaciones de la docencia, capacidad para cuestionar las finalidades y contenidos de la enseñanza, los programas de estudio y los métodos de enseñanza y para desarrollar e implantar innovaciones.

g) Inserción en la vida profesional, vinculación con otras instituciones, con la problemática de reforma académica y política universitaria y con la comunidad y la sociedad en su conjunto.

Existen también definiciones mucho más restringidas, que se limitan a considerar la profesionalización de la docencia como formación de profesores y/o mejor desempeño de las labores docentes, principalmente su actuación en el aula.

9. Se multiplican los sectores, órganos, posiciones y puestos administrativos y con todo ello, las autoridades y funcionarios universitarios y los trabajadores de confianza, llegando a constituirse una inmensa y poderosa burocracia. Además de multiplicarse el espacio burocrático, también se extiende el burocratismo en la operación cotidiana de las universidades.

La administración de sus recursos, el control de los procesos y la nueva división del trabajo, fueron acompañados de la presencia de una nueva racionalidad (discursiva, pero no lograda realmente) y la aparición de un nuevo sujeto: las burocracias profesionales (Casillas, 1989).

Las Rectorías se fortalecen inmensamente como poder central. Se presentan como la alianza entre las distintas fuerzas corporativas de intelectuales, que entre sí disputan el poder (Guevara Niebla, 1980).

Poseen fuertes vínculos y articulaciones con sectores burocráticos externos.

La burocracia interna sustenta el aumento de poder en las Rectorías, los directores y los numerosísimos funcionarios²⁴⁶, a expensas de los consejos universitarios y de los órganos de representación.

Surge la carrera político-burocrática en las universidades, separada de la académica; a tal extremo, que muchos de los miembros del personal académico que entran en la administración se quedan en ella, alejándose del ejercicio de las funciones sustantivas.

Se fortalece también como respuesta frente al sindicalismo universitario.

10. Se multiplica el número de egresados. Aumentan los núcleos de profesionistas organizados; algunos con enorme poder al interno de las universidades y en sus campos de acción social.

11. Se incorporan gran número de mujeres (alumnas²⁴⁷, profesoras²⁴⁸ y trabajadoras administrativas), aparecen nuevas figuras como la del estudiante-trabajador y

²⁴⁶ La inmensa burocracia interna puede ejemplificarse claramente con el caso de la UNAM. Kent (1987) enumera: 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, 5 del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), 17 facultades y escuelas, 5 ENEPS (Escuelas nacionales de estudios profesionales) con 44 carreras, el sistema de universidad abierta (16 programas en 5 planteles), posgrado con 90 especialidades, 122 maestrías y 48 doctorados, 32 institutos y 10 centros de investigación.

De 1974 a 1977 los 5 planteles de la ENEP crearon 500 funcionarios. En 1980 en la misma UNAM se registran 5,107 empleados de confianza y decenas de grupos burocráticos.

De 1970 a 1980 se crearon en la Universidad Nacional numerosas unidades académicas, que dieron lugar a muchísimos nuevos puestos.

²⁴⁷ MORALES HERNÁNDEZ, Liliána (1969) afirma que para 1969 la matrícula nacional era de 186,041 alumnos en educación superior. El 82.7% de ella era de hombres y el 17.3% de mujeres. En 1977 la matrícula nacio-

cambia sensiblemente la composición social de alumnos y maestros de la universidad.

La universidad masificada implicó un importante proceso de apertura (y una cierta movilidad social) al permitir el acceso a la educación media superior y superior -previamente reservada a las élites- a sectores sociales más amplios; principalmente de los estratos medios, conformando lo que Brunner (1985) define como fenómeno de "mesocratización".

Virgilio Alvarez (1987) sintetiza las demandas sociales a la universidad en el argumento de que los sectores sociales dominantes consideran, que a partir de los estudios universitarios, pueden formar los recursos humanos necesarios para su fortalecimiento social, político y económico; afirmar y ampliar sus conocimientos; obtener las credenciales necesarias para mantener o mejorar su posición social y legitimar sus concepciones del mundo y la sociedad. Los sectores subalternos que lograron una cierta representatividad, encontraron en la educación superior una posibilidad: real o ficticia para mantenerse o mejorar su posición en el sistema social.

No significó, sin embargo, una verdadera democratización entendida como "igualdad de oportunidades" (Fuentes, 1986).

La universidad -como cúspide de la pirámide escolar- no puede (y en realidad no busca) transformar radicalmente "las bases de la selección social" que se producen y reproducen en las otras esferas de lo social, en los niveles educativos previos y con respecto a los que no logran entrar al sistema de escolarización formal.

"El propio aparato escolar elimina dos tercios de cada generación estudiantil antes de que ingrese en la enseñanza media superior..." (Fuentes, 1986).

"Hay una franja de población que puede llamarse indiferente para el sistema educativo, pues siendo su objeto teórico nunca llega a ser su objeto real" (Dominguez y Ponce, 1989).

nal creció 1.89 veces, en el caso de los hombres a razón de 1.58 y la femenina a la de 3.4. La distribución porcentual pasó al 73.7 y 27.3% respectivamente.

En el período 1977-1985, el crecimiento de la matrícula nacional fue del 79%; la masculina al ritmo del 59% y la femenina al de 135%, la distribución porcentual continúa en su tendencia a la nivelación con 65.5 y 34.5%.

De 1969 a 1985 la población nacional en educación superior creció 4.19 veces; la población masculina a razón de 3.39 y la femenina en 9.4. Es el aumento relativo de la matrícula femenina lo que explica la cuarta parte de la expansión total.

A las cifras aportadas por Liliana Morales, habría que agregar, que aunque algunas áreas se "femenizan", el control de esos gremios disciplinarios no necesariamente lo ejercen las mujeres.

²⁴⁸ Sobre la mujer profesional universitaria, se sugiere consultar la investigación que llevó a cabo Nora Garro (1989) en las tres unidades de la UAM y en las cuatro unidades de la UPN en el D.F. De las conclusiones resalta, que las mujeres representan el 32% del total de profesores de tiempo completo de la UAM y el 47% de las unidades de la UPN en el D.F.

La universidad justifica su existencia (Portantiero, 1978) como depositaria de la "actividad intelectual", legitimando la división social del trabajo (principalmente al separar el mundo de la universidad y el mundo del trabajo).

Tiende a reproducir muchos de los condicionantes y conductas que se van formando en los niveles de escolarización previos, como por ejemplo: formalismo, respeto a la autoridad y jerarquía, énfasis en la conducta racional y relaciones de competencia ²⁴⁹.

Portantiero (1978) califica de "genocidio cultural" a la expulsión que lleva a cabo la educación primaria en toda América Latina. Dicha expulsión es paralela a la expansión de la educación media superior y superior, que irá absorbiendo, además, gran parte del gasto público en la educación. Aunque la población en primaria (Pescador, 1983) era para 1982 quince veces mayor que en la educación superior, el gasto en el nivel básico fue disminuyendo y subiendo en educación superior (que posee costos unitarios elevados). Pablo Latapí (1982) afirma que cada uno de los alumnos de educación superior sacrifica el acceso a diez niños en educación primaria ²⁵⁰.

Se conservaron pautas que promueven la desigualdad social, tanto en los niveles regionales e institucionales, como al interno de los centros de enseñanza.

²⁴⁹ La "Teoría de la Reproducción", ampliamente tratada en Ciencias de la Educación, da cuenta de este tipo de procesos que reproducen a partir de la escuela la desigualdad social, principalmente en educación básica y media básica (en Francia y Estados Unidos). A nivel de educación media superior y superior en México es retomada como marco de interpretación (incluida su crítica) por la mayoría de los autores que investigan la universidad mexicana. Lo mismo sucede con "Teorías de la Resistencia", cuyo principal exponente es Henry Giroux (1983), que afirma que en el proceso de escolarización existen prácticas contrahegemónicas, que contribuyen a combatir los determinismos y abrir y conservar espacios de autonomía relativa.

²⁵⁰ El Dr. Carlos Muñoz Izquierdo (Nexos 1984) destaca que el Censo de México de 1980 registró entre 5.8 y 8.1 millones de analfabetas mayores de 14 años de edad. También, que sólo el 48% de quienes inician la primaria logran terminarla.

Afirma que las oportunidades de permanecer en la escuela siguen relacionadas con las clases sociales a que pertenecen las familias de los alumnos y al nivel de desarrollo de sus localidades. Los alumnos de las escuelas rurales que inician la primaria representan el 46% del total nacional y terminan únicamente el 25% del total correspondiente.

El sistema educativo nacional (Hirsch, 1993) realizó durante décadas un enorme esfuerzo para alfabetizar y castellanizar a los mexicanos. Hubo un importante avance, pues en los últimos 20 años, entre 1970 y 1990 (INEGI, 1990) bajaron los porcentajes de analfabetas, de los individuos sin instrucción, con primaria incompleta y que no saben español.

Las cifras, sin embargo, son alarmantes, porque entre la población mayor de quince años:

1. Hay más de 6 millones de analfabetas y de personas sin instrucción.
2. Son casi 11.5 millones los que no tienen primaria completa.
3. Únicamente el 20% aproximadamente terminó la primaria.
4. Casi 3 millones de los niños y jóvenes (entre 6 y 14 años) no asisten a la escuela.
5. El 16.8% de los hablantes de alguna lengua indígena no hablan español.

Se fueron transfiriendo a la educación superior procesos de: diferenciación institucional, credencialismo, y devaluación educativa (principalmente de títulos, conocimientos y habilidades).

12. Como parte de la diferenciación institucional muchas de las estructuras organizativas, características y problemas internos y de vinculación con la sociedad que definían a la universidad tradicional -previa a este tremendo proceso expansivo- se conservaron ²⁵¹ y fueron rearticulándose de múltiples maneras con las situaciones de crecimiento e innovación.

13. Se complicó la división del trabajo universitario y se produjo una compleja red de relaciones entre los diversos sectores universitarios: estudiantes; profesores, investigadores y técnicos académicos; trabajadores administrativos de base, trabajadores de confianza y autoridades y funcionarios (administrativos y académico-administrativos).

“Cada mercado tiene sus propias bases de reclutamiento, vías de constitución y acceso, formas orgánicas, culturas, formas de estratificación y segmentación internas, y estrategias” (Kent, 1987).

Se producen diversas organizaciones y movimientos que reclaman mayor participación en la toma de decisiones, generados por los tres primeros sectores. Hay nuevas ideologías y nuevos circuitos de movilidad política (Casillas, 1987).

... “la universidad es un espacio ideológicamente sensible, poco propenso al inmovilismo”, (Brunner, 1985).

14. Se multiplican los grupos de presión al interno de las universidades, por ausencia de mecanismos institucionales fuertes que den cabida a la negociación e incorporación de grupos plurales de interés ²⁵².

15. Se complican también enormemente las articulaciones entre las instituciones educativas y la sociedad, fundamentalmente con:

A. El Estado. El Ejecutivo Federal hizo más directa y centralizadora su intervención (a partir de 1970 y principalmente a través de organismos gubernamentales).

²⁵¹ GOULDNER, Alvin (1979) señala un caso similar de combinación entre estructuras antiguas y situaciones nuevas, al explicar la articulación particular que se produce entre el Funcionalismo norteamericano incubado en las universidades y los proyectos del Estado Benefactor. La califica como “el matrimonio entre una vieja octogenaria y un ardoroso joven”.

En la universidad se combinan por ejemplo nuevas opciones profesionales con viejas estructuras académicas.

²⁵² LATAPÍ Pablo, (1982) se refiere a los grupos de acción violenta que se manifestaron en las universidades; sostenidos por funcionarios universitarios y/o políticos y grupos externos de diversa índole, que han más vulnerables a las universidades en cuanto a las intromisiones externas.

Paralelamente hubo severos problemas con los gobernadores de algunos Estados e inclusive intervención de la fuerza pública en varias instituciones (incluida la UNAM).

Asume un carácter diferente con respecto a cada una de las universidades. Hay un discurso relativamente abierto, a pesar de que se conserva un fuerte control.

Se produce desde los años setenta una centralización de las relaciones políticas primordiales de las universidades con el gobierno federal y el establecimiento de formas diversificadas de control y negociación para regular los conflictos.

En el régimen presidencial de Echeverría Álvarez se hizo público un "espíritu de reconciliación" con los sectores universitarios.

Las principales razones que aduce el Dr. Latapí (1982) para ello, era que las universidades representaban la posibilidad por un lado de revivir el conflicto nacional y por el otro de reforzar la legitimidad del régimen.

A pesar de lo anterior, estas instituciones tuvieron un trato político distinto (Carmacho, 1987):

- Se permitió la creación de proyectos académicos alternativos.
- A pesar de la política de relativa moderación, se produjeron fuertes conflictos en algunas universidades, principalmente por la intolerancia de gobernadores y/o autoridades universitarias.
- En algunos Estados se impuso el proyecto modernizador, principalmente en Aguascalientes, Colima y Baja California Sur.

En el régimen presidencial de José López Portillo también hubo gravísimos problemas en algunas universidades autónomas; como son: la Benito Juárez de Oaxaca, de Zacatecas, del Estado de Morelos y de Sinaloa. También se produjo la intervención de la fuerza pública (como en el caso de la UNAM en 1977 y la Universidad Autónoma de Nayarit en 1979, el problema más grave).

B. Con los mercados de trabajo.

Se agudiza fuertemente la contradicción entre:

- La formación profesional (perfil de las carreras y egresados) y los conocimientos y habilidades demandados y utilizados realmente en las fuentes de trabajo.

En algunos empleos, por ejemplo, la preparación requerida puede ser mayor o menor a la que recibieron los estudiantes universitarios. También, se dan múltiples

ocasiones en que se ocupan indistintamente profesionistas de distintas disciplinas para desempeñar un mismo tipo de trabajo.

- La oferta de profesionistas y la oferta de empleos disponibles para los egresados.

Una de las contradicciones estructurales (Portantiero, 1978), producto de este tipo de expansión educativa, consiste en que un monto importante de egresados no encuentra una ubicación adecuada en el mercado de trabajo; y no logra por ello su ascenso social. Se pone en crisis la función asignadora de recursos humanos calificados que tiene la universidad.

También hay contradicción (Latapí, 1982; Muñoz Izquierdo, 1988) entre el escaso aprovechamiento de los profesionistas y las necesidades sociales insatisfechas en el país.

Desde la década de los setenta (Fuentes, 1986; Latapí, 1982) ha habido desbordamiento del mercado de trabajo y condiciones laborales más desfavorables, con tendencias de: desplazamiento hacia abajo (contribuyó a devaluar la escolaridad y desplazar de sus empleos a personas con escolaridades inferiores), desempleo (aún de personas de alta escolaridad), subempleo, ocupación precaria y desvinculada de la capacidad adquirida y prolongación de períodos de espera para el ingreso al primer empleo. Repercute también en una fuerte deserción, en la baja eficiencia terminal y en el desperdicio de la fuerte erogación en educación superior (que cuesta cuatro veces más que el bachillerato) (Latapí, 1982).

La demanda se guió fundamentalmente por las preferencias de los estudiantes; situación que repercutió en la contradicción entre demanda y oferta.

16. A finales de la década de los setenta, para el control político a nivel nacional y al interno de los centros de enseñanza, se empleó un mecanismo fundamental: la legislación.

En octubre de 1979 se presentó la iniciativa de decreto para adicionar la fracción VIII del artículo tercero constitucional y así elevar al rango máximo la autonomía universitaria. Dicha fracción, aprobada en junio de 1980, indica que:

“Las universidades y demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra y de investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y sus programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio”.

Se había producido una fuerte lucha en diversos espacios y foros en contra del proyecto de adición de un apartado "C" al artículo 123 constitucional presentado por el rector de la UNAM, Guillermo Soberón en 1976, para reglamentar las relaciones laborales en las universidades e institutos de enseñanza superior con carácter público. La oposición a dicho proyecto se centraba en las restricciones que contenía en cuanto a derechos de asociación, contratación colectiva, titularidad, huelga y estabilidad en el empleo (Woldenberg, 1979).

Como consecuencia de la fuerte oposición de diversos sectores, las relaciones laborales universitarias quedaron reguladas por medio de una sección especial del apartado "A":

"En los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere".

Se establece clara distinción entre lo académico y lo administrativo y entre lo académico y lo laboral.

Al interno de las universidades se promueven los cambios de estatutos. Sobre esto también la UNAM tendrá un papel protagónico.

17. La comunicación colectiva, la producción de discursos, modelos y símbolos y la preservación de una cierta imagen pública²⁵³ ocupan un lugar muy significativo en la vida universitaria, sobre todo para la burocracia universitaria.

Hay una obvia brecha entre discursos y realidad.

Es importante señalar, también, que a pesar de los reiterativos discursos sobre racionalidad, eficacia y eficiencia, las universidades poseen áreas increíblemente ineficientes que obstaculizan severamente las funciones sustantivas.

La UNAM en especial por su carácter nacional, ha ocupado (con mayor o menor firmeza en distintos momentos y con diferentes enfoques) el papel de "líder" en el sistema de educación media superior y superior. Sus directrices tienen enorme influencia en: políticas educativas del país, otros subsistemas y niveles educativos, las universidades estatales y privadas incorporadas.

²⁵³ Los discursos han ocupado un lugar relevante en la vida universitaria, tanto para influir internamente, como a la opinión pública. Esto es evidente, por ejemplo, en los discursos del Dr. Guillermo Soberón sobre el sindicalismo universitario y los emitidos en referencia a los movimientos y organizaciones estudiantiles durante el periodo del Dr. Jorge Carpizo. El artículo sobre la Universidad Autónoma de Aguascalientes de Salvador Camacho (1987) ilustra cómo los discursos fueron empleados por las autoridades universitarias para combatir a los grupos de oposición de profesores y estudiantes.

Las misivas y los medios de comunicación externos han sido empleados también -aunque en menor medida- por el sector sindical y estudiantil, con resultados importantes.

Ocupa un lugar predominante en ANUIES. La producción de su discurso traspasa el ámbito universitario e inclusive el educativo.

18. Al manifestarse tal diversidad institucional en todo el país, el sector educativo gubernamental va articulando paulatinamente un discurso en torno a un sistema nacional de universidades e institutos de enseñanza superior.

No se trata realmente de un sistema nacional, sino de un agregado heterogéneo de universidades.

Los "subsistemas" (universitario, tecnológico y de normales) y sus niveles de diferenciación interna se mantienen claramente separados.

Se abrió paso a una "racionalidad planificadora", buscando controlar y regular los procesos educativos y a una burocracia profesional en el ámbito nacional en el ámbito de la educación superior, en y entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES)²⁵⁴ para implementarla (Casillas, 1987).

Esta racionalidad que tiene mucho de política y de burocrática se convirtió en dominante con respecto a la anterior racionalidad académica.

Contracción o lento crecimiento.

Las universidades mexicanas siempre en continuo cambio y estrechamente articuladas con el contexto social más amplio empiezan paulatinamente un nuevo proceso de transformación en la década de los ochenta.

A diferencia de su situación previa, marcada por una fuerte expansión y diversificación, la situación actual podría caracterizarse como una búsqueda de frenar el crecimiento y en donde ha sido posible recortar acciones previamente establecidas²⁵⁵.

Lo que parecía una expansión sin límite, empieza a convertirse, no siempre de manera evidente, ni con gran rapidez, en una política de contracción: presupuestaria, de las actividades institucionales, del trabajo académico y del ingreso de alumnos. En los primeros años de la década (Olac Fuentes, en: Gil Antón, 1989) la dinámica de expansión del sistema era todavía tan grande, que permitía incorporar cada año entre un millón y un millón trescientos mil nuevos alumnos.

²⁵⁴ Desde la década de los años setenta se fortaleció a la ANUIES, que diseñó un modelo normativo de planeación universitaria, con una enorme red de instancias de planeación en los niveles nacional, regional e institucional bajo la dirección de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).

²⁵⁵ Por ejemplo, Olac Fuentes Molinar (en: Gil Antón, 1989) afirma que "se interrumpieron líneas muy importantes de consolidación del sistema que apuntaban a la solución de problemas críticos"; entre ellas, la de completar los grados básicos en todas las escuelas.

En los últimos años de esa década casi todos los niveles educativos (preescolar, medio básico, medio superior y superior) entran en una fase de lento crecimiento y en el de la primaria se produce decrecimiento²⁵⁶.

Aunque se empezó a limitar en términos relativos, el enorme crecimiento (principalmente de la matrícula) a partir de la segunda parte de la década de los setenta²⁵⁷, la estrategia de detener la expansión de la educación media superior y superior se formula explícitamente a partir del reconocimiento de una crisis estructural en México por parte del Estado.

La matrícula universitaria empezó a contemplarse como un grave problema, que tendría que ser enfrentado; por lo que se diseñaron diversas medidas (desde la década de los setenta) para controlar el ingreso y desviar la demanda (principalmente de la UNAM). Entre ellas la descentralización de la UNAM y la creación de nuevas instituciones, como la UAM y el Colegio de Bachilleres. También se buscó, aunque afortunadamente no se llevó a cabo sustraer la educación preparatoria de las universidades, para acabar con el pase automático y establecer más fácilmente una política de control en el acceso.

En los ochenta emergen los resultados de algunas de las políticas que empezaron a instrumentarse en los setenta. No todos los conflictos se generaron por la crisis. Muchos provienen de inadecuaciones anteriores y de situaciones no resueltas. Por un lado, hubo propuestas importantes que sólo se aplicaron superficialmente y por otro políticas que ya existían y que empezaron a imponerse de manera más estricta.

Principales modificaciones.

Podrían sintetizarse brevemente algunos de los principales procesos interconectados, que afectan fuertemente a la educación superior:

²⁵⁶ FUENTES, Olac (en Gil Antón, 1989) plantea las siguientes cifras por niveles:

- a) Preescolar sigue creciendo al 3% anual. Cuatro de cada diez niños aún no tienen acceso.
- b) El problema más grave es la primaria, en donde hay decrementos absolutos: decrece la matrícula y el primer ingreso y se reduce a partir de 1985 el número de egresados de sexto año. Apenas la mitad de los niños que inician la primaria, la terminan, y
- c) Los otros han tenido un cierto crecimiento: 1% secundaria, 3% nivel medio superior y 2.6% nivel superior. Entre 1984 y 1988 el sistema gana una cantidad semejante a la que se producía anualmente antes.

²⁵⁷ A pesar del enorme incremento de la matrícula en educación media superior y superior, ésta empieza a descender en 1976.

Pescador (1983) indica que:

- a) La tasa de crecimiento de la matrícula global fue de 42% en 1970-1976 y de 46% de 1976 a 1982.
- b) En educación superior el crecimiento fue de 128% de 1970 a 1976 y de 1976 a 1982 únicamente del 79% (aún cuando se dieron aumentos en términos absolutos muy importantes).
- c) En el bachillerato pasó de un crecimiento del 148% de 1970 a 1976 a uno menor de 87% de 1976 a 1982. La misma tendencia de menor crecimiento se dio en la educación normal.

1. Las tasas de crecimiento de la matrícula en educación superior disminuyen considerablemente ²⁵⁸, a pesar de la demanda educativa.

Esto se produce como resultado de la implementación de mecanismos que limitan el acceso. Se presentan discursivamente como necesidad de mejorar la calidad educativa -frente a la expansión anterior- y como un resultado de las políticas instrumentadas para enfrentar la crisis. En todos los planes, programas y discursos oficiales se hace frecuente referencia a la calidad educativa, por lo general sin definirla claramente.

En el documento: *Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior* (1989), se define de la siguiente manera:

“En términos relativos se puede entender la calidad de la educación como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad”.

En ella, podemos reconocer la concepción de racionalidad instrumental que opera en el sistema educativo actual.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, reitera que la acelerada expansión del sistema educativo “produjo desequilibrios académicos en detrimento de la calidad educativa” y enfatiza en contraposición al crecimiento una serie de metas poco operativas y de una enorme amplitud.

Se impone la decisión de detener el crecimiento, (Muñoz Izquierdo, 1988) aún cuando la etapa previa dejó todavía fuera del nivel superior a muchos (sólo atiende a uno de cada ocho de 20 a 24 años de edad) y la enseñanza media mantuvo aún una tendencia ascendente, que siguió repercutiendo en la demanda.

Se restringe el ingreso en general y continúa la política de limitar el acceso en algunas carreras universitarias saturadas (en ciencias de la salud, por ejemplo, entre 1979 y 1980 no hubo crecimiento).

2. Continúan las medidas tendientes a hacer descender la demanda de los servicios educativos (en el ámbito superior) y seguir desviando la matrícula hacia otros subsistemas y niveles.

Entre ellas están, la desviación de los egresados de secundaria a carreras terminales, al nivel de bachillerato y nivel superior hacia el subsistema tecnológico (direc-

²⁵⁸ MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (1988) a partir de los datos de CONPES indica que las tasas de crecimiento del primer ingreso a la educación superior descendieron de la siguiente manera: 1982, 4.73%; 1983, 1.55%; 1984, 3.38%; 1985, 0.24% y 1986, 0.51%. La tasa de crecimiento de la matrícula total descendió de 7.00% en 1982 a 2.86% en 1986.

tamente dependiente del Estado) y en determinadas carreras hacia las universidades estatales.

También se busca desplazar la formación de recursos de alta capacidad en determinadas áreas del conocimiento hacia universidades privadas, centros públicos de especialización y posgrado y proyectos en el extranjero.

Se regulan los flujos de oferta y demanda de maestros normalistas (como propuesta del Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal) a través de medidas normativas entre el gobierno federal y los gobiernos de los estados para disminuir la inscripción y el número de instituciones.

3. El crecimiento del gasto educativo se detuvo, en la década de los ochenta, en términos reales.

El Dr. Carlos Muñoz Izquierdo (1988) al respecto afirma, que ya desde 1984 podía observarse que el sistema escolar estaba atendiendo a un alumnado superior en 50% al de 1977, con los mismos recursos económicos (expresados en términos constantes) que se le habían asignado siete años antes. Correlativamente disminuyó la proporción del producto interno bruto dedicada al financiamiento de la educación superior ²⁵⁹.

4. Mayor deterioro científico en el país.

El Dr. Ruy Pérez Tamayo (1990), señala diez aspectos:

1. Pérdida progresiva de los ingresos de los científicos.
2. "Fuga de cerebros".
3. Disminución progresiva de la matrícula en carreras científicas y en el posgrado y nulo crecimiento de la comunidad científica.
4. Disminución progresiva del gasto público en ciencia y tecnología (en 1988 llegó a ser el 63% del de 1980).

²⁵⁹ Del 0.8% al 0.5%. El Proides señala que en 1982 el Estado canalizó a la educación pública superior recursos equivalentes al 0.87% del Producto Interno Bruto, en 1983 el 0.68% y en 1984 el 0.57% (Zarzar, 1989).

Con respecto al financiamiento, Fuentes (en Gil Antón, 1989) concluye que el gasto nacional para 1987 se había reducido en 35% con respecto a 1982. La reducción del gasto gubernamental fue mayor (se redujo del 94.9% al 90.3% en el sexenio de Miguel De la Madrid), porque el sector privado aumentó su participación del 5.1% al 9.7%. En "Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior" (ANUIES, 1989), en relación con el significativo tema del financiamiento, se señalan entre muchas propuestas, la necesidad de establecer un "techo financiero" tan amplio como sea posible, que busque aumentar el poder adquisitivo real de las instituciones; lograr que el gasto de educación superior en relación con el PIB, pase de 0.5% en la actualidad al 1.1% fijado como meta en el PROIDES; establecer una comisión que proponga un marco jurídico que defina los criterios y mecanismos para el financiamiento y requerir que los estudiantes paguen cuotas y colegiaturas, agregando mecanismos que garanticen el acceso a la educación superior a estudiantes de escasos recursos.

5. Aprobación en 1986 de una Ley para la Promoción de la Ciencia y la Tecnología, que nunca se cumplió.
6. Demagogia oficial sobre el papel de la ciencia y la tecnología.
7. Desaparición de la Dirección Adjunta de Asuntos Internacionales del CONACYT, elevación de precios de libros y revistas, ausencia de recursos para participar en reuniones y congresos internacionales.
8. Autorización a representantes de firmas extranjeras productoras de insumos científicos para elevar sus precios y ausencia de una política de importación que favorezca a la ciencia y la tecnología.
9. Ausencia de científicos en las dependencias oficiales (en donde se toman las decisiones que les afectan).
10. Falta de una política científica nacional.

A pesar de que muchos de los problemas que enfrentó el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país en los años ochenta, persisten en la presente década, ha habido una mayor atención a esta compleja problemática.

El Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica 1990-1994 (Secretaría de Programación y Presupuesto y CONACYT, 1990) en su diagnóstico de la situación actual indica:

“Cabe reconocer que hasta ahora en México, el monto de los recursos que la economía en su conjunto asigna a la ciencia y tecnología, medido como proporción del producto interno bruto, resulta insuficiente si se le compara con los montos que otros países con niveles semejantes de desarrollo asignan a estas actividades”.

“Se hace necesario incrementar los recursos que se asignan a la ciencia y la tecnología por parte de la economía en su conjunto y no tan sólo por parte del sector público”.

El documento señala entre los principales problemas del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, los siguientes:

1. “En los últimos años la infraestructura científica y tecnológica del país se ha visto deteriorada por lo que resulta imperativo restablecerla y proceder al fortalecimiento institucional...”.
2. “Debe reconocerse la insuficiencia del monto total de recursos canalizados a las actividades relacionadas con la investigación científica y la modernización tecnológica, incluyendo la formación de recursos humanos calificados para

ambas áreas de actividad". Se busca apoyar a las instituciones que han logrado altos niveles académicos.

3. "La comunidad científica y tecnológica en México es pequeña, el gasto público en este renglón es insuficiente y "la proporción de estudiantes interesados en seguir una carrera científica o tecnológica ha disminuido en forma dramática".
 4. "En parte los recursos canalizados al desarrollo científico y tecnológico a través de los centros de investigación y desarrollo de la Administración Pública Federal, han sido incorrectamente asignados, debido a la ausencia de criterios precisos para la evaluación de los resultados obtenidos...".
 5. "En materia de educación y capacitación... hay rezagos considerables en relación a los requerimientos de recursos humanos calificados...".
 6. El número de investigadores activos en ciencia y tecnología es muy pequeño. Esto produce entre otras cuestiones, que se acentúe la falta de actualización de los programas con respecto a los avances internacionales del conocimiento científico y tecnológico.
 7. A pesar de los esfuerzos de descentralización, la investigación científica y tecnológica sigue estando excesivamente concentrada en las principales zonas metropolitanas del país, en especial en la Ciudad de México.
 8. "Falta la infraestructura necesaria para propiciar el enlace entre los centros de investigación y desarrollo tecnológico y el sector productivo...".
5. Se agudiza la política eficientista en educación superior y sigue presentándose la planeación como el instrumento racional idóneo para el logro de los objetivos.

Con ese fin, el Estado otorga un papel más activo a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y al aparato burocrático SEP-ANUIES encargado de la normatividad en la planeación educativa.

A la sensible reducción del financiamiento se agrega, la política de un cierto financiamiento extraordinario, para aquellas instituciones educativas que mejor respondan a las directrices de planeación propuestas por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), plasmadas en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES).

El financiamiento de las universidades se asociará cada vez más a la temática del deterioro académico. Se señalan deficiencias en las universidades y se indica "que en adelante la asignación de recursos estará regida por criterios de calidad y de eficiencia". Hay, pues, un fuerte control del financiamiento ordinario y extraordinario

de las instituciones educativas. Con éste último se fomentan determinadas acciones y se restringen algunas posibilidades de expansión.

El lenguaje predominante continúa siendo el de la racionalidad instrumental. La concepción de racionalidad también se explicita "en una visión estratégica de relación de fines y medios"... "en donde cobra una gran importancia el ejercicio de la evaluación como medio para conocer y valorar, con precisión, el nivel de calidad de las funciones sustantivas".²⁶⁰, que enfatiza: productividad, eficacia, eficiencia y medición (sobre todo del rendimiento de alumnos y maestros).

En muchas universidades y centros de educación superior de carácter público, esto se refuerza con mecanismos directos de control (como por ejemplo: aumento de cargas de docencia, checar entradas y salidas y el cumplimiento completo del horario de trabajo, mayor verificación y restricción de las actividades de extensión y superación académicas, obligación de entregar informes de actividades con mayor frecuencia y con formatos más cerrados y cruzamiento de nóminas entre varias instituciones educativas).

6. Los discursos, sobre todo del sector educativo gubernamental, ocupan un lugar relevante.

Se emiten continuamente con el fin de justificar las severas medidas que se van imponiendo. Giran principalmente en torno a las temáticas de la crisis, la necesidad de elevar la calidad de una educación masificada y la optimización de los recursos.

7. Se sigue imponiendo también la necesidad de configurar un sistema nacional de educación superior; que continúa sin lograrse.

8. La burocracia universitaria mantiene fuertemente sus espacios y vínculos y continúa el burocratismo en la operación cotidiana de las universidades.

Se impone fuertemente desde los setenta y más que ningún otro, este proceso afecta severamente las condiciones académicas y de trabajo.

Ciertos procesos universitarios, como por ejemplo el aumento del financiamiento y el crecimiento de la matrícula, se transformaron por la crisis y sus efectos; mientras que, la burocracia universitaria siguió expandiéndose, no tiende a decrecer y mantiene y acrecienta firmemente sus espacios de poder.

9. Severa disminución de los salarios reales y las condiciones de vida de los trabajadores de la educación.

²⁶⁰ ANUIES, 1989.

Además de la grave situación de valoración de los salarios, es necesario mencionar, que los estímulos a la productividad y/o becas de exclusividad -que se dan como complemento- que se han creado a escala nacional (como el Sistema Nacional de Investigadores) y a nivel institucional, en muchas universidades, cubren una proporción muy reducida de los profesores investigadores.

Este tipo de medidas:

- Pretenden disfrazar el problema del deterioro salarial, sin resolverlo con respecto al total de la planta académica.
- Por las bases en que se sustentan y por las consecuencias que han generado, deberían ser profundamente evaluadas por el propio personal académico.
- Han creado conflictos entre el personal académico (pues contribuyen aún más a su diferenciación), refuerzan en muchos casos los cotos de poder de los departamentos y áreas académicas y agudizan el abismo que ya se abría entre autoridades y funcionarios universitarios por un lado y el personal académico que realiza las labores sustantivas por el otro.
- Abren el cuestionamiento sobre los criterios y procedimientos con que se rigen las comisiones dictaminadoras.
- Más que el cumplimiento de las metas universitarias, pesan los puntajes con que se evalúa el trabajo académico. La concepción dominante de la racionalidad instrumental encuentra en esos puntajes y en las normas de evaluación (de alumnos y maestros) un campo muy fértil de aplicación.

10. Insuficiente atención real en detener la tendencia al deterioro de las funciones universitarias prioritarias: docencia, investigación y extensión (sobre todo en los campos de las ciencias sociales y humanidades).

Aunque las diferencias entre las instituciones y dependencias universitarias son muy grandes, puede señalarse que se ha producido un importante deterioro en las condiciones en que se desarrolla el trabajo académico ²⁶¹.

Esto se produce no sólo por los recortes materiales, sino por la imposición de medidas de control y el dominio del sector académico-administrativo por sobre las funciones sustantivas.

Como conclusión, sería importante explicitar como hipótesis -a ser reflexionada e investigada- la posibilidad de que se esté produciendo paralelamente a la restricción de la demanda educativa y al deterioro de las condiciones de vida y de trabajo universitario -una desprofesionalización paulatina del personal académico- que logró en

²⁶¹ KENT, 1986; Esquivel y Chehaibar, 1987; Castro, 1988 y Hirsch, 1990.

décadas anteriores y aún en los años ochenta constituir un mercado académico importante en las instituciones de educación superior.

La Universidad de hoy y de mañana

Cultura de hoy

Las condiciones de hoy proponen a la cultura universitaria ciertas características; es o ha de ser racional y de la racionalidad, científica, crítica, sistemática, ordenada, solidaria, universal, dialéctica, activa, política; abierta al cambio y al futuro, prospectiva, a las posibilidades y a las contradicciones, de la elección, a la eficacia y al cuidado del desperdicio, a la administración.

Con la carga de información genética que se transmite al paso de las generaciones, hay también una carga cultural que hace a las generaciones de hoy -por ejemplo- más sensibles al tema ecológico o al de la paz, a la corrupción o a la crisis, al de las diferencias individuales y al del cambio, que lo fueron las generaciones precedentes. Hay en estos temas, como en otros que pudieran identificarse, alguna información compartida, algunas jerarquizaciones valorales, algunas actitudes fácilmente identificables que no resultan ajenas al desarrollo de generación a generación de lo que de manera sencilla podemos llamar el acervo o el patrimonio cultural, o la acumulación y superación dialéctica de conocimientos y sus logros, valores y su crítica y comportamientos y sus condiciones y efectos materiales.

La cultura universitaria hoy, ha de ser también una cultura de la civilidad y de la formación de responsabilidad ciudadana.

Cultura mexicana

En cuanto mexicana, la cultura universitaria tiene la necesidad de ser nacionalista, donde el nacionalismo no es necesariamente chauvinismo; es un compromiso y responsabilidad social e histórico con nuestro pasado y nuestra herencia, con nuestro proceso histórico tan significativamente mediado por la presencia imperial y la lucha intestina y con nuestra esperanza colectiva como condición para poder seguir siendo nosotros mismos y al mismo tiempo y por ello ser universalmente unos de tantos, nosotros.

La cultura universitaria es y ha de ser mexicana, en la medida de lo posible, en el contenido de sus tradiciones y sus expresiones. En cuanto cabe en la elección de sus objetos de estudio, en el uso y en la selección de los recursos no sólo por la recuperación de nuestra historia y nuestra geografía o nuestras manifestaciones artísticas y literarias, o por la deseada recuperación de la herbolaria o la farmacología nacional, las técnicas propias de curación o de construcción en este país solar, la tantas veces anunciada vuelta al mar, las peculiaridades de nuestra jurisprudencia y de nuestra cultura formalista, litigante y negociadora; si no en la *participación crítica, re-*

flexiva, propositiva, comprometida y activa, plenamente asumida y aceptada, en el diseño y ejecución de un proyecto democrático de país. Torpe sería confundir su participación con lo que en dicho proyecto han de tener otros agentes sociales como los partidos, el Estado o los grupos organizados de trabajadores; pero, en el cumplimiento de sus función de preservación y extensión de la cultura propia, las universidades tienen como papel la percepción crítica de la situación en cada momento del proceso y la divulgación amplia y oportuna de sus opiniones o sugerencias sobre ello.

Participes de la cultura política nacional y englobadas en el sistema educativo, las universidades se encuentran en este punto en una continua contradicción no superada. No es para ellas claro -ni para los universitarios- hasta qué punto priva en ellas el ser "cancha" cultural o "cancha" política ²⁶².

La contradicción más profunda entre la relación pedagógica y la relación política, el ver al otro primordialmente como compañero o como competidor potencial, ha de ser resuelta desde la perspectiva de la función pública universitaria y su específica participación en el o los proyectos nacionales por encima del interés privado.

Nuestra historia, nuestro carácter de país tropical, nuestro mestizaje, nuestra frontera, la primera revolución social de este siglo y la primera universidad del continente entre otras cosas, nos han dado la idiosincrasia de quien se mueve en la dialéctica propia de la apertura a todo y la actitud defensiva, de la seguridad en nosotros mismos y el continuo conflicto, de la peculiaridad ostentada y del mimetismo, del profundo sentido de la individualidad y el respeto a las diferencias y, al mismo tiempo, de la más generosa y universal solidaridad y hospitalidad y la comprensión sin límites ni escándalo ante las formas y proceder alternativos y el conservadurismo y la timidez y aún el temor reaccionario ante lo nuevo o lo extraño. Anacrónicamente, absurdamente, en nuestra búsqueda de fidelidad al "espejo diario", seguimos viendo

²⁶² Si entendemos por "cancha" no sólo un espacio fijo claramente determinado, sino el dato de que a ese espacio va unida una normatividad o ciertas reglas de juego, nada pareciera más contradictorio que estas dos "canchas" en que potencialmente se desenvuelve la vida universitaria.

Una muy vieja paradoja de los lógicos griegos nos puede introducir a este punto: es aquella del peregrino que en camino a Atenas se encuentra cercano a una bifurcación donde sabe que a su pregunta por la ruta correcta puede encontrar a uno de dos hermanos gemelos, sin contar con ningún criterio para discernirlos. Uno responde siempre con la verdad, mientras el otro lo hace indefectiblemente con falsedad. La solución lógica: la pregunta planteada de manera tal que la respuesta y su decodificación impliquen una doble negación es tan antigua como el planteamiento.

En la cancha de la educación pareciera que el último valor es el valor de verdad donde 1 y 0, o falso y verdadero, son absolutamente contradictorios. Ahí pueden esperarse reglas fijas o leyes, relaciones establecidas entre variantes, secuencias de causas a efectos, sanciones intrínsecas al resultado del comportamiento según los patrones que se dan por establecidos, términos unívocos o aún tecnificados, coherencia en el discurso.

En la cancha política pareciera fundamental la confusión de falso y verdadero o de uno y cero; ahí los acuerdos no son acuerdos, la palabra no tiene sentido, y nada pareciera más pernicioso que compartir la información o propiciar el desarrollo de personas percibidas sólo como potenciales competidores.

escriturado el establo, percibimos todavía los veneros del petróleo como diabólicos, luchamos con la misma pasión y el fanatismo de los católicos de Pedro el ermitaño y los jacobinos de la época terciaria y desde el dolor del mutilado territorio hemos de buscar la suavidad de la patria para todos, por encima de la publicidad consumista, la demagogia del discurso político y la cada vez más cruel diferenciación entre las oportunidades con que cuentan unos y otros mexicanos.

Tales parecieran algunos referentes al carácter nacional de la universidad al encargo por la atención de los grandes problemas nacionales.

Hacia el futuro

A futuro, con una sociedad y un conocimiento cada vez más diversificados, la universidad irá dejando necesariamente de ser lo que mayormente percibimos hoy

Frente a planteamientos que insisten en medir la eficiencia universitaria en función del número de egresados o de las calificaciones obtenidas por ellos, la universidad será cada vez más menospreciada o -para decirlo con rigor- justipreciada en su reducida calidad de movilizador social. Perderá necesariamente credibilidad en términos de un discurso escolarizante ²⁶⁴ en la medida en que se vaya imponiendo la nueva diversificación que la tecnología moderna trae y que exige no sólo ruptura de la estandarización en información disciplinar, profesiones, horarios, lugares de concentración, patrones de conducta laboral y social; si no planteamientos y soluciones casuísticas y, por lo mismo, una formación adecuada para ello mediante una educación menos estandarizante y reductora, menos de visión capacitadora y más cultural.

La universidad será mejor justipreciada en la medida en que la función supletoria, informadora y uniformadora que cumplió la escuela en los siglos de la primera y aún de la segunda revolución industrial vaya siendo más absorbida por otros medios hoy conocidos, como el de comunicación de masas; y la función capacitadora se perciba más patentemente vinculada a las situaciones concretas, cada vez más diversificadas y cambiantes, de los procesos y de los agentes de la producción. Será también mejor justipreciada, cuando estos mismos cambios sociales den contenido inevitable

²⁶³ No podremos seguirla considerando la cúpula del sistema escolar con el que la cultura de nosotros ha instituido o establecido el retardo o la regulación del acceso a la competencia a un mercado de trabajo aparentemente uniforme y hoy fatalmente condenado a retraerse no sólo en condición de crisis temporal o local sino de manera universal y generalizada, simplemente por la reconversión o la sustitución tecnológica propia de una nueva revolución que ha dejado lejos los medios de multiplicación o de transformación mecánica o química y ha dado espacio no sólo a nuevas tecnologías en los campos tradicionales sino de nuevos campos como la información o el procesamiento intelectual: desde la memoria hasta la toma de decisiones, de la imaginación y la presimulación a las técnicas de gestión.

²⁶⁴ Cuando la escolaridad misma va quedando cada vez más desenmascarada en su múltiple carácter conservador y mediatizante.

a conceptos como democracia o justicia social y en la medida en que la distinción entre falso y verdadero o entre uno y cero -siempre en la asunción de un continuo movimiento cada vez más acelerado- resurja como condición de inteligibilidad, convivencia y transformación no sólo del medio natural sino de las relaciones sociales.

Recuperará la universidad de manera paulatina o violenta mediante una crisis o aún un colapso, su carácter de academia o de comunidad académica y su lugar de lugar -uno de ellos al menos- de la conciencia social. Para ese futuro, la universidad difícilmente podrá sostener con las formas actuales de funcionamiento las proporciones actuales ni las prioridades actuales; y esto no como resultado de problemas de financiamiento o de decisiones de elitización, sino como efecto natural de la nueva diferenciación de funciones y de la aceleración de la velocidad de adaptación requerida en todos los medios.

Acercarnos a este tipo de planteamientos exige algunas modificaciones en la cultura de los universitarios y en la cultura social acerca de la universidad. De ser cierta mi percepción, seguramente afectará de manera diferente a quienes respecto de la universidad de hoy tienen una u otra postura.

El papel que la universidad tiene es seguir formulando las preguntas: ¿por qué son las cosas y las relaciones, cómo las conocemos?, ¿qué debemos hacer y cuál es el sentido de los cambios y de los procesos?, ¿qué es lo permanente y lo cambiante y qué lo cambiante dentro de lo permanente o lo permanente a través del cambio? El papel que tiene es el de percibir la realidad, criticarla y actuar en su transformación o, mejor aún, el de autopercepción a la sociedad en cuanto afectada por la realidad, criticar esa situación y orientar de algún modo esa relación. Esta tarea no suele redituarse a muy corto plazo para los individuos concretos y no siempre ofrece los resultados máximos con el mínimo de esfuerzo. Muchas veces tampoco puede realizarse sin incurrir en conflicto con otros agentes sociales o con la propia conciencia.

Esta actividad suele conllevar procesos de ruptura y reconstrucción desde el plano epistemológico al ético y al de la praxis, ahondamiento simultáneo de los procesos de individualización y de los de inclusión de esfuerzos simultáneos de análisis fino y de síntesis integradoras, continuos enfrentamientos ante momentos de opción que no son solubles mediante una selección cibernética de las alternativas sino por elecciones que generan nuevos compromisos, y todo esto implica otra cultura -o al menos el acento en ciertos aspectos de la cultura que actualmente priva- en y acerca de la universidad.

De la etapa estandarizante es la herencia de una cultura con rasgos de apatía y de fatalismo, hecha a recibir, a desear y esperar, a dar y dictar respuestas que mucho tienen de los estadios identificados por el positivismo, de la magia o la preservación de jerarquías y argumentos de autoridad, así sea la autoridad académica que dan las citas a pie de página o la pretensión de la evidencia empírica. De la cultura universitaria es la inquisición y la puesta en crisis, la auténtica ciencia y el humanismo, la perplejidad de la conciencia; la sartreana condenación a ser libres y la certeza -optada- de que si donde está la libertad está el espíritu y viceversa, el diálogo, la

búsqueda, el ensayo, la exposición, donde exponerse es riesgo aceptado, es camino para que por la raza hable el espíritu.

Hacia la Universidad del Siglo XXI

La Universidad del futuro no puede concebirse sin tener el proyecto de la sociedad del futuro en la que quedará inserta y a la que deberá servir. Para conocer las características de la sociedad del futuro será indispensable conocer las notas relevantes de la sociedad actual y así poder revisar sus tendencias. Estas tareas, una la de perfilar la sociedad del futuro, y otra, la de conocer la universidad del futuro se deben realizar precisamente en la universidad del presente, pues son las universidades las que mejor conocen a la sociedad de su tiempo.

La universidad debe elaborar puentes entre ella misma y la universidad del futuro. Estos enlaces pueden ser de orden metodológico, pedagógico, normativo, institucional y político y abarcan múltiples cuestiones. Entre otras se encuentran la internacionalización de la enseñanza derivada de la globalización que generará la interrelación entre las diversas regiones del mundo. Los programas de intercambio universitario internacional cobran por ello ahora una mayor significación.

Otra cuestión es la relativa al financiamiento de las instituciones de educación superior, así como la vinculación de las universidades con su entorno y el problema que plantea la llamada finalización y que consiste en la influencia que empieza a tener, bajo el pretexto de la necesidad de vinculación entre la sociedad y las universidades, los grupos que aportan dinero y recursos a las universidades y quieren orientar el rumbo de la investigación y del trabajo universitario. La redefinición de la relación entre universidad y el Estado y de la conciencia de la mutua interdependencia entre ambos es un asunto que también forma parte de esta agenda.

Servicio Social.

Salvo las escuelas de medicina y algunas escuelas de odontología, donde existe, atendiendo una vieja tradición y en donde participan con interés las instituciones del Sistema Nacional de Salud y otras organizaciones del país, no ha podido configurarse un sistema adecuado de servicio social. En la mayoría de los casos sirve únicamente para cubrir requisitos formales y es prácticamente inoperante. No hay posibilidad de que cubra las enormes posibilidades que plantea la vinculación de los estudiantes con la sociedad y que se cumpla el objetivo de dar a conocer al estudiante el sentido social de su profesión.

El servicio social es relevante pues permite a los estudiantes conocer algunas particularidades del mundo al que habrán de enfrentarse cuando concluyan su compromiso con las aulas y es un complemento relevante en su formación. No obstante

lo anterior, su mayor importancia estriba en la vinculación de centenares de miles de jóvenes universitarios con la realidad del país y sus problemas. El asunto no es sencillo, ni se resuelve con acciones aisladas por espectaculares que puedan resultar, se requiere de un programa nacional, articulado, costoso, obligatorio y eficaz que relacione a los estudiantes y por ello a las distintas profesiones del país con el México que esta en el margen.

Un especialista de la educación planteó hace ya muchos años algunas condiciones para lograr este cometido y no obstante el tiempo que ha pasado desde su propuesta mantiene validez:

- 1) Se requiere formar tutores capaces. No se trata de llevar los problemas nacionales a las universidades, lo que su misión generalmente aconseja, sino llevar la universidad a los problemas de las mayorías.
- 2) Es conveniente impulsar la búsqueda de una metodología de enseñanza-aprendizaje interdisciplinarios.
- 3) Es preciso extender el servicio social no sólo a los pasantes sino a todos los alumnos a lo largo de su carrera.
- 4) Conviene lograr una concientización de los estudiantes y de las comunidades en donde se presta el servicio.
- 5) Es oportuno hacer que la universidad en su conjunto asuma la responsabilidad del programa y que existan formas efectivas de control de las acciones emprendidas.
- 6) Se deben correr los riesgos que trae la vinculación de estudiantes con las comunidades, que pueden ser de orden académico o político.
- 7) Es necesario evitar que la burocracia controle el servicio social nacional ²⁶⁵.

Las experiencias de diversas universidades y hasta de algunas instituciones en el nivel medio superior que se han vinculado con comunidades marginales, confirman el enorme potencial que existe y la repercusión social que tiene relacionar a los jóvenes de las zonas urbanas del país con las comunidades rurales o las zonas marginadas de las ciudades.

²⁶⁵ LATAPÍ, Pablo. Excélsior, 13 de abril de 1974.

El cambio internacional y el cambio de la Universidad

Con la llegada del próximo siglo el mundo ha cambiado de manera muy acelerada y las modificaciones restantes por venir resultan por ahora insospechadas. La revolución de las comunicaciones y de la información han propiciado de una parte, que la comunidad internacional se haya empequeñecido y, de la otra, que los países hayan entrelazado sus asuntos políticos y económicos que les son comunes, mientras aumenta la demanda por la atención recíproca y la cooperación internacionales.

Algunos principios de las reglas internacionales como la autodeterminación de los pueblos, considerado como dogma, han sufrido modificaciones conceptuales de gran envergadura. La nueva autodeterminación ha surgido como respuesta étnica, religiosa o regional a problemas de ámbito local y ha dejado de ser únicamente la respuesta nacional de pueblos sujetos a procesos de colonización.

Los nuevos tiempos han dejado de ser los del nuevo orden mundial para convertirse en los de un nuevo desorden mundial. Esta concepción del desorden deriva de la falta de equilibrio de las fuerzas internacionales por el término de la guerra fría y por el derrumbe de la Unión Soviética, que han propiciado inestabilidad regional y el surgimiento de formas de racismo en los Estados Unidos y en algunos países desarrollados de Europa. Existe desconcierto por la falta de nuevas reglas. Además ha sobrevenido el surgimiento de organizaciones no gubernamentales que ejercen una notable influencia internacional. Es un hecho por otra parte que así como se ha internacionalizado la economía, también ha ocurrido este fenómeno en la educación y la política. La democratización de la vida pública, la participación y la influencia creciente de la sociedad civil, tendrán sus efectos sobre la educación en su conjunto.

Es relevante que en la Cumbre del Medio Ambiente en Río de Janeiro en 1992 y en la Cumbre de los Derechos Humanos en Viena en 1993 acudieron más organizaciones no gubernamentales que naciones, lo cual demuestra la proliferación de esta nueva modalidad de organizaciones políticas internacionales. La influencia de estas organizaciones en asuntos internos de los países se explica con la pretensión - considerada seriamente por algunos- de que ciertas instituciones no gubernamentales, como Amnistía Internacional tengan asiento en el foro de la Asamblea de las Naciones Unidas.

El concepto tradicional de Estado nacional, propio de la etapa de la industrialización ha perdido vigencia, por lo que la investigación debe salir de los límites estrictos del Estado nacional. Lo anterior no significa que las universidades dejen de tener como prioridad la investigación de las condiciones y problemas nacionales, como se los exige su estructura jurídica y su compromiso político, sino que justamente esta función principal no se entendería cabalmente realizada si el trabajo universitario no precisara el lugar que el país ocupa en un mundo internacionalizado.

Las universidades deberán analizar los fenómenos de la internacionalización con una nueva óptica. Si bien como objeto relevante, inmediato, de estudio para las disciplinas que se ocupan de sistematizar estos asuntos, también como universidades actoras y activas, atentas a fenómenos a los que no pueden quedar ajenas. El papel de las universidades y de las instituciones de educación superior deberán modificarse con los cambios que ocurren internacionalmente.

Los años previos a la llegada del nuevo siglo deberán servir para preparar a nuestra sociedad para el cambio que ya es irreversible. La globalización económica llevará a nuestro país a convivir comercialmente con los países del norte de América, pero será inevitable evitar o desdeñar las influencias recíprocas que propiciará el intercambio. El riesgo de que nuestro país pueda perder o ver afectada su identidad cultural en el proceso y de sufrir una transculturación será evitado realmente si disponemos de un sistema educativo preparado para ello. La enorme herencia cultural e histórica de nuestro país son una magnífica carta frente a nuestros socios comerciales. Mucho tienen ellos que ofrecernos en el terreno tecnológico y comercial, y nosotros deberemos afianzar una tradición cultural y artística y un pasado histórico aleccionador, que nos permitirá tener un papel relevante en los intercambios que no pueden reducirse al terreno estrictamente económico.

No obstante la cercanía geográfica o logística con América del Norte habrá que diversificar nuestras relaciones educativas, particularmente con Europa, con Japón y no perder nuestra tradición iberoamericana.

Debe admitirse que nuestras universidades e instituciones de educación superior están en cierta desventaja frente a las instituciones de nuestros socios norteamericanos por diversas razones, pero fundamentalmente por haber asumido -en términos generales- una actitud de aislamiento académico. Al abrirse el mercado económico, las relaciones internacionales y la cultura, las universidades tendrán que abrirse a las nuevas corrientes. No solamente para favorecer los intercambios internacionales y por estar en la frecuencia de la modernidad, sino por la necesidad de alertar a la sociedad sobre los riesgos que traerán los cambios y que afectarán tradiciones. Qué preservar, y qué cambiar es la tarea a la que las universidades pueden brindar una enorme colaboración.

Una situación similar a la que vivirá México, cada vez con mayor intensidad, aun cuando por razones diferentes, ocurrió en los Estados Unidos. Mientras que en nuestro país las cuestiones académicas de corte internacional no eran consideradas como prioridad, pues el país se debatía en su difícil configuración política, los Estados Unidos vivían en un mundo apartado de Europa. Desde las perspectivas geográfica, cultural y hasta filosófica se encontraban en un mundo aparte:

"Manifiesto era su destino, aislacionista su política. Ambas cuestiones estaban aseguradas no tanto por el consenso popular, pero al menos por miles de millas marinas" ²⁶⁶.

Esta visión hacia el interior del país tuvo que modificarse por el papel tan preponderante que tuvieron los Estados Unidos en las dos grandes guerras de este siglo. La inserción política y militar de los Estados Unidos al mundo ha estado sustentada en sus instituciones de investigación y de educación superior. Ellos entienden que tienen la obligación de consolidar un servicio público internacional y que para ello es necesario preparar a sus alumnos para el mundo en que viven, y no sólo para su país. Ello los ha llevado a internacionalizar su currícula, avanzar en la enseñanza de lenguas extranjeras y expandir las áreas de estudio.

Esta actitud ha tenido un efecto sobre la sociedad estadounidense pues los académicos involucrados en cuestiones y programas internacionales transitan en las filas de los gobiernos federales o estatales y en las empresas privadas que requieren de su experiencia. La línea que dividía sensiblemente la frontera entre los asuntos estrictamente domésticos y los internacionales se ha desdibujado y las políticas empiezan a diseñarse tomando en cuenta el entorno mundial. En el mundo uno de cada cuatro estudiantes de educación superior acude a una institución estadounidense, lo que indica la dimensión de ese sistema educativo que es el más cercano al nuestro.

Se ha mencionado que el comercio internacional es la locomotora que jala el tren de la economía. El abandono de las prácticas proteccionistas y la apertura comercial han provocado que el tren siga incrementando el número de vagones.

México está ligado a los Estados Unidos por la geografía y por las injusticias de la historia. Existe una dependencia económica de México con su vecino país. Algunos datos generales sobre el comercio de ese país precisan el tamaño del vecino con el que nos liga la perspectiva económica del futuro:

- 1) Desde 1960 el valor total del comercio exterior de los Estados Unidos subió de 10 a 25% del producto nacional bruto.
- 2) El 25% de su producto industrial está destinado a la exportación.
- 3) Uno de cada seis empleos depende del comercio exterior.
- 4) El 40% de los productos agrícolas se destina a la exportación.
- 5) Un tercio de las utilidades de las empresas estadounidenses está generado por actividades internacionales.

²⁶⁶ MAGRATH, C. Peter y BORGESTAD, James T "State Universities and International Public Service: A Changing World a Changing University", en *The Future of State Universities, Issues in Teaching Research, and Public Service*, Leslie W. Koepplin y David A. Wilson, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press. p. 105.

- 6) Alrededor de 1,500 bancos comerciales estadounidenses están relacionados con préstamos a América Latina ²⁶⁷.

Desde el punto de vista educativo se discute si ante el fenómeno de la globalización económica de las instituciones académicas mexicanas entrarán en competencia con las estadounidenses. Así como se ha iniciado ya una competencia global en los terrenos económico y comercial, es de esperarse que el intercambio académico se incremente, lo cuál será un efecto de la mayor vinculación económica. Los Estados Unidos tienen el sistema educativo más grande del mundo. En el ciclo 1989-1990 tenían estas cifras: 13.2 millones de estudiantes; 762 mil profesores; 1 millón de bachilleratos otorgados; 301 mil maestrías; 24,200 doctorados ²⁶⁸.

Es importante por otra parte, conocer cuál es la dimensión del universo mexicano frente a las dimensiones internacionales de la educación superior.

Una de las grandes modificaciones ocurridas en el presente siglo es que la fuerza y capacidad militares han dejado de ser el factor único en la defensa nacional y el instrumento de negociación internacional. Ahora por el contrario, la seguridad nacional, así como el papel que cada comunidad desempeñe en el concierto mundial depende de la capacidad para generar entendimientos y para propiciar la colaboración entre los pueblos. Lo anterior nos lleva a un punto central de este trabajo y es que los entendimientos y programas de cooperación requieren de entrenamiento y de formación profesional y técnica que generan las instituciones de educación superior.

Después de la segunda Guerra Mundial más de dos millones de estudiantes extranjeros se han formado en universidades estadounidenses y se estima que en la actualidad existan más de 350 mil. Estos estudiantes se integran a la cultura estadounidense y en ese país se considera que son un vehículo para promover el entendimiento con ese país, y también para que los estudiantes de los Estados Unidos conozcan culturas, puntos de vista y características de pueblos extranjeros.

Los Estados Unidos están tan necesitados para su seguridad nacional de sus universidades e instituciones de educación superior como lo están de West Point o Annapolis.

En esta nueva vía de colaboración y de intercambio será necesario que nuestro país aproveche las actividades de intercambio que se han venido ensanchando. El Programa Fullbright ha dado la oportunidad a 45 mil estudiantes estadounidenses y a 85 mil extranjeros en poco más de treinta años de existencia. La Comisión Kissinger en el mismo sentido propuso becas para 10 mil estudiantes de América Latina y el

²⁶⁷ *Ibidem*, p. 110.

²⁶⁸ National Center for Educational Statistics, *Projections of Education Statistics to 2000*, Washington, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1989.

Caribe. Estos intercambios académicos se han constituido en invaluable herramienta diplomática para ese país.

Nuestras universidades han tenido una tradición importante como centro de atracción para estudiantes de América Latina y el Caribe. La recepción de estudiantes extranjeros en nuestros centros educativos se ha visto disminuida por la crisis económica y por la falta de apoyos específicos que habrá que incrementar aún más. El papel tan relevante que ya empieza a jugar nuestro país como puente entre los países del Norte y los vecinos latinoamericanos del sur es de la mayor significación política y económica. En los Estados Unidos existe la certeza de que el destino de esa nación está ligado con la economía de sus socios comerciales. Si se incrementa el desarrollo de sus socios, aumenta en esa medida la capacidad de esos países para comerciar con los Estados Unidos. Si se promueve la competencia internacional a través del desarrollo de programas de estudios sobre administración empresarial de los socios, estudios de lenguas extranjeras y de apertura intercultural, las universidades jugarán un papel definitivo para mejorar la posición competitiva de las empresas estadounidenses en el mercado internacional.

Las universidades están llamadas a desempeñar una función fundamental en la nueva relación que se avizora. Deben ayudar al país en su incorporación al desarrollo científico y tecnológico y reafirmar el carácter universal de nuestro arte y cultura. Si este papel es fundamental no lo es menos el de servir como catalizadores de nuestra sociedad y de sus diversidades. Las universidades deben ayudar a explicar las disparidades sociales y económicas y también a entender los motivos de las enormes diferencias sociales y culturales de los grupos que la componen.

Otro asunto que merece atención a futuro es la revisión del marco legal de las relaciones laborales en las instituciones de educación superior que mejore el contexto normativo. El reto central será resolver la dificultad que presenta la presencia de criterios académicos y los de carácter laboral.

Se debe hacer una distinción inmediata como es la de separar las universidades dedicadas primordialmente a la enseñanza, como las que además de la labor docente hacen investigación. Son profundas las diferencias entre ambas categorías. Otra cuestión que merece reflexión a futuro es la vinculación orgánica, y vertical, altamente centralizada y dependiente de los sistemas del bachillerato con las universidades.

Otro problema que habrán de resolver las universidades públicas mexicanas es la contradicción entre el ingreso "casi" libre en sus aulas y el derecho de los egresados a obtener un empleo de acuerdo con sus estudios. Este no es un asunto exclusivo de nuestro país, sino que es motivo de análisis en el mundo. Georges Vedel, decano honorario de la Facultad de Derecho de París escribió que es uno de los primeros problemas de las universidades, pues:

*“Se puede escoger entre uno de estos dos términos, pero no los dos a la vez. En efecto la participación de los estudiantes en las decisiones sobre la organización de los cursos y los reglamentos de exámenes han llevado a suprimir en gran parte la selectividad y la orientación que tenían lugar de hecho en el primer año de estudios, recargando los siguientes cursos con estudiantes de nivel insuficiente”*²⁶⁹.

Otros tópicos del futuro son los relativos a los procesos de evaluación del trabajo institucional y también la evaluación del personal académico, la creación y consolidación de la carrera académica, la vinculación de la investigación y la docencia, la descentralización de la educación superior y la vinculación de los estudiantes con la sociedad.

Se ha mencionado en todos los foros que la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de México con Canadá y los Estados Unidos, obligará a modernizar el sistema educativo mexicano. Esto es cierto pero la prioridad de la modernización educativa para el país es independiente de los tratados comerciales.

Por todo lo que hemos expuesto con anterioridad, podemos afirmar que México, traicionando en gran parte su vocación político-revolucionaria, ha buscado, durante los últimos años, su incorporación a la modernidad; siguiendo un modelo que no le es propio; sino impuesto del exterior. Y, muy a pesar nuestro, estamos seguros que poco a poco lo está logrando: se acerca cada vez más a los ideales externos de modernidad capitalista, cuyo modelo a imitar se encuentra magnificado y “santificado” en los Estados Unidos.

Veamos a continuación, si la Educación Superior en nuestro país ha seguido este modelo y de ser así, de qué forma lo está consiguiendo. O, si por el contrario, se mantiene fiel a su vocación docente y de investigación que la ha caracterizado. Del resultado que encontremos en esta investigación, dependerá en gran parte, el derrotero que ésta deba seguir para su incorporación a los próximos años por venir y a la respuesta que ella misma se debe a sí misma.

Con mucha frecuencia, se entiende la perspectiva como una óptica, como una mirada o como un punto de vista sobre una situación. A lo largo de este trabajo, hemos tratado de analizar aquello que significa la “modernidad”, tanto en un sentido global, como en un aspecto nacional y, sobre todo, desde el punto de vista de la Educación Superior; ello constituye la óptica de la modernidad.

Sin embargo, la modernidad también puede entenderse como la percepción o apreciación de un objeto a la distancia, en el espacio o en el tiempo. De esta manera, las perspectivas entrañan retos y desafíos. Para ello, y en miras a una exposición más ordenada trataré primero de enunciar algunos retos y desafíos y, luego, abordaré algunas perspectivas de la modernización de la Educación Superior en México.

²⁶⁹ VEDEL, Georges. *“La experiencia de la reforma universitaria francesa; autonomía y participación”*. p. 42.

Perspectivas y Retos de la Modernización de la Educación Superior

Retos de la Educación Superior y de su Modernización.

Es ya lugar común expresar que el principal reto es el de la calidad y la excelencia en la educación superior. Es también lugar común expresar que para lograr la calidad y la excelencia se requieren condiciones de posibilidad, y entre ellas de manera muy importante, de un adecuado financiamiento..

A nadie escapa que las instituciones de educación superior han estado en aguda crisis de financiamiento, que se manifiesta entre otras cosas en el deterioro salarial de su personal académico (el titular C gana ahora la tercera parte de lo que ganaba en 1980); el gasto por alumno también se ha reducido en forma drástica; la proporción entre gasto de nómina y gastos de operación ha bajado considerablemente, y no ha habido inversión para renovar equipo e instalaciones o incluso para mantenimiento.

La crisis económica del país, a pesar de los esfuerzos de la renegociación de la deuda y la apertura comercial, sigue estando presente y no ha sido superada. La estrategia global de modernización del país adoptada por el gobierno mexicano pretende precisamente eso: superar la crisis económica y proporcionar condiciones de bienestar social.

Los problemas que hoy enfrenta la educación superior no son nuevos ni han sido generados en el marco de la crisis en que ha estado inmerso el país desde 1982. Son el resultado de la conformación histórica de un aparato educativo y del conjunto de prácticas de sujetos y actores sociales variados. La reiteración de problemas señalados en diversos diagnósticos así lo hace ver, por lo menos desde hace una década.

Sin embargo, bien puede considerarse que los añejos problemas se entremezclan con nuevos desafíos que el contexto de crisis generalizada presenta a la educación superior. Los problemas, ya de por sí graves y que tienen raíces estructurales que rebasan las situaciones coyunturales, se agudizan y resignifican en un período de crisis en los diversos órdenes del acontecer social, por lo que referirse a ella, resulta un ejercicio necesario.

La actual situación de crisis del país tiene múltiples formas de manifestación y cada vez permea más el conjunto de la sociedad, en sus ámbitos económico, político y cultural. Ello apunta a la necesidad, por parte de variados y heterogéneos sectores y fuerzas sociales, de emprender esfuerzos de cambio del modelo de desarrollo del

país, ante la evidencia del quiebre irreversible del impulsado en más de cuatro décadas.

La crisis económica se manifiesta, entre otras cosas, en la pauperización de los trabajadores del campo y de la ciudad, incluyendo a los sectores medios hasta hace pocos años en situación de privilegio relativo; el creciente distanciamiento en lo económico, entre las clases y grupos sociales; el deterioro del aparato productivo nacional, particularmente de la pequeña y mediana industria, y la creciente transnacionalización de la economía; el proceso inflacionario y sus repercusiones directas en la disminución del nivel de vida de la población; la restricción del gasto público, que ha impactado la política social del Estado y, por consiguiente, la prestación de servicios públicos como educación, salud y vivienda.

La situación actual tiene matices no vividos en las últimas décadas; marca el inicio de un proceso en el que la sociedad civil jugará, sin duda, un papel más protagónico en la escena nacional, dentro de un pacto que reconozca nuevos actores en la construcción de una nueva democracia. Esta situación, en lo que tiene de ruptura y de construcción de un nuevo proceso, parece apuntar en varias direcciones: redimensionamiento del actuar político en su sentido de responsabilidad pública, ejercicio de la colectividad, reconocimiento de la diversidad y articulaciones de los consensos entre los sujetos sociales; reconocimiento de la dimensión política en toda práctica social y deslegitimación de un modo de hacer política, entendida ésta como prepotencia, clientelismo y control, y reclamo de la participación y del esfuerzo colectivo para avanzar hacia la madurez en el actuar político.

También se podría hablar de una cierta crisis cultural que tiene su significado amplio en la progresiva pérdida de identificación de la colectividad con un proyecto de nación, en su dimensión ética y axiológica, que oriente sus esfuerzos hacia la consecución de fines compartidos. Ella se expresa, de mil maneras, en la vida cotidiana, llegando a ser tan familiar que en ocasiones es difícil percibirla: predominio de valores consumistas y acoso permanente de medios de comunicación alienantes; abandono de valores y de tradiciones propias del país en las nuevas generaciones; pérdida del sentido de comunidad y de pertenencia a una colectividad local, regional y nacional, y crecientes actitudes individualistas; circuito pobreza-alienación, con expectativas creadas artificialmente y no satisfechas, con la consecuencia de frustraciones crecientes; debilitamiento o desplazamiento de los aparatos ideológicos tradicionales, entre los que está la escuela, por aparatos de penetración masiva de la nueva cultura tecnológica; poca atención al significado y repercusión de manifestaciones culturales emergentes, etc.

La educación superior no escapa a esta crisis generalizada; ilógico sería pensar en una educación sin crisis inmersa en una sociedad de crisis.

El reto de la modernización de la educación superior deriva, en gran parte, del reto de modernización del propio país. Las instituciones de educación superior deben responder a los procesos de modernización de la sociedad mexicana, y ellas

mismas han de modernizarse. Modernización y calidad de la educación superior aparecen así en una relación indisociable. Ambos conceptos requieren ser esclarecidos, a ello pueden ayudar algunas de las declaraciones de la ANUIES, hechas en abril de 1990 (Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior).

“La calidad no hace sólo a la mejora en la eficiencia o eficacia en el logro de los productos deseados, sino también a la definición cualitativa de esos mismos deseos, expresados en objetos o finalidades de la educación, en congruencia con las necesidades o proyectos nacionales. No es sólo tener mejores acciones de difusión o extensión, mejores productos de investigación o mejores egresados, lo cual es, sin duda, necesario; sino que es también una definición cualitativa que hace a las opciones de qué educación queremos, en función del país que deseamos.

“El concepto de calidad denota una aceptación de cualificación o de calificación dentro de una escala valorativa, pero también implica opciones, preferencias e interés en un espectro de posibilidades.

“Los propósitos de elevar la calidad de la educación superior y de ampliar la cobertura de sus funciones sustantivas tienen, implícitamente, la valoración de que lo existente es insuficiente y carece de ciertos atributos o rasgos considerados necesarios o deseables. Es importante reconocer que hay proyectos, programas y unidades académicas en México que cuentan con reconocimientos y prestigio a nivel internacional. Esta situación, sin embargo, no es generalizable a todas las instituciones, o a todas las unidades académicas de una misma institución, por razones de diverso tipo. El propósito de elevar la calidad de la educación superior no es opuesto a la ampliación de la cobertura nacional de las funciones sustantivas. Así, cobertura y calidad de las funciones de la educación superior son objetivos que deben alcanzarse en un proceso de modernización.

“Una determinada calidad de la educación superior está condicionada por sus referentes contextuales: políticos, económicos y socioculturales. La calidad actual del sistema de educación superior es la resultante de un proceso histórico en el que se han conjugado factores tanto endógenos como exógenos a las instituciones, que han afectado el desarrollo de las funciones académicas. Es importante tener una conciencia clara de la relativa juventud de la gran mayoría de las instituciones y del extraordinario proceso de expansión de la educación superior en la década de los setentas, proceso que implicó improvisación de profesores, de programas académicos y aún de instituciones. Por otra parte, la crisis económica ha afectado seriamente, en los últimos años, las posibilidades de desarrollo académico de las instituciones y, por tanto, la calidad de sus procesos y resultados.

“Las instituciones agrupadas en la ANUIES consideran que preguntarse por la calidad es, de alguna manera, un ejercicio de evaluación, de valoración; es preguntarse por el sentido y la significación individual y social de las actividades y las prácticas, por la congruencia con los fines de la educación y por la trascendencia social e

histórica de los procesos y acciones académicas. Una situación de crisis, como la actual, no es ajena a un desconcierto en el plano axiológico. Los procesos valorativos se modifican notablemente y se tiende a confundir lo esencial con lo accesorio, lo importante con lo urgente y lo trascendente con lo redituable a corto plazo.

“La calidad es también una finalidad que se busca alcanzar mediante acciones planeadas; es un “desiderátum” que contribuye al crecimiento y desarrollo de las instituciones. La calidad es un objetivo que se debe buscar de manera constante, pero que nunca puede alcanzarse en forma definitiva, puesto que los procesos educativos son dinámicos y cambiantes, como lo es la sociedad en que están inmersos.

“Consideran también las instituciones agrupadas en la ANUIES, que es signo de modernidad, más allá de la asunción de instrumentos teóricos o tecnológicos de avanzada -cuyo dominio y disponibilidad consideran indispensable- el reconocimiento mutuo de la madurez de las partes que configuran el pacto nacional y la superación de la minusvalorización o desconfianza en la capacidad y madurez de los ciudadanos y de las instituciones.

“Sólo en el respeto de las diferentes idiosincrasias, historias, tradiciones y capacidades de los participantes, puede funcionar el acuerdo federal. La modernidad exige de todos los actores:

- El reconocimiento y respeto de estas mismas diferencias.
- La identificación de objetivos e intereses comunes.
- La voluntad de coordinación por encima de las diferencias.
- La natural distribución de las tareas.
- La participación activa de todos los integrantes del pacto federal.
- La reducción o adelgazamiento de las instancias centrales en todos los niveles para cubrir exclusivamente las funciones de coordinación, regulación y supletorias.
- La no-intervención de dichas instancias, sino en los casos de insuficiencia local o de urgencia general.
- La equidad, que no puede suponer o tolerar el trato igual a quienes son objetivamente desiguales.

“En síntesis, la modernidad implica división y asunción de funciones; claridad y simplificación de procesos; agilidad y racionalidad en la toma de decisiones, participación corresponsable; lógica de eficiencia, competencia y eficacia; reconocimiento simultáneo de la diversidad y la interdependencia; uso audaz e inteligente de las posibilidades desarrolladas por la ciencia y la tecnología; superación de dogmatismos, absolutismo y sectarismos; tolerancia, libertad y crítica”.

Perspectivas de la Modernización de la Educación Superior.

El capítulo 1º del Programa para la Modernización Educativa constituye el encuadre general del mismo y es válido, como marco y como política, también para la educación superior. De ese primer capítulo de encuadre conviene señalar algunos aspectos, el primero de ellos es la referencia expresa a la convocatoria amplia que hizo el entonces Presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari, para la modernización educativa y la presentación del propio programa como el inicio de una etapa en el proceso de concertación, y de los lineamientos y estrategias de acción como propuestas, cuya puesta en práctica requiere la participación de todos los sectores interesados. Como marco de la modernización se presentan diversos retos a los que debe responder la educación mexicana: el de la descentralización, el del rezago escolar, el del incremento demográfico, el del cambio estructural, el de la vinculación en el sector productivo, el del avance científico y tecnológico y el de la inversión educativa. Obvio es que, si bien estos retos se plantean para la educación general, tienen también importancia fundamental para la educación superior.

En el apartado denominado “modernización de la educación” se afirma que modernizar la educación es pasar a lo cualitativo, romper usos e inercia para innovar prácticas... no es agregar más de lo mismo y que esto significa una nueva relación entre las instancias, gubernamentales y la sociedad civil; que se trata de una participación conjunta de los actores sociales con el Estado mexicano, históricamente investido de un papel educador irrenunciable; que la modernización educativa es un movimiento y una tendencia. En la caracterización del modelo de educación moderna, por otra parte, se enfatiza en la calidad de la educación, en la cobertura de los servicios y en la reorganización interna del sistema en base a una política de descentralización. A la educación superior se le asigna un papel de componente dentro de la modernización, el “componente innovador”: porque “podrá aportar nuevos conocimientos y nuevas modalidades de formación académica que soporten el esfuerzo de modernización de todo el sistema educativo”.

Finalmente habría que resaltar que en este capítulo de encuadre general, se afirma que “ha quedado fundada una metodología: el empleo del diálogo, el derecho y la participación para acometer la tarea”, tarea en la que todos los involucrados o concernidos “habrán de participar activamente en la acción y en la definición de las medidas concretas que han de promoverse en cada plantel, en cada comunidad educativa, en cada uno de los grados y modalidades y en cada institución que configuran nuestro sistema educativo”.

Es importante abordar este primer capítulo porque marca la perspectiva general de la educación nacional, desde el aparato especializado del Estado que es la Secretaría de Educación Pública, y que en términos de la organización de la administración pública es la cabeza del sector.

Como una apreciación de carácter general, ya ha sido destacada por algunos estudiosos que el capítulo sobre educación superior, sobre todo en lo que se refiere a las universidades, si bien hace algunos señalamientos sobre algunos problemas y necesidades, no llega a definir realmente políticas específicas, éstas se dejan para ser formuladas por comisiones de concertación en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). Sin embargo, es conveniente resaltar algunos aspectos. La educación normal, a pesar de estar ubicada en el nivel de la educación superior, no es objeto de tratamiento alguno en este capítulo. A pesar de una cierta semejanza, no corresponden las líneas generales y específicas que se atribuyen a la educación tecnológica y a la universitaria. Se enuncian las instituciones que corresponden a la educación superior tecnológica y a la educación superior universitaria y, en el caso de estas últimas, como observación quizá menor pero probablemente significativa, cuando se habla de las universidades autónomas se omite la primera característica señalada en la fracción VIII del artículo 3º de la Constitución: "la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas"; y en su lugar se dice: "designen a los integrantes de sus órganos de gobierno".

Sobre este último punto vale la pena detenerse y plantear algunas consideraciones sobre el carácter de la autonomía universitaria. Una tendencia perceptible, con frecuencia, entre funcionarios gubernamentales, es la de reducir la autonomía al manejo administrativo y presupuestal, y lo que soslaya es la concepción clásica de la autonomía de la universidad, como capacidad de darse sus propias normas y de conducirse con sus propios criterios, en contraposición con la heteronomía, es decir, con el dictado de normas y disposiciones externas, en este caso las del Estado y las de sus aparatos especializados. El hecho de haber elevado a rango constitucional la autonomía universitaria consagra al más alto nivel este atributo y garantiza la independencia de las universidades frente al gobierno. El nivel o la dimensión formal de la normatividad jurídica no agota ni explica, más que parcialmente, a la autonomía universitaria. Es el propio Estado, por otra parte, el que otorga la autonomía y deslinda competencias, a través de las leyes orgánicas e incluso a nivel constitucional. La definición de la UNAM, por ejemplo, "como corporación pública, organismo descentralizado del Estado, con plena capacidad jurídica...", a la fecha sigue siendo objeto de interpretaciones diversas, que en sus polos se expresarían en que es un aparato especializado del Estado o en que es un organismo de la sociedad civil.

No puede soslayarse la tensión que implica el financiamiento público a universidades públicas que son autónomas, no sólo en México, sino también en otras latitudes. El financiamiento y el origen de los recursos constituyen un tema en que se ha debatido la autonomía universitaria. La posición más extrema, no ajena a ciertos medios, hace radicar la autonomía en la independencia financiera y en supuesto ideal de autofinanciamiento. Cabe señalar que en las consideraciones de la Ley Orgánica de la UNAM de 1929, se señalaba que, "no obstante las relaciones que con el Estado ha de conservar la Universidad, ésta en su carácter de autónoma tendrá que ir convirtiéndose a medida que el tiempo pase, en una institución privada..." Se arguye en sentido inverso que las universidades públicas no sólo son de interés público y, dado que los servicios públicos se financian con los impuestos y gravámenes de

todo tipo, se concluye que éstas deben ser sostenidas con este tipo de recursos. Se cuestiona incluso la noción de "subsidio" a las universidades, pues subsidiar tiene la connotación de la concesión temporal y extraordinaria, de apoyar económicamente algo que en sentido estricto no corresponde u obliga.

Volviendo al punto, luego de esta disgresión, lo que importaría dilucidar en particular es el papel y la significación del Programa de Modernización Educativa para las universidades públicas autónomas. ¿Cuál es el carácter y sentido de este programa? ¿Se trata de un marco de orientación que cobra significación en la medida en que su formulación expresa los intereses de las partes involucradas? El proceso de consulta tenía ese propósito y, por otra parte, el planteamiento inicial del primer capítulo, así como las referencias reiteradas y explícitas a mecanismos de concertación en el capítulo 7, permitirían entenderlo como un marco amplio que constituye más el inicio de un nuevo proceso que el término o resultado que se plasma en disposiciones y normas. Sin embargo, en la práctica hay interpretaciones diversas, desde quienes la asumen como decisiones tomadas que hay que acatar y cumplir, hasta quienes lo entienden como formulaciones de intenciones y propósitos de carácter general que hay que analizar, definir y precisar, entre los sectores y agentes concernidos.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa de Modernización Educativa se ubica como un Programa Nacional de mediano plazo del Sistema Nacional de Planeación Democrática que, "tiene como propósito fundamental encauzar la actividad de todos los miembros de la comunidad hacia la consecución de los objetivos nacionales... Más allá de la formulación de los documentos el propósito es movilizar y sumar voluntades y esfuerzos para maximizar el avance en todos los órdenes del desarrollo del país, dando certeza y dirección a las políticas y a los enfoques".

En relación con la interpretación diversa del Programa estaría subyaciendo la interpretación que se hace de las vertientes del Sistema Nacional de Planeación, expresadas también en el PND, en los siguientes términos: obligatoria, la que se refiere a las acciones de la administración pública federal; de coordinación, a las actividades que conjuntamente emprenden la federación y los gobiernos locales; de inducción, a las medidas que realiza el gobierno para motivar conductas compatibles con los objetivos de la planeación; y de concertación, a las acciones negociadas con los sectores sociales. Entendidas en su sentido literal estas vertientes, pueden conducir a posiciones rígidas y a asumir tareas y acciones que, si bien expresadas en los programas de mediano plazo en diversos aparatos o en organismos específicos, pueden implicar duplicaciones o, a veces, enfoques relativamente contradictorios o no compatibles. Por otra parte, las vertientes de coordinación y de concertación deben ser procesos y mecanismos que deben darse, también, y en mayor medida al interior de la propia administración pública federal, entre órganos de una misma Secretaría y, a veces, entre diversas Secretarías. Tal parecería el caso, con el Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica, con el de Modernización Educativa y, en algunos aspectos, con el de Modernización Industrial.

Una observación más: se hace una sustentación de los planteamientos del capítulo 7, en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, en el PROIDES, en el SINAPPES y en la Ley para Coordinar y Promover el Desarrollo Científico y Tecnológico, como si fueran normas, lineamientos y mecanismos de absoluta vigencia y de plena actualidad. Tal vez la prudencia aconsejaría una revisión a fondo de estos instrumentos, y una adecuación a las condiciones y necesidades de hoy en día, así como a los procesos y requerimientos actuales y futuros de la modernización del Estado y de la sociedad mexicana; pues se corre el riesgo, de no hacerlo, de que las estrategias y el proceso mismo que se pretende de cambio y modernización del sistema de educación superior se vea frenado y obstaculizado en vez de que sea facilitado e impulsado.

En este sentido, es conveniente resaltar que en la reactivación de los mecanismos de la CONPES se han introducido algunos elementos novedosos, entre ellos, la incorporación de un representante de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, además de un representante de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y otro de la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES, en el órgano técnico denominado "Secretariado Conjunto"; se han integrado las Comisiones Nacionales de concertación, en los rubros a que alude el Programa, con funcionarios de alto nivel, incluso subsecretarios, de la SEP, SPP y CONACYT y por rectores de las principales universidades, el Director General del IPN y el Secretario General Ejecutivo de la ANUIES. Pareciera que las condiciones, de esta manera, son más propicias para lograr realmente un nivel de concertación y para llegar efectivamente a acuerdos entre el gobierno federal y las instituciones de educación superior.

El Programa de Modernización Educativa, en el capítulo que nos ocupa, hace menciones expresas a la ANUIES en varias ocasiones. En la parte introductoria del capítulo se dice "la ANUIES ha producido un documento de participación en la modernización educativa que precisa los mecanismos de coordinación y los objetivos de modernización que las propias instituciones hacen suyos"; luego se añade, "el gobierno federal apoya estas iniciativas cuya concertación se realiza por conducto de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), los Consejos Regionales (CORPES) y los Consejos Estatales (COEPES)".

La ANUIES, en sus diversos órganos, ha asumido que la política de modernización de la educación superior es algo que se va construyendo entre todos los sectores y actores involucrados. Podría decirse en relación a las perspectivas de modernización de la educación superior, en la óptica de la ANUIES, que se trata de una apuesta al futuro, donde el margen de incertidumbre es amplio, pero a la vez prometedor: la construcción de un verdadero sistema nacional de educación superior, que pasa por el desarrollo pleno de las funciones y tareas académicas en las regiones del país; por la cobertura y consolidación regional de servicios y actividades de educación superior, y por la búsqueda de autosuficiencia académica regional y local mediante la coordinación y complementación entre las instituciones.

Se requiere, pues, enfatizar, afinar y reforzar los mecanismos y procesos de concertación y la adopción de compromisos, de y entre las propias instituciones, pero también entre éstas y los gobiernos federal y estatales, en particular en lo que se refiere al financiamiento de la educación superior, para mejoramiento sustancial de las condiciones institucionales y las condiciones de vida y de trabajo del personal académico. El proceso está abierto, están formalmente establecidos mecanismos para la concertación y pareciera que hay disposición para definir y precisar reglas del juego entre las partes y respetarlas. Si efectivamente se da la participación de las instituciones y se efectúan procesos verdaderos de concertación y negociación con los gobiernos federal y estatales, y se asumen compromisos, habrá condiciones para que la convocatoria que implica el programa para la Modernización de la Educación no caiga en la irrelevancia, y rinda frutos a la altura de los retos que enfrenta la educación superior y la propia nación.

CONCLUSIONES

1. A partir de la modernidad, el sentido esencial de la persona humana se rompe, así la persona empieza a ser considerada sólo en su aspecto racional, haciendo a un lado los fenómenos no racionales del ser humano como la corporeidad, la voluntad y la espiritualidad.

Este resquebrajamiento de la persona llega al extremo de confundir (Hegel) el pensamiento con el ser y, en nuestros días, el hacer con la persona. Así pues, el hombre se ha convertido en un "útil", en un objeto, despojándose a sí mismo de las características que lo integran como persona; ha sacrificado su "ser-en-sí", por su "ser-ahí".

Tenemos retomar el concepto de que la naturaleza del hombre es algo más que pura racionalidad; es una falacia tratar de convertir a una característica en esencia: la diferencia específica "racional" no puede existir sin el género próximo "animal". Tal falacia ha sido admitida como verdadera en la modernidad, dando como consecuencia, la destrucción del sentido mismo de la existencia humana; la persona se ve, así, desprovista de todo valor trascendente, de toda su fuerza interior.

2. La educación, adoptando como suyo este equívoco, ha potenciado sólo el aspecto utilitario del conocimiento con graves consecuencias negativas.

La educación, a partir de la modernidad, se ha ido convirtiendo poco a poco en la transmisión de conocimientos "útiles" para una sociedad tecnológica que demanda mano de obra cada vez más especializada. Por lo mismo, lo que interesa para la educación moderna, es desarrollar, desde la más temprana edad, el aspecto utilitario del conocimiento en el ser humano. Ya no interesa aprender a desarrollar armónicamente a la persona y la adquisición de principios éticos y sociales, sino tan sólo que adquierir la técnica que permita ser productivo, ser útil.

Para lograr lo anterior, la educación procura destacar los aspectos intelectuales de la persona, utilizando el resto de sus características a través de ciertos programas (educación deportiva, artística, etc.) con la finalidad de fortalecer al primero.

Por lo mismo, para la educación moderna, la relación con el saber no es de realización de la vida del espíritu o del mejoramiento de la sociedad; es la de los utilizadores de unos útiles conceptuales y materiales complejos y la de los beneficiarios de esas actuaciones.

3. La Universidad está siendo absorbida por el neoliberalismo.

Cima del racionalismo ha sido el neoliberalismo. Para esta doctrina, el hombre encuentra su sentido en el hacer y en el hacer lo útil según los parámetros dictados por sus dirigentes. Para la cultura actual, ser moderno significa ser útil. Ahora bien, ¿con qué criterio mide el neoliberalismo la utilidad? Para esta doctrina existe únicamente uno: el éxito económico. A tal punto ha hecho mella el neoliberalismo, que un gran porcentaje de los alumnos en las universidades, estudian (o diríamos más bien que se “entrenan”) con el único objetivo de obtener un título que les abra las puertas del éxito económico.

Este último parámetro es el que se está utilizando para medir la eficacia de la educación en general y de la universidad en particular. Poco importa ya que un estudiante sea buena (en el sentido de la bondad) persona, sea honesto, justo, solidario; lo que realmente importa para las corrientes neoliberales, es que cuando este estudiante egrese, obtenga un empleo que le permita ser útil y un hombre de éxito. La “unidad de vida” está pasada de moda. Su realización como persona no le es, a la universidad neoliberal, de utilidad y, por lo tanto, carece de sentido aún el mismo planteamiento. En algunos casos, la Universidad ha perdido el sentido de su propia existencia. Ya estamos viendo el nacimiento de la “Universidad Computarizada” (virtual), en la que el estudiante en su propio hogar o trabajo, puede adquirir los conocimientos que requiere para ser útil a la empresa y a la “sociedad”, a través de un sistema computarizado. La formación ya no es necesaria, tan sólo se necesita un buen receptor.

Por lo mismo, al carecer la Universidad de sentido, está entrenando a individuos que carecen de un claro y definido concepto de sí mismos: ¿Cuántas veces hemos sido testigos de hombres que con su título profesional en mano no saben por qué existen o cuál es la finalidad de su vida?

4. Es necesario retomar el concepto universal de persona.

Ante el resquebrajamiento del concepto mismo de persona y de las consecuencias que éste ha traído consigo (principalmente el de que el hombre actual se encuentre carente de sentido de su propia existencia), se plantea como indispensable la necesidad de retomar, de reunir, el concepto de persona que tenga validez universal.

Estamos conscientes de las dificultades que entraña una definición de persona. Sin embargo, adoptamos como propia la siguiente: “Llamamos *persona* a la unidad esencial humana de cuerpo y espíritu como ser individual autónomo que se realiza en la posesión consciente y en la libre disposición de sí mismo”.

Generalmente se ha descrito al ser humano en función de sus diversos componentes, facultades o estratos, como la inteligencia, la voluntad, los sentimientos. También se ha caracterizado al hombre como un compuesto de cuerpo y alma. Es importante aclarar aquí que el entendimiento claro sobre cada una de estas partes, estratos o aspectos, no significa de ninguna manera entender qué es la persona. Lo que se requiere es una visión más comprensiva e integradora. La persona no es una de las partes, ni la suma de ellas, es la unidad esencial.

Este concepto de persona es necesario retomarlo para evitar seguir cayendo en la "descuartización" y fragmentación de la persona.

5. Hay que reinstalar los fines integrales de la educación personalizada.

Llamamos fin a una cosa que conocemos como razón de bien; en cuanto algo se nos presenta como bien, lo apetecemos; este conocimiento de que algo es apetecible nos mueve a obrar, de suerte que puede decirse que el fin es, de algún modo, causa de nuestras acciones. El fin se nos presenta como principio y término de una acción. Principio, porque conocemos el fin, y cuando lo conocemos nos movemos a obrar, y término, porque obramos para alcanzar este fin.

Quiero expresar que la educación, más que una adición de actos, es una organización estructurada para la creación de disposiciones permanentes a obrar de una concreta manera, considerando al hombre como una realidad unitaria

El fin de la educación personalizada, juzgando que la educación existe en función de la vida y tiene lugar en la persona, es la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida o, dicho en otras palabras, la ayuda a un sujeto para que desarrolle su inteligencia a fin de hallar el bien y desarrolle también su voluntad para realizarlo, y como consecuencia pueda advenir a él la alegría, la felicidad.

6. El servicio a la verdad y al hombre ha de ser el criterio único del trabajo de la Universidad.

La Universidad está llamada a ser un catalizador de humanismo en el propio seno de las relaciones sociales, políticas y económicas.

Como consecuencia de la falta de sentido de la universidad respecto de sí misma y del criterio de utilidad que impera en ella, puede decirse que el énfasis universitario se está dando actualmente en este orden: 1) Técnica; 2) Ciencia Positiva; 3) Humanidades; y, 4) Ética.

Cuando la Universidad se vierte sólo sobre el entorno objetivo del hombre, nos olvidamos de la primacía de las personas sobre las cosas.

Dentro de los aspectos de la formación universitaria, el cultivo de las Humanidades es un necesario contrapeso frente a las tendencias deshumanizantes de nuestro ámbito sociocultural.

La Universidad debe recuperar la dimensión personal de su tarea. Para lograrlo, debe hacer énfasis en los siguientes principios:

1. Humanidades: Lo que los hombres piensan y hablan de sí mismos.
2. Ética: Lo que los hombres hacen de sí mismos.
3. Ciencia Positiva: Lo que los hombres piensan y hablan de su mundo.
4. Técnica: Lo que los hombres hacen de su mundo.

De alguna manera, esta cuádruple tarea debe ser realizada en toda universidad. Su misión quedaría trunca si se hipertrofiase alguno de estos principios.

7. A través de su autonomía, la Universidad debe ejercer una función crítica.

Para esto es preciso que no caiga en una sujeción servil a las leyes del mercado. Para evitarlo, hace falta que la "autonomía universitaria" sea algo más que una mera situación administrativa. Hablar de autonomía universitaria es hablar de un "estilo" de pensamiento, de una manera de conducirse que podríamos caracterizar también como "amplitud de miras", algo esencial al espíritu universitario.

La autonomía universitaria es, en fin, la condición de posibilidad de que la vida académica pueda ejercer una función propulsora de cambios sociales y culturales en orden a una civilización más digna del hombre.

BIBLIOGRAFIA

- ADLER, A. *Conocimiento del hombre*. Editorial Espasa-Calpe. Madrid, 1931.
- AGAZZI, Aldo. *Historia de la Filosofía y la Pedagogía*. Editorial Marfil. Valencia, 1966.
- AGUILAR PIÑAL, F. *Los comienzos de la crisis universitaria en España*. Editorial Magisterio Español. Madrid, 1967.
- AGUILAR VILLANUEVA, Luis. *Max Weber. La política después de las ilusiones*. En Nexos. México, D.F. Febrero, 1981.
- AGUSTIN, DE HIPONA, SAN. *Confesiones, 1,IV,c.4. PL32,697. BAC 1946*
- Ai Camp, Roderic. *Los líderes políticos en México: su educación y reclutamiento*. F.C.E. México, 1983.
- ALVAREZ ARAGÓN, Virgilio. *La universidad: reproducción y negación de la sociedad presente*. En: Sociología, año 2, núm. 5, otoño 1987. Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco. México, D.F.
- ALVEAR ACEVEDO, Carlos. *Manual de Historia de la Cultura*. Editorial Jus. México, D.F., 1986.
- ALTAREJOS, F. et. al. *Filosofía de la educación hoy*. Editorial Dykinson. Madrid, 1989.
- ANUIES. Informe, 1994.
- La Educación Superior en México. México, D.F., 1994.
 - Revista de Educación Superior Nº 78. Abril-Junio, 1991.
 - Declaración y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior. Documento que el Consejo Nacional somete, para su discusión y aprobación, a la VIII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General", México, 11 de abril de 1989.
 - Datos del posgrado en el ámbito nacional para 1993.
- APPLE, Michal. *Official Knowledge, Democratic Education in a Conservative Age*. New York and London. Routledge, 1993.
- AQUINO, Tomás De. - *Comentario a la Metafísica de Aristóteles*. Libro III, Lit. 1.
- Suma Theológica I, q XXIX, a I y II
- ARANGUREN, José Luis. *Ética y Política*. Editorial Guadarrama. Madrid, 1968.

ARISTÓTELES. *Obras Completas*. Aguilar. Madrid, 1979.

- Metafísica.
- Analíticos.
- Ética a Nicómaco.
- Política.
- Del Alma.

ARREDONDO GALVÁN, Víctor Manuel. *Perspectivas y Retos de la Educación Superior*. ANUIES. *Revista de Educación Superior* N° 78. Abril-Junio, 1991.

ASPE, Pedro. *El camino mexicano de la transformación económica*. F.C.E. México, 1993.

BALDRIDGE J. Víctor. *Power and conflict in the University. Research in the Sociology of Complex Organisations*. New York, John Wiley & Sons, Inc., 1971, primera parte.

BALLESCA, J. *México. Su evolución social*. Editorial La Casa de España en México. México, 1940.

BALLESTEROS, José. *Postmodernidad, decadencia o resistencia*. Editorial Tecnos. Madrid, 1989.

BARREDA, Gabino. *Estudios*. Ediciones de la Universidad Nacional Autónoma. México 1941.

BARROS SIERRA, Javier. *Conversaciones con Gastón García Cantú*. Editorial Siglo XXI. México, 1972.

BEN-DAVID, J. y ZLOCZOWER, A. *Universidad y Sistemas Académicos en las Sociedades Modernas*. Seix Barral, S.A. Barcelona.

BERGER y otros. *Un mundo sin hogar*. Salterae. Santander, 1979.

BERTALANFFY, L.V. *Robots, Hombres y Mentes*. Editorial Guadarrama. Madrid, 1971.

BITAR, Sergio. *Neo-Conservatism versus Neo-Structuralism in Latin America*. CEPAL, Review 34 (1988).

BOBBIO, Norberto. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. (Octubre-diciembre de 1982). México. UNAM / Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

BOECIO. *Liber de persona et duabus naturis contra Eutychen et Nestorium*. PL 64, 1343 D.

- BONAPARTE, Napoleón. *Revue Internationale de l'Enseignement*. T.61, 1911.
- BONVECCHIO, Claudio. *El Mito de la Universidad*. Editorial Siglo XXI. México, D.F., 1991.
- BOBURG, Felipe. *El doble rostro de la Modernidad*. Revista de Filosofía U.I.A. México, enero-abril, 1989.
- BRAMELD, Theodore. *Bases culturales de la Educación*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires, 1971.
- BRESINKA, W. *La educación en una sociedad en crisis*. Editorial Narcea. Madrid, 1990.
- BERITTON, A. *Educación y Radicalismo en México*. Editorial Sep-Setentas, N° 287. México, 1976.
- BROWN, John I. *Diálogos Transatlánticos*. Editorial Limusa Wiley, S.A. México, 1966.
- BRUNNER, August. *Ideario Filosófico*. Editorial Razón y Fe. 3a. Edición Española.
- BRUNNER, José Joaquín. *Universidad y Sociedad en América Latina: sociología de una ilusión moderna*. UAM - Azcapotzalco. México, 1987.
- BUBER, M. *¿Qué es el hombre?*. Ed. Patria. México, 1979.
- BUNGE, M. *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Editorial Ariel. Barcelona, 1985.
- VAN PEURSEN, C. A.. *Orientación Filosófica*. Editorial Herder. Barcelona, 1975.
- CAMACHO, Salvador. *La Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 1987.
- "Proyecto modernizador y grupos de poder en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aproximaciones a un problema", 1987.
- CAMERON S., Kim. *Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education*. En: Birbaum, Robert; *Ashe Reader in Organization and Governance in Higher Education*, Ginn Custom Publishing, Lexington, Massachusetts, 1984.
- CASILLAS, Juan. *Política de educación superior, producción y empleo*. En: *Revista de Educación Superior*. N° 76. Octubre-Diciembre 1970. México.
- CASILLAS, Miguel. *Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna*. Los casos de la expansión institucional y la masificación. En *Sociología*, 1987.

- “Académicos: lenta transición hacia la modernidad”. En: Cotidiano, N° 28, marzo-abril, 1989. UAM - Azcapotzalco.
- CASILLAS, Gil Antón, Grediaga y Pérez Franco. *Mitos y paradojas del trabajo académico*. En: Universidad Futura, Vol. 1, N° 1, noviembre 1988-febrero 1989. UAM - Azcapotzalco.
- CASO - Lombardo. *Idealismo vs. Materialismo dialéctico*. México, 1963.
- CARNOY, Martin. *The New Global Economy in the Information Age. Reflections on Our Changing World*. University Park, The Pennsylvania State University Press, 1993.
- CARPISO, Jorge. *Derecho Constitucional. En Introducción al Derecho Mexicano*. UNAM, México, 1981.
- CASTILLO, I. *México y su Revolución Educativa*. Academia Mexicana de la Educación. Editorial PAX. México, 1965.
- CASTIELLO FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jaime. *La Universidad. Estudio Histórico-Filosófico*. Editorial Proa. México.
- CASTREJÓN DIEZ, Jaime. *La Educación Superior en México*. SEP. México, 1976.
- CATURELLI, Alberto. *La Universidad - Su esencia, su vida, su ambiente*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- CENSO GENERAL DE 1940. Cifras de la Dirección General de Estadística. S.I.C. México.
- CHOZA, J. *Manual de Antropología Filosófica*. Editorial Rialp. Madrid, 1988.
- CLARK, K. *The uses of the University*. Harvard University Press, 1963.
- CLARK, R., Burton. *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley, 1981. Traducido al español por Rollin Kent Serna como: *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa internacional*. México. Editorial Nueva Imagen y Universidad Futura, 1992.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Área de información, cuadros con datos de la educación superior en México en 1993.
- Compilación de Legislación Universitaria 1910-1976. Tomo 1. México, 1977.
- COMPTE, Augusto. -*Cours de Philosophie Positive*. París, 1892.
- *Politique Positive*. París, 1892.

COOMBS, P. M. *Programming Higher Education with framework of National Development Plans*. Asunción, Paraguay, 1965.

COSÍO VILLEGAS, Daniel. *El sistema político mexicano*. Vol. I. Editorial Cuadernos de Joaquín Mortiz. México, 1974.

-*La Revolución Mexicana entonces y ahora*. Editorial Premiá Editora. México, 1979.

MAGRATH, C. Peter y BORGESTAD, James T.. *State Universities and International Public Service: A Changing World a Changing University*. En *The Future of State Universities, Issues in Teaching Research, and Public Service*, Leslie W. Koepplin y David A. Wilson, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press.

CUELLAR H. *La apertura cultural en la sociedad postmoderna*. ITSMO N° 185. México, D.F.

DE LA CUEVA, Mario. *Una nueva Universidad, pasión y razón de su futuro*. Excélsior, 21 de Agosto de 1973.

DE LA MADRID HURTADO, Miguel. *Mensaje de Toma de Posesión*. 1° de Diciembre de 1982.

- *Cien Días contra la Crisis*. México, 1983.

DE LEONARDO R., Patricia y SOLARES, Blanca. *20 años de reforma universitaria*. En: Foro Universitario, México, STUNAM, agosto 1984.

DESCARTES, René. *El Discurso del Método*. Editorial Espasa-Calpe. Madrid, 1945.

DESY, J. *Xxnd World Congress of Pax Romana. The Mission of the University*. Quebec, 1952.

DÍAZ ALLUE, T. *La orientación profesional del universitario, una apremiante necesidad*. Revista Española de Pedagogía, 1976.

DOMÍNGUEZ, Héctor y Ponce, Dolores. *Sistema educativo nacional. Evolución cuantitativa reciente y perspectivas*. En: Ciencia, Revista de la Academia de la Investigación Científica. N° 40, 1989.

DURYEA, D., E. *Evolution of University Organization*. En: Birbaum, Robert: *Ashe Reader in Organization*, 1984.

ELORRIAGA, Gabriel. *Ensayo sobre la vocación política*. Editorial Jornal. Madrid, 1958.

ESPINOSA, D.B.I. ANUIES. México, 1978.

ESQUIVEL, Juan Eduardo y CHEHAIBAR, Lourdes. *Profesionalización de la docencia. Perfil y determinaciones de una demanda universitaria*. Centro de Estudios de la Universidad UNAM, 1987.

EYSENK, H.J. *La desigualdad del hombre*. Editorial Alianza Universidad. Madrid, 1981.

FICHTE, Juan Teófilo. *La idea de la universidad en Alemania*. Ed. Sudamericana, Bs. Aires, 1959, 526 p.

FLORES DE LA PEÑA, Solana y GONZÁLEZ CASANOVA. *La planeación universitaria en México*. UNAM, 1970.

FONSECA, Adrián. *Harvard Business School: ¿un nuevo camino?*. Itsmo, N° 124. México, 1979.

FUENTES MOLINAR, Olac. *Las épocas de la universidad mexicana*. En: Cuadernos Políticos, N° 36. Editorial ERA. México, abril-junio 1983.

- "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México". En: Crítica, N°s. 26-27. Universidad Autónoma de Puebla. Enero-Junio de 1986.

FUKUYAMA, Francis. *The end of History and The last Man*. 1992.

GADAMER, Hans-Georg. *La razón en la época de la ciencia*. Editorial Alfa. Madrid, 1976.

GAOS, José. *Revista Mexicana de Filosofía*. México, 1963.

GARCÍA CANTÚ, Gastón. *Historia en voz alta: la Universidad*. Editorial Cuadernos de Joaquín Mortiz. México, 1988.

GARCÍA GARRIDO, J.L. *El personalismo pedagógico como superación del individualismo y del colectivismo*. En: Reforma cualitativa de la educación. Madrid, 1973.

GARCÍA HOZ, Víctor. *Principios de Pedagogía Sistemática*. Editorial Rialp. Madrid, 1990.

- *Pedagogía de la lucha ascética*. Bolaños, Madrid, 1942.
- *Educación integral*. Escuela Española. Madrid, 1943.
- *Universidad y primera enseñanza*. Escuela Española. Madrid, 1943.
- *La preocupación social en la escuela*. Escuela Española. Madrid, 1947.
- *La educación y la vida*. Escuela Española. Madrid, 1948.
- *El nacimiento de la intimidad*. C.S.I.C. Madrid, 1950.
- *Cuestiones de Filosofía de la Educación*. Bolaños-Aguilar. Madrid, 1952.

- *Concepto y contenido de la Sociología de la Educación*. Bordón. Madrid, 1952.
- *Los niveles de educación y la Universidad*. Encuentro. Madrid, 1964.
- *Educación Personalizada*. Universidad de Madrid, 1967.
- *El poder de la Universidad*. Revista Española de Pedagogía. Madrid, 1968.
- *Trabajo y formación universitaria*. Nuestro Tiempo. Madrid, 1975.
- *Reflexiones sobre la formación científica y ética de los universitarios*. Revista Española de Pedagogía. Madrid, 1984.

GARCÍA LAGUARDIA, Mario. *La autonomía universitaria en América Latina, mito y realidad*. UNAM, México, 1977.

GARCÍA PELAYO, Manuel. *Burocracia y Tecnocracia*. Alianza Universidad. Madrid, 1982.

GARRO, Nora. *La mujer profesional universitaria*. En: El Cotidiano, N° 27, enero-febrero 1989. UAM - Azcapotzalco.

GIL ANTÓN, Manuel. *La educación en el sexenio de la crisis: territorio devastado. Entrevista a Olac Fuentes Molinar*. En: El Cotidiano, N° 27, enero-febrero 1989. UAM - Azcapotzalco.

GIL ANTÓN y otros. *Universidades Públicas Mexicanas*. México, 1989.

GILLY, Adolfo. *Nuestra caída en la modernidad*. Editorial Joan Boldó y Climent. México, 1988.

GINER DE LOS RÍOS. *Pedagogía Universitaria*. Madrid, 1924.

GNOLL, Joachim H. y SIEBERT Horst. *Wilhelm von Humboldt - político y pedagogo*. Editorial Inter Nations - Bad. 1967.

GOEFFREY, Brunn. *La Europa del siglo XIX*. F.C.E., México, 1992.

GONZÁLEZ Álvarez, A. *La Universidad de nuestro tiempo*. Editorial Gredos. Madrid, 1976.

GONZÁLEZ CASANOVA, Henrique. *La Universidad: presente y futuro de México*. UNAM. México, 1972.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. *El Estado y los Partidos Políticos en México*. Editorial ERA. México, 1988.

- *La Democracia en México*. Editorial ERA, México, 1986.

- GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés. *La Ideología de la Revolución Mexicana. Historia Mexicana*. México, 1961.
- GONZÁLEZ OROPEZA, Manuel. *Génesis de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Editorial UNAM. México, 1980.
- Grupo de Trabajo para el Estudio del Empleo (GTEE). México, 1974.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto. *El Saber y el Poder*. UAS. Sinaloa, México, 1983.
- GUILFORD, J.P. et. al. *Creatividad y Educación*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1978.
- GUSDORF, Georges. *L'Université en Question*. Editorial Payot. París, 1964.
- GUTIÉRREZ SAENZ, Raúl. *Introducción a la Antropología Filosófica*. Editorial Esfinge, S.A. México, 1988.
- HARVEY, David. *The Condition of Postmodernity*. Oxford, UK. and Cambridge, USA. Blackwell, 1989.
- HERNÁNDEZ, Julio S. *La sociología mexicana y la educación nacional*. Editorial Librería de la Viuda de Ch. Bouret. México, 1916.
- HICKMAN C. y SILVA M. *Creatig Excellence*. Editorial Plume. USA, 1984.
- HIRSCH Adler, Ana. *Investigación Superior. Universidad y formación de profesores*. Editorial Trillas. México, 1990.
- *Panorama de la situación educativa del país*. Material del Seminario: *Las Universidades mexicanas como organizaciones complejas*. 1993.
- HORACIO. *Obras completas. Epist. I, 10,24*. Ed. Jus. México. 1954.
- ICHIKAWA, Shogo. *Una respuesta desde Japón*. En: *Universidad Futura*. Nº 5. México, 1990.
- INÉS DE LA CRUZ, Sor Juana. *Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz*. En *Obras Completas*. Editorial Porrúa. México, 1975.
- ROBBINS. *Informe*. Londres. Her Majesty's Stationery Office.
- INGLEHART, Ronald. *The silent revolution*. Editorial Princeton University Press. 1977.
- INNERARITY, Daniel. *Dialéctica de la Modernidad*. Editorial Rialp. Madrid, 1990.
- Instituto de Estudios Políticos, Económicos y Sociales. PRI. *Educación Superior, Revista de la Consulta Popular, Diálogo Nacional*. 1988.

Introducción a la Imprenta en México. México. De V. Agüeros, editorial, 1896.

JAEGER, W. *Paideia*. F.C.E. México, 1957.

JAMESON, Fredric. *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Duke University Press. 1991.

JASPERS, Karl. *La Filosofía*. F.C.E. México, 1988.

JIMÉNEZ MIER Y TERÁN, Fernando. *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM*. Ediciones de Cultura Popular / Foro Universitario. México, 1982.

KANT, I. (Diciembre de 1793).

KANT, I. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.*, c.III, Obra B.IV.

KENT SERNA, Rollin. *Los profesores y la crisis universitaria*. En: Cuadernos Políticos. N° 46. México, Editorial ERA, abril-junio 1986.

- *La organización universitaria y la masificación: la UNAM en los años setenta*. UAM - Azcapotzalco, 1987.
- *En torno a mitos y paradojas del trabajo académico*. UAM - Azcapotzalco, 1989. "Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960 a 1990". México, 1992.

KERR, Clark. *The uses of the University*. Harvard University Press. 1963.

KIERKEGAARD, S. *El concepto de la angustia*. Editorial Espasa-Calpe. Madrid, 1976.

KRAUSE, Enrique. *Caudillos culturales de la Revolución Mexicana*. Editorial Siglo XXI. México, 1976.

KRIECK, E. *Bosquejo de la ciencia de la educación*. Revista de Pedagogía. Madrid, 1928.

LABEL, Robert. *The Salomon Ethos*. USA., 1986.

LABRIOLA, Antonio. *L'Università e la liberata della scienza*. En Scritti politiche. Edición de V. Gerratana, Bari, Laterza, 1970.

LACOMBE, D. *Les idées actuelles sur la structure des mathématiques*. París, Albin-Michel, 1957.

LACROIX, J. "El personalismo como anti-ideología". Editorial Guadiana. Madrid, 1973.

- LOMMITZ, Larissa and MELNICK, Ana. *Chile's Middle Class*. Lynne Rienner Publishers, 1991.
- LOPE. *La vida cultural de Madrid*. Ed. Aguilar. Madrid, 1954.
- LARROYO, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. Editorial Porrúa, México, 1970.
- LATAPÍ, Pablo. *Sistema Escolar y Fuerza de Trabajo*. México, 1974.
 - *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México, Editorial Nueva Imagen, 1982.
- LEFEBVRE, Henri. *Nouvelle République Française*. Diciembre, 1932.
- LEVY C., Daniel. *Universidad y Gobierno en México. La autonomía en un sistema autoritario*. F.C.E. México, 1980.
- Ley Orgánica de la UNAM. Diario Oficial de la Federación. 6 de Enero de 1945.
- LIARD, Louis. *L'Enseignement Supérieur en France, 1789-1889*. T. 1. Colin, 1888.
- LINDT, Andreas. *Protestanten-Katholiken-Kulturkampf*. Berna Suiza. 1980
- LLANO, Carlos. *El Postmodernismo en la Empresa*, Mc GrawHill, México, 1994.
 - *Viaje al centro del Hombre*, Diana, México, 1999.
- LLANO, Alejandro. *La nueva sensibilidad*. Editorial Espasa-Calpe. Madrid, 1988.
- LLINÁS ALVAREZ, Edgar. *Revolución, educación y mexicanidad*. UNAM. México, 1978.
- LOMBARDI-VALAURI, Luigi. *Corso di Filosofia del Diritto*. Milani, Padova, 1981.
- LOMNITZ, L. and MELNICK, A. *Chile's Middle Class. A Struggle for Survival in the face of Neoliberalism*. Boulder and London: Lynne Rienner Publishers, 1991.
- LOT, Ferdinand. *L'Enseignement Supérieur en France: ce qu'il est, ce qu'il devrait être*.
- MANCISIDOR, José. *Historia de la Revolución Mexicana*. Editores Mexicanos Unidos. México, 1969.
- MANNHEIM, Karl. *Ideología y Utopía*. F.C.E. México, 1941.
- MAQUIAVELO, Nicolás. *El Príncipe*. Editorial Eltaya. Barcelona, 1993.
- MARITAIN, J. *Humanismo integral*. Editorial Calos Lohlé. B. Aires, 1936.

- *La educación en este momento crucial*. Editorial Desclée de Brouwer. B. Aires, 1943.

MARQUÍS, Carlos. *Democracia y burocracia universitaria. El caso de la UAM - Azcapotzalco*. México, 1987.

MARUN, Elia. *Modernización productiva y educación superior en México*. En: *Universidad Futura*, N°5, 1990.

MAURER, Reinhart. *Conceptos fundamentales de filosofía*. Editorial Herder. Barcelona, 1977.

MAYZ VALLENILLA, Ernesto. *De la Universidad y su Teoría*. Universidad Central de Venezuela. 1967.

MEDINA ECHAVARRÍA, José. *Filosofía, Educación y Desarrollo*. Editorial Siglo XXI. México.

MELGAR ADALID, Mario. *Educación Superior - Propuesta de Modernización*. F.C.E. México, 1994.

MENESES MORALES, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México 1934 - 1964*. U.I.A. México, 1988.

MESSNER, Johanes. *Ética General y Aplicada*. Editorial Rialp. Madrid, 1969.

MILLÁN PUELLES, A. - *La formación de la personalidad humana*. Editorial Rialp. Madrid, 1987.

- *El sentido trascendente de la existencia y la educación*. *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, 1982.

MOCTEZUMA, Aquiles P. *El conflicto religioso de 1926*. Editorial JUS. México, 1960.

MORALES Hernández, Liliana. *La mujer en la educación superior en México*. UAM-Azcapotzalco, 1989.

MORECUS, Joseph. *De la modernidad del reino de la doxa*. Anuario Filosófico. Universidad de Navarra, Pamplona.

MOUNIER, E. *Refaire la Renaissance*. Editorial Esprit. Octubre de 1932.

- *Revolution personnelle et communautaire*. Editorial Du Seuil. París, 1961.

MOUNIER, E. *Manifiesto al servicio del personalismo*. Ed. Taurus. Madrid, 1976

MUMFORD, L. *Technics and Civilization*. Editorial Harcourt, Brace and World. New York, 1934.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. *Evaluación del Desarrollo Educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado*. En Revista del Centro de Estudios Educativos. Volumen III, Nº 3. México, 1973.

- *La educación superior ante las políticas derivadas de la crisis*. En: Revista de la educación superior, México, ANUIES, Vol. XVII, Nº1 (65), enero-marzo de 1988.

National Center for Educational Statistics, *Projections of Educational Statistics to 2000*. Washington, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1989.

NEMO, Ph. *La nouvelle responsabilité des clercs*. Le Monde, 8 de Septiembre de 1978.

NEWMAN, J.H. *Naturaleza y fin de la educación universitaria*. Editorial EPESA. Madrid, 1946.

NICOL, Eduardo. *El Porvenir de la Filosofía*. F.C.E. México, 1972.

OFFE, Claus. *Disorganized Capitalism*. Editorial John Keane. Londres, 1985.

ORTEGA y GASSET, José. *Esquema de la Crisis*. Editorial Revista de Occidente. Madrid, 1942.

- *Sobre los Estudios Clásicos*. 1907. Obras Completas T.1. Editorial Revista de Occidente.
- *Misión de la Universidad*. Madrid, 1930.

PALMES, F.M. *Pedagogía Universitaria*. Editorial Balmes. Barcelona, 1940.

PANOFSKY, E. *El significado de las artes visuales*. Alianza, Madrid.

PARSONS, T. *Essays in Sociological Theory Pure and Applied*. Editorial Glencoe, Free P., 1957.

PASCALE y ATHOS. *El secreto de la técnica empresarial japonesa*. Editorial Grijalvo. México, 1984.

PÉREZ ROCHA, Manuel. *El idealismo como rasgo de la ideología educativa*. I.P.N. México, 1976.

PESCADOR OSUNA, José Angel. *El balance de la educación superior en el sexenio 1976 - 1982*. En: Foro Universitario, Nº28. México, STUNAM, marzo 1983.

PETERS y WATERMAN. *Institutions Search of Excellence*. Harper and Row, Inc. Nueva York, 1982.

PILATI. *Voyages, II*.

Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994. México, 1989.

PLATÓN. *Obras Completas*. Editorial Aguilar. Madrid, 1970.

Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa 1989 – 1994*. México, 1989.

PORTANTIERO, Juan Carlos. *Estudiantes y política en América Latina 1918 - 1938. El proceso de la reforma universitaria*. Editorial Siglo XXI. México, 1978.

PORTER, Luis. *The Quest for Rationality in Higher Education (A Comparative Study of the National System for Higher Educational Planning in Five Public Universities in México)*. A Thesis presented to the Graduate School of Education of Harvard University, for the Degree of Doctor of Education, 1988.

PORTES GIL, Emilio. *Autobiografía de la Revolución Mexicana*. Editorial Instituto Mexicano de Cultura. México, 1964.

PUIGGRÓS, Adriana. *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Editorial Galeana. Buenos Aires, 1986.

REDEN & RYAN. *Implicit Memory & Metacognition*. Edited by Lynne M. Reder. N.J. 1966.

REICH, Robert B. *The Work of Nations*. New York, 1991.

REYES, Alfonso. *Universidad, Política y Pueblo*. UNAM. México.

REYNOSO, Carlos (comp.). *El surgimiento de la antropología postmoderna*. Editorial Gedisa. México, 1991.

ROBBINS. *Informe*. p.229. Londres, Her Majesty's Stationery Office.

ROBLES, Martha. *Educación y Sociedad en la Historia de México*. Editorial Siglo XXI. México, 1990.

ROGERS, C.R. *El proceso de convertirse en persona*. Editorial Paidós. B. Aires, 1972.

ROUSSEAU, J. Jacques. *El Contrato Social*. Editorial Altaya. Barcelona, 1993.

RUIZ MASSIEU, José Fco. *El proceso democrático de México*. F.C.E. México, 1993.

- SALSAÑA HARLOW, Adalberto. *Mitos de la Filosofía Política en México*. Editorial Gobierno del Estado de México. México, 1993.
- SALINAS DE GORTARI, Carlos. *Plan Nacional de Desarrollo 1989 - 1994. Presentación*. México, 1989.
- Discurso en Monterrey, N.L., el 9 de Octubre de 1989.
- SANABRIA, José Rubén. *Modernidad y Postmodernidad*. Revista de Filosofía. U.I.A. México, 1989.
- SANZ, Víctor. *Historia de la Filosofía Moderna*. Editorial EUNSA. Pamplona, 1989.
- SAYEG HELÚ, Jorge. *La Revolución Mexicana a través de sus Documentos Fundamentales*. Editorial Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana. México, 1981.
- SCHELKY, H. *Colonia*, 1961.
- SHELLER, Max. *Sociología del Saber*. México.
- SCHLEIERMACHER, Frederich. *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán*.
- SCHMELKES, Silvia. *Educación permanente, educación formal e informal*. México, 1973.
- SCHUMACHER, E.F. *Lo pequeño es hermoso*. Editorial Herman Blume. Madrid, 1978.
- SCHMILL ORDÓÑEZ, Ulises. *El sistema de la Constitución Mexicana*. Editorial Textos Universitarios. México, 1971.
- SCHAAPP, S. y VIDAL-NOQUET. *Journal de la Commune étudiante*. París, Seuil, 1969.
- SCHUGURENSKY, Daniel. *University and Social Change in Argentina*. Doctoral Dissertation, University of Alberta. Edmonton, Alberta. Canadá, 1994.
- S.E.P. *Avances del Programa de Modernización de la Educación Superior. Actividades de 1989*. México, 1990.
- SIERRA, Justo. *Evolución política del pueblo mexicano*. Ed. La Casa de España en México. México, 1940.
- SILVA CAMARENA, J.M. *Respuesta a la pregunta, ¿qué es postmodernidad?* Revista de Filosofía, U.I.A. México, 1987.

- SORIA, Carlos. *Los derechos de la información*. Seminario Internacional, apud Universidad Panamericana, México, 1989.
- SORGE, Bartolomé. *La opción política del cristiano*. Editorial B.A.C. Popular. Madrid, 1976.
- TENA RAMÍREZ, Felipe. *Derecho Constitucional Mexicano*. Editorial Porrúa. México, 1980.
- TODD, Luis y Gago H.A. *Visión de la Universidad Mexicana*. Editorial Castillo. Monterrey, Méx, 1990.
- TORRES, Carlos Alberto. *The State and Education Revisited*. AERA. Annual Review of Educational Research (en prensa).
- TROWN, Martín. *La democratización de la Enseñanza Superior en Norteamérica*. Seix Barral, S.A., Barcelona.
- Universidad Autónoma del Estado de México, Informe 1994.
- VALADÉZ, Diego. *El derecho académico en México*. UNAM. México, 1987.
- VAN PAURSEN, C.A. *Orientación Filosófica*. De. Herder. Barcelona, 1975.
- VASCONCELOS, José. *Obras Completas*. Editorial Libreros Mexicanos Unidos. México, 1957.
- VEDEL, Georges. *La experiencia de la reforma universitaria francesa; autonomía y participación*. Editorial Civitas. Madrid, 1978.
- VERA ESTAÑOL, Jorge. *La Revolución Mexicana. Orígenes y Resultados*. Editorial Porrúa. México, 1957.
- VILLASEÑOR GARCÍA, Guillermo. *La política universitaria del estado mexicano en el sexenio 1976 - 1982*. En: Foro Universitario, N° 32. STUNAM. México, julio de 1983.
- *Estado y Universidad 1976 - 1988*. UAM - Xochimilco. México, 1988.
- VILLORO, Luis. *El régimen legal y la idea de la Universidad*. UNAM. México, 1972.
- VON HUMBOLDT, W. *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*. En el volumen: *La idea de la Universidad en Alemania*. Editorial Sudamericana.
- VON RINTELEN, Fritz J. *Humanismo y Universidad*. Publicado en II Jornadas Universitarias de Humanidades. Mendoza, Argentina. 1966.

- VORHEES, M. *The History of Phi Beta Kappa*. Washington, 1946.
- VOYAGES, Pilati. II. New York. Harris Press. 1943.
- WEBER, Max. *La ciencia como vocación*. Editorial Alianza. México.
- *Economía y Sociedad*. F.C.E. México, 1944.
- *Historia Económica General*. F.C.E. México, 1987.
- WILENSKY, Harlod L. *The Welfare State and Equality, Structural and Ideological Roots of Public Expanditores*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1975.
- WILLMANN O. *Teoría de la formación humana*. Madrid: C.S.I.C., 1948. Tomo I.
- WOJTYLA, K. *Persona y Acción*. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid, 1980.
- ZEA, Leopoldo. *El Positivismo en México*. F.C.E. México, 1988.
- ZERMEÑO PADILLA, Guillermo. *Paráfrasis Postmodernistas*. Revista de Filosofía. U.I.A. México. Enero-Abril, 1989.
- ZUBIRI, X. *Sobre el hombre*. Alianza Editorial. Madrid, 1986.