



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS
LATINOAMERICANOS
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**



**FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO:
1970-2000.**



Tesis que para obtener el grado de



DOCTOR EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

presenta

MIGUEL ROMERO GRIEGO

Comité tutorial



DR. MARIO MAGALLÓN ANAYA (Tutor principal)

DR. HORACIO CERUTTI GULDBERG (Co-tutor)

DR. AXEL RAMÍREZ MORALES (Co-tutor)



México D.F.

Abril 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

No puedo dejar de agradecer el apoyo recibido de mi familia, especialmente de Norma Uscanga, esposa, compañera y amiga excepcional; de mis hijos, ahora colegas y camaradas: Ricardo, Karla y Paola, con quienes he compartido algunas inquietudes, ideales, compromiso y responsabilidad educativa, cada uno desde “su trinchera” y a su manera, pero compartiendo una vocación y, sobre todo, un *eros pedagógico*.

Mi mamá, a quien debo más que la vida, Juan Manuel Tufiño, mis hermanos y sobrinos; mis amigos entrañables: A. Xóchitl López Molina, Isaías Palacios, Victórico Muñoz, Gustavo Escobar, Alvaro Malpica, Pedro Montalvo y Jorge Velázquez con quienes discutí algunas ideas aquí expresadas; mis maestros de la F F y L entre ellos Carmen Rovira y Rafael Moreno M. (+); así como Marco Antonio Moreno N. y Leticia Asensio (+) ejemplos de altos valores plasmados en la Universidad Mesoamericana; Jesús Cuevas, amigo, maestro y compañero de ideales educativos en el Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación que preside; mis amigos, compañeros y alumnos del Colegio de Bachilleres, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Mesoamericana, Instituto de Educación Media Superior del DF, CECC, Pedregal; Posgrado de Diseño Industrial, Facultad de Filosofía y Letras y del (CIALC) Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (antes CCyDEL). Todos ellos han contribuido a mi formación personal y profesional.

Mi agradecimiento por su amistad, asesoría, sugerencias y apoyo invaluable a: Mario Magallón Anaya, Horacio Cerutti Guldberg, Axel Ramírez Morales, Raúl Alcalá Morales y Mauricio Beuchot Puente, dignos ejemplos de nuestra Máxima Casa de estudios y *Alma Mater* a quien debo toda mi formación, la UNAM.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
I. FILOSOFÍA, EDUCACIÓN E IDEOLOGÍA	22
1.1. Diversas concepciones de Filosofía.....	22
1.2. Diversas concepciones de ideología.....	39
1.3. Diversas concepciones de educación.....	68
1.4. Interrelaciones entre: filosofía, ideología y educación.....	75
II. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	81
2.1. Conceptuación de Filosofía de la educación.....	81
2.2. Principales enfoques teóricos.....	82
2.3. La educación superior como objeto de estudio de la Filosofía de la educación.....	101
2.4. Hacia una Filosofía de la educación latinoamericana.....	106
III. FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y UTOPIA DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÉCTICA ..	117
3.1. Diversos conceptos de utopía.....	117
3.2. La educación como utopía.....	138
3.3. La educación superior y la utopía.....	142
IV. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y RECTORES DE LA UNAM 1970 – 2000	149
4.1. Dr. Pablo González Casanova (6 Mayo 1970 a 7 Diciembre 1972).....	157
4.2. Dr. Guillermo Soberón Acevedo (3 Enero 1973 a 2 Enero 1981).....	173
4.3. Dr. Octavio Rivero Serrano (3 Enero1981 a 31 Diciembre 1984).....	190
4.4. Dr. Jorge Carpizo Mc Gregor (1º Enero 1985 a 1º de enero 1989).....	203
4.5. Dr. José Sarukhán Kermes (2 Enero1989 a 5 Enero 1997).....	210
4.6. Dr. Francisco Barnés de Castro (6 Enero 1997 a Nov. 1999).....	219
4.7. Organización jurídica y administrativa.....	231
CONCLUSIONES	244
FUENTES CONSULTADAS	252

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la humanidad se ha pretendido educar, instruir, adiestrar y capacitar al ser humano de acuerdo con ciertos criterios y parámetros relacionados, directa e indirectamente, con determinadas concepciones sobre: a) la naturaleza, b) la sociedad y c) el propio ser humano; su ser y forma de ser. A partir de lo cual se establece o propone un *deber ser*.

Indiscutiblemente la educación no se circunscribe a los ámbitos meramente escolares, entidades, organismos y centros de estudio establecidos o reconocidos por el Estado. Abarca también diversas prácticas sociales educativas realizadas, por ejemplo, en el núcleo familiar y en los diferentes grupos en los cuales convive y se desarrolla el sujeto educando. Sin embargo, por razones obvias, en esta investigación el análisis propuesto se limita a la educación superior o profesional impartida por la UNAM en sus instalaciones de Ciudad Universitaria de 1970 a 2000. Se excluyen como objeto de estudio las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, el Sistema de Universidad Abierta y las que conforman el Sistema Incorporado, pues cada una de ellas ameritaría un análisis especial dadas sus características específicas.

Se establece el año de 1970 como inicio cronológico para esta investigación considerando, entre otras cosas: 1) el surgimiento de nuevas instituciones de educación media superior y superior, tales como el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana, 2) planteamiento de una nueva política educativa que modifica la estructura tradicional de la UNAM, fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades en el nivel de bachillerato y de

las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, ambas dependientes de la UNAM pero con currículos diferentes incluso a los planteados en las mismas carreras que las impartidas en C.U. 3) implementación de una serie de medidas para “desmembrar” a las universidades del país en general con el fin de disminuir el “peligro político” que representaban para el Estado y evitar con ello acontecimientos como los ocurridos en 1968 que culminaron con la tristemente histórica “masacre de Tlaltelolco”.

Evidentemente “el movimiento del 68” no fue únicamente de carácter estudiantil, tuvo como trasfondo una serie de inconformidades laborales, políticas y sociales en general, cuyos antecedentes datan de años atrás, este acontecimiento representa en la historia de la educación superior mexicana un hito fundamental. Sin embargo, la necesaria delimitación de nuestro objeto de estudio obliga a centrar la reflexión y el análisis en relación con la Filosofía de la educación adoptada por la UNAM, especialmente en las escuelas y facultades de la ciudad universitaria.

Explícita e implícitamente toda educación, incluyendo la profesional, conlleva una Filosofía, lo cual implica: una cosmovisión, concepciones axiológicas, estéticas, ontológicas, éticas, gnoseológicas o epistemológicas e ideológicas. A partir de lo cual se postulan determinados valores, conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, aptitudes y *competencias académicas*, de acuerdo con el tipo o modelo de ser humano y el profesionista que se desea formar, acorde con lo considerado como más idóneo o adecuado para la preservación y el desarrollo de la sociedad, lo cual, la mayoría de las veces, está determinado por el grupo social

hegemónico. Tal es el caso de los egresados de las instituciones de educación superior de nuestro país. Esto, sin duda, se relaciona directamente con el modelo o sistema económico – político asumido por el Estado, aunque influyen también una serie de factores y elementos de diversa índole.

En todo proyecto educativo nacional en general y de las instituciones de educación superior en particular, o en cualquier sistema educativo, pueden identificarse, en ocasiones fácilmente y en otras no, determinadas concepciones filosóficas e ideológicas. Por lo cual es necesario dilucidar ambos conceptos y fenómenos; analizar la especificidad de cada uno de ellos, sus interrelaciones entre sí y con respecto de la educación; así como su influencia e implicaciones en el desarrollo y formación del ser humano.

La formación profesional se planea, diseña y ejecuta de acuerdo con determinadas necesidades sociales y de producción, las cuales tratan de satisfacerse mediante la preparación de personal lo más altamente capacitado posible y especializado *ex profeso* para tales fines.

Reflexionar sobre las relaciones entre la Filosofía y la educación profesional que imparten determinadas instituciones, especialmente cuando se trata de una de las más importantes, a nivel nacional y latinoamericano, como la UNAM, permite entre otras cosas: a) comprender mejor los diversos factores incidentes en la educación profesional, b) los valores manifiestos en ciertos comportamientos y formas de ser, c) una fundamentación teórica y crítica de lo que ha realizado, d) descubrir algunos errores, aciertos “fortalezas”, “debilidades” y, en consecuencia,

e) la posibilidad de corregir errores, así como perfeccionar y mejorar los aciertos y logros obtenidos.

En esta investigación, se trata de analizar las relaciones entre la Filosofía y la educación profesional impartidas en la UNAM entre los años 1970-2000. Esto de ningún modo debe ser visto como un mero ejercicio intelectual o filosófico, sino más bien una pretensión o un intento por buscar alternativas de posible solución a algunos problemas evidentes o latentes, en la formación profesional que realiza la todavía considerada “Nuestra máxima casa de estudios”. Entre esos problemas podemos mencionar: a) la carencia de una evaluación sistemática y rigurosa de algunos planes y programas de estudios en el nivel de licenciatura y posgrados, b) la falta de una vinculación directa, teórica y práctica, entre áreas tales como la docencia, la investigación y la difusión, tareas sustanciales de toda universidad; c) la necesidad de actualizar y adecuar a las circunstancias los perfiles profesionales de algunas licenciaturas, d) la sobreposición de algunos intereses políticos en cuestiones de carácter eminentemente académico, lo cual da lugar a situaciones como el polémico “paro” de actividades académicas en la UNAM durante diez meses, 20 de abril de 1999 a 5 de febrero del 2000.

¿Cuáles son los supuestos filosóficos? ¿Qué objetivos se pretenden alcanzar a partir de estos supuestos? ¿Qué aspectos se están privilegiando: la capacitación tecnológica, la reducción del desarrollo humano a un mero adiestramiento y de las humanidades a un anecdotario enciclopédico? ¿Hasta dónde responde la educación superior a las demandas de un proyecto de desarrollo económico y social del país que no transgreda los derechos humanos?

Estas y otras interrogantes parece necesario dilucidar para comprender mejor el modelo educativo de la UNAM.

Es necesario considerar el poco o nulo efecto que las investigaciones de este tipo, y filosóficas en general, llegan a tener en nuestro país y seguramente en muchos otros. Sin embargo, vale la pena preocuparnos y, sobre todo, ocuparnos del problema. Lo expresado, justifica la importancia de la investigación propuesta para obtener el doctorado en Estudios Latinoamericanos.

Desafortunadamente este tipo de investigaciones en muchas ocasiones no son tomadas en cuenta, menos aun cuando quien las elabora es un estudiante o bien son elaboradas únicamente “para cumplir con un requisito formal”. Por otra parte, todavía son pocos los interesados en discutir seria y rigurosamente problemas como los que aquí se abordan. La minusvaloración de las ideas filosóficas o con pretensiones de serlo puede tener muchas razones, entre ellas cierta apatía o bien desilusión y desconfianza de que puedan cambiar determinadas situaciones.

Nuestras reflexiones sobre la Filosofía de la educación en la UNAM entre 1970 y 2000 y el desempeño de los Rectores correspondientes, no pretenden una crítica mordaz o malsana, sino más bien un interés por invitar a la reflexión sobre lo ocurrido en ese periodo, con la finalidad de buscar nuevas alternativas que mejoren los aciertos y corrijan algunos posibles errores, entre ellos las pretendidas alzas en las cuotas, sobre todo por las “sugerencias” de órganos económicos internacionales: como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

La búsqueda de alternativas exige un trabajo inter y multidisciplinario, además de un compromiso serio y honesto de toda la comunidad, universitaria en este caso. No se trata de “buscar culpables” o evadir responsabilidades, sino de someter a una crítica lo más objetiva posible de la situación y posibilidades de cambio, si resulta necesario, más allá de “organismos evaluadores” o criterios cuantitativos que no siempre tienen o responden a intereses honestos o carecen de fundamentos pedagógicos, educativos o filosóficos.

Existen diversas opiniones respecto a las relaciones entre la Filosofía y la educación. Hay quienes suponen que las teorías filosóficas influyen directa y casi automáticamente en las propuestas educativas del Estado; si así fuera, Sócrates y Platón hubiesen modificado en vida la educación del pueblo ateniense, lo cual evidentemente resulta una falsedad. Por otra parte, todavía algunos creen en la inutilidad de las teorías filosóficas y, por ende, afirman la poca o nula participación de éstas en las actividades y prácticas sociales, entre ellas, la educativa, considerando las reflexiones filosóficas como meras especulaciones ociosas o sin sentido; esto también puede considerarse un grave error. Es, pues, necesario tratar de ubicar en su justa dimensión las relaciones entre la Filosofía y la educación escolarizada en general, especialmente la que se imparte en el nivel profesional.

Para el problema que nos ocupa, parece necesario identificar los supuestos filosóficos de la educación profesional que imparte la UNAM, a partir del análisis de: documentos, libros y ensayos de analistas o investigadores, propuestas o ideas expresadas en algunos congresos, coloquios, artículos

periodísticos o de revistas especializadas en educación (Por ejemplo la *Revista Educación Superior* de la ANUIES, la *Gaceta de la UNAM*, *Perfiles educativos*) y en documentos oficiales tales como El Reglamento General de la UNAM, la *Ley Orgánica de la UNAM*, los planes y programas de estudio de algunas carreras profesionales impartidas en Escuelas y Facultades, así como los perfiles respectivos, decretos o reformas, estructuras administrativas, asignaciones de recursos económicos para determinados proyectos o actividades, relaciones con otras instituciones educativas o de otro tipo, con el Estado o Gobierno del país y con la sociedad; participación de los sectores que conforman a la comunidad universitaria, desempeño profesional de algunos de sus egresados, perfil institucional y de la comunidad, las formas de selección y evaluación de los estudiantes y del personal docente, son algunos elementos que pueden aportar información interesante para el tipo de análisis propuesto.

Un aspecto fundamental en el análisis filosófico de la educación, al igual que en el de otros de fenómenos sociales semejantes, como podría ser el de la religión, es la desvinculación que puede haber entre los postulados de los documentos respecto de las prácticas sociales relacionadas con ellos. Así como la posibilidad de que la Filosofía e ideología correspondientes no aparezcan de manera clara y explícitamente planteadas, pero puedan inferirse a partir de otros documentos. Por el contrario, puede ocurrir que sí exista claridad y precisión en cuanto a estos aspectos y se postule la “Filosofía de la institución educativa”, empero ésta no resulte coherente con otros aspectos y elementos relacionados con la organización administrativa, formas y criterios de evaluación, ingreso,

permanencia y egreso o acreditación, relación con las comunidades en las cuales están inmersas o con las que tienen mayor contacto los centros educativos, las relaciones áulicas y con los actores de los procesos. Resulta, pues, una exigencia asociar el análisis de los documentos en los cuales se exponen y manifiestan explícitamente concepciones filosóficas con el de aquellos que conllevan ideas de tipo filosófico y, a su vez, también con las prácticas educativas concretas.

De acuerdo con lo expresado, es necesario analizar y valorar, entre otros aspectos, ¿Cuál(es) ha(n) sido la(s) Filosofía(s) educativa(s), implícita y explícitamente adoptada(s) por la UNAM entre 1970 y 2000? Al respecto es conveniente advertir los estrechos nexos del análisis filosófico de la educación con cuestiones pedagógicas, políticas y económicas, por lo cual es necesario no perder de vista que el objeto formal de este estudio pretende ser de carácter filosófico. Esto no excluye la posible y necesaria interdisciplinariedad con que deban tratarse algunos temas y problemas, pero sin caer en ámbitos ajenos a la propia disciplina o perspectiva pretendida. Se tratará, pues, de no caer en un enfoque, tan abarcativo que resulte ambiguo, ya que ello impediría la claridad y rigor requeridos en toda investigación.

El análisis de la educación puede tener como marco teórico los postulados o aportes de diversas ciencias y disciplinas, entre ellas la Sociología, la Historia, la Psicología, o bien áreas de ellas como la Sociología de la educación, la Historia de la educación, la Psicología de la educación, etcétera. Empero, cada una ellas si bien puede apoyar para el logro de una mejor comprensión de algunos fenómenos propios de la educación, por definición, no pueden abarcar aspectos y ámbitos

propios de la reflexión filosófica, con las implicaciones que ello conlleva, por ejemplo, grados de abstracción o aspectos que no agradan o interesan a algunos intelectuales por diversas razones, entre ellas su propia formación profesional.

Vale la pena recordar y hacer notar que lo filosófico no está en los fenómenos u objetos de estudio, sino en la manera o perspectiva desde la cual se analizan, esto es precisamente lo que distingue a unas ciencias o disciplinas de otras.

El análisis filosófico de la educación no puede ignorar o soslayar los factores políticos y económicos que, de diversas y complejas formas, están presentes en la educación. Tampoco puede ni debe minusvalorar los aportes teóricos de la Política y Economía como ciencias.

Desde luego, es necesario considerar los estrechos vínculos entre las concepciones filosóficas o ideológicas en general, instituidas oficialmente, con las Filosofías educativas, consideradas estas últimas como una derivación de las primeras, entre ellas las correspondientes a la educación superior, en particular las concepciones sobre el ser humano y la sociedad. También es conveniente recordar o hacer notar que la Filosofía e ideología de una institución educativa no se genera o reafirma “por generación espontánea”, menos aún, al margen o independientemente de una serie de factores sociales, nacionales e internacionales.

Entre las metas perseguidas en este trabajo, se encuentran:

- Analizar los diferentes enfoques y concepciones de la Filosofía y de la ideología; así como sus relaciones, entre sí y con respecto de la

educación en general, y la educación superior o profesional en particular.

- Analizar la especificidad de la Filosofía en general y de la Filosofía de la educación en particular, su sentido y función como parte del desarrollo y formación del ser humano.
- Analizar las características específicas de la educación superior (a nivel de licenciatura) y sus diferencias con respecto del adiestramiento y la capacitación.
- Analizar las relaciones entre Filosofía y educación en el ámbito general y particularmente las que se presentan o identifican en la UNAM a partir de 1970.
- Valorar los fundamentos filosóficos, teóricos y prácticos de la educación superior impartida por la UNAM.
- Analizar críticamente la filosofía e ideología presentes en la educación profesional impartida en la UNAM entre los años 1970-2000.

Para una mejor comprensión de algunos planteamientos que se presentan en esta investigación, señalamos a continuación los principales supuestos que sirvieron de base teórica, no las consideramos hipótesis *in stricto sensu* porque no es nuestra intención demostrarlas de acuerdo con los cánones científicos ortodoxos, sino más bien como ideas que orientaron las reflexiones e inferencias que se van presentando a lo largo de los capítulos y acápites correspondientes:

1. Establecer sinonimia entre Filosofía e ideología puede considerarse un error. Si bien la Filosofía está permeada por la ideología no se reduce a

ella en la medida de que la primera analiza y constituye “saberes” o conocimientos explicativos, los interpreta para avanzar en ellos y construir nuevas teorías, sobre la realidad, la naturaleza y el mundo. La ideología aunque puede tener en común algunas semejanzas y puntos de coincidencia o intersección con la Filosofía, no siempre es necesariamente una construcción objetiva, coherente y sistemática, no pretende construir, en sentido estricto, conocimientos, Aun cuando algunos de sus principios pueden ser verdaderos. Existen entre una y otra diferencias y características mutuamente excluyentes.

2. Dados los estrechos nexos entre Filosofía e ideología, se han llegado a confundir algunas cuestiones ideológicas con otras de carácter filosófico. Por lo cual es necesario dilucidar uno y otro sentido de la formación profesional, especialmente la impartida por la UNAM. Ciertamente existen semejanzas, de hecho en la Filosofía existen contenidos ideológicos y a la inversa, en la Ideología existen contenidos o pueden existir contenidos filosóficos, por ende, se hace necesario precisar, lo más posible, una y otra
3. La formación profesional en la UNAM y otras Instituciones de Educación Superior llega a adquirir, en algunas carreras de carácter técnico o tecnológico, características más relacionadas con la capacitación y el adiestramiento que con la formación profesional en sentido estricto, ésta se ha ligado cada vez más estrechamente con los intereses de la iniciativa privada, especialmente de los empresarios.

4. Existe una relación entre muy íntima y estrecha entre: cientificismo, neoliberalismo, tecnologización e industrialismo; lo cual se vincula directa e indirectamente con el pragmatismo o utilitarismo e individualismo que caracteriza a algunas licenciaturas impartidas en la UNAM.
5. Todo proyecto de Educación Superior necesariamente tiene, explícita o implícitamente, una Filosofía de la educación y responde (o debe responder) lo más justamente posible a las características y necesidades de los países y, mejor aún, del continente. Sin embargo, esto no se ha realizado por diversos motivos, entre ellos, los intereses económicos y políticos prevalecientes en los modelos educativos planteados por el Estado, lo cual incide directamente en la enajenación y deshumanización, presentes en algunas carreras profesionales.

Dada la complejidad, características y objetivos del fenómeno en cuestión, se consideró conveniente el empleo de diferentes métodos, técnicas, estrategias y procedimientos, de acuerdo con los temas y problemas abordados. Así, el método dialéctico, el hipotético-deductivo y el fenomenológico, por ejemplo, se fueron combinando con otros que resultaron coherentes con el objeto de investigación y los objetivos planteados. Al respecto vale la pena considerar la necesidad de adecuar la metodología a las características y exigencias que se van presentando durante el desarrollo del estudio y no a la inversa, como algunos pretenden. Cabe hacer notar que el discurso educativo no puede circunscribir su análisis a las propuestas teóricas de algunos analistas, investigadores o funcionarios de la

UNAM o del Estado, es necesario considerar también otras fuentes de información y documentos, tal como ya se ha comentado.

A pesar de que la mayoría, por no decir todos, los filósofos mexicanos y de otros países reconocen los estrechos lazos entre Filosofía y educación, puede decirse que muy pocos se han preocupado por dilucidar o esclarecer estas relaciones. Existen, eso sí, intentos o estudios aislados de instituciones, grupos o personas que por diversas razones no han conjuntado esfuerzos para realizar un trabajo más sistemático, riguroso y profundo sobre este problema.

En el plano teórico, hay investigadores que se han preocupado por cuestiones históricas y sociológicas, otros han hecho énfasis en aspectos políticos o filosófico-políticos, algunos se han preocupado y ocupado por cuestiones didácticas, pedagógicas o psicológicas, especialmente en relación con problemas de aprendizaje, evaluación o de diseño curricular; en los últimos años ha habido un especial interés por los problemas relacionados con los valores, en particular de tipo moral, es el caso del Dr. Pablo Latapí Sarre (1927). Pero no existe ningún trabajo de investigación, hasta la fecha, que trate de abarcar en conjunto los problemas propuestos en esta investigación.

Al igual que en otras áreas del conocimiento, en la producción teórica y filosófica relacionada con la educación existe una clara actitud *Xenofílica*, de minusvaloración o ignorancia, acerca de lo que hacen los propios mexicanos o latinoamericanos o de lo que se está haciendo en las diferentes instituciones, este fenómeno responde a múltiples causas que no es posible analizar en este momento, pero sí es conveniente acotar y tomar en cuenta, pues representa una

de las razones por las cuales no son muchos los filósofos reconocidos, dentro y fuera de nuestro país, generando además una falta de colaboración e intercambio de ideas que permitirían una mayor riqueza intelectual y cultural en general e incluso ahorro o mejor aprovechamiento de los recursos, intelectuales y materiales, incluyendo económicos. Esto repercutiría también en un mayor respeto, interés y valoración de la sociedad, nacional e internacional hacia la actividad filosófica en nuestro país.

Entre los investigadores que se han preocupado en los últimos años por algunos problemas de la educación superior en México se encuentran: Pablo Latapí Sarre, Pablo González Casanova, Axel Didrikson Takayanaqui, Manuel Gil Antón, Hugo Aboites Aguilar, Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, Adriana Victoria Puiggrós, Mario Magallón Anaya, Alfredo Furlán, Frida Díaz Barriga, José Manuel Villalpando, Josefina Zoraida Vázquez, Dorothy Thank de Estrada, Anne Staples, Ernesto Meneses Morales, Fernando Solana, Fernando Salmerón, Rafael Moreno Montes de Oca, especialmente éste último pretendió un análisis filosófico integral y sistemático de la educación en general y de la universitaria en particular; no puede dejarse de lado a Francisco Larroyo, Aun cuando algunos niegan o ponen en duda el carácter filosófico de su obra, tal vez porque ignoran todo lo que escribió sobre educación y solamente llegan a leer su *Historia comparada de la educación* o por la consabida *xenofilia* que todavía padecemos los mexicanos en muchas de nuestras actitudes, incluyendo las relacionadas con la reflexión filosófica. La sobrevaloración que se hace de lo extranjero aunada a la minusvaloración de lo propio refleja, entre otras cosas, cierto sentimiento “sentimiento de inferioridad”, ya analizado por el maestro Samuel Ramos en su

célebre y polémica obra: *El perfil del hombre y la cultura en México*; aunque también podemos asociar esta actitud con los procesos de ideologización y dominación padecidos por los mexicanos y latinoamericanos desde la conquista y acendrados aún más en la época de la colonia, continuados hasta la fecha por potencias económicas como los EUA. Así, en el tema que nos ocupa, hay quienes se enorgullecen de sus estudios profesionales en universidades extranjeras, sin tener idea de que no todas, ni en todos los ámbitos del conocimiento, representan lo mejor y que la UNAM tiene una serie de características, especialmente en el área de las humanidades y la Filosofía, en ocasiones, superiores a las de otros países o, por lo menos, se encuentra al mismo nivel.

Existen instituciones o centros que se preocupan directamente por algunos de los problemas mencionados, pero desde diferentes enfoques y perspectivas, por ejemplo; el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), ahora Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, el Centro de Estudios Educativos A.C. entre otros, cuyos esfuerzos y aportaciones pueden ser considerados de enorme valía y se trató de aprovecharlos.

Cabe mencionar también la influencia que tuvieron para el desarrollo de esta investigación, además de las fuentes y documentos citados, algunas reflexiones e ideas, las experiencias vividas como miembro de la comunidad universitaria desde 1972, como estudiante del CCH Vallejo y de la FF y L (1975); profesor del Posgrado de Diseño Industrial en el área de Teoría del Diseño a partir de 1986 y miembro de la Asociación Filosófica de México a partir de 1982. Otras

experiencias en la Educación Superior, que también han influido en algunas ideas y planteamientos de esta investigación, se relacionan con actividades docentes, incluso administrativas, realizadas en: la Universidad Cristóbal Colón de la Ciudad de Veracruz, Universidad Mesoamericana, con sedes en las ciudades de: Oaxaca, San Juan del Río, Qro. y San Luis Potosí; Instituto Nacional de Bellas Artes (1986) como Jefe del Departamento de Contenidos y Métodos Educativos; el Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación, la Universidad Autónoma Metropolitana y otras IES, públicas y privadas, en las cuales he colaborado como profesor y asesor del Diseño Curricular de sus licenciaturas y posgrados. También considero importante la experiencia docente adquirida como profesor de Enseñanza Media Superior, principalmente en el Colegio de Bachilleres (desde 1979), jefe de materia (1980) y jefe del Colegio de Filosofía (1981-1982 y 1983-1985), Consultor de Filosofía del Instituto de Educación Media Superior del DF (Agosto del 2005-Enero 2008). La fundación del Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía en la cual participé en 1988 brindó la oportunidad de tener contacto con un gran número de profesores de diversas IES e instituciones de educación media superior a lo largo de veinte años, especialmente en los Coloquios sobre la Enseñanza de la Filosofía, como ponente y en ocasiones como parte del comité organizador. La grata experiencia de convivir con distinguidos profesores e investigadores de la UNAM, algunos todavía no reconocidos ni valorados en toda su magnitud, otros ya parte de la historia de nuestra máxima casa de estudios, pero todos para mí igualmente importantes y a quienes debo gran parte de mi formación académica y profesional y también algunas ideas aquí expresadas.

FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO: 1970 - 2000

RESUMEN

En esta tesis se presentan una serie de reflexiones sobre las relaciones entre la Filosofía y la educación profesional impartida en la UNAM en los años 1970-2000. Las metas u objetivos son: analizar críticamente los diferentes enfoques y concepciones de la Filosofía, la educación, la ideología y la utopía; así como sus interrelaciones, su sentido y función para el desarrollo y la formación del ser humano; las características específicas de la educación superior a nivel de licenciatura y sus diferencias con respecto del adiestramiento y la capacitación.

Se plantea a la Filosofía de la educación como una disciplina que trata de identificar y explicar los principios y fundamentos filosóficos: epistemológicos, axiológicos, éticos, estéticos y ontológicos presentes en ciertos modelos, sistemas o instituciones educativas, lo cual incluye el análisis de: a) documentos de tipo político, jurídico, administrativo y académico; b) las estructuras administrativas y académicas y c) las prácticas educativas, relaciones e interacciones de quienes forman la comunidad académica, las cuales constituyen el *factum* u objeto de estudio. A partir del marco teórico planteado se analizan críticamente los periodos de los Rectores correspondientes entre 1970 y 2000.

PHILOSOPHY OF THE EDUCATION IN THE AUTONOMOUS NATIONAL
UNIVERSITY OF MEXICO: 1970 - 2000

SUMMARY

In this thesis it is presented a series of reflections on the relations between the Philosophy and the distributed professional education in the UNAM in the 1970-2000 period. The objective goals are: to critically analyze the different approaches and efficiency ratings from the Philosophy, the education, the ideology and the utopia; as well as its interrelations, their sense and function for the development and the formation of the human being; the specific characteristics of the superior education and its differences with respect to training and qualification.

One considers the Philosophy of the education like a discipline that tries to identify and to explain the philosophical principles and foundations: epistemologic, axiologic, ethical, aesthetic and onthologic present in certain models, systems or educative institutions, which includes the analysis of: a) political, legal, administrative and academic documents; b) administrative and academic structures and c) educative practices, relations and interactions of those who form the academic community, which constitute the factum or object of study. From the raised theoretical frame, the periods of the corresponding Directors between 1970 and 2000 are analyzed critically.

I. FILOSOFÍA, EDUCACIÓN E IDEOLOGÍA

1.1. Diversas concepciones de Filosofía

1.2. Diversas concepciones de ideología

1.3. Diversas concepciones de educación

1.4. Interrelaciones entre Filosofía: ideología y educación

El objetivo principal de abordar estos temas es ir construyendo el marco teórico a partir del cual se realizará el análisis de la Filosofía de la educación en la UNAM durante el periodo mencionado.

1.1. Diversas concepciones de filosofía.

Tal vez pudiera parecer innecesario reflexionar sobre los conceptos más comunes acerca de la Filosofía. Pero, dadas las características y circunstancias de esta investigación, resulta conveniente señalar y justificar lo más claramente posible el concepto de Filosofía que se adopta y subyace a lo largo de nuestras reflexiones y argumentaciones. En ocasiones lo que parece más obvio resulta ser lo más complejo.

Al igual que muchos conceptos el de Filosofía ha variado históricamente de acuerdo con cada contexto histórico-cultural. Pero también de acuerdo con el desarrollo de determinadas corrientes ideológicas. No se trata de hacer un análisis detallado de lo que cada filósofo y en cada corriente filosófica se ha concebido como Filosofía, simplemente identificar algunos significados de ella para una mejor comprensión de este trabajo.

La Filosofía, al igual que otras ciencias o disciplinas, remite a un objeto de estudio que bien puede ser: el conocimiento (gnoseología o epistemología), la moral (ética), los valores (axiología), el ser (ontología o metafísica), el arte y la

belleza (estética); también pueden tomarse como objeto de reflexión el lenguaje, el arte, la política, la educación, la ciencia, la religión, por citar algunos.

A lo largo de la historia de la Filosofía han existido diferentes concepciones acerca de su significado, sentido y función social, de acuerdo con determinadas corrientes, autores y contextos históricos, económicos, políticos y culturales, que el maestro Leopoldo Zea, de acuerdo con Windelband, llama *horizontes*, por ello resulta necesario tratar de especificar la perspectiva filosófica desde la cual se abordará nuestro objeto de estudio. Por obvias razones no se trata de hacer un análisis puntual y cronológico sobre esas diversas concepciones, ello ameritaría un estudio especial que no se contempla en los objetivos de este trabajo. La intención es más modesta, únicamente se pretende precisar el enfoque o la perspectiva teórica desde la cual se efectúa la presente investigación. Tampoco se trata de descalificar o minusvalorar enfoques diferentes a los que aquí se proponen, menos aún, entrar en discusiones sobre su carácter ideológico, propio de cualquier posición filosófica; o demostrar la invalidez de otros enfoques, pues invalidar una teoría no significa necesariamente demostrar la validez de otra, o de la propia, recurso muy empleado por algunos filósofos o corrientes filosóficas.

Evidentemente la posición teórica o filosófica desde la cual se analiza algún fenómeno, sobre todo de tipo social, orienta la investigación e influye directa, e indirectamente, en las conclusiones a las cuales se llega, de ahí la importancia de este apartado.

De acuerdo con la tradición occidental, aclarando que no es la única pero sí la más común en nuestro medio intelectual, los filósofos presocráticos centraron

su atención y reflexión filosófica en la búsqueda de explicación del cosmos, del orden del universo. Así, desde Tales de Mileto (624 adC.-?, 548 adC.) hasta Heráclito (544 adC - 484 adC) y Parménides (540 adC - 470 adC), se trató de explicar principalmente la naturaleza (*Phisis*) a partir del *logos* (razón), asumiendo que todo tiene una razón de ser, un *por qué*. Puede decirse que se plantean dos acepciones del *logos*: 1) epistemológica, como capacidad humana que posibilita la comprensión del mundo y; 2) ontológica, como característica de la naturaleza o del mundo y los seres que los hace inteligibles, al mismo tiempo que los asemeja o diferencia de otros.

Se atribuye a Sócrates (470 adC - 399 adC) y Platón (427 adC 428 adC – 347 adC) el inicio de un filosofar centrado en el ser humano, antropocentrismo y antropologismo, lo cual originó una mayor diversidad de temas y problemas filosóficos donde se incluyeron cuestiones de carácter estético, ético, ontológico, epistemológico y axiológico. Los filósofos de la Grecia antigua - Sócrates, Platón y Aristóteles (384 adC – 322 adC) - no dissociaban esos temas y problemas, como ocurre actualmente. La Filosofía la conciben como una reflexión sobre todo lo que atañe al ser humano, por cierto, reducido al sexo masculino, pues la mujer era considerada un ser inferior. Curiosamente esta visión unitaria del mundo y del ser humano planteada por los filósofos griegos, no separación entre los diferentes ámbitos del conocimiento, esta fusión entre la naturaleza y el ser humano tiene semejanzas con la de los *Tlamatinime* de las culturas náhuatl prehispanicas.

Como es sabido, los *tlamatinime* eran los sabios y maestros, venerados y respetados, poseedores de la verdad y la capacidad de enseñar no sólo conocimientos sobre la naturaleza, los astros y la historia de sus pueblos, sino

también las virtudes morales y estéticas. Entre estos importantes personajes destaca Netzahualcoyotl, rey de Texcoco, cuya poesía ha sido recopilada en diversas obras. Su concepción y visión humanística resulta evidente, si se revisa la historia y el tipo de leyes que estableció para gobernar y llevar a su pueblo a una época de esplendor, económico y moral.

La semejanza que encontramos entre estos personajes –*tlamatinime*- y los sabios de otras culturas, como la griega, es su afán por el conocimiento de la verdad y el cultivo de la virtud, de acuerdo con sus raíces culturales e ideología; otra similitud es la relación que hacen de estos conocimientos con la educación, a la cual le asignan un carácter eminentemente formativo. Desde luego que puede haber notables diferencias, por su ubicación y circunstancia histórica, pero la asociación que hacen de la sabiduría con una búsqueda de “perfeccionamiento” del ser humano permite la analogía propuesta.

La mayoría de los historiadores de la Filosofía sostienen que en la Edad Media se da una subordinación de la Filosofía a la teología, lo cual resulta una verdad parcial; pues no todas las reflexiones filosóficas tenían ese carácter, aunque ha sido la opinión más aceptada, tomando como base algunas tesis de San Agustín (354-430), Anicio Manlio Torcuato Severino Boecio (480 – 524/5), San Anselmo (1033 – 1109), Pedro Abelardo (1079 –1142), San Alberto Magno (1193/1206 – 1280), Pedro Hispano (1220?-1277), Sto. Tomás de Aquino (1225-1274), Nicolás de Cusa (1401 - 1464), entre otros.

En el Renacimiento, la Filosofía se concibe como una reflexión racional sobre la naturaleza y todo aquello que no cae en el ámbito teológico. No hay una división tajante entre las diferentes ciencias. La división del trabajo intelectual y de

las áreas del conocimiento se da hasta finales del siglo XVII, denominado por algunos historiadores *El siglo de la razón*. Todavía Isaac Newton (1643 – 1727) habla de una “Filosofía natural” al referirse a la física. De acuerdo con Adorno se inicia en ese momento el predominio de la “razón instrumental”. Desde esta perspectiva, el conocimiento ya no responde a la mera curiosidad o apetito de saber, como diría Aristóteles, sino más bien a la satisfacción de diversas necesidades prácticas y concretas.

Se considera a Descartes (1596 – 1650) como el iniciador del pensamiento moderno y del racionalismo, en donde el conocimiento y su fundamentación conforman el objeto principal de estudio, rompiendo con las concepciones escolásticas de la época medieval. Así, sus obras: *Reglas para la dirección del espíritu* (1628) y *el Discurso del método* (1637), representan un hito en la historia y el devenir histórico de la Filosofía a nivel mundial. Cabe recordar que la primera de ellas fue editada póstumamente pero representa la base y preludeo de la segunda.

Es indiscutible que a partir de Descartes, más bien del siglo XVII, hay una serie de cambios en la reflexión filosófica e intelectual en general, no sólo en cuanto a los objetos de estudio sino también en las formas de abordarlos que hasta la fecha representan ejemplos de reflexión filosófica, a veces polémicos, pero también practicados por algunos filósofos contemporáneos, entre ellos podemos citar a Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859 - 1938), José Ortega y Gasset (1883 – 1955), y otros.

La Filosofía Moderna se relaciona directamente con un afán de racionalizar y sistematizar, rigurosa y metódicamente el conocimiento relacionados con

diversos fenómenos naturales, e inclusive de tipo moral y social, aunque no debe confundirse con el positivismo postulado por Isidore Marie Auguste Francois Xavier Comte (1798 - 1857), pues no incluye la experimentación ni hay un acendrado científicismo. Así, la modernidad entroniza el papel de la razón y del ser humano, postula una nueva cosmovisión, que ha sido criticada actualmente por los llamados filósofos posmodernos, entre ellos Lyotard (1924- 1998) y Gianni Vattimo (1936). Aunque también desde la perspectiva latinoamericanista se han realizado severas críticas.

Mientras en la Edad Media la Filosofía se concibe como un saber de salvación, la Modernidad la considera una omnicomprensión del mundo de tipo inmanentista por medio del entendimiento. Según Descartes, la razón, incluso la existencia del “yo”, se explica y demuestra a partir del pensamiento, no como causa sino como fundamentación. El ser humano es una *res cogitans* “una cosa que piensa” a diferencia de Dios, al cual se concibe como un “pensamiento puro”. En el *Discurso del método* (1637) cuestiona el conocimiento y pone en jaque también las concepciones sobre la *naturaleza humana* que hasta ese momento se tenían, con ello se pone en juego también la posible igualdad de los hombres y la de la nobleza ¹.

La duda metódica cartesiana pone en entredicho todo, la autoridad de los intelectuales, de los maestros, de las instituciones educativas, empezando por la del Colegio jesuita en que estudió Descartes (la Flèche), la de los monarcas y de

¹ Recuérdese la idea acerca de la diferencia natural entre los nobles y los plebeyos, lo cual justificaba una especie de jerarquía por la cual los reyes y sus descendientes mantenían el poder sobre los demás miembros de la sociedad.

la iglesia católica, prueba de que sabía o sospechaba esas implicaciones es el haber editado su obra de manera anónima y llegado a ser un “libro prohibido”.

No puede marginarse en esta revolución filosófica y científica a personajes como Nicolás Copérnico (1473-1543), Johannes Kepler (1571 - 1630) y Galileo Galilei (1564 - 1642). El subtítulo del *Discurso* es por demás elocuente de la concepción filosófica planteada: “Para conducir bien la razón y buscar la verdad en las ciencias”. Mención aparte merece un detalle, su obra es editada en francés, lo cual rompe con la tradición medieval de editar ese tipo de textos en latín. Se trata, afirma el propio filósofo francés, de ponerlo al alcance de todos, pues todos los seres humanos son capaces de entender y practicar la reflexión racional deseable para poder comprender y vivir humanamente, a diferencia de los animales, pues ellos carecen de esa capacidad.

El siglo XVIII retoma en muchos aspectos los postulados cartesianos y de la Modernidad en general. Las tesis de Kant (1724- 1804) al respecto son evidentes ejemplos de ello: “atrévete a valerte de tu propia razón”; “atrévete a pensar”; “Aplastad la cosa infame”, esto es: los prejuicios, los dogmas, todo aquello que impide u obstaculiza el conocimiento de las cosas.

La Ilustración, el Enciclopedismo y el Liberalismo en el siglo XVIII, cada uno con su especificidad, coinciden en asumir la reflexión filosófica y su resultado: la Filosofía, como posibilidad de humanización y de mejores condiciones de vida humana. Ideales como la igualdad, la libertad y la democracia son enarbolados y exaltados hasta sus últimas consecuencias, mismas que sirven de base para la Revolución Francesa, aunque paulatinamente se asocian y responden más bien a los intereses y aspiraciones hegemónicas de la burguesía. Hay pues, una

continuidad en las concepciones sobre el significado, sentido y función de la Filosofía, se trata también de una “racionalización” y comprensión del mundo desde una perspectiva terrenal, el conocimiento no es don divino, es algo que puede hacer el ser humano y servirse de él. Tanto el conocimiento filosófico como el científico adquieren un carácter pragmático, utilitarista, no se trata ya de una mera diletancia o un “afán de saber libre y desinteresado”, como afirmaba Pitágoras.

Cabe mencionar también la separación que van teniendo las diferentes ciencias con respecto de la Filosofía, en parte por la delimitación de sus objetos de estudio, pero también por la ya evidente dificultad de abarcar todas las áreas del conocimiento y, en consecuencia, surge una división y especialización, tal vez necesaria, ahora sobre-especialización o hiperespecialización del trabajo manual e intelectual.

En el siglo XIX la Filosofía continúa la demarcación de sus problemas, objetos de estudio y áreas de conocimiento, sin dejar de tener nexos con las ciencias. Se convierte en una reflexión particular sobre aspectos y cuestiones que las diferentes ciencias no abordan directamente, por ejemplo. su fundamentación epistemológica, técnicas y procedimientos de comprobación; así como las características o *status* ontológico de los seres que estudian. Así, la ética, la estética, la gnoseología o epistemología, la ontología o metafísica y la axiología, se convierten en disciplinas filosóficas o ramas de la Filosofía, Aun cuando han existido intentos por darles un enfoque o tratamiento científico, como en el caso de la estética y, en ese sentido, separarlas de la Filosofía. El filósofo deja de ser “todólogo” y dentro de su propia actividad filosófica delimita aún más sus ámbitos

de reflexión, salvo algunas excepciones, renuncia a un saber absoluto y a la búsqueda de las esencias. Hay también severas críticas a toda abstracción que se quede en un plano puramente ideal.

La construcción de sistemas filosóficos, a la manera de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831) y otros, ya no son practicados en el siglo XIX, desde diversas posiciones, enfoques y perspectivas, causas e intenciones, con diferentes argumentos y fundamentos. Por otra parte, el positivismo, el marxismo y el existencialismo, importantes corrientes filosóficas aún prevalecientes, postulan severas críticas y un rechazo a la metafísica o conocimiento abstracto que no parta de la realidad.

Para el positivismo, postulado por August Comte y seguido por Gabino Barreda (1818 – 1881) en México, todo conocimiento, para considerarse como tal, debe tener una base científica, debe ser comprobable con el mismo rigor y claridad de la física como ciencia ². Cabe recordar que esta corriente tuvo un fuerte impacto en la educación mexicana dada la participación de Gabino Barreda en el diseño del Plan Nacional de Educación propuesto durante el gobierno de Benito Juárez (1806 – 1872) en 1867, relacionado a su vez con la fundación de la Escuela Preparatoria en diciembre de 1867, aunque empieza a funcionar como tal en Enero de 1868, continuado por Porfirio Díaz Mori (1830 - 1915) y motivo de críticas por importantes personajes, educadores y filósofos mexicanos como: José Vasconcelos, Alfonso Reyes Ochoa (1889-1959), Justo Sierra Méndez (1848-1912), Antonio Caso Andrade (1883-1946) y todos los miembros del Ateneo de la

² Comte plantea con toda claridad su concepción de la filosofía en su obra *Discurso del espíritu positivo*, publicada en 1844 como introducción a un *Tratado filosófico de astronomía popular*. Existe una edición de Alianza editorial, Madrid, 1980.

Juventud, grupo de intelectuales, por demás importantes, en el desarrollo de la educación, la cultura y la Filosofía en nuestro país ³.

Desde la perspectiva positivista la Filosofía debe tener una fundamentación científica, las especulaciones que carecen de ese tipo de soporte teórico no pueden ser consideradas relevantes ni verdaderas, tal es el caso de cuestiones teológicas o metafísicas, las cuales resultan absurdas y contrarias al progreso intelectual y social. Recuérdese la famosa teoría de los tres estadios de la humanidad planteada por Comte (teológico, metafísico y positivo), en la cual hay evidentemente un determinismo y acendrado científicismo polémico hasta la fecha.

Puede considerarse a esta corriente filosófica, por diversas causas, entre ellas su adecuación al proyecto económico-político liberal impulsado por la burguesía mexicana de esa época, una de las que mayor impacto han tenido en la educación mexicana en general, incluyendo a la UNAM, especialmente por la participación de este ilustre filósofo y educador mexicano en la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria. Aunque después hubo una importante influencia del espiritualismo y fenomenalismo planteados por José Vasconcelos y Antonio Caso.

Desde otra perspectiva y fundamentos, el marxismo también critica todas aquellas abstracciones filosóficas de tipo idealista, que evadan el compromiso de

³ Al respecto existen importantes y serios estudios sobre el “positivismo en la educación mexicana”, entre ellos destacan los del maestro Leopoldo Zea en diversos textos, especialmente en: *El positivismo y la circunstancia mexicana*, Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública, México, 1985, Col Lecturas Mexicanas No 81. El maestro Edmundo Escobar también ha dedicado especial atención a este tema y problemática en diversos textos, por ejemplo: *Gabino Barreda. La filosofía positivista en México*, Escuela Nacional Preparatoria, 1984; *La educación positivista en México*, Porrúa, México, 1978. La UNAM ha editado diversas obras relacionadas con el Ateneo de la Juventud y el positivismo en México.

la transformación social. La Filosofía debe orientarse hacia una toma de conciencia y una *praxis* que se oponga a cualquier forma de explotación, opresión y enajenación o alienación del ser humano. La crítica marxista a los filósofos que solamente tratan de interpretar el mundo sin transformarlo, *tesis 11 sobre Feuerbach*, se convierte en una severa acusación y un parteaguas en la historia de la Filosofía y parte fundamental de los diversos marxismos que surgen desde el siglo XIX hasta nuestros días.

El marxismo y corrientes afines, los denominados marxismos, conciben a la Filosofía como una reflexión crítica que forma parte de la supraestructura social y debe tomar como base y punto de partida las condiciones económicas, materiales concretas, el modo de producción económica, el cual da origen a determinadas relaciones y concepciones que sobre la naturaleza, el mundo, la sociedad y sobre sí mismo, producen los seres humanos. La Filosofía es un producto social y, como tal, no puede dissociarse de ella. En términos de Althusser la Filosofía debe ser un “arma de la revolución”; según Adolfo Sánchez Vázquez (1915) una *praxis*.

La Filosofía, desde las perspectivas marxistas y latinoamericanistas, tiene y debe tener un carácter revolucionario, orientarse a promover la transformación social en donde no haya opresores ni oprimidos, se fomente la igualdad social, la abolición de la propiedad privada, principal causa de la división de clases y explotación del trabajo humano.

Según Antonio Gramsci (1891 – 1937), el filósofo debe ser un intelectual orgánico, esto es, comprometido con su sociedad y los grupos marginados, no puede dissociarse al *homo faber* del *homo sapiens*. A pesar de las variantes que presentan algunas tendencias marxistas, todas coinciden en el papel político y

revolucionario exigible en la reflexión filosófica y científico-social, el compromiso y responsabilidad social que deben asumir los filósofos y los intelectuales en general.

De acuerdo con la importancia que tienen algunas tesis de estas corrientes para el análisis que nos hemos propuesto, más adelante dedicamos un apartado específico para abordar el problema de la ideología y de la enajenación en relación con la Educación Superior y la educación en general.

En México destacan dentro de la perspectiva marxista, aunque con variantes y diferencias, intelectuales como: Vicente Lombardo Toledano (1894 – 1968), José Revueltas Sánchez (1914 – 1976), Adolfo Sánchez Vázquez (1915), Elí de Gortari (1918 - 1991) y Pablo González Casanova (1922), entre otros. En las décadas de los setenta a los noventa del siglo XX, esta concepción gozó de gran simpatía por parte de algunos maestros de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de grandes intelectuales mexicanos que desde los años sesenta se adhirieron a esta corriente, sobre todo entusiasmados por el triunfo de la Revolución Cubana de 1959. Las corrientes Marxistas representaron en esa época un ideal, una esperanza, una bandera de lucha política y social que influyó en el movimiento estudiantil de 1968, en el cual destacan intelectuales y filósofos como José Revueltas y Elí de Gortari.

Después de 1991, con la desintegración de la URSS, se puso en crisis y en entredicho la posibilidad del “Socialismo real” y del marxismo como alternativa de solución a algunos problemas sociales. Sin embargo, esta concepción filosófica sigue teniendo adeptos, dentro y fuera de las IES, aunque nunca llegó a penetrar

y tener fuerza en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, lo cual resulta paradójico y simbólico para un posible análisis de la Filosofía en México, en la cual tendrían que incluirse maestros que han sido marginados de las “historias oficiales, institucionales o academicistas”, por ejemplo, José Revueltas y Vicente Lombardo Toledano personajes omitidos en la historia de la Filosofía y de la educación mexicanas; pero muy importantes por su participación política y educativa en el devenir histórico de la educación superior en México durante el siglo XX ⁴.

La concepción de la Filosofía planteada por el existencialismo coincide en muchos aspectos con las concepciones marxistas de la Filosofía, aunque tiene variantes dignas de tomarse en consideración al hacer un análisis de ellas. Desde luego no pueden equipararse los planteamientos de Sören Kierkegaard (1813-1854) con los de Miguel de Unamuno (1864 - 1936) o Jean Paul Sartre (1905 - 1980). De cualquier manera, todas las variantes toman como base la tesis de que la Filosofía debe ser una reflexión sobre la existencia humana, tomando como base el “hombre de carne y hueso”, el aquí y el ahora, la mundanalidad del hombre y de la vida humana, la proyección del hombre en el mundo implica un

⁴ Al igual que otros personajes y filósofos mexicanos, por ejemplo José Revueltas, hay una evidente minusvaloración de sus aportes, discutibles si se quiere, pero importantes en la lucha ideológica y en los enfrentamientos que ha llegado a tener el Estado con la UNAM, y con otras instituciones educativas, entre ellas el Instituto Politécnico Nacional. No puede negarse la importancia que tuvo la participación de Lombardo Toledano como Director de la Escuela Nacional Preparatoria y dirigente político, impulsor y difusor del marxismo y el socialismo en nuestro país, fundador de la Universidad Obrera de México y del Partido Popular Socialista. En el caso de Revueltas es innegable la importancia de su participación en diversas luchas sociales, entre ellas el “Movimiento del 68”, que no fue solamente estudiantil, y que representa uno de los eventos históricos más relevantes del siglo XX en México y uno de los factores de cambio en la educación superior mexicana... Sobre estos dos personajes existen diversas publicaciones, polémicas y opiniones divergentes. Ambos representan parte de lo que podemos denominar “historia del socialismo en México”, tarea aún pendiente.

acto *poiético*, un continuo hacerse y re-hacerse. Según Sartre el existencialismo puede definirse fácilmente:

“...Lo que complica las cosas es que hay dos especies de existencialistas: los primeros, que son cristianos, entre los cuales yo colocaría a Jaspers y a Gabriel Marcel, de confesión católica; y, por otra parte, los existencialistas ateos, entre los cuales hay que colocar a Heidegger, y también a los existencialistas franceses y a mí mismo. Lo que tienen en común es simplemente que consideran que la existencia precede a la esencia, o, si se prefiere, que hay que partir de la subjetividad...”⁵.

Luego es necesario analizar la existencia para poder comprender la esencia, como consecuencia, no como causa. En este análisis deben incluirse las condiciones materiales de vida, esto es, de la propia existencia humana. Esta corriente filosófica no ha tenido un impacto considerable en la política educativa de la institución, aunque sí al interior de la Facultad de Filosofía y Letras y en muchos grupos de intelectuales, filósofos, literatos, pintores, etcétera.

Otra concepción interesante de la Filosofía, es la propuesta por la corriente analítica o el positivismo lógico, según la cual la reflexión filosófica debe centrarse en un análisis del lenguaje, de las estructuras lógicas que dan lugar a los diferentes significados que pueden tener las palabras y la validez de los argumentos. Según Luis Villoro (1922), seguidor en algún momento de esta corriente: “La Filosofía no descubre hechos, analiza conceptos, al hacerlo pone en juego nuestras creencias y modifica nuestros saberes”⁶. Esta perspectiva filosófica tiene en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM una buena cantidad de simpatizantes. Concebida así la Filosofía, el análisis de los problemas filosóficos se circunscribe, en ocasiones, a ejercicios lógico-lingüísticos

⁵ Sartre Jean-Paul, *El existencialismo es un humanismo*, 7ª ed. Buenos Aires Argentina, Ed. Sur, 1978, p. 14.

⁶ Villoro Luis, *Crear, saber y conocer*, Siglo XXI, México, 1978, p.9

o discusiones sobre lo que dijo, quiso decir, o dejó de decir tal o cual personaje. Podríamos afirmar que esta perspectiva no ha tenido un fuerte impacto más allá de los recintos académicos universitarios, como sí lo ha tenido el marxismo, en algunas luchas y movimientos sociales.

La Filosofía analítica se concibe como un análisis lógico lingüístico que poco o nada nos puede aportar acerca de los “estados mentales internos” y de la realidad, pues ésta siempre resulta incierta y como diría algún célebre analítico “de aquello que no se puede hablar es mejor callar”. Desde su postulación por el círculo de Viena en donde participaron personajes como Ludwig Josef Johann Wittgenstein (1889 – 1951), George Edward Moore (1873 – 1958), Friedrich Ludwig Gottlob Frege (1848 - 1925), Rudolf Carnap (1891 - 1970) , Alfred Jules Ayer (1910 - 1989), Bertrand Arthur William Russell (1872 - 1970) y otros, el positivismo lógico ha causado serias polémicas; sin embargo, no pueden negarse sus aportes a favor de un mayor rigor en el quehacer filosófico. Es necesario considerar que el problema del lenguaje, los conceptos, el significado, la argumentación y temas semejantes, preocuparon al mismo Sócrates y Aristóteles, así como a los nominalistas medievales, entre ellos Guillermo de Ockam (1280/1288 – 1347). No se trata pues de una trivialidad, de una moda o un capricho intelectual.

Existen también corrientes defensoras de una Filosofía que incluye en sus reflexiones cuestiones relacionadas con Dios. El Neotomismo sigue considerando que lo fundamental de la explicación filosófica es el encuentro con Dios, lo cual resulta también respetable. Desde esta perspectiva se retoma la metafísica

aristotélica y tomista para algunos interesantes estudios asociados con la teología, la ontología y algunos problemas sociales.

La(s) Filosofía(s) latinoamericanista(s), concibe(n) a la Filosofía como una reflexión acerca de la opresión, la explotación y la marginación a que han sido sometidos algunos países, como el nuestro, en donde las diversas colonizaciones padecidas a lo largo de su historia han estado asociadas con la dominación material, económica, política, intelectual y espiritual, la explotación, la injusticia social, los conflictos políticos internos, la transculturación, la deshumanización, la enajenación y, con ello, la pérdida de identidad. Desde esta perspectiva, la Filosofía tiene que incorporar a sus temas y problemas tradicionales otros asociados íntimamente con los problemas, necesidades y características propias de países y grupos sociales históricamente marginados y oprimidos por quienes tienen los suficientes recursos económicos, producto en muchos casos de la explotación de los dominados, para imponer su hegemonía, su poderío, orientado principalmente al aumento de riqueza sin importarles violar las normas y los derechos humanos más elementales.

En esta concepción filosófica latinoamericana y latinoamericanista se retoman, adoptan y adaptan algunas tesis y categorías de diversas corrientes marxistas, existencialistas, neotomistas y analíticas, creando también otras propias, de acuerdo con nuestra circunstancia histórica. En algunos casos se trata de desacralizar y desmitificar a la Filosofía, desembarazarla de cierto academicismo e intelectualismo propios de una ortodoxia conservadora. Aunque con diferentes matices, variantes y nominaciones, la Filosofía se concibe desde estas perspectivas como un compromiso social orientado a la creación de una

sociedad más justa, más humana en todos los sentidos, al re-conocimiento del “otro”, como un igual que forma parte del nosotros, lo cual constituye la posibilidad y condición *sine qua non* del respeto y re- conocimiento de sí mismo, así como de la toma de conciencia.

Uno de los principales precursores e impulsores de estas corrientes es Leopoldo Zea (México, 1912-2004); otros personajes importantes son: Arturo Ardao (Montevideo, Uruguay 1912-2003) y Arturo Andrés Roig (Mendoza, Argentina 16 de Septiembre 1922) Aunque algunos de sus discípulos y seguidores han re-orientado, re-formulado, e incluso incorporado y creado, diversos enfoques, las tesis fundamentales permanecen en la llamada Filosofía latinoamericanista, con una característica eminentemente problematizadora y humanista, podemos decir: en muchos aspectos revolucionaria. Dentro de la perspectiva latinoamericana y latinoamericanista hay corrientes diversas entre las que destaca: la Filosofía de la liberación, también con variantes y matices en su interior. Horacio Cerutti Guldberg (Mendoza, Argentina, 1950, nacionalizado mexicano en 1993) representa uno de sus más importantes exponentes, promotores e impulsores, otro que destaca en esa línea pero con un enfoque diferente es Enrique Dussell (Mendoza, Argentina 1934).

La Filosofía de la liberación, más bien “para la liberación” como la denomina el maestro Horacio Cerutti, en la cual puede inscribirse también al maestro Mario Magallón Anaya (Sahuayo, Michoacán, México, 1946), postula no solamente una ruptura epistemológica e ideológica con respecto de otras corrientes, inclusive latinoamericanistas, sino también un re- planteamiento de los problemas y temas tradicionales de la Filosofía, incorporando expresiones

culturales y documentos que habían sido marginados, minusvalorados o considerados como indignos de análisis filosóficos por otras corrientes, por ejemplo, la utopía como tema y problema filosófico; el ensayo como forma de expresión filosófica o susceptible de una reflexión filosófica, sin que ello implique un “antiacademicismo” o una evasión de rigor filosófico, por el contrario, exige una mayor sistematicidad, rigurosidad y amplitud de los objetos de análisis filosófico, una re-construcción del objeto de estudio, decodificación y creación de nuevos códigos, una actitud comprometida y problematizadora.

Es precisamente, desde esta concepción filosófica latinoamericanista, que se pretende analizar la Filosofía de la educación en la UNAM, esto es, a partir de diversos documentos y discursos, lingüísticos y extralingüísticos, formas de organización y administración, prácticas educativas, documentos de diverso tipo, no solamente de carácter filosófico o aquellos escritos en donde supuestamente se plantea “la Filosofía educativa de las instituciones” o se analizan las teorías filosófico-educativas de algunos reconocidos filósofos latinoamericanos y de otros continentes, se trata también de valorar la dimensión utópica e ideológica de las instituciones con un afán de aportar algo que sirva para mejorar sus condiciones actuales, con una pretendida perspectiva crítica constructiva que esperamos lograr.

1.2. Diversas concepciones de ideología

Dadas las estrechas relaciones entre la educación y la ideología, parece necesario hacer algunas precisiones o aclaraciones acerca de ellas en nuestro marco teórico que servirá de base para analizar la Filosofía educativa de la

UNAM, concretamente la que se ha practicado en Ciudad Universitaria, entre los años de 1970 y 2000.

No se trata de hacer un recorrido y análisis histórico y puntual de lo que diferentes filósofos e intelectuales han expresado o discutido acerca de la ideología y sus nexos con la educación, ello pudiera ameritar una investigación especialmente dedicada a ello. Sólo se pretende demarcar las ideas o conceptos retomados, o no aceptados, de algunos autores, precisar acuerdos o desacuerdos para una mejor comprensión de las ideas que más adelante se expondrán sobre el tema central de esta tesis.

Definitivamente, la ideología puede considerarse uno de los conceptos y fenómenos psicosociales más polémicos y complejos en el ámbito de la Filosofía y de las ciencias sociales, especialmente a partir de Marx y Engels en el siglo XIX, los cuales demuestran fehacientemente la relación que tiene la ideología con el modo de producción, la lucha de clases y, en consecuencia, con la dominación, la explotación y la hegemonía.

Desde la famosa *teoría de los ídolos* propuesta por Francis Bacon (1561-1626) en el *Novum Organum* (1620) el intento de creación de una ciencia de las ideas pretendida por Destutt de Tracy en su obra *Memoirè sur la facultè de pensser* (1796), hasta antes de los planteamientos de Marx y Engels, ya en el XIX, no podría hablarse de avances significativos en el tratamiento y análisis de la ideología. Indudablemente es en el marxismo y corrientes filosóficas afines en donde se identifican los mayores aportes teóricos acerca de este fenómeno, sin descartar la importancia de las ideas de Karl Manheimm (1893- 1947), Teun A. Van Djik (1941) y algunos otros filósofos, sociólogos y antropólogos.

Evidentemente Marx y Engels no trataron de elaborar una teoría de la ideología, en sentido estricto. Emplearon el concepto como una categoría, por demás importante, para el análisis e interpretación de los fenómenos sociales. En este sentido, lo asociaron con el idealismo alemán, con la dominación ejercida por la burguesía en el capitalismo y la enajenación correspondiente del proletariado y de la sociedad en general.

Fueron algunos marxistas, entre los que destacan Antonio Gramsci (1891 -1937) y Louis Althusser (1918 - 1990) quienes fundamentaron y desarrollaron las bases para el estudio de este fenómeno eminentemente psicosocial. En el caso de México pueden citarse los estudios y análisis de Luis Villoro Toranzo y Adolfo Sánchez Vázquez. Indudablemente sus aportes resultaron fundamentales para el desarrollo de otros planteamientos, discusiones y estudios sobre la ideología, especialmente los relacionados con el papel del Estado y sus aparatos ideológicos, entre los que se encuentra la escuela, en cuanto a la introyección, difusión y reafirmación de determinadas creencias orientadas a ocultar, tergiversar o soslayar la realidad y la problemática social, de acuerdo con los intereses de las clases dominantes.

El maestro Sánchez Vázquez en su ensayo *La ideología de la “neutralidad ideológica” en las ciencias sociales*, postula un conjunto de tesis que apuntan hacia una propuesta teórica interesante y fecunda. Según él:

“Tesis 3. La ideología es: a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b) responde a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales. Esta definición amplia

de la ideología toma en consideración tres aspectos fundamentales de ella: a) su contenido teórico; b) su génesis o raíz social, y c) su uso o función práctica”⁷.

Ciertamente, podemos considerar a la ideología como un conjunto de creencias, ideas, valores, actitudes, ideales y expectativas que se manifiestan en diversas prácticas sociales; la cual se introyecta o reafirma por diferentes medios, entre los que destacan la familia, la escuela, la iglesia y los *mass media*, medios de comunicación masiva, denominados por Althusser aparatos ideológicos del Estado. Pero, a diferencia del filósofo francés y del maestro Sánchez Vázquez, consideramos que *no solamente* están en juego intereses de clase, existen también diversos factores no precisamente económicos y políticos, los cuales pueden estar relacionados con ellos pero no siempre se circunscriben o tienen su razón de ser en ellos, por lo menos en ocasiones no directamente.

La lucha ideológica, vinculada a su vez con la “lucha por el poder” en el sentido atribuido por Gramsci y Lacan, no necesariamente se reduce a una “lucha de clases”, puede presentarse e identificarse también entre los miembros de una misma clase social, luego el fenómeno resulta más complejo de lo que parece a simple vista.

En muchos casos, la mayoría de ellos, la ideología responde a los intereses de una clase social dominante. Pero habría que considerar también otros factores no precisamente económicos y políticos; por ejemplo, determinados sentimientos, actos y reacciones propias del ser humano de carácter subjetivo e intersubjetivo, no pueden *a priori* reducirse a lo económico-político; aceptarlo es caer en un simplismo y esquematismo. Simplismo porque implica suponer que

⁷ Sánchez Vázquez, Adolfo, “La ideología de la neutralidad ideológica” en: *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, Océano, México, 1983, p. 145.

sólo esos dos factores determinan o condicionan los comportamientos humanos, luego su modificación se reduciría a cambiar esos factores; esquematismo porque supone una relación causal unívoca y unilateral entre ellos y la vida humana, lo cual, a todas luces, resulta falso y falaz. Se trata de un fenómeno mucho más complejo y complicado.

Al parecer es necesario realizar reflexiones y análisis más profundos, trans y multidisciplinarios, para llegar a elaborar una "Teoría de las ideologías" acorde con las características, necesidades y complejidad del ser humano, de nuestra época y sociedad, en la que los procesos de dominación y explotación son más "sutiles" y sofisticados, dentro de los cuales la Educación Superior y la educación en general, juegan un papel fundamental, ya sea para coadyuvar a la ideologización o, en el mejor y menos común de los casos, a la des-ideologización o, por lo menos, al develamiento y desenmascaramiento de la(s) ideología(s) dominante(s) o bien a la postulación de otras ideologías que pueden o pudieran estar asociadas a la defensa de grupos y seres humanos marginados, a la búsqueda de una sociedad más justa y humana.

Circunscribir la ideología a la posición de clase y reducir la lucha ideológica a la lucha de clases es algo que ni el propio Engels aceptaría, lo cual puede inferirse de su carta a Joseph Bloch del 21-22 de septiembre de 1890, en la cual afirma:

"... Según la concepción materialista de la historia, el factor que en última instancia determina la historia es la producción y reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto. Si alguien lo tergiversa diciendo que el factor económico es el único determinante, convertirá aquella tesis en una frase vacua, abstracta, absurda ..." ⁸.

⁸ Marx, Carlos y Federico Engels, *Obras escogidas*, Progreso, Moscú, 1969, p. 733.

Es claro que Engels trata de matizar el papel de las condiciones materiales como factor del desarrollo histórico y la posición de clase como elemento para asumir tal o cual ideología. El propio Marx representa un claro ejemplo de que la ideología no *necesariamente* responde a la clase social a la cual se pertenece, él no pertenecía propiamente al proletariado y podemos afirmar que su formación académica y profesional estuvo más cercana a la burguesía de su tiempo que a las clases sociales marginadas.

El problema sobre ¿Cómo se construyen nuestras ideas y creencias acerca del mundo y de la sociedad? sigue siendo un misterio. Ciertamente el medio social, el modo de producción, las *condiciones materiales de existencia* influyen en esas concepciones; pero, a su vez, esas concepciones influyen o pueden influir, en las condiciones sociales. Más aún, las diversas relaciones y reacciones neurofisiológicas; así como el posible funcionamiento de la mente, incluyendo los llamados “estados mentales internos”, la capacidad de memoria que puede tener el cerebro humano y el uso de ella, siguen hasta la fecha en un nivel hipotético más que de certidumbres, menos aún de leyes, luego entonces falta todavía “mucho camino que recorrer” para poder comprender la formación de nuestras ideas y creencias. Podemos decir que ha habido ciertos avances, pero no se puede afirmar categóricamente una explicación certera al respecto.

La relación dialéctica mencionada y planteada en diversas partes de este escrito se refiere a la perspectiva de Heráclito, retomada por Hegel y desarrollada más amplia y profundamente desde una visión materialista por Marx y Engels. Se trata de un enfrentamiento entre contrarios u opuestos, un movimiento continuo que incluye la oposición y la lucha, a partir de la cual se llega a una nueva

situación o etapa en la que se sintetizan los opuestos, según lo plantea Hegel en *la fenomenología del espíritu* y en *Fundamentos de la Filosofía del derecho* (parágrafo 31).

Marx y Engels ubican este tipo de relación a nivel de la materia y la materialidad, a diferencia de Hegel que lo ubica en la dimensión del espíritu y las ideas. Esta es una de las diferencias entre el idealismo de Hegel y el materialismo dialéctico propuesto por Marx y Engels. Desde esta perspectiva es menester considerar también los fenómenos, naturales y sociales como parte de un proceso que se presenta de diferentes maneras en diversos momentos o etapas. Al respecto, vale la pena tomar en cuenta las diferencias entre una lógica dialéctica como la planteada por Hegel, cuyos principios y fundamentos no son equiparables a los de la lógica tradicional aristotélica ni a los de la lógica simbólica o formal como la propuesta por Bertrand Russell y los integrantes del Círculo de Viena. Esto pone, a su vez, en entredicho el principio de causalidad, concebida a la manera tradicional cuyos orígenes pueden encontrarse en Aristóteles y la llamada lógica tradicional bivalente basada en sus famosos principios, entre ellos el de no contradicción que resulta precisamente ser opuesto a uno de los postulados de la lógica dialéctica y de las denominadas relaciones dialécticas, pues en ellas sí se acepta la contradicción como parte fundamental y punto de partida esencial de los procesos. Los principios que adoptamos para hablar de una relación dialéctica son los mismos que se asumen en la lógica de este tipo, entre ellos: a) el de la unidad y lucha de contrarios, b) la conversión de la cantidad en cualidad y viceversa, c) negación de la negación. Esta última puede ser expresada en términos de Fichte como tesis (afirmación), antítesis (negación) que se resuelven o superan en la

síntesis, la cual representa la “negación de la negación” que puede convertirse en una “nueva afirmación”. Cabe recordar que es a partir de estos principios que Marx elabora una explicación dialéctica de la historia.

La dialéctica puede concebirse también como una teoría y método de investigación para llegar al conocimiento de los fenómenos de la realidad en su desarrollo y automovimiento. Otra acepción de la dialéctica es considerarla como una ciencia que trata de las leyes más generales del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento humano. En *La dialéctica de la naturaleza* (1875-1876) Engels explica con detalle las características de ese tipo de relaciones en los fenómenos naturales que ya habían sido planteados por él y Marx en otras obras. Este tipo de relación –dialéctica- nunca es permanente, sino dinámica, cambiante y contradictoria, es inestable e incluye la lucha de contrarios cuyo enfrentamiento da lugar u origen a una nueva situación que contiene y, al mismo tiempo, no contiene los elementos de ambos opuestos, en este sentido la negación de la negación contiene también la afirmación. Al respecto recuérdense las concepciones que sobre el Ser y la realidad tienen los célebres presocráticos: Heráclito y Parménides.

Al parecer, el maestro Adolfo Sánchez Vázquez, al igual que Althusser y otros filósofos, enfatizan demasiado el carácter social de las ideas y del pensamiento en general. Ciertamente, no puede negarse la importancia de la sociedad y lo que conlleva en la formación del ser humano ese factor. Pero tampoco pueden reducirse las ideas, el conocimiento y el pensamiento en general a ello. Es necesario tomar en cuenta el carácter subjetivo, psíquico, el cual no siempre, ni necesariamente, está asociado con lo social. Por ejemplo, ciertos complejos,

algunos traumas psicológicos y determinadas creencias, pueden tener su origen en las *experiencias* sociales del sujeto, esto es inobjetable; pero también pueden ser producto de la imaginación, de fantasías o de ciertas “anormalidades” o patologías psicológicas del sujeto.

Aunque la sociedad puede influir en algunas características cerebrales y mentales del sujeto, por ejemplo las carencias económicas de una madre influyen en la alimentación y estado de ánimo que, de múltiples maneras influyen en “el feto” y su desarrollo hasta ya propiamente el nacimiento, a partir de ello no se puede explicar con toda claridad y certeza, entre otras cosas, ciertas actitudes, *fobias y filias*, que pueda tener el sujeto, menos aún habilidades de tipo estético o artístico, que a su vez pueden estar relacionadas con su temperamento y habilidades de tipo cognitivo o sensibilidad estética. Mención aparte merece la fuerza de voluntad, que a veces se confunde con la necedad o terquedad que muestran algunos niños desde su nacimiento. Otro ejemplo puede ser el “carisma”, simpatía o “gracia” que en mayor o menor medida forman parte de la personalidad desde la infancia, independientemente de las condiciones sociales que se hayan tenido en la etapa fetal o en el nacimiento. En suma, los factores sociales efectivamente influyen en el desarrollo o reafirmación de ciertas capacidades y habilidades, entre ellas las relacionadas con la imaginación creadora, pero también hay otro tipo de elementos que influyen en ellas.

En lo que sí podemos estar de acuerdo con el maestro Sánchez Vázquez es en la influencia que tiene la ideología en el desarrollo de cualquier investigación científica, la neutralidad ideológica que algunos defienden es una falacia. Teórica y prácticamente es imposible esa neutralidad, especialmente en las ciencias

sociales. A diferencia de otros filósofos, Sánchez Vázquez no concibe a la ideología como un conocimiento falso u opuesto a la ciencia en todos los casos, sobre lo cual afirma: “Que el conocimiento responda a intereses sociales, de clase, e incluso los exprese, no implica necesariamente que sea falso...”⁹

Efectivamente, el carácter ideológico de un enunciado o de una teoría no se ubica necesariamente en su verdad y falsedad, objetividad o subjetividad, realidad o irrealidad, validez o invalidez, sino más bien en su relación con los intereses de un grupo social, no siempre de una clase, que aspira a mantener o ejercer la hegemonía, lo cual ciertamente puede estar asociado con lo económico y político.

Ya Marx, en las famosas *Tesis sobre Feuerbach*, planteó: “El problema de si al pensamiento se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad...el litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente *escolástico*”¹⁰.

Tal vez allí esté el meollo del problema relacionado con la ideología, en el uso, intencionalidad o aplicación del conocimiento y de la propia investigación que lo produce. El conocimiento por sí mismo no necesariamente es ideológico. El conocimiento, la ciencia, las ideas, creencias, el pensamiento en general, pueden tener una función ideológica, independientemente de su verdad o falsedad; pero es en las prácticas sociales, entre ellas las relacionadas con la educación en general, en donde se objetivan y funcionan las ideologías; en donde pueden tener

⁹ Sánchez Vázquez, Adolfo, *Op. Cit.* p.147.

¹⁰ *Cfr. Idem.* pp. 152-158

una función enajenadora o alienante, aunque también, en ocasiones, liberadora o revolucionaria.

La investigación científica es considerada una de las funciones esenciales de las universidades; al igual que otras prácticas sociales, conlleva una ideología, presupone una concepción del mundo, de la naturaleza y de la sociedad, una cosmovisión que *puede ser* o parecer filosófica; sin embargo no puede ni debe confundirse a la investigación científica con su producto, esto es, el conocimiento científico, Aun cuando este adjetivo tenga también, en ocasiones, un carácter ideológico. Tampoco puede confundirse a la Filosofía con la ideología.

La Filosofía, más bien algunas filosofías, llegan a tener un carácter ideológico o pueden ser empleadas ideológicamente, al igual que la ciencia, la técnica y la tecnología, pueden estar asociadas con los intereses de poder, dominación, explotación y hegemonía, pero no pueden *a priori* y *per se*, considerarse ellas mismas ideologías.

Según Sánchez Vázquez en las ciencias sociales no puede existir una neutralidad ideológica:

*"... toda ciencia social se hace siempre desde y con cierta ideología...impone también su marca en el contenido mismo de las ciencias sociales...determina el modo de adquirirse, transmitirse y utilizarse las teorías en las ciencias sociales. Ninguna teoría social es absolutamente autónoma respecto a la ideología y por ello no hay ni puede haber ciencia social ideológicamente neutral...Si bien no existe al margen de la ideología que la determina, subyace, o se manifiesta en ella, la ciencia social es autónoma en cierto grado e irreductible a esa ideología"*¹¹.

Esta autonomía relativa de las ciencias sociales respecto de la ideología "las salva" de un reduccionismo, al cual criticamos y nos oponemos, les permite cierta posibilidad de independencia y aspiración al logro de un conocimiento científico. Sin embargo, parece seguir presente la confusión entre: el conocimiento

¹¹ *Idem.* p. 160.

mismo, en términos de *episteme*, y el uso o empleo de ese conocimiento con fines de dominación. El problema de la ideología no radica sólo en su relación con respecto de la *doxa* o de la *episteme*, en términos platónicos, sino en su relación con las prácticas sociales y con la *praxis* misma.

En el capitalismo la ideología dominante se relaciona, evidentemente, con los intereses de la burguesía. En consecuencia, el apoyo que se brinda a la investigación científica incluyendo la universitaria depende de la adecuación o beneficios, sobre todo económicos, que pueda tener para esa clase o grupo social hegemónico. Aunque ciertamente se apoyen algunos proyectos de investigación en favor de grupos marginados, éstos son escasos y no tienen un carácter prioritario.

En el caso de la Educación Superior, Aunque existen algunos proyectos de investigación que buscan beneficiar a grupos sociales marginados, la mayoría de ellos privilegia “las necesidades de los empresarios”, argumentando falazmente la importancia del desarrollo científico y tecnológico como vía de acceso al progreso y formas de vida del “primer mundo”, esto es, ciertas comodidades y lujos, a los cuales la mayoría de la población no tiene ni tendrá acceso dadas las condiciones y características del capitalismo y, en especial, del neoliberalismo cada vez más voraz, apoyado ahora fuertemente por la globalización, lo que conlleva a uniformar y homogeneizar ciertas creencias, ideas, ideales, valores, actitudes y aptitudes, habilidades y comportamientos, concepciones sobre el mundo, la vida, incluso la muerte, en donde cualquier personaje de caricatura televisiva o cinematográfica es más conocido y admirado que los héroes nacionales o personajes que han hecho algo por su país o por la humanidad.

Sin embargo, puede y llega a existir una actitud crítica por parte de algunos estudiantes y profesores, especialmente de las universidades públicas, en particular los del área de humanidades y de las ciencias sociales, quienes oponen a la ideología burguesa una ideología revolucionaria, entendida como proletaria. Pero en ambos casos está presente una ideología y, en consecuencia, una lucha ideológica. Luego podemos estar de acuerdo con el maestro Sánchez Vázquez acerca de la imposibilidad de una neutralidad ideológica, menos aún en las Universidades, las cuales pueden asociarse a los intereses de los grupos dominantes o, en el mejor de los casos y escasamente, a los relacionados con los marginados.

Indudablemente los avances científicos y tecnológicos han provocado, entre otras consecuencias, el surgimiento de nuevas formas de vida, maneras de vivir y de pensar, relacionadas directamente con nuevas formas de ser, de ver la vida y de reconocer a nuestros semejantes, a los "otros" que forman parte del propio "yo".

Es claro que la ciencia y la tecnología han modificado las relaciones humanas en todos los ámbitos y niveles de la vida, lo cual ha repercutido directamente en la Educación Superior. Evidentemente hay una exagerada visión tecnocrática, un afán desmesurado por formar personal capacitado, especializado e *hiperespecializado*, lo cual puede ser una necesidad histórica, hasta cierto punto comprensible; el problema es que se le resta importancia y sacrifica la formación e información humanística, fundamental y necesaria en el ejercicio profesional de cualquier área del conocimiento y de las prácticas sociales en general. Esta actitud tiene también un carácter ideológico.

Habría que aceptar que en la Educación Superior y en toda educación, las creencias de los participantes merodean como duendes en todas las cabezas de los actores involucrados en los procesos educativos. Empero, es necesario identificar cuáles de esas creencias tienen un carácter ideológico, acorde con los parámetros sugeridos por el maestro Luis Villoro, cuáles están relacionadas con los intereses hegemónicos de un grupo social, independientemente de su verdad o falsedad.

Es evidente que la Educación Superior, en los países que siguen modelos de tipo capitalista, como el nuestro, se ha mercantilizado, en algunos casos se ha convertido o se está convirtiendo en una mercancía, peor aún, en un “artículo de lujo” al cual solamente tienen acceso ciertos grupos con los suficientes recursos económicos, no así quienes pertenecen a grupos marginados, menos aún quienes están en situación de pobreza extrema.

La ideología burguesa neoliberal y la globalización han colaborado para que la Educación Superior se oriente más hacia la capacitación, la instrucción o el adiestramiento que hacia una auténtica “formación profesional” en el sentido prístino del término, esto es, a la formación de lo que Gramsci denominaría “un intelectual orgánico”, aquél que conjunta la teoría con la práctica, se compromete con la sociedad y se opone a la injusticia, lo que podríamos llamar un *ser humano auténtico*, no un mercenario que se vende al mejor postor.

La ideología dominante ha establecido y postulado, a lo largo de la historia, abierta o veladamente, el tipo de educación y, en consecuencia, de Educación Superior que debe impartirse, como parte esencial de la formación de intelectuales y profesionales. Esto conlleva también, y es lo más preocupante, el destino de

muchos seres humanos y de la humanidad, pues allí se forman buena parte de los dirigentes sociales.

La complejidad y readecuación de las actuales organizaciones políticas, económicas, religiosas, sociales y familiares; el desarrollo científico, tecnológico y, relacionado con él, la sofisticación de los medios de comunicación e “información” masiva, asociados con la adecuación de teorías psicológicas y propias de la comunicación para aumentar la eficiencia y el impacto de los mensajes, así como con la cooptación de intelectuales por parte del Estado y de la burguesía; obliga a analizar más profundamente los antagonismos ideológicos, no reducirlos sólo a conflictos de clase.

Lo anterior puede percibirse con claridad en México en el siglo XIX, por ejemplo, las disputas y enfrentamientos entre Liberales y Conservadores están asociadas a una lucha por el poder, no propiamente entre burguesía y proletariado o diferentes clases sociales; lo mismo podría decirse de las discrepancias entre las logias masónicas yorkina y escocesa. Mención aparte merecen los enfrentamientos entre la iglesia católica y la protestante. Con lo expresado sólo se pretende mostrar algunos ejemplos en que la tesis: “la lucha ideológica es o representa una lucha de clases sociales” no siempre tiene validez, con lo cual no se pretende negar que en los enfrentamientos aludidos han participado intereses económicos, de clases sociales. Pero es necesario tomar en cuenta también el divisionismo de algunas organizaciones y partidos políticos, por no compartir la misma ideología en cuanto a los medios o en relación con los fines, ésto se puede percibir claramente en la llamada “izquierda mexicana”, la cual ha carecido históricamente de unidad y un proyecto político en común que los fusione

y haga más efectivas sus luchas ¹². Un ejemplo actual lo representa la disputa por el poder entre algunos grupos políticos, tribus, dentro del Partido de la Revolución Democrática (PRD) o cualquier otro, en donde las divergencias ideológicas están asociadas a “formas”, “estilos” o compromisos con otros grupos ajenos a los propios partidos, esto puede ejemplificarse también con la influencia que ha tenido el Sindicato de Trabajadores de la Educación y las actitudes de su polémica y ya dirigente vitalicia Elba Esther Gordillo en la política del país y en las elecciones presidenciales, especialmente en las dos últimas, en la del 2000 con el triunfo de Fox y en la del 2006 en la que resultó “electo” Felipe Calderón. De acuerdo con lo anterior surge la interrogante: ¿Elba Esther Gordillo representa y defiende los intereses de los profesores? o ¿Los sindicatos, especialmente de instituciones educativas, son formas de agrupación laboral todavía representativas de sus agremiados?. En relación con las IES, vale la pena y es necesario reflexionar sobre el sindicalismo al interior de la UNAM y la creación de las Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM) a partir de la interrogante: ¿Representan una o diversas ideologías? y, si son diversas, ¿Cuáles son ellas y a qué intensiones e intereses responden?

Lo expresado puede considerarse una prueba fehaciente de la complejidad, diversidad de conflictos e intereses presentes en la denominada lucha ideológica, así como lo erróneo que resulta reducirla solamente a la lucha de clases sociales.

Es notoria en no pocas situaciones la presencia de la ambición desmedida y deshonestidad de personajes y grupos protagónicos e importantes en la vida

¹² Sobre la llamada "izquierda mexicana" resulta importante la obra de José Revueltas: *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*, edición del autor con la ayuda de la Liga Leninista Espartaco, México, 1962, 261 pp. Las obras completas de J. Revueltas han sido publicadas por Editorial Era.

política y educativa de un país; así como los contubernios y alianzas difíciles de explicar y comprender desde una perspectiva ética y humanística, según la cual ese tipo de valores, mostrados por algunos grupos y personajes, resultan nada deseables, incluso perversos. ¿Cómo entender y explicar la maldad de algunas personas presentes en determinadas e importantes organizaciones?.

Desde otra perspectiva, Jürgen Habermas (1929) llega a conclusiones semejantes a las aquí presentadas: "... la sociedad capitalista ha cambiado de tal forma que dos de las categorías claves del pensamiento de Marx, a saber, la lucha de clases y la de ideología ya no pueden ser aplicadas sin más" ¹³.

La necesidad de reconceptualizar algunos fenómenos y buscar nuevas categorías que los expliquen de acuerdo con las características que presentan en ciertos momentos históricos, resulta una exigencia para su mejor comprensión y explicación. Tal es el caso de la ideología.

Cabe hacer notar que Habermas profundiza en el análisis de factores como racionalidad, tecnocracia, estructuras capitalistas, el papel de la ciencia y la técnica en sociedades industrializadas, etc. Temas que cada uno por sí mismo ameritaría una investigación y no forman parte de los objetivos de este trabajo.

También parece necesario aclarar que no consideramos que la posición teórica y propuesta de Habermas resuelva cabalmente el problema planteado. Sin embargo, aporta elementos que permiten percibir con mayor claridad la complejidad del fenómeno denominado ideología.

Según Jürgen Habermas:

¹³ Cf. Habermas J. *Ciencia y Técnica como ideología*, 2a. ed. Técnos, Madrid, 1992, p. 91.

"... el desplazamiento de las zonas de conflicto de los límites de clase a los ámbitos subprivilegiados de la vida, no significa en modo alguno que no existan graves potencialidades de conflicto, como demuestra el caso extremo de los conflictos raciales en USA, en determinados ámbitos y grupos puede acumularse tal cantidad de consecuencias de las disparidades sociales, que llegan a producirse explosiones que se asemejan a guerras civiles ..." ¹⁴.

El problema de la discriminación racial, desafortunadamente, no es privativo de los EUA, en México también es perceptible, especialmente en relación con los indígenas la cual ha adquirido enormes proporciones y debe ser motivo de una profunda reflexión. La discriminación racial, y de cualquier otro tipo, puede también vincularse directamente con la ideología, no solo ni necesariamente con la dominante.

Luis Villoro también se ha preocupado por el análisis del concepto de ideología, asumiendo que se trata de un concepto ambiguo, incluso en las obras de Marx y Engels. En un breve pero preciso análisis, Villoro demuestra que el concepto de ideología ha sido y sigue siendo empleado en, por lo menos, dos sentidos: a) de carácter gnoseológico, refiriéndolo o relacionándolo con las falsas creencias, en contraposición a un conocimiento verdadero de la realidad natural y social y; b) de tipo sociológico, relacionando a la ideología con la dominación que un grupo social pretende conservar o adquirir.

A pesar de los estudios que diversos filósofos han realizado sobre el concepto de ideología, por ejemplo Louis Althusser, Georg Luckács (Hungría 1885 – 1971) y Adan Schaff (1913 - 2006); Villoro considera que no se ha logrado la claridad deseada y exigible para su adecuado empleo, especialmente si se considera la importancia que como categoría tiene dicho concepto, según él:

¹⁴ *Idem* p. 94

" 1) Los conceptos puramente gnoseológico y puramente sociológico de ideología son insuficientes. El concepto de ideología, para ser teóricamente fructífero tiene que ser un concepto interdisciplinario. Señala este concepto una forma específica de error en que puede incurrir la razón. Sólo así puede precaverse el ser humano contra una especie de falsedad antes inadvertida.

Para determinar que una creencia es ideológica debemos demostrar, a la vez y por vías diferentes, que se trata de una creencia insuficientemente justificada y que cumple una función social determinada" ¹⁵

Villoro alude, en su análisis sobre el concepto de ideología, a un factor o elemento fundamental y en el que coinciden, aunque con diferentes matices, todos los que se han preocupado por dilucidar este concepto: el lenguaje, según él: "3) Así empleado, el concepto de ideología abre un nuevo campo de investigación: el de los usos sociales del lenguaje como procedimiento de mistificación" ¹⁶.

Desde cualquier enfoque teórico resulta indiscutible la trascendencia que el lenguaje tiene en diversas actividades humanas y prácticas sociales, sobre todo en las relacionadas con la formación del ser humano por medio de la educación. Desde Sócrates hasta nuestros días este factor ha sido motivo de preocupación y reflexión de muchos filósofos. Con el desarrollo de la lingüística, la psicología, la semiótica, la hermenéutica, las ciencias de la comunicación, la Filosofía del lenguaje y otras ciencias, el análisis del lenguaje ha sido cada vez más profundo y fructífero, esclareciendo y explicando algunos fenómenos. En la actualidad el "Análisis político del discurso" es una de las corrientes o tendencias preocupada por investigar algunos fenómenos relacionados con el lenguaje; de la cual surge

¹⁵ Villoro Luis, *El concepto de ideología y otros ensayos*, Fondo de Cultura Económica, Cuadernos de la Gaceta No. 14, México, 1985, p. 40.

¹⁶ *Ibidem*.

una interesante propuesta para ayudarnos a comprender mejor algunas relaciones entre la ideología y la Educación Superior.

Rosa Nidia Buenfil Burgos (1952) seguidora y promotora de esta corriente, retomando algunas categorías de diferentes autores, entre ellos: Ludwig Wittgenstein (1889-1951), Ferdinand de Saussure (1857-1913), Antonio Gramsci (1891-1937) , Roland Barthes (1915 – 1980), Umberto Eco (1932), Jacques-Marie Émile Lacan (1901- 1981), Michel Foucault (1926 - 1984), Ernesto Laclau (1935) y otros; hace una serie de interesantes planteamientos útiles para analizar la influencia de la ideología en la formación que proporcionan las universidades en general.

"En esta concepción de discurso se destaca lo siguiente:

- discurso como constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados, que puede ser analizado en el plano paradigmático y el sintagmático;
- ...como significado cuyo soporte material puede ser lingüístico (oral y escrito) o extralingüístico (gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etc.);
- ...como condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible;
- ...como construcción social de la realidad;
- ...como accesible por su relación con otros discursos y cuya identidad puede ser accesible mediante el análisis del uso" ¹⁷.

Dada la caracterización del discurso desde esta perspectiva, para analizar la ideología en relación con la formación de los estudiantes deben considerarse los diversos tipos de mensajes lingüísticos, provenientes de los diversos ámbitos en que vive y convive; así como los mensajes extralingüísticos que reciben en diversas prácticas sociales, pasiva o activamente. Siendo así, es necesario analizar los diversos discursos a los que todo ser humano está expuesto cotidiana

¹⁷ Buenfil Burgos R. Nidia, *Cardenismo: Argumentación y Antagonismo en Educación*, Instituto Politécnico Nacional / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México, 1994, pp. 9-10.

y continuamente, como espectador y como actor. Se trata, desde este enfoque o perspectiva, de comprender la discursividad como un fenómeno complejo en el cual se entrelazan diversos discursos, lenguajes, códigos e intencionalidades que en ocasiones pueden ser complementarios, pero también pueden ser incluso contradictorios.

De acuerdo con lo anterior, la Educación Superior representa un tipo específico de discurso, con características e intencionalidades propias, que puede variar de acuerdo con cada profesor, autor y corriente filosófica educativa que profesen las instituciones; en relación también con un contexto histórico-social determinado, por lo cual la significación debe ser contextualizada y adecuada a la época y al lenguaje empleado. Por otra parte, se hace necesario también considerar los simbolismos, las formas de organización y de comunicación, académicas y administrativas, los espacios y ambientes promovidos.

La mayoría de los discursos tienen un carácter ideológico, constituyen los medios por los cuales se difunden, promueven o reafirman las ideologías. Según la maestra Rosa Nidia Buenfil: "La importancia de esta dimensión de análisis radica en que es mediante discursos de diversa índole, que se proponen los modelos de identificación que interpelan y construyen las identidades sociales en las prácticas hegemónicas y, ergo, en los procesos educativos ..." ¹⁸.

Todo ser humano está expuesto a diversos discursos que le interpelan e inducen abierta o veladamente a adoptar una forma de vida mediante modalidades discursivas muy variadas, lingüística y extralingüísticamente, los cuales influyen en los comportamientos, ideales, valores y, por ende, en las

¹⁸ *Idem.* p. 42.

prácticas sociales, lo que incide directamente en las concepciones filosóficas e ideológicas: éticas, estéticas, axiológicas, epistemológicas y ontológicas, en la cosmovisión, en la forma de pensar, de ser y actuar.

La adopción de modelos ideológicos de vida, de acuerdo con los intereses de una clase o grupo hegemónico, conlleva perder la dimensión de la realidad y de la problemática social, impide u obstaculiza la posibilidad de actuar sobre ella para transformarla y liberarse de esa hegemonía. Por otra parte, enajena al sujeto, pues le hace creer en algo que no es real y vivirlo como si lo fuera. Es claro que existe una íntima relación entre las dimensiones gnoseológica, axiológica, ontológica y sociológica,. La ideología, como tal, no se queda únicamente a nivel intelectual o mental, trasciende hasta el vivencial.

El discurso ideológico tiene como una de sus características proclamarse como universal y válido para todos, no acepta la crítica ni la racionalización. Esto representa una diferencia con respecto del filosófico. Otra nota distintiva es que se pone al servicio de un grupo dominante o que aspira a la dominación y se cierra a otras posibilidades o alternativas de interpretación, esto es, al conocimiento. Así, cuando el discurso filosófico se autoproclama como único, original, estático, completo y universal sin aceptar la crítica ni posibilidades de ser desmantelado, adquiere un carácter ideológico. Se vuelve dogmático, intolerante y, en esa medida, discriminatorio y excluyente de todos aquellos que no compartan sus propuestas. No acepta el diálogo ni la disidencia “quien no está de acuerdo con él, está en contra de él”, lo cual resulta una evidente actitud contraria a la filosófica, que presupone a la razón y la discusión abierta, franca, honesta y respetuosa de las ideas como aspectos fundamentales de la convivencia humana.

En toda práctica educativa es necesario considerar que no solamente se emiten ideas, creencias o pensamientos, expresados lingüísticamente, sino también mensajes extralingüísticos. De allí la importancia de analizar los símbolos, las actitudes, los lemas y valores de las instituciones educativas y del profesor; así como de la interpelación puesta en juego.

Otra interesante perspectiva del análisis de la ideología es el que propone Teun A. Van Dijk desde lo que denomina una “perspectiva multidisciplinaria”, la cual resulta útil y adecuada en algunos aspectos para el análisis que se pretende en esta investigación. Según Dijk:

“El marco teórico general de mi enfoque de la ideología se puede resumir en un triángulo formado por los conceptos Cognición, Sociedad y Discurso... Es necesario estudiar el estatuto, la organización interna y las funciones mentales de la ideología en términos de cognición social... las condiciones y funciones de las ideologías obviamente no son sólo cognitivas sino también sociales, políticas, culturales e históricas... las ideologías se forman, cambian y se reproducen en gran medida a través del discurso y la comunicación socialmente situados”¹⁹.

Evidentemente las ideologías guardan una estrecha relación con cuestiones de carácter gnoseológico, con el ocultamiento, tergiversación y soslayamiento de la realidad y la problemática social. Si aceptamos que el conocimiento no solamente tiene que ver con procesos mentales, neurológicos, neurolingüísticos y psicológicos, sino también con las experiencias sociales del sujeto cognoscente, entonces no pueden dissociarse esas dos dimensiones, que a su vez se relacionan con los medios o formas en que se transmiten y traducen o se construyen esos conocimientos. Indudablemente el lenguaje juega un papel

¹⁹ Van Dijk, Teun A. *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*, Gedisa, Barcelona, 1999, p. 9.

fundamental en el desarrollo, formación y reafirmación de ciertos conocimientos, pensamientos, sentimientos, creencias e ideologías.

Este enfoque no difiere radicalmente de los planteamientos de Sánchez Vázquez, de Luis Villoro y sobre todo de Rosa Nidia Buenfil. Tal vez por su formación profesional, Dijk le da más importancia en su obra al lenguaje y, por ende, su perspectiva tiene un carácter lingüístico más que filosófico, aunque también hace énfasis en el papel de las creencias, ello queda en el plano de cómo éstas se expresan en diversos actos y prácticas sociales, no en cuanto a su génesis sino como “actos de habla”. En este sentido se acerca a la perspectiva de Rosa Nidia Buenfil y en general a los enfoques relacionados con el análisis del discurso.

La finalidad de Dijk es:

“...ir más allá de esa historia y Filosofía de la ideología e integrar nuevas ideas de los estudios contemporáneos sobre el discurso, la lingüística, la ciencia cognitiva, la ciencia política y nuevos desarrollos en las otras ciencias sociales... con el objeto de no quedarnos enredados en discusiones interminables con los clásicos, dejo esos debates a los autores que se ocupan de ellos.”²⁰

Habría que considerar, respecto a la afirmación de Dijk, por lo menos dos cuestiones: a quiénes se refiere con los clásicos y si esas discusiones se dan sólo con ellos o siguen siendo de actualidad y diversos autores que no pueden ser considerados precisamente clásicos, por lo menos por su actualidad, perspectivas y replanteamientos que presentan.

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, también asumimos la conveniencia de dejar de lado discusiones y disquisiciones meramente conceptuales. No por restarles importancia a esas polémicas, que bien pueden ser necesarias e interesantes para otro tipo de estudios y objetivos. Desde luego que el debate teórico en todos los ámbitos del conocimiento resulta fundamental; pero

²⁰ *Idem*, p. 11.

en este momento para nuestra preocupación central no resulta lo más adecuado, por lo cual sólo retomaremos aquello relevante para la construcción de un marco teórico adecuado al objeto de estudio que nos ocupa. Dadas las condiciones actuales de la psicología y ciencias afines, resulta teórica y prácticamente imposible penetrar en ese aún “insondeable océano de la mente humana”.

Las aproximaciones que pretende Dijk no llegan a explicar esa génesis de las creencias e ideas; aunque hace un minucioso análisis y clasificación de ellas, lo cual resulta meritorio pero no suficiente para cubrir el objetivo que él mismo se había propuesto y ofrecido al inicio de su obra. Desde nuestro punto de vista deja trunca la parte correspondiente a la cognición, al igual que otros autores. De hecho el maestro Villoro ya había presentado una perspectiva de análisis sobre este problema gnoseológico en su obra *Creer, Saber y Conocer*²¹. La explicación de estos tres ámbitos la trata de fundamentar en el análisis lingüístico, desde una perspectiva propia de la Filosofía analítica, en la cual se asume a la Filosofía como una actividad intelectual dedicada al análisis del lenguaje y al esclarecimiento de conceptos, para con ello descubrir lo erróneo de algunas de nuestras creencias y la falsedad de ciertos conocimientos. En suma: Villoro, Dijk y Buenfil coinciden, aunque con diferentes matices y enfoques, en la relevancia que tiene el lenguaje para el análisis de las ideologías.

Según Dijk:

“...las ideologías se pueden definir sucintamente como *la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo*. Esto significa que las ideologías les permiten a las personas, como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, *según ellos*, y actuar en consecuencia... también pueden influir en lo que se acepta como verdadero o falso, especialmente cuando dichas creencias son consideradas importantes para el grupo... no son simplemente una

²¹ Esta obra fue publicada por la Editorial Siglo XXI, México, 1977 y fue analizada previamente en un interesante seminario impartido por el Dr. Villoro en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

“visión del mundo” de un grupo, sino más bien los principios que forman la *base* de tales creencias”²².

Al igual que otros autores, Dijk se acerca peligrosamente a un sociologismo difícil de aceptar, pues conlleva un determinismo, se cancela toda posibilidad de cambio y entonces lo más recomendable es la resignación. Al parecer se soslaya en este tipo de perspectivas la relación dialéctica entre sujeto y sociedad, esto es, no estática ni permanente, por el contrario: dinámica, cambiante y contradictoria, en la cual se presenta la lucha de contrarios, que se enfrentan como tales pero, al mismo tiempo, se unen y originan una situación nueva que contiene elementos de ambos opuestos, en este caso el sujeto y la sociedad, contienda que da como resultado una síntesis entre la objetividad, en este caso representada por la sociedad, y la subjetividad propia del sujeto, esto conlleva una tensión en donde ambos se interrelacionan y, en consecuencia, se afectan mutuamente.

Ciertamente el ser humano es en buena medida un producto social, pero también nace con ciertos instintos y tendencias naturales, aptitudes y habilidades propias de la naturaleza humana. Esto es, posee características heredadas y otras adquiridas. No todo es producido por la sociedad en que se desarrolla el sujeto y, suponiendo que así fuera, las reacciones ante lo que la sociedad le “impone” pueden ser muy variadas e incluso contradictorias.

En otro sentido y perspectiva, no es fácil aceptar las tesis conductistas basadas en las reacciones de los animales. El ser humano tiene algunas características animales, pero otras van más allá de lo animal, por ejemplo la volición, la capacidad de imaginar, crear fantasías y la racionalidad, sea cual sea

²² Van Dijk, Teun A *Op. Cit.* p. 21.

el concepto de ella. Otra característica que resulta fundamental resaltar para defender y aclarar nuestro punto de vista se refiere a la conciencia que puede tener el ser humano, lo cual no es posible en los animales. No es gratuito que Marx se haya referido a la ideología, en algún momento como “falsa conciencia” o “conciencia invertida” y, en la *ideología alemana*, aludió a las “formas de conciencia”, relacionándolas con la dominación, determinación, alienación, mitificación, fetichización y la enajenación, entendida ésta como pérdida de conciencia y cosificación.

Parece incuestionable e indiscutible que en la Educación Superior y en todo tipo de educación, entre otras cosas, hay un proceso de ideologización, pero éste puede orientarse a la transformación social en beneficio de los grupos marginados o, como ocurre mayormente, a defender el *Status quo*, la dominación y explotación por parte de la burguesía neoliberal.

Según Mario Magallón:

“Por la sociedad, la conciencia aumenta y desarrolla sus capacidades y aptitudes y las aplica al conocimiento y a la toma de decisiones y a la acción. No es la simple expresión refleja del fenómeno objetivo de las relaciones sociales, sino una construcción de una complejidad en la que se entretajan fenómenos de tipo individual y colectivo, en una dialéctica que se enriquece y obliga a no fijarla y reducirla en lo exclusivamente de tipo social, sino ir más allá, a avanzar y producirla en las interrelaciones psicológicas de los fenómenos subjetivos. Es la integración de una unidad, la cual, vista exclusivamente desde lo histórico social, se le divide cancelando lo individual de los distintos entes sociales, división que requiere ser superada para poder explicar la relación dialéctica entre los fenómenos objetivos y subjetivos.”²³

Esta referencia a la relación dialéctica entre lo individual y lo social resulta trascendental para el análisis de la ideología y particularmente de la educación, se

²³ Magallón Anaya Mario, *Filosofía política de la educación en América Latina*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Serie Nuestra América, No 39, México, 1993, p.43.

trata de no caer en un determinismo sociológico o económico, pues ello parcializa y esquematiza el fenómeno, la ideología no puede soslayar la subjetividad y el papel del sujeto en la construcción y re-construcción de las ideologías, esto es, creencias o conocimientos, tampoco puede restársele importancia a la articulación que ello tiene con lo social. Por lo tanto, considerar los dos aspectos puede resultar más sano y enriquecedor para comprender la complejidad de la ideología y de la educación.

Una de las funciones de la Educación Superior y, en consecuencia, de las Universidades, es que los estudiantes tomen conciencia de la realidad, de su compromiso y responsabilidad social y profesional. En el caso de las universidades públicas, entre ellas la UNAM, se trata de un compromiso con el pueblo, con la sociedad en general, con *“la raza”*, no únicamente con los empresarios o los grupos hegemónicos. Al parecer esa función no se está cumpliendo, por lo menos no en el grado necesario y suficiente. *No se está formando una conciencia social* en los estudiantes, Aun cuando hay excepciones que vienen a confirmar la regla. Esta “debilidad” ya había sido evidenciada y denunciada por Vicente Lombardo Toledano en su célebre polémica con Antonio Caso, acerca del tipo de educación que debía brindar la UNAM, a raíz de las resoluciones del “Primer Congreso de Estudiantes Universitarios” celebrado del 7 al 14 de Septiembre de 1933, en el cual se abordó precisamente como uno de los puntos centrales de discusión:

“La posición ideológica de la Universidad frente a los problemas del momento. Importancia social de la Universidad en el mundo actual”. Aun cuando en el debate del 14 de Sept. las posiciones de uno y otro maestros eran totalmente divergentes,

ambos coincidieron en un punto fundamental: la Universidad debe asumir un compromiso social de ayuda a los marginados y lucha por la justicia social”²⁴.

Independientemente de las posiciones políticas o filosóficas, las universidades públicas no pueden asumir una ideología contraria a los intereses del pueblo. Al hacerlo caen en una evidente e inadmisibles contradicción, implica una pérdida de conciencia y, en consecuencia, una evidente enajenación en todos los sentidos de la palabra, esto es: psicológico (como pérdida de contacto con la realidad), económico (mercantilización, conversión en mercancía) y filosófico (alienación, pérdida de conciencia, extrañamiento o des-conocimiento).

Volviendo al problema de la conciencia planteado por Marx, precisamente es la “toma de conciencia” uno de los factores para las revoluciones sociales. La revolución proletaria únicamente es posible en la medida en que esa clase social toma conciencia de su situación, de explotación y marginación, lo cual exige un proceso, aparentemente utópico, de des-ideologización y des-enajenación.

En relación con las IES, la toma de conciencia, en todos los sentidos, puede considerarse una de sus principales funciones e intenciones, pues resulta un absurdo pretender preparar profesionistas, en cualquier área del conocimiento, que no sea conciente y responsable de sus actos.

1.3. Diversas concepciones de educación

A lo largo de la historia la educación ha representado la posibilidad de producción y reproducción de la especie humana y de la cultura. De acuerdo con ella se transmiten los conocimientos y habilidades necesarias para la

²⁴ Esta polémica fue publicada en los periódicos: *Excelsior* y en *El Universal* el 15 de Septiembre de 1933. También aparece en: Luna Antonio, *Historia mexicana*, Vol. 19, No 1, El Colegio de México, México 1969, pp. 87-104.

sobrevivencia, los cuidados de los niños e incluso para la reproducción sexual que, si bien puede basarse en “instintos naturales”, por medio de la educación esos procesos se hacen más eficaces y se “humanizan”. En sus orígenes el motivo primordial para educar era la sobrevivencia y socialización propia de la naturaleza humana; sin embargo, paulatinamente esas necesidades naturales se fueron asociando con otro tipo de intereses, más bien de carácter económico, hegemónico, de control y dominación, con el ejercicio del poder, en el sentido atribuido al conocimiento por Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 – 1900), Michel Foucault, Lacan y otros.

Los cambios de significado de la educación se dan a partir de las prácticas y necesidades sociales o de determinados grupos sociales, no necesariamente de las conceptualizaciones, propuestas teóricas de filósofos, educadores, pedagogos o investigadores. En todo caso si éstas no se adecuan a esas prácticas o no se implementan los mecanismos necesarios para la adecuación de esas ideas, las propuestas no llegan a concretarse, a realizarse.

La institucionalización de la educación, especialmente de la hoy llamada Superior, responde básicamente a los intereses económicos de determinados grupos y se relaciona directa e indirectamente con lo que Engels denominó: *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*, es decir, con estructuras sociales orientadas a la hegemonía y control social de determinados grupos, de acuerdo con los modos de producción. Así, los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que deben adquirir y poseer los sujetos se establecen a partir de los intereses económico-políticos, los cuales pueden resultar contradictorios con las necesidades naturales del ser humano y de la sociedad. Por lo tanto, se

crean pseudo-necesidades o necesidades ficticias, que solamente benefician a esos grupos dominantes y se postulan leyes o políticas acordes o adecuadas a esas finalidades. Esto resulta contrario a la propuesta de la Dra Graciela Hierro Pérezcastro (México 1928-2003), para quien: “Los fines primarios de la educación superior son los fines propiamente HUMANISTAS (sic), en el sentido pleno del concepto. El ideal humanista se conforma en las sociedades o en civilizaciones determinadas, así como las finalidades secundarias del proceso pedagógico están impuestas por las necesidades fundamentales de la sociedad histórica”²⁵

De acuerdo con lo expresado, no basta analizar los diferentes conceptos de educación a partir de las buenas intenciones e ideas de algunos personajes que se han preocupado por ella. Esto es interesante e importante y existen numerosas obras dedicadas a ello. Empero, es necesario buscar esas significaciones sobre todo en las prácticas sociales concretas.

La educación escolarizada en todas las culturas ha estado marcada por un carácter de clase, esto es, como uno de los elementos que ubican a los sujetos dentro de determinados grupos sociales ya sea como gobernante, noble, plebeyo, guerrero, sacerdote, campesino, obrero, hombre o mujer. Desde el surgimiento de los primeros centros escolares, en la Grecia antigua, en las culturas orientales o mesoamericanas, la educación escolar forma parte de los mecanismos estatales o gubernamentales de control, movilización y movilidad social. No es casual que esté regulada y supervisada por la Iglesia en la Edad Media y en algunos sistemas políticos de tipo teocrático o por el Estado a partir del siglo XIX con el surgimiento

²⁵ Hierro, Graciela, *Naturaleza y fines de la educación superior*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1982. (3ª Ed. 1994), p. 17.

del “Estado moderno, Estado nación o Estado laico” en los sistemas políticos de corte liberal y aún en los de tipo socialista. De acuerdo con el modelo económico-político el Gobierno asume un control férreo de la educación, lo cual demuestra fehacientemente la importancia que ésta tiene para el control social e incluso para la preservación del Estado y de las clases hegemónicas.

Independientemente de las ideas de: Sócrates, Platón, Karl Marx, José Julián Martí Pérez (1853 – 1895), Enrique José Barona (1849 - 1933), Félix Varela y Morales (1787 - 1853), Justo Sierra Méndez (1848 - 1912) o José Vasconcelos Calderón (1882 - 1959), acerca de la educación, ésta se realiza a partir de los intereses hegemónicos, de una política educativa signada por las clases dominantes.

Según Francisco Larroyo: “... La educación como hecho, posee un sentido humano y social. Consiste en un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, los hábitos y experiencias, las ideas y convicciones, en una palabra, el *estilo de vida* de las generaciones adultas...”²⁶.

Esta conceptualización, compartida por diversos teóricos de la educación, pedagogos y filósofos, entre ellos: Emile Durkheim (1858 – 1917), Nicola Abbagnano (1901 – 1990) y otros, no corresponde con la realidad actual, en la cual la transmisión de conocimientos, habilidades, aptitudes, comportamientos y valores no responde precisamente a la ubicación o situación de una generación con respecto de otra, sino de los intereses sociales que se ponen en juego. Por otra parte, actualmente hay ámbitos del conocimiento, por ejemplo los

²⁶ Larroyo Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, 13ª ed. Porrúa, México, 1979, p. 35.

relacionados con la computación, en los cuales los jóvenes llegan a enseñar a los adultos y el aprendizaje del manejo de algunos aparatos les resulta más fácil que a la gente de mayor edad. Este fenómeno es aún más evidente en la educación superior y particularmente en las universidades, en las cuales la incorporación de las nuevas tecnologías resulta cada vez más importante, lo cual no necesariamente genera un mejor desempeño académico y profesional de los egresados. En estos aspectos puede también presentarse una lucha ideológica, entre quienes sobrevaloran el uso de la tecnología en los desempeños académicos o en el ejercicio de alguna profesión y aquellos que manifiestan algunas resistencias a la incorporación de los avances tecnológicos. Este fenómeno ya llega a presentarse hasta en la vida cotidiana con el manejo de algunos aparatos como pueden ser los celulares y todos los aditamentos que cada vez más se les incorporan.

Como en otros conceptos educativos, la historización de los significados que adquieren cada uno de ellos no pueden quedarse en un nivel teórico, menos aún metateórico, peor aún, sin considerar su carácter político y económico. Siendo así, es necesario conceptualizar los significados que la educación adquiere en determinados contextos históricos y modos de producción en, por lo menos, tres ámbitos: 1) las propuestas teóricas de algunos filósofos y pedagogos, 2) las políticas y normatividad jurídica-gubernamental en materia de educación y 3) las prácticas educativas concretas.

1) En el caso de las teorizaciones puede haber variantes. Algunas llegan a tener un carácter revolucionario, a favor de los grupos dominados y en contra de la explotación e incluso servir de “banderas” enarboladas por algunos movimientos

sociales, Aun cuando contengan algunas contradicciones teóricas y prácticas, tal es el caso, por ejemplo, de los planteamientos de Paulo Freire en obras como: *La educación como práctica de la libertad* y en *La pedagogía del oprimido*; y de la “educación socialista” postulada por el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1895 – 1970) en México. Otras pueden resultar reaccionarias, conservadoras y coherentes con los intereses de las clases o grupos dominantes.

2) Indiscutible y evidentemente la normatividad educativa, por razones obvias, responde históricamente a los intereses hegemónicos de las clases o grupos dominantes, lo cual puede observarse fácilmente en las diferentes etapas históricas y en los diferentes sistemas políticos.

3) Sin embargo, son precisamente las prácticas educativas las que pueden validar o invalidar a las teorías y legitimar o deslegitimar a las políticas educativas. Pueden también denunciar y evidenciar las contradicciones, por ello debe tener primacía este tipo de análisis.

De acuerdo con lo expresado, problemas como el de la democracia y el de la autonomía en las universidades tendrían que analizarse no únicamente a nivel teórico conceptual o de política educativa, sino fundamentalmente a partir de las prácticas reales y concretas que demuestran su *existencia* o no dentro de las instituciones. Más allá de si éstas han sido otorgadas o concedidas por el Estado o alguna instancia gubernamental como la Secretaría de Educación Pública.

Difícilmente puede haber coincidencia entre los tres niveles, pero mientras mayores sean las contradicciones entre 2 y 3 (normatividad y prácticas) mayores también y más graves serán los enfrentamientos y, en consecuencia, menores las posibilidades de solución a los diversos problemas educativos.

La educación en general ha sido concebida, a lo largo de la historia, como uno de los principales factores del desarrollo humano y social. Las variantes, discrepancias y discusiones de esas concepciones se dan a partir del concepto de “desarrollo”, de los contenidos, sentido, fines, formas, métodos y procedimientos de llevar a cabo la educación; así como de los valores que debe promover. Así, en la época antigua se concibe y postula un tipo de educación muy diferente a la medieval. En la primera se trata de preparar a los sujetos para determinadas actividades económicas, la cacería, la guerra, la agricultura y diversos oficios. En el medioevo la educación se orienta por las creencias religiosas, católicas o islámicas, su fin es la búsqueda de salvación, evitar el castigo divino. En la época Moderna, a partir del Renacimiento, se concibe a la educación como una búsqueda de verdades basadas en la razón o en los sentidos, sin dogmatismos o fanatismos que obstaculizan al entendimiento, por lo cual impiden el conocimiento real de las cosas o fenómenos. En la época Contemporánea se postula al Estado como el responsable de la educación, orientada hacia la formación del ciudadano y promotora de un conocimiento científico y útil para el “progreso”. Los ilustrados la conciben como factor de posibilidad para el logro de la igualdad entre los hombres, todavía se excluye a la mujer. Actualmente la educación representa uno de los principales factores para salir del subdesarrollo y alcanzar mejores niveles de calidad de vida.

En todas las concepciones mencionadas, la educación es concebida como un *medio para* alcanzar diferentes fines. Sin embargo, existen concepciones que consideran a la educación como un fin en sí mismo, aunque éstas se ubican más bien en el ámbito teórico, especialmente filosófico, tales serían los casos de las

propuestas de: José Martí, Ernesto Che Guevara (1928 – 1967), Juan Mantovanni (1898 - 1961), Paulo Reglus Neves Freire (1921 — 1997) y otros.

La historicidad de las concepciones sobre la educación superior no es tan antigua y, de muchas maneras, está vinculada con la educación escolarizada de los niveles que le preceden, la considerada básica. Obviamente las Instituciones de Educación Superior tienen un origen más reciente, siglo XII con la Universidad de Bolonia y XIII con la de París. Las primeras universidades respondieron a los intereses y necesidades de la Iglesia católica y la sociedad en ese momento histórico. La laicidad de las Instituciones de Educación Superior se postuló, al igual que en los otros niveles educativos, debido al papel y control social que asume el Estado moderno, así como al desarrollo científico y tecnológico, opuesto en muchos casos y aspectos al pensamiento escolástico medieval. Hasta la fecha existen serias discrepancias entre las concepciones educativas sobre (IES) de tipo religioso y las de carácter laico.

En la época actual la mayor parte de las universidades, por no decir todas, se conceptúan como recintos en los cuales se generan, promueven y difunden los conocimientos científicos más avanzados y actualizados. Representan, en muchos aspectos, la expresión educativa y cultural más excelsa de cada nación y, *ergo*, uno de los indicadores del grado de progreso educativo de un país, así como uno de los factores más importantes para su desarrollo, económico y político.

1.4. Interrelaciones entre: filosofía, ideología y educación

Las relaciones entre Filosofía, ideología y educación son sumamente complejas y de carácter dialéctico, al igual que las significaciones conceptuales y

concepciones que de cada una de ellas se han tenido en determinados momentos históricos y contextos culturales. En ningún momento y en ningún caso puede hablarse de relaciones causales simples y unidimensionales. Por el contrario, en ellas siempre ha estado presente el enfrentamiento, la confrontación, la reafirmación y negación entre ellas. Así, cada una de ellas puede responder a diferentes intencionalidades muchas veces contrapuestas, fusiones, tensiones y rupturas temporales, de acuerdo con el grado de hegemonía que llegan a tener y su relación con otros elementos, factores o entidades sociales e individuales.

Evidentemente a lo largo de la historia la Filosofía ha estado asociada con la educación, en su sentido más amplio. Desde los primeros filósofos presocráticos y especialmente a partir de Sócrates hay una intencionalidad pedagógica en todas las reflexiones filosóficas, aún en la etapa de carácter cosmogónico existe un *telos* educativo, una pretensión por explicar los fenómenos naturales a partir del *logos*. Ello implica no solamente una forma de conocimiento diferente a la mítica o una separación del conocimiento común, conlleva una transformación ontológica en los niveles conceptual y existencial. Desde Tales de Mileto, de acuerdo con la tradición occidental y occidentalizada de culturas como la nuestra, hasta nuestros días, la Filosofía al igual que la ideología, han pretendido y, en ocasiones, incidido en la formación y trans-formación de los seres humanos.

En el caso de las culturas prehispánicas la fusión entre la Filosofía, como amor a la sabiduría, y la educación se presenta en unos interesantes y hasta hoy pocos analizados personajes llamados *tlamatinime*. Término náhuatl que literalmente significa “los que saben algo o los que saben cosas”. Por analogía,

con la carga probabilística que ello conlleva, puede hacerse equivalente al concepto de “filósofos”. Fray Bernardino de Sahagún (1499 o 1500-1590) se refiere a ellos en una notación marginal ubicada en el *Códice Matritense de la Real Academia de la Historia (folio l 18 r y v)* llamándolos “sabios o filósofos”, considerando que de alguna manera su actividad se asemejaba a la de los filósofos clásicos. Se trata de maestros y guías, sabios, psicagogos (conductores de almas) y pedagogos en sentido estricto. Por supuesto que un estudio o análisis más profundo precisaría con mayor claridad las semejanzas y diferencias, especialmente en cuanto al impacto social que sus ideas tuvieron en su momento histórico y posteriormente. Todo ello ameritaría una investigación especial que, afortunadamente, ya empieza a llamar la atención de diversos intelectuales y motivo de tesis profesionales de Filosofía, especialmente gracias a las investigaciones y aportaciones de maestros como José M^a. Garibay y Miguel León Portilla ²⁷.

Aunque los *Tlaminime* no elaboraron *in stricto sensu* sistemas lógicos o filosóficos propiamente racionalistas en el sentido tradicional del término, plantearon dudas, interrogantes e inquietudes que con un indiscutible carácter filosófico, una búsqueda de la verdad y “*logos*” o explicación del mundo, de la naturaleza, de la vida y la muerte, del hombre y de la divinidad. Su preocupación y

²⁷ Al respecto pueden consultarse la antología de Pablo Escalante, *Educación e ideología en el México antiguo*, Secretaría de Educación Pública, Col. El Caballito, México, 1985; León Portilla, Miguel. *La Filosofía Náhuatl estudiada en sus fuentes*, UNAM, México, 1983 (1956), pp. XV, 57, 62-74 y 327. León Portilla, Miguel. “Coloquios y Doctrina Cristiana”, en *Los Antiguos Mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, Fondo de Cultura Económica, México, 1983 (1961), pp. 125-128. León Portilla, Miguel. “El pensamiento prehispánico”, en *Estudios de Historia de la Filosofía en México*, UNAM, México, 1963, pp. 12-13, 24-25, 41-43 y 69. Sahagún, Fray Bernardino de. *Historia General de las cosas de la Nueva España*, Porrúa, col. Sepan cuantos, núm. 300, México, 1992.

labor fundamental es eminentemente educativa y, vélgase el término, filosófica, por lo menos en el sentido lato o laxo de esa palabra.

En todos los pueblos la educación que imparten y promueven está orientada por sus concepciones filosóficas y acorde con una ideología conveniente para el sostenimiento del Estado, preservación de la cultura y de la sociedad. En suma, resultaría ilógica e impensable una educación al margen de la ideología y de la Filosofía.

Para bien o para mal, son juicios de valor que no podemos discutir aquí, la educación ha reproducido esas concepciones ideológicas y filosóficas. Empero, ha sido también la educación quien en ocasiones ha influido o tratado de influir, en la crítica a las ideologías dominantes. Si bien es cierto que ninguna revolución social en el siglo XX ha sido realizada, en sentido estricto, por las propias universidades o Instituciones de Enseñanza Superior (IES), tal es el caso de las universidades de México, incluyendo a la UNAM, también es cierto que ha sido en el seno de ellas, en sus entrañas mismas, en donde se han gestado ideas revolucionarias en busca de una sociedad más justa, más humana, especialmente a fines de los años sesenta. Más aún, en el caso de México la mayoría de los dirigentes políticos de las últimas cuatro décadas han egresado de las IES, luego ha habido una influencia social considerable que bien valdría la pena evaluar.

Puede decirse que: a) toda educación conlleva una ideología y una Filosofía, de manera explícita o implícita, éstas forman parte esencial del ser mismo, y razón de ser, de la educación y, b) toda Filosofía e ideología presupone y propone cierto tipo y modelo de educación. De lo anterior se infiere que las tres conforman una unidad indisoluble que es necesario considerar en todo análisis

relacionado con la educación. Esta relación tiene un carácter complejo y dialéctico, es decir, dinámico, cambiante, inestable y contradictorio, comentado ya en páginas anteriores, por lo cual es necesario precisar esta relación en cada momento histórico y evento educativo sujeto a análisis. Esto que puede parecer vago y abstracto, resulta más evidente cuando se remite a hechos y momentos educativos concretos, por ejemplo, las manifestaciones ideológicas que se expresan en las prácticas educativas de las universidades, no únicamente en la que nos preocupa, la UNAM.

En cualesquier institución educativa, las formas de selección o admisión de alumnos expresan, entre otras cosas, ciertas concepciones epistemológicas, formas y contenidos cognoscitivos, pero también cuestiones ideológicas que se mezclan con esos contenidos o, en el peor de los casos, que se ocultan en ellos; estos procesos de selección permiten “justificar”, peor aún, legitimar las desigualdades sociales y, en consecuencia, de oportunidades que pueden tener los jóvenes de acuerdo con su posición social, la cual se pone en juego abierta o veladamente.

La influencia que tienen las condiciones económicas y sociales en el desempeño académico de los estudiantes es un hecho indiscutible, aunque no es el único factor, sí es uno de los más importantes. No obstante, las instituciones educativas difícilmente relacionan este aspecto con el desempeño de los alumnos en su selección, solamente se emiten los resultados como si fueran pura y simplemente producto de la “inteligencia” de unos y la falta de ella en los “otros”, a los cuales se etiqueta de “fracasados” o “ineptos”, por lo cual son “rechazados en esas instituciones, sin siquiera aludir a la responsabilidad de las propias

instituciones educativas precedentes, en el caso del bachillerato la educación básica y, en el caso de las universidades, la calidad de la educación impartida en el bachillerato. Por una parte, se ocultan factores que están presentes en los desempeños de los aspirantes; por otra, se plantea una competencia desleal haciéndola aparecer como legítima y honesta.

Un análisis filosófico de la educación necesariamente tiene que analizar y desenmascarar la ideología e intereses hegemónicos subyacentes en esos eventos; empero, un análisis ideológico plantearía esos procesos de selección como algo justo, que permite darle oportunidades a “quienes se lo merecen”, a “los mejores”, a “los más aptos”, cuando en realidad lo que está en juego son aspectos que van más allá de lo cognitivo o epistemológico.

Como en toda evaluación, no bastan los análisis cuantitativos, es necesario incluir también aspectos cualitativos. De múltiples y complejas maneras la educación se puede subordinar a los intereses de las clases dominantes, ya sea enmascarando lo ideológico con supuestos aparentemente filosóficos o bien, utilizando supuestos “fundamentos filosóficos” con fines de tipo ideológico. Otro ejemplo lo podemos encontrar en el conocimiento mismo, el cual puede emplearse con fines filosóficos, pero también en función de intereses ideológicos. A su vez, la educación puede ser un medio para desenmascarar la ideología y convertirse incluso en una *praxis de la libertad*, como propondría el célebre pedagogo brasileño Paulo Freire.

En síntesis: la Filosofía, la ideología y la educación, así como sus relaciones, resultan aspectos fundamentales e ineludibles en todo análisis de la educación. Es precisamente a partir de ellos que se pueden explicar diversos

problemas de la educación y, por lo tanto, representan la posibilidad de encontrar soluciones, mismas que no pueden quedarse en un nivel mera y exclusivamente teórico, sino también práctico, a sabiendas de que las soluciones se ubican a nivel fáctico, esto es, político. Las políticas educativas, nacionales e institucionales, tienen también ese doble carácter, a saber, filosófico e ideológico; teórico y práctico; conservador e innovador o revolucionario.

Pronunciarse a favor de un modelo educativo implica asumir una Filosofía, pero también una ideología; los alcances de una y otra pueden identificarse a partir de las prácticas educativas concretas, en determinados momentos históricos y en determinadas instituciones. Este es uno de los objetivos de la Filosofía de la educación, tal como la concebimos en esta investigación, deslindar los aspectos ideológicos y filosóficos presentes en las teorías y en las prácticas educativas. Otro objetivo, más ambicioso y tal vez utópico, es poder incidir en la modificación de esas prácticas, mismas que ponen en juego algo tan importante como lo es la formación y transformación de la naturaleza, la sociedad y el ser humano mismo.

II. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

2.1. Conceptuación de Filosofía de la educación

2.2. Principales enfoques teóricos

2.3. La educación superior como objeto de estudio de la Filosofía de la educación

2.4. Hacia una Filosofía de la educación latinoamericana

2.1. Conceptuación de filosofía de la educación.

A pesar de que históricamente la Filosofía ha estado relacionada con la educación, esto es, con la formación de determinado tipo de ser humano, de acuerdo con ciertos valores e ideales, *de lo que es, de lo que puede y de lo que debe ser el ser humano*, la Filosofía de la educación no es tan antigua como otras disciplinas filosóficas o ramas de la Filosofía.

Ciertamente, desde las primeras reflexiones filosóficas puede identificarse una constante preocupación acerca de los conocimientos, comportamientos, habilidades, aptitudes y actitudes ante la naturaleza, la sociedad, ante sí mismo y los demás, que debe adquirir, desarrollar o reafirmar el ser humano. En ocasiones veladamente, en otras abiertamente, puede afirmarse que la mayoría de los filósofos, si no es que todos, han planteado sus ideas y propuestas educativas. Esta característica la podemos hacer extensiva a todas las culturas que han alcanzado cierto desarrollo, occidentales y orientales, europeas y americanas, entre ellas las precolombinas.

De acuerdo con una visión occidentalizada y eurocéntrica, es Platón de los primeros filósofos que expresan clara, precisa y sistemáticamente una serie de reflexiones acerca de cómo, cuándo y dónde debe ser educado el ser humano,

quién debe ser el responsable de dicha educación y cuáles deben ser los conocimientos, habilidades, aptitudes, virtudes, etc. que deben ser enseñadas y aprendidas por el educando de acuerdo con las funciones sociales que desempeñarán; así como las consecuencias de no seguir el tipo de educación que propone el filósofo ateniense, especialmente en su diálogo *La República*. Sin embargo, Platón no hace una delimitación de lo que hoy podríamos denominar *Filosofía de la educación*, como tampoco lo hacen los *Tlamatinime* en las culturas náhuatl, entre ellos Netzahualcoyotl. Las reflexiones filosóficas acerca de la educación se vinculan y entrelazan con cuestiones de carácter epistemológico, ontológico, axiológico, estético y ético.

En suma, resulta difícil, tal vez imposible, determinar con exactitud el surgimiento de esta disciplina filosófica o rama de la Filosofía, al igual que ocurre con otras disciplinas, filosóficas o no, y con algunas ciencias.

2.2. Principales enfoques teóricos

De acuerdo con lo expresado y con los objetivos de este trabajo, a sabiendas de que toda conceptualización exige una contextualización histórica, analizaremos algunas concepciones de la Filosofía de la educación desde diferentes perspectivas teóricas manifestadas como tales de manera explícita.

Según George F. Kneller:

“...la Filosofía educativa busca comprender la educación entera, interpretándola mediante conceptos generales que orientarán la selección de los fines educativos y de los sistemas... la Filosofía educativa depende de la Filosofía formal porque la mayoría de los problemas importantes de la educación son, en el fondo, de índole filosófica... Al igual que la Filosofía general, la Filosofía de la educación es especulativa, prescriptiva, y crítica o analítica”

²⁸.

²⁸ F. Kneller George, *Introducción a la filosofía de la educación*, Trad. Nuria Pares, Norma, Cali, Colombia, 1967 (versión en inglés 1964) pp.36-37.

Efectivamente, es comúnmente aceptado e indiscutible el carácter totalizante que pretende la reflexión filosófica en general, se trata en efecto de una actividad intelectual que intenta abarcar lo más amplia y profundamente posible un problema u objeto de estudio en cuestión, que bien puede ser el Derecho (Filosofía del Derecho), el Arte (Filosofía del arte), en nuestro caso la educación. Llama la atención que el autor haga sinonimia entre los términos Filosofía de la educación y Filosofía educativa, sobre todo tratándose de un simpatizante de la Filosofía analítica, es como si dijéramos que es lo mismo “Filosofía del arte” que “Filosofía artística” o afirmáramos que son sinónimos: “Filosofía de la religión” y “Filosofía religiosa”. Evidentemente las significaciones de los términos no son las mismas. Esto no tendría mayor relevancia en un autor de otro tipo de corriente filosófica, pero, insistimos, si se trata de resaltar el análisis conceptual y lógico lingüístico como fundamental en el quehacer filosófico, tal como sostienen los filósofos analíticos, simpatizantes del positivismo lógico o neopositivismo, postulado por los integrantes del Círculo de Viena, entonces estos evidentes equívocos resultan a todas luces criticables, en el sentido tradicional del término, no solamente como análisis conceptual. Crítica semejante podríamos hacer al término “Filosofía formal”, al cual no podemos darle el mismo significado que a “Filosofía” en general. En lo que sí podemos estar de acuerdo y resulta también indiscutible es en que: la mayoría de los problemas de la educación son de carácter filosófico, esto es: axiológicos, pues toda educación guarda una estrecha relación con los valores; epistemológicos, pues entran en juego cuestiones relacionadas con el conocimiento; ontológicos, puesto que se relacionan con la naturaleza y el Ser humanos; estéticos, ya que se asocian al Arte y la belleza, a la

experiencia estética en general y éticos, dados los estrechos vínculos entre la educación y la moral.

Kneller abunda en sus reflexiones y afirma:

“La Filosofía educativa es especulativa cuando busca establecer teorías de la naturaleza del hombre, de la sociedad y del mundo con las que puede ordenar e interpretar los datos contradictorios de la investigación educativa y de las ciencias humanas. El filósofo educativo puede establecer estas teorías, bien sea deduciéndolas de la Filosofía formal y aplicándolas a la educación o partiendo de problemas educativos particulares, hasta llegar a un sistema filosófico capaz de resolverlos”²⁹.

Podemos entender “investigación educativa” como “investigación en educación”, pues tampoco podemos considerar como sinónimos ambos términos, “investigación educativa” puede ser cualquier indagación o búsqueda de explicación en cualesquier área del conocimiento que tenga como finalidad educar, por ejemplo en Biología, en Química o en Historia. En otras palabras, no es lo mismo “Ciencias de la nutrición” que “Ciencias nutritivas” o “investigación en nutrición” que “investigación nutritiva”

Centrándonos en los planteamientos de Kneller, ciertamente la Filosofía de la educación tiene, o puede tener, un carácter especulativo, pero concebido en el sentido prístino del término, esto es, como: 1) contemplación o conocimiento desinteresado o, 2) conocimiento ultra empírico, que no está basado en la experiencia sensoperceptual ³⁰.

Siguiendo con los planteamientos de Kneller, la Filosofía de la educación puede tener un carácter prescriptivo o normativo. Empero, esta pretensión resulta

²⁹ Idem. P. 37

³⁰ Estas acepciones pueden encontrarse en cualquier diccionario de filosofía y en los planteamientos de los filósofos griegos, especialmente en Aristóteles. También es menester recordar la importancia que estos filósofos y algunos posteriores daban a la “teorización”, construcción de teorías, a la actividad teórica, a la vida contemplativa y desinteresada. Ya en sentido moderno el término “especulación” suele aplicarse a la mera actividad intelectual desprovista de fundamentos empíricos o a todo aquel conocimiento que no puede verificarse, comprobarse empíricamente.

ya poco común en la actualidad, habida cuenta de que la normatividad en educación depende directamente de los factores económicos y políticos, *ergo*, la postulación de los fines o principios que debe o debería seguir la educación, se hace de acuerdo con determinados fundamentos y argumentaciones que, si bien pueden tener un carácter especulativo, necesariamente tienen que tomar en cuenta la realidad y las prácticas sociales, de otra manera resulta una ociosidad o un exacerbado idealismo. Según Kneller: “Una Filosofía de la educación es prescriptiva cuando especifica los fines que la educación debe perseguir y los medios generales que ha de emplear para alcanzarlos. Define y explica los medios existentes de nuestro sistema educativo y sugiere otros para que sean tomados en consideración”³¹.

La especificación de los fines y medios resulta de suma importancia para la posible fundamentación, consistencia y coherencia de los planteamientos realizados al interior de la Filosofía de la educación, la cual depende innegablemente de la posición filosófica y el marco teórico asumido por el filósofo o investigador en materia de educación. En este sentido, podemos estar de acuerdo en la conceptualización que hace el autor que nos ocupa.

Abundando en este tema, Kneller plantea:

“La Filosofía de la educación es también analítica y crítica. En este sentido analiza sus propias teorías especulativas y prescriptivas, así como aquellas que encuentra en otras disciplinas. Examina la racionalidad de nuestros ideales educativos, su consistencia con otros y el papel que en ellos desempeña la creencia en lo que se desea, poco analizada. Prueba la lógica de nuestros conceptos y su adecuación a los hechos que buscan explicar. Demuestra las inconsistencias de nuestras teorías e indica el alcance preciso de aquellas que quedan en pie una vez desechadas dichas inconsistencias. Examina la vasta proliferación de los conceptos educativos especializados. Sobre todo, se esfuerza en aclarar el alcance de los diferentes significados que se atribuyen a términos

³¹ Idem. P. 37

tan manidos como “libertad”, “adaptación”, “desarrollo”, “experiencia”, “interés” y “madurez”³².

Los planteamientos de Kneler, en general, resultan aceptables desde nuestro punto de vista, siempre y cuando este carácter analítico no se quede en un mero análisis lógico lingüístico, esto es, en la pura abstracción o en la “abstracción pura”. Recordemos que la significación no puede dissociarse de la realidad, de los hechos a los cuales se refiere y de la contextualización histórico-social. Sería necesario incluir también el análisis de algunos términos tales como: “ideología”, “sumisión”, “praxis”, “enajenación”, “alienación”, y sobre todo el propio concepto de “educación” y otros relacionados con ella, entre ellos: “instrucción”, “adiestramiento”, “capacitación”... etc.

Desde luego que el análisis de los significados y la coherencia lógica de las teorías filosóficas, al igual que en el caso de las científicas, resulta relevante, pero también lo es el análisis de las condiciones y circunstancias en las cuales ocurre el fenómeno en cuestión y, en caso de los fenómenos sociales, tienen especial importancia los factores económicos y políticos; así como el contexto histórico-cultural. Así, la crítica no puede circunscribirse a lo lógico formal y argumentativo, debe incluir además o complementarse con la pretensión de “ir más allá” de los discursos lingüísticos, tratar de penetrar lo más posible en los fenómenos para llegar en términos kantianos al *noúmeno*, a lo que está más allá de lo que se percibe o de lo se dice acerca de algo.

Siguiendo con el filósofo de Königsberg, la crítica es la capacidad de la propia razón (pura o práctica) para identificar sus alcances, sus límites, sus posibilidades.

³² Idem. P. 38

Dentro del materialismo histórico la “crítica”, por ejemplo la que efectúa Marx a la economía política y que se plasma en su obra *El Capital*, se trata de “desenmascarar” lo que ocultan los planteamientos de los economistas clásicos, entre ellos Adan Smith (1723 –1790) y David Ricardo (1772-1823), los equívocos y falacias que cometen; así como lo que ocultan, soslayan e implican las prácticas económicas de tipo capitalista; sus efectos y relación con la desigualdad y la injusticia social, la enajenación del trabajo, etc.

En suma, la crítica debe incluir un análisis teórico conceptual y un análisis de las condiciones y circunstancias materiales, concretas, en las que se producen y se encuentran inmersos y se relacionan los fenómenos o comportamientos humanos, lo cual conlleva una relación dialéctica entre lo abstracto y lo concreto, en términos de Karl Koscic, entre los hechos, las prácticas sociales en nuestro caso, y las teorizaciones e interpretaciones que de ellos hacemos, lo que también pone en juego una serie de posibles análisis filosóficos, por ejemplo de los hechos mismos de acuerdo con nuestra concepción de la “realidad” (sobre la cual puede también haber discusiones serias y no muy serias) y sobre las interpretaciones o significaciones que de ellos pueden hacerse, lo que puede estar influido por los marcos teóricos a partir de los cuales se hagan dichas interpretaciones. Esta problemática por sí misma ameritaría otro trabajo de investigación que no podemos realizar en este momento, pero que parece necesario mencionar o, por lo menos, dejar acotado.

T. W. Moore conceptúa a la Filosofía de la educación como un nivel de reflexión superior al de la teoría de la educación, que él representa como un segundo nivel, por encima del primer nivel, el cual está constituido por las

“actividades educativas”, entre ellas: enseñar, aprender, instruir, demostrar, castigar. La teoría de la educación puede entenderse como un conjunto de principios, consejos, sugerencias y recomendaciones, los cuales se encuentran interconectados y orientados a influir en las actividades educativas. Se trata de un sustrato que pretende fundamentar determinadas técnicas o estrategias, didácticas y pedagógicas en general para el logro de ciertos fines propuestos o supuestos por la propia teoría que, al igual que cualquier otra referente a otros campos del conocimiento, conlleva una serie de supuestos que se asocian con las concepciones educativas de sus autores o de la(s) corrientes con las cuales simpatizan.

Según Moore:

“En el siguiente nivel superior -arriba de la teoría educativa y de las actividades educativas- está la Filosofía de la educación cuya tarea principal es la clarificación de los conceptos utilizados en los niveles inferiores (conceptos como los de “educar” y “enseñar”, por ejemplo), y el examen de las teorías que operan en ellos para comprobar su consistencia y validez. Las diferencias de nivel deben entenderse como diferencias “lógicas”, lo cual significa, dicho en pocas palabras, que cada piso superior surge y depende de los pisos inferiores... La Filosofía de la educación presupone actividades educativas y teorías de la educación”³³.

Ya hemos comentado las debilidades que presenta la conceptualización del análisis filosófico como un tipo de análisis lógico lingüístico, ergo, valen las mismas críticas efectuadas a algunos planteamientos de Kneller.

Tal vez lo más rescatable, para nuestros fines, de los planteamientos de Moore es la distinción entre la “teoría de la educación” y la “Filosofía de la educación”, lo cual no hacen algunos autores. Sin embargo, al igual que otros, por ejemplo, Augusto Comte, recuérdese la “teoría de los tres estados de la

³³ Moore, T.W. *Introducción a la teoría de la educación*, Trad. Miguel A. Quintanilla, Alianza Editorial, Madrid, 1980, (versión en Inglés 1974) pp. 19-20

humanidad”, en la cual también se pone en juego una tipificación jerárquica del conocimiento, son proclives a plantear jerarquizaciones difíciles de sostener o demostrar, por lo menos mientras haya tantas interrogantes acerca de los procesos mentales y, especialmente, cognitivos del ser humano. Esto es, hablar de niveles implica una jerarquización y, dentro de los ámbitos de reflexión, no es posible afirmar categóricamente tal fenómeno. Consideramos que ciertamente hay diferentes tipos de reflexión y operaciones mentales, pero éstas se realizan y pueden plantearse de acuerdo con los fines que persiguen o sus nexos directos con los fenómenos que abordan como objeto de reflexión, no en grados de superioridad o inferioridad, sino de interés u objetivos, intenciones o, tal vez, de inmediatez. En suma: distinguir entre Teoría de la educación y Filosofía de la educación nos parece un acierto, pero no parece aceptable que esa diferencia sea planteada en términos de importancia o superioridad.

Este mismo autor afirma posteriormente, en otra obra: “... La Filosofía de la educación analiza el lenguaje de la teoría y de la práctica educativa... los filósofos de la educación analizan lo que han dicho quienes practican y teorizan acerca de la educación”³⁴.

Lo anterior matiza sus planteamientos iniciales. Sin embargo, en esta misma obra incurre en una afirmación a todas luces discutible y polémica, incluso una contradicción. Según él:

“Toda práctica implica una teoría y la teoría educativa es, por lógica, anterior a la práctica educativa. A menos de que se siga una teoría, con un fin deseable como meta y los medios para alcanzarla, el actuar no será una práctica de ninguna manera, sino sólo conducta sin sentido... lo que se codifica en los tratados sobre teorías son las teorías que ya fueron puestas en práctica o aquellas que se piensa debieron serlo. Las teorías se reformulan o refinan como resultado de su

³⁴ Moore, T.W. *Introducción a la filosofía de la educación*, Trad. Francisco Cabrer Ramos, Trillas, 1987 (s/f de la versión en inglés) p. 17

puesta a prueba, lo cual de ninguna manera significa que la práctica anteceda a la teoría. Lo anterior es válido tanto para la educación como para cualquier práctica en general. Antes de cualquier práctica educativa está alguna teoría”³⁵.

Aquí nos encontramos ante un problema lógico formal interesante, implicar significa en la lógica formal “producir una consecuencia”. Así, en la expresión “A implica B” se quiere decir que “B es consecuencia lógica de A”; y toda causa es anterior a una consecuencia, a menos que B sea causa y efecto, pero entonces se trataría de una relación bicondicional, en donde “A” y “B” son causas y efectos una de la otra. Claramente se plantea una relación causal lineal y de consecuencia lógica categórica que no siempre resulta válida en los fenómenos sociales, menos aún en los educativos. Por otra parte, las relaciones entre teoría y práctica, así como entre lo abstracto y lo concreto, resultan difíciles de explicar y de entender desde un planteamiento tan esquemático como el de una relación condicional simple tal como la expuesta por Moore. El problema puede complicarse aún más si se introduce la noción de necesidad y suficiencia, en donde es necesaria la presencia de “A” como causa para que ocurra “B” como efecto o consecuencia. Pero puede ser que su presencia no sea suficiente. Esto en relación con los planteamientos de Moore y cualquier enfoque analítico semejante resulta muy cuestionable apelando a los mismos principios de la lógica simbólica y tradicional, de la cual es partidario el autor.

Al decir que “Toda práctica implica una teoría” se está afirmando que la práctica antecede a la teoría, lo cual puede ser aceptable. Sin embargo Moore afirma inmediatamente: “y la teoría educativa es, por lógica, anterior a la práctica educativa...”. Tal vez el problema radica en la significación de “teoría” que esté

³⁵ Idem, pp. 20-21

adoptando el propio Moore. Empero, dada su posición filosófica, es de suponer que la asume como un conjunto de enunciados, algunos hipotéticos y otros comprobados, que explican o tratan de explicar un aspecto de la realidad.

En el caso de las relaciones entre lo abstracto y lo concreto ocurre algo semejante. Difícilmente puede sostenerse que uno es la causa del otro, pues en ocasiones la abstracción de un problema o situación tiene como referente la concreción de éste en determinadas situaciones, pero a veces la abstracción tiene su origen en otras abstracciones que no tienen como referente inmediato su presencia concreta. Por ello no siempre las relaciones causales, propuestas por la lógica bivalente o enfoques analíticos resultan del todo plausibles.

Más que entrar en disquisiciones y discusiones lógicas que pueden resultar interesantes e importantes, lo que ponemos en duda es la “rigurosidad” de que hacen gala algunos autores y que luego no resulta tal. Empero, el meollo de nuestros comentarios es que: para la perspectiva teórica asumida en este trabajo, propuesta en la fundamentación al inicio del mismo, análisis como el de Moore o semejantes no resultan ser los más apropiados, dados los objetivos propuestos.

Este tipo de problemas, paradojas y contradicciones, consideramos que se presentan por la proclividad de algunos filósofos o teóricos de la educación a establecer jerarquizaciones categóricas sobre cuestiones complejas difíciles de discernir con toda certidumbre y claridad. Podemos estar de acuerdo en que los actos humanos presuponen alguna racionalidad, determinadas concepciones acerca de ellos y ciertos procesos mentales, pero también están o pueden estar asociados con ciertas creencias, instintos o pulsiones, de lo cual no puede inferirse que se constituyan en una teoría. Si el autor no se inscribiera en la

llamada corriente analítica, no nos llamaría tanto la atención, vale la pena la extensión de nuestras observaciones porque se relacionan directamente con otro subtema que abordaremos en este capítulo, esto es, los principales enfoques teóricos (2.2)

La conclusión que el autor comentado plantea es, evidentemente, de un corte idealista acendrado y puede sintetizarse en el siguiente enunciado: “El pensamiento precede a la realidad” o “la idea es anterior al acto”. No puede negarse que ésto puede llegar a ocurrir en algunos casos, pero resulta un atrevimiento afirmar que ello ocurra siempre, se trata pues, en términos de lógica formal, de una contingencia no de una tautología o de una ley. Precisamente este es uno de los graves problemas de la educación, y en especial de la educación superior en México, la falta de una fundamentación y formación pedagógica, teórica y práctica de los profesores, quienes en muchos casos dominan los contenidos pero carecen de un dominio didáctico, ya no se diga pedagógico, teórico y práctico para la impartición de esos conocimientos.

Glenn Langford, partidario también de la Filosofía analítica, no distingue entre teoría y Filosofía de la educación, considera imposible que la Filosofía de la educación pueda ofrecer soluciones a los problemas educativos, su función es solamente clarificar los problemas.

“Lo que puede hacer la Filosofía es brindar su propia contribución: primero, por medio de un examen del lenguaje de la educación que haga posible una formulación clara de los problemas que hay que resolver; segundo, ayudar, nuevamente mediante el examen del lenguaje, a quienes se dedican a la educación a que logren una comprensión más clara de lo que están haciendo”³⁶.

³⁶ Langford Glenn, B.A. *Filosofía y educación*, Trad. Rufina Bórquez, Publicaciones cultural, México, 1977 (en inglés 1972) p. 12

Evidentemente estas afirmaciones contienen cierto reduccionismo que no han podido superar algunos seguidores de la *Filosofía analítica*, aspecto que tratamos en el primer capítulo de este trabajo al hablar de las diferentes concepciones de la Filosofía y señalar la perspectiva filosófica, si se quiere también ideológica, que asumimos. Vale la pena subrayar esta cuestión, porque servirá también de base a la propuesta que se hace al final de este capítulo: *Hacia una Filosofía de la educación latinoamericana*, con la pretensión de justificar y demostrar: ¿Por qué resulta importante abordar la problemática de la *Filosofía de la educación* y de la *educación* en sí desde un enfoque latinoamericano o latinoamericanista? No creemos poder decir la última palabra ni llegar a una verdad indiscutible, sería una ingenuidad caer en “verdades absolutas”, solamente pretendemos re-plantear la problemática de la Filosofía de la educación desde *nuestra* circunstancia y necesidades históricas, con todo lo que ello conlleva, esto es, un compromiso y una responsabilidad más allá de un análisis lógico lingüístico o, simplemente, circunscrito a una identificación de problemas y su adecuado o correcto planteamiento de ellos para que otros los resuelvan. No se trata sólo de interpretar el mundo, sino de transformarlo o, por lo menos, intentar hacerlo, lo cual no puede quedarse en la pura discursividad, menos aún como la planteada por este tipo de concepciones, neopositivistas o semejantes.

Según Broudy: “...se considera a la Filosofía de la educación como la discusión sistemática de los problemas didácticos, en un nivel filosófico, es decir, como la investigación de una cuestión pedagógica hasta dejarla reducida a una

discusión en metafísica, epistemología, ética, lógica o estética, o a una combinación de éstas”³⁷.

Desde esta perspectiva, la Filosofía de la educación viene a ser la aplicación de la Filosofía, o de las disciplinas filosóficas, a la educación, lo cual puede resultar plausible; sin embargo adolece de dos debilidades, por cierto la primera de ellas muy común: 1) considerar a la lógica como disciplina filosófica, la lógica no puede seguir siendo considerada una disciplina filosófica, se trata de una ciencia formal con un objeto material y formal propio y específico que, por cierto, tiene como base de su análisis y reflexión el lenguaje, las relaciones lógicas, las condiciones de validez o corrección de los argumentos y de verdad de los enunciados o proposiciones. Ciertamente estos análisis se hacen a partir del lenguaje que, suponemos, expresan nuestros razonamientos, juicios y conceptos (considerados tradicionalmente como las tres formas del pensamiento); la lógica, al igual que las matemáticas, trata de entidades formales. Resulta curioso que todavía en los estudios de bachillerato, especialmente de la Escuela Nacional Preparatoria, se le considere “disciplina filosófica” o “rama de la Filosofía”; esto no quiere decir que no tenga nexos con la Filosofía, por supuesto que sí, pero estas relaciones son iguales o semejantes a las que tiene con las ciencias en general o con otras disciplinas; 2) el autor deja de lado una disciplina filosófica fundamental para la educación, desde nuestro punto de vista, la axiología o Filosofía de los valores.

La omisión que hace Broudy de la axiología causa mayor extrañeza al afirmar:

³⁷ Broudy, Harry S. *Filosofía de la educación*, Trad. Rafael Castillo, Limusa, México, 2ª reimp. 1980 (en inglés 1961) p. 30.

“Si los hechos y teoría científicas no pueden resolver la controversia, y si ambas partes todavía quieren continuar una discusión racional, tienen que pasar a otro nivel de argumentación, o sea el filosófico. Aquí los que disputan defienden sus conceptos de valor en términos de una teoría acerca de lo que es *realmente* cierto, *realmente* valioso y *realmente* efectivo”³⁸.

Este tipo de afirmaciones evidencian una confusión por parte del autor respecto a los ámbitos de la axiología y de la Filosofía en general. El problema de la realidad es propio de la ontología y de la epistemología, en términos de objetividad, verdad y certeza; lo “valioso” refiere al problema de la valoración, no de los valores en sí, se trata de una adjetivación, aunque ciertamente forma parte de la problemática que aborda la axiología.

Desde hace mucho tiempo, tal vez desde los orígenes mismos de la Filosofía, resulta muy problemático y arriesgado aludir y recurrir categóricamente a la “realidad” y derivados como “realmente”, a menos que se establezca claramente desde que perspectiva teórica se hace esta referencia. Así, afirmaciones como “X es realmente P” provoca o puede producir muchas discusiones, más aún si se refiere a propiedades como “valioso”, “cierto” y “efectivo”. Evidentemente la valoración sobre cualquier fenómeno u objeto tiene una fuerte carga subjetiva y circunstancial. Mención aparte merece el problema de la certeza, sobre todo a partir de los planteamientos de la teoría de la incertidumbre y de la teoría del pensamiento complejo.

Cabe decir que Broudy considera su posición dentro del “realismo clásico”, lo cual resulta también muy discutible y dudoso, pues, por principio de cuentas Platón, del que se considera seguidor, no establece una distinción entre las diferentes disciplinas filosóficas como se hace comúnmente hoy en día, esto es,

³⁸ Idem, p. 33. Cursivas del autor.

no separa los temas y problemas de la Filosofía, esta división se da muy posteriormente, prácticamente ya en la época Moderna, aunque en la Edad media hay una distinción entre lo que sería la “Filosofía natural” y la Teología. En cuanto al realismo, resulta también muy cuestionable planteado en términos analíticos o desde el “empirismo lógico” al cual está asociado el neopositivismo, Filosofía analítica o el análisis filosófico como lo denomina Paul Edwards en la *Enciclopedia de Filosofía* al referirse a la Filosofía analítica o al *phylosofical analysis*.

Respecto a esta temática Octavi Fullat (1928) hace planteamientos, por demás interesantes e importantes, para clarificar el ámbito y objeto de estudio de la Filosofía de la Educación. Según él: las tareas de la Filosofía de la educación son:

1. Analizar el lenguaje educativo.
2. Indicar el sentido general del proceso educador.
3. Mostrar la estructura educanda del hombre.
4. Explicar, a través de la teleología, las diversas pedagogías.

Según Fullat: “El trabajo específico de la Filosofía de la educación queda circunscrito a las cuatro tareas indicadas. Podrá abordarla todas o bien limitarse a alguna tan sólo, pero difícilmente puede sobrepasarlas sin verdadero riesgo de caer en el dogmatismo metafísico”³⁹. Sin embargo, confiesa su inclinación hacia las dos últimas tareas: a) la estructura educanda del hombre, ligada a la antropogénesis. La educación puede considerarse una condición indispensable para la “construcción del ser humano”, sin ella, no podría hablarse de humanización “Ser hombre es tener que educarse”, de otra manera se está

³⁹ Fullat, Octavi, *Filosofía de la educación*, 2ª ed. rev y actualizada, ediciones CEAC, Barcelona España, 1979, pp. 72-73

condenado a la “animalidad”, esto es, vivir de manera meramente instintiva; b) la teleología de la educación, el *para qué* de ella, estos fines no los crea el filósofo de la educación, su labor se ubica en la búsqueda de explicación de esos fines, o de la diversidad de fines que se persiguen a partir de ciertos modelos y pedagogías.

“...El filósofo no inventa – no tendría, por lo menos, que inventar - finalidades educativas; éstas se hallan aquí, en pleno mundo. La tarea filosófica al respecto no es otra cosa que desentrañar la fuente de la diversidad. Los distintos *Ways of life* ofrecidos comportan el tener que elegir entre ésta o la otra modalidad educativa.

El filósofo no crea educación; se limita a reflexionar sobre la existente, sea la pretérita o la actual...”⁴⁰.

Consideramos que las ideas de Fullat, se adecuan en parte a los fines perseguidos en esta investigación. Aunque creemos necesario llevar esa reflexión más allá de la mera descripción y evitar quedarnos en la pura contemplación.

Al igual que la mayoría de los filósofos, pedagogos y teóricos de la educación, Fullat ignora las aportaciones y propuestas de algunos filósofos latinoamericanos que han reflexionado y también incidido directamente en la educación y prácticas correspondientes, como profesores e incluso funcionarios, por ejemplo: José Vasconcelos, Antonio Caso, Samuel Ramos, Vicente Lombardo Toledano y Francisco Larroyo. Queremos detenernos en este último por ser uno de los que intenta de manera clara y explícita elaborar un sistema filosófico, con debilidades, carencias o defectos según algunos; empero su labor educativa y filosófica no puede pasar desapercibida o ignorada en cualquier estudio sobre esta temática.

Según el maestro Larroyo, la Filosofía de la Educación:

⁴⁰ Idem. p. 74

“... Contempla la vida de la educación en su totalidad, tratando de encontrar y comprender su estructura en sus más hondas y determinantes esencias. Esta reflexión filosófica averigua en efecto, esencia y valor, finalidad y sentido, posibilidades y límites de la educación... *explora*, de manera estructural, esencia, valores y fines del proceso educativo... También ha de suministrar la *explicación* objetiva de ello. En esta empresa, la tarea de la Filosofía de la educación indaga los *fundamentos últimos* de la realidad pedagógica, convirtiéndose en una disciplina por principios, de verdades últimas además de totalizadora... En suma: la Filosofía de la educación es una disciplina de saberes últimos, totalizadora acerca de las realidades, posibilidades y finalidades educativas, cuyo titular es el hombre como personalidad”⁴¹.

La propuesta teórica del maestro Larroyo se inscribe en su perspectiva de la Filosofía en general, neokantiana. La pretendida visión totalizado y esencialista puede resultar discutible desde otras perspectivas, sobre todo de tipo materialista; sin embargo, matizando esa búsqueda de “saberes últimos”, es aceptable la pretensión de indagar sobre los fundamentos, posibilidades y finalidades de la educación, a sabiendas de que ello depende en buena medida de los factores sociales relacionados, a su vez, con los modelos económico-políticos y que la esencia se encuentra ligada a los fines, los cuales dependen también de las circunstancias históricas, a las que tal vez aluda con el término realidades. No podría objetarse la necesidad de referirse a las “realidades educativas”, a las cuales consideramos fundamentales y un principio básico para la reflexión filosófica de la educación que proponemos.

Cabe resaltar que el maestro Larroyo es de los pocos filósofos mexicanos que se dedicaron de manera especial a crear una Filosofía de la educación, Aun cuando ésta pueda ser criticada y discutible en nuestros días, además de haber dedicado buena parte de su vida a la práctica educativa y a la difusión de la Filosofía, prueba de ello son la gran cantidad de traducciones, incluyendo

⁴¹ Larroyo Francisco, *Sistema de la filosofía de la educación*, 3ª ed., Porrúa, México, 1973, pp. 3-4.

prólogos y estudios preliminares que realizó para la editorial mexicana Porrúa en su colección Sepanquantos. Si bien pueden no siempre ser consideradas las mejores para estudios especializados, es indiscutible la importancia que han tenido para el conocimiento de las obras de muchos importantes filósofos a nivel de difusión popular.

Las perspectivas teóricas de la Filosofía de la educación están asociadas con las referentes a la Filosofía en general, lo cual resulta una obviedad. Sin embargo, vale la pena reconocer los aportes de algunas corrientes filosóficas en relación con la educación, aunque no estamos de acuerdo con algunas tesis o perspectivas.

La perspectiva teórica que proponemos en esta investigación toma en cuenta las aportaciones de algunos filósofos de la educación desde diferentes posiciones o corrientes. Sin embargo, a diferencia de la mayoría de ellos, nuestro punto de partida se ubica en el *factum* mismo de la educación, como una práctica social concreta en la cual inciden diversos factores de tipo económico-político que, de diferentes y complejas formas, inducen a las instituciones educativas a adoptar ciertos modelos pedagógicos y administrativos.

La Filosofía de la educación puede considerarse como una disciplina o rama de la Filosofía que trata de indagar, identificar y explicar los principios y fundamentos filosóficos (epistemológicos, axiológicos, éticos, estéticos y ontológicos) presentes en ciertos modelos, sistemas o instituciones educativas. Esta reflexión filosófica incluye, o debe incluir, el análisis de: a) documentos de tipo político, jurídico, administrativo y académico; b) de las estructuras administrativas y académicas y c) de las prácticas educativas, relaciones e

interacciones de quienes forman la comunidad educativa, las cuales constituyen el *factum*; el cual puede corroborar o contradecir lo expresado en los documentos relacionados con esos sistemas o instituciones.

Cabe tratar de hacer algunas precisiones, entre ellas: 1) la necesidad de no confundir la Filosofía de la Educación en sentido genérico con, 2) las Filosofías de la educación, entendidas como las perspectivas, corrientes o enfoques filosóficos de la educación y 3) la Filosofía de la educación de determinadas instituciones, niveles educativos, grupos culturales o épocas.

En el primer caso se trata de reflexiones que son pueden ser de tipo metateórico o metafilosófico, en esa situación se encuentran los planteamientos de Platón, Rousseau, Mantovanni, Paulo Freire, Francisco Larroyo o Edgar Morin. Se refieren a la educación en general y, en este sentido, realizan abstracciones genéricas relacionadas con los principios y fundamentos de carácter “universal” y ahistóricos, a partir de ciertos postulados o axiomas planteados por diversos filósofos, pedagogos o teóricos de la educación, cuyas bases pueden ser producto de las experiencias educativas o reflexiones puramente intelectuales, sin un referente empírico, lo cual las ubica en un plano eminentemente teórico o metateórico. En el segundo nos referimos a corrientes que se relacionan directamente con posiciones filosóficas muy definidas, de tipo materialista, existencialista o religioso, las diferencias entre uno y otro son semejantes a las que existen entre la Filosofía en general y las Filosofías, o bien entre la Ciencia, considerada genéricamente como cierto tipo de conocimiento y las ciencias en particular, referidas a determinados objetos de estudio. En el tercer caso se trata de una aplicación de la reflexión filosófica a determinadas situaciones, en este

sentido podemos hablar de una Filosofía de la educación rusa en cierto momento histórico (época zarista o stalinista); o de una Filosofía de la educación mexicana en el cardenismo, en la revolución o, en nuestro estudio, de 1970 al 2000. Evidentemente esto se relaciona con los grados de abstracción y no se podrían hacer juicios de valor sobre ¿Cuál es el enfoque más idóneo?

2.3. La educación superior como objeto de estudio de la filosofía de la educación.

De acuerdo con lo expresado en el subtema anterior, al referirnos a la Filosofía de la Educación Superior (a la Educación Superior la denominaremos de aquí en adelante como ES), tratamos de darle a la reflexión filosófica un referente concreto, desde una perspectiva de análisis específica, esto es, filosófica. Así, tomamos a la ES como objeto material de estudio y a la Filosofía como objeto formal ⁴².

Evidentemente, la educación en general y la ES en particular pueden ser, y de hecho lo son, objeto de estudio de: la Psicología, la Historia, la Sociología y otras ciencias o disciplinas, llamadas “ciencias de la educación”. Así, podemos hablar de “Historia de la educación” o “Historia de la Educación Superior” y concretarlas con algún gentilicio, por ejemplo, cubana o mexicana; igualmente podemos hablar de Sociología de la educación, en general o desde cierta teoría o posición teórica.

Al asumir a la ES como objeto de estudio de la Filosofía de la educación, pretendemos precisar un nivel educativo específico en nuestro país, con

⁴² Entendemos por objeto material, aquello que se estudia, el referente o materia sobre lo cual reflexionamos; y objeto formal como la perspectiva intelectual o teórica desde la cual es estudiado “eso”.

características y reglamentación propias, mismas que se singularizan en determinadas instituciones, como la UNAM.

La particularidad de las Instituciones de Educación Superior se refiere también a los cambios históricos, políticos y culturales, lo cual la hace dinámica y cambiante, dialéctica con respecto de otros fenómenos sociales, internos y externos, ello aumenta la complejidad de su estudio. Esto es, por una parte la UNAM forma parte de las IES y, como tal, ocupa un determinado lugar dentro del Sistema Educativo Nacional y tiene funciones propias de todas las IES; pero por otra, tiene características que la diferencian y le dan una identidad propia. Por si esto fuera poco, su devenir histórico y relación con diversos acontecimientos históricos, nacionales e internacionales, la hacen *sui generis*. Algo parecido puede ocurrir con otras IES, tales como El Instituto Politécnico Nacional, la Escuela Normal Superior, la Universidad Autónoma Metropolitana y otras importantes IES de nuestro país, no solamente del Distrito Federal.

Las características geográficas y culturales de México, muy diferentes a las de otras naciones, obligan a ser más cautos y minuciosos en los análisis filosóficos, históricos y de cualquier tipo, pues existe el riesgo, muy común, de caer en falacias, por ejemplo, en falsas generalizaciones.

La ES puede ser analizada filosóficamente de manera general y atendiendo, también, a generalidades, lo cual puede ser válido y aportativo. Pero, es necesario tomar conciencia de ese nivel de abstracción que, por razones obvias, puede dejar de lado la particularidad de la Filosofía de la educación y de su objeto de estudio.

La Historia de la ES en México, por poner un ejemplo, no es lo mismo que la Historia de la UNAM. La Filosofía de la ES no es lo mismo que la Filosofía de la educación de la UNAM y, a su vez, esta Filosofía de la educación de la UNAM no ha sido la misma en todos sus momentos históricos, ni puede identificarse igualmente desde diferentes perspectivas o posiciones filosóficas e ideológicas. La ES como objeto de estudio de la Filosofía de la educación obliga a, por lo menos:

- 1) Establecer el enfoque o perspectiva desde el cual se asume la Filosofía y la Filosofía de la educación.

Evidentemente todo análisis filosófico conlleva una perspectiva teórica que influye considerablemente en las conclusiones y en los procesos mismos de reflexión, pues no es lo mismo asumir una posición existencialista que analítica, neotomista o marxista, más aún en este último caso, puede haber variantes en los enfoques de esta corriente. Lo mismo ocurre con algunas variantes o tendencias de la Filosofía latinoamericana, algunas más cercanas con la Filosofía o la Teología de la Liberación que otras.

- 2) Especificar la institución, instituciones o universo, al que se refiere ese análisis.

En México la historia de las instituciones educativas ha sido muy variada y heterogénea, al igual que la atención a los diferentes niveles educativos. Así, por ejemplo, el devenir histórico de las diversas IES ha tenido características muy particulares y hasta *sui generis*, no ha sido paralelo ni semejante. Mención aparte merecen las escuelas militares, a las cuales se les ha dedicado un presupuesto y especial atención en determinados momentos. Tanto en las IES públicas como en las privadas se pueden encontrar especificidades dignas de tomar en cuenta.

3) Delimitar la ubicación espacio-temporal que abarca el estudio.

Por diversas razones, en su mayoría de carácter político, las instituciones educativas en nuestro país no han tenido ni mantenido una misma relación con el Estado. En algún momento la UNAM representó el foco de atención principal y se asoció con determinados grupos sociales e ideológicos, como la Iglesia católica, por lo cual fue duramente criticada por personajes como José María Luis Mora; o bien representó una institución educativa de una *elite social*, siendo criticada por Vicente Lombardo Toledano o, como ocurrió en 1968, se convirtió en el centro de reunión de activistas políticos contrarios al Gobierno como José Revueltas.

4) Evitar los absolutismos teóricos y conceptuales.

Tal vez uno de los errores más comunes y criticables sea la tendencia, de algunos filósofos e investigadores en general, a postular generalizaciones o hacer afirmaciones que no pueden tener un carácter universal o difícilmente resultan aplicables a todos los casos. La ciencia, desde 1932 con los planteamientos de Heisenberg acerca del principio de incertidumbre, evita hacer afirmaciones categóricas en la medida de lo posible, menos aún predicciones sobre eventos y fenómenos sobre los cuales no se puede tener control alguno.

5) Considerar que las interpretaciones, filosóficas o científicas, se relacionan directa e indirectamente con la ideología, por lo cual es necesario tener lo más claro posible la posición filosófico-ideológica del investigador. Esto se relaciona directamente con las discusiones de las últimas décadas sobre la “neutralidad ideológica” o la “pureza del conocimiento”. Desde diferentes posiciones teóricas filosóficas se acepta la participación que puede tener la ideología en la producción,

difusión y aplicación del conocimiento científico y, más aún, del filosófico.

6) Valorar la dimensión utópica de la educación.

Esto conlleva la reflexión sobre la ubicación que tiene la educación respecto de la realidad y la idealidad; así como la dimensión e importancia de la utopía, *lo que es* y *lo que debe ser*, se pretende que sea o llegue a ser. Los propósitos que, en ocasiones, están más allá de las posibilidades y las circunstancias de determinados momentos, pero que tienen grados de probabilidad en otros escenarios también posibles o factibles, en una relación de tensión con respecto de ellos.

7) Determinar el nivel de abstracción o de análisis que se pretende realizar.

La profundidad de los análisis y reflexiones filosóficas necesariamente requieren ser acotados desde el inicio mismo de ellos. Hasta donde puede abarcar el estudio de ellos no solamente se relaciona con la temática y la problemática sino también con los grados de profundidad correspondientes, lo cual depende también de los objetivos que se persigan, de las condiciones y el tiempo disponible para realizarlos.

2.4. Hacia una filosofía de la educación latinoamericana

Evidentemente la Filosofía de la educación en América Latina, al igual que otras áreas de la reflexión filosófica en nuestro continente y el Caribe, han estado selladas por un recalcitrante eurocentrismo y occidentalismo. Así, casi siempre se ha asociado a esta disciplina con un análisis de carácter metateórico o meramente

conceptual sobre lo que algunos importantes filósofos, sobre todo europeos, han expresado acerca de la educación. No es casual ni extraño encontrar en la mayoría de los textos relacionados con esta temática, ideas y tesis planteadas por Sócrates, Platón, Aristóteles, Kant, Marx y sus intérpretes. Pero, muy poco o nada acerca de las ideas de filósofos mexicanos o latinoamericanos, mismos que basaron sus reflexiones en prácticas educativas o docentes concretas.

Las aportaciones de filósofos y educadores como: José Ma. Luis Mora, Gabino Barreda, José Vasconcelos, Enrique Barona, José Martí, Rodó, Samuel Ramos (1897-1959), Francisco Romero, Paulo Freire, Francisco Larroyo, Lombardo Toledano, Rafael Moreno Montes de Oca, sólo por citar algunos, son ignoradas o minusvaloradas. Mención aparte merece la marginación o minusvaloración que se ha hecho de los sabios y maestros de las culturas prehispánicas, los *tlamatinime*.

Las discusiones sobre lo que dijo o quiso decir Descartes, Rousseau, Marx y otros filósofos europeos resultan para algunos mucho más importantes y “filosóficas” que lo que hayan dicho algunos latinoamericanos. Peor aún, más relevantes que el análisis sobre algunos problemas concretos propios de nuestra educación, realidad y circunstancia concreta.

Ciertamente es importante conocer y tomar en cuenta los planteamientos teóricos de algunos filósofos europeos, pero también es importante rescatar del olvido a otros que no tuvieron “la suerte de ser europeos” y, por otra parte, resulta fundamental tomar como base y punto de partida nuestra circunstancia histórica y realidad concreta, para desde ahí identificar algunos problemas propios de la Filosofía de la educación.

Desde nuestra perspectiva la Filosofía de la educación no puede quedarse únicamente en un ejercicio de interpretación teórica, menos aún desde perspectivas o enfoques teóricos que, en muchas ocasiones, poco o nada tienen que ver con las necesidades o circunstancias históricas de países como el nuestro; además debe abocarse a tratar de solucionar algunos problemas educativos concretos a partir de una *praxis* fundamentada teóricamente. No se puede interpretar y plantear posibles soluciones a los problemas de manera meramente intuitiva.

De acuerdo con lo expresado, consideramos a la Filosofía de la educación como una rama de la Filosofía o una disciplina filosófica que tiene como objeto material de estudio a la educación y como objeto formal a la reflexión seria, rigurosa y sistemática acerca de los principios, fundamentos y fines de la educación; su relación con otras disciplinas en general, disciplinas filosóficas y ciencias, así como sus vínculos con otros factores e implicaciones en diversas prácticas sociales y ámbitos de la vida.

La reflexión filosófica sobre la educación requiere un enfoque y análisis de tipo dialéctico entre lo teórico y lo práctico, lo abstracto y lo concreto, lo general y lo particular. No siempre los planteamientos teóricos corresponden o resultan coherentes con la realidad ni con las prácticas educativas, personales e institucionales. Las abstracciones, como tales, muchas veces son parciales y contienen altas dosis de subjetividad. Las generalizaciones corren el riesgo de no considerar las singularidades de algunas instituciones, fenómenos o situaciones.

De acuerdo con lo anterior, la reflexión filosófica sobre la educación no puede quedarse en un ámbito puramente teórico y discursivo, como ocurre

comúnmente, pues eso dificulta e imposibilita encontrar y proponer soluciones a determinados problemas propios de nuestro entorno y, en ocasiones, ajenos a los planteamientos de filósofos clásicos, antiguos o medievales. Las ideas filosóficas en general requieren ser contextualizadas, adaptadas o adecuarlas a los contextos histórico-sociales y culturales.

Históricamente la educación ha sido una práctica social íntimamente vinculada a otras, sería imposible encontrar una práctica social sin relación alguna con la educación, escolarizada o no, formal o informal. Por lo tanto, resulta absurdo ignorar o soslayar ese *factum* concreto que constituye la educación y quedarse en un análisis conceptual lingüístico en sentido restringido; no de carácter hermenéutico, en el cual se incorpora lo extralingüístico y lo contextual como parte de ese análisis y, por lo tanto, la interpretación puede ser más rica y profunda.

Según Mario Magallón Anaya:

“...La reflexión filosófica de la educación, como nosotros la entendemos, es *praxis*, plantea la necesidad de establecer, pedagógicamente hablando, relaciones del hombre con el mundo, pero en la historia concreta, donde la crítica desempeña un papel muy destacado al cuestionar los modelos y mostrar los aspectos alienantes y deterministas que constriñen la capacidad creativa de los educandos”⁴³.

Resulta indiscutible la necesidad de vincular la *praxis* con la reflexión que se haga sobre la educación. De otra manera se corre el riesgo de caer en meras disquisiciones intelectuales que en nada ayudan a *transformar* la educación y la sociedad. Crítica planteada por Marx a los filósofos en las *Tesis sobre Feuerbach*.

El cuestionamiento de los modelos educativos implica analizar lo más a fondo posible los diversos discursos, lingüísticos y extralingüísticos, las prácticas

⁴³ Magallón Anaya, Mario, *Filosofía política de la educación en América Latina*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, México, 1993, p. 8

educativas inter y extra institucionales, es decir, tratar de interpretar los mensajes y simbolismos que emplean: el Estado, los grupos hegemónicos y las instituciones educativas.

Los colores, las insignias, los logotipos, los lemas, las vestimentas más usuales o los símbolos representativos, bien pueden ser motivo de un análisis hermenéutico o desde la perspectiva teórica del análisis del discurso. Los “usos y costumbres” de saludos, jerarquías, formas de convivencia y de comunicación, expresan muchas veces la filosofía o ideología que profesan las instituciones. Así, es fácilmente perceptible la diferencia entre los elementos mencionados al interior de IES de carácter religioso, sobre todo en, por ejemplo, seminarios o escuelas destinadas a la formación de sacerdotes y centros educativos de tipo laico. Lo anterior se presenta también en las diversas escuelas o facultades de estudios profesionales, aún dentro las mismas IES o de estudios semejantes pero de diferentes instituciones.

El análisis filosófico de la educación incluye también documentos como: decretos de creación, reglamentos de las instituciones, tipos de contratación y nombramientos del personal, derechos y obligaciones de los trabajadores y de los estudiantes, normatividad relacionada con la designación de autoridades en todos los niveles, conformación de las áreas de conocimiento, colegios, academias u otras formas de organización académica, los procesos de selección, evaluación y permanencia de los alumnos y del personal docente, administrativo y de servicios, currículos (el abierto y el oculto), participación de los profesores en la elaboración, evaluación y modificación del currículo, planes y programas de estudio, asignación

y manejo de los recursos materiales y humanos, el tipo de relación con el Estado o con grupos de poder económico y político.

El análisis crítico documental debe incluir necesariamente también las prácticas educativas concretas, esto es, la vida real de las instituciones, en donde se pueden identificar las coherencias o contradicciones, la Filosofía y la ideología que practican, los fines que persiguen, los valores que se promueven, por ejemplo: la sumisión o la libertad, el individualismo o el compromiso social, la autonomía o la dependencia, la democracia o el autoritarismo, el conservadurismo o una actitud innovadora y revolucionaria.

Evidentemente no se pueden ignorar las reflexiones filosóficas de carácter teórico, pero ese bagaje teórico debe constituirse en un instrumento conceptual, en el marco teórico-conceptual a partir del cual se pueden analizar e interpretar los documentos y las prácticas educativas, en los niveles micro (institucional) o macro (estatal, nacional o internacional)

Entre las preguntas obligadas que se plantea la Filosofía de la educación se encuentran las siguientes: ¿Cuáles son los supuestos filosóficos o ideológicos que se pueden identificar en los documentos constitucionales o institucionales? ¿Qué objetivos se pretenden alcanzar a partir de estos supuestos? ¿Qué necesidades se tratan de sufragar? ¿Qué valores se pretenden promover? ¿Qué conocimientos y habilidades o competencias se tratan de desarrollar? ¿Hasta dónde responde a un proyecto social de desarrollo económico y no solamente benéfico para cierto sector de la sociedad? Estas y otras interrogantes es necesario dilucidar para comprender mejor la Filosofía educativa de la institución, sistema o subsistema en cuestión.

Existen diversas opiniones respecto a las relaciones entre la Filosofía y la educación. Hay quienes suponen que las teorías filosóficas influyen directa y casi automáticamente en las propuestas educativas y modelos educativos. Esto resulta tan ingenuo como suponer que las ideas filosóficas de Sócrates y Platón cambiaron algunas prácticas y comportamientos sociales de los atenienses. En contraposición, todavía algunos creen en la inutilidad de las teorías filosóficas y, por ende, en la poca o nula participación de éstas en las actividades y prácticas sociales, entre ellas la educativa, considerándolas como meras especulaciones ociosas; esto también puede considerarse un grave error, pues, los planteamientos educativos de Freire o de Lippman han servido de base para postular algunos modelos educativos y pedagógicos que se han implementado y coadyuvado de alguna manera a que algunos educadores modifiquen sus comportamientos y actitudes, por lo menos para replantearlas en sus actividades educativas. Mención aparte merecen las propuestas de Vasconcelos que se asociaron y convirtieron en una política educativa de nuestro país que, desgraciadamente, se fue distorsionando y transformando posteriormente. Es pues necesario tratar de ubicar en una dimensión más justa las relaciones entre la Filosofía y la educación; así como su sentido y función.

Al igual que otro tipo de reflexiones filosóficas, por ejemplo las que se efectúan en la Filosofía del Derecho, su impacto e influencia en las prácticas jurídicas no sólo dependen de ellas mismas; ni su aplicación es responsabilidad de únicamente de quienes las elaboran, están condicionadas e influidas por una serie de factores endógenos y exógenos a ellas mismas; a una serie de

circunstancias de diverso tipo que las hacen factibles y aplicables o, por el contrario, no realizables.

Es importante considerar la posibilidad de que una institución educativa no establezca de manera clara, precisa y específica “su Filosofía” en algún documento; pero ésta se puede identificar o inferir a partir de otros documentos como los ya mencionados. Por el contrario, puede suceder que sí existan documentos en los cuales se precisa claramente “la Filosofía de la institución”, pero no resulta coherente con los planteamientos o la política educativa, forma de organización, estructura institucional, formas de evaluación, proyectos educativos, etc. Es pues necesario conjuntar el análisis de los documentos, en los cuales se expresan explícitamente concepciones filosóficas, con el de aquellos que implícita o indirectamente conllevan ideas de tipo filosófico y éstos, a su vez, con las prácticas educativas concretas.

De acuerdo con lo expresado, resulta fundamental considerar los estrechos nexos del análisis filosófico de la educación con cuestiones pedagógicas, políticas y económicas, por lo cual es necesario no perder de vista que la perspectiva o enfoque debe ser de carácter filosófico. Esto no excluye la interdisciplinariedad requerida de algunos temas y problemas, pero sin caer en ámbitos ajenos a la propia disciplina o perspectiva pretendida, propia de la Filosofía de la educación.

Desde luego, es necesario considerar los estrechos vínculos entre las concepciones filosóficas o ideológicas en general, instituidas oficialmente, con las Filosofías educativas, consideradas estas últimas como una derivación de las primeras, entre ellas las correspondientes a la educación.

Esta perspectiva filosófica de la educación puede retomar una propuesta de Mario Magallón, en la cual sugiere realizar el análisis e interpretación:

“...a partir de un *método concreto, Dialógico y comprometido*. Lo *concreto* entendido como aquello que parte de la realidad socio-histórica, lo *Dialógico* porque va de la realidad social y material a la conciencia, a partir de un proceso reflexivo y crítico, creativo, rico y esclarecedor que propicie un acto de transformación comprometido”⁴⁴.

La relación entre lo concreto y lo abstracto, la reflexión y la acción, la teoría y la práctica, la realidad y la idealidad, han sido problemas constantes a lo largo de la historia de la Filosofía; así como el método o proceso de reflexión filosófica más adecuado. Pero, evidentemente, el método, las técnicas y procedimientos, deben adecuarse al objeto de estudio y a los objetivos que se pretenden alcanzar, especialmente tratándose de un objeto de estudio tan complejo como es el de la educación.

La complejidad aumenta considerablemente si se toma en cuenta que, desde sus orígenes, la educación se ha movido entre la realidad y la utopía, entre lo que es y lo que debe ser, o se supone que es lo más valioso y conveniente en determinado contexto económico-político, para la sociedad y para el ser humano. Toda educación conlleva una ideología, a la cual se puede desenmascarar mediante el análisis filosófico de la educación, aceptando que, ciertamente, ese análisis puede también tener un carácter ideológico, pero en todo caso es necesario también explicitar a que ideología se está respondiendo o desde que perspectiva ideológica se realiza ese análisis.

Cabe aclarar que el significado de utopía, desde nuestra perspectiva, no tiene una connotación peyorativa; no se le considera una propuesta producto de la

⁴⁴ Idem , p.9

pura imaginación, al margen o independientemente de la realidad. Se trata de una mezcla que tiene una relación lógica con la realidad, semejante a la que existe o puede encontrarse en la novela de ciencia-ficción, en la cual si bien existe una fuerte dosis de imaginación, también existen serios nexos con la realidad, esto es precisamente el ingrediente que le da cierta credibilidad y posibilidad de ser.

En la educación y la utopía se postula un "deber ser", un ideal a alcanzar, una posibilidad cuya factibilidad depende tanto de los fines como de los medios, de las condiciones materiales concretas y de las estrategias empleadas. Este aspecto, la dimensión utópica de la educación, lo desarrollamos en el tercer capítulo: Filosofía, educación y utopía desde una perspectiva dialéctica.

Mediante la educación se pretende realizar y alcanzar un "ser humano ideal" que no es, pero que puede ser, que se desea que sea. Siendo así, todo proyecto educativo se instala en dos dimensiones: la de la realidad y la de la imaginación, esto es, en el de la utopía, entre el ser y lo que se quiere o desea ser. La educación no solamente es la transmisión de conocimientos, sino también de ciertos valores y comportamientos, ideales y aspiraciones que también se encuentran asociados con una dimensión utópica.

Podemos decir que todo aquel que se dedica al estudio de la Filosofía y a la educación tiene una visión utópica de la vida, tiene la esperanza, la ilusión de que es posible un mundo mejor. Cuando no hay esa ilusión o fe en las posibilidades de transformación del ser humano y de la sociedad en algo mejor de lo que es en determinados momentos y circunstancias, es preferible dedicarse a cualquier actividad, pero no a la Filosofía, a la educación, ni a la Filosofía de la educación.

Históricamente la reflexión filosófica se ha preocupado por el ser humano y su formación, se ha relacionado directamente con los conocimientos, habilidades y valores (intelectuales, morales y estéticos, entre otros) deseables en determinados contextos histórico-culturales y económico-políticos.

La Filosofía de la educación latinoamericana necesariamente tiene que abordar problemáticas sociales relacionadas con nuestra realidad, por ejemplo: la democracia, la igualdad social, los derechos humanos (entre ellos al trabajo, la educación y los de la mujer), la identidad; la liberación, incluida la femenina, la de los indígenas y de las etnias; la injusticia social, la enajenación e ideologización y la transculturación. El tratamiento de esos problemas exige considerar actualmente a la globalización y su relación con el neoliberalismo. De acuerdo con Mario Magallón, es necesaria una Filosofía de la educación que:

“...considere, en la elaboración teórico-filosófica de sus proyectos y programas educativos, lo cotidianamente opresivo y propicie en el educando –podemos añadir en los docentes e investigadores- la crítica rigurosa y descubra las razones de la opresión, para plantear alternativas posibles de nuevos proyectos superadores de los absolutismos y de las determinaciones de la dominación”⁴⁵.

La re-conceptuación y re-planteamiento de los problemas inherentes a la Filosofía de la educación desde esta perspectiva, no significa ni implica excluir otros planteados desde posiciones teóricas y filosóficas diferentes a ésta, latinoamericana. Siguen vigentes, necesarias y exigibles las reflexiones filosóficas acerca de las implicaciones éticas, estéticas, ontológicas, axiológicas y epistemológicas que la educación tiene, directa e indirectamente, en los diferentes ámbitos de la vida humana desde diferentes perspectivas, autores y corrientes;

⁴⁵ Magallón Anaya, Mario, *Filosofía política de la educación en América Latina*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, México, 1993, p. 9.

empero, Nuestra América, dadas las condiciones y necesidades que padece, exige una visión acorde con ellas.

Ciertamente, existen problemas filosófico-educativos comunes en todo el mundo, independientemente de la nacionalidad, credo, raza o sexo. Pero también existen particularidades de acuerdo con la situación de dominado y explotado o de dominador y explotador. Siendo así, resulta importante para Latinoamérica contar con una Filosofía de la educación que se adecue a su circunstancia histórica, que evidencie y luche contra la subordinación económica y política que históricamente ha padecido nuestro continente, que defienda la identidad y las raíces culturales de los pueblos de nuestro continente, que rescate el carácter prístino y eminentemente humanístico que desde sus orígenes ha tenido y debe mantener la educación, en términos de Paulo Freire, que luche por la igualdad y la libertad, por los derechos humanos, por el respeto a la naturaleza... en ello se pone en juego no solamente el destino de los países latinoamericanos, sino también el de la humanidad y del mundo en general.

III. FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y UTOPIA DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÉCTICA

- 3.1. Diversos conceptos de utopía
- 3.2. La educación como utopía
- 3.3. La educación superior y la utopía

3.1. Diversos conceptos de utopía

Una de las características que diferencian al ser humano de otro tipo de animales es la imaginación; otra, relacionada con ella es la capacidad de recordar -memoria- y captar o registrar los hechos presentes, esto es, ubicar mentalmente: el pasado, el presente y el futuro. Una más se refiere a la racionalidad. Se trata de fenómenos psicológicos complejos, aún inexplicables cabalmente por los psicólogos, epistemólogos y filósofos. Aunque existan algunas hipótesis y teorías con ciertos grados de validez, podemos decir que sabemos muy poco o casi nada de estas capacidades y habilidades humanas.

La capacidad de imaginar se asocia directamente con la creación de mitos y utopías. Respecto de los mitos podríamos decir que se trata de formas de explicación y cosmovisiones sobre determinados fenómenos naturales a partir de la fusión entre la realidad y la fantasía, la razón y la imaginación en relación con lo acaecido o por acaecer (en el caso de las profecías). No se trata de un estadio o situación inferior de racionalidad, tal como se plantea en algunos “manuales de Filosofía”, en los cuales se postula una visión esquemática y simplista de un “progreso” o evolución de la razón, en donde el mito representa el estadio inferior, la Filosofía y ahora la ciencia el superior y más excelso.

Los mitos responden a un *logos* y un discurso igual en importancia para la humanidad y su devenir histórico, diferente al filosófico y al científico, sí, pero no inferior a ellos en cuanto a la racionalidad y ejercicio de la inteligencia que conllevan. Tampoco se puede soslayar el papel histórico desempeñado para el desarrollo de las culturas. Aún más, históricamente es demostrable que con el surgimiento de la religión, la Filosofía y “finalmente” la ciencia, los mitos no han desaparecido, su existencia hasta nuestros días es fehaciente e indiscutible.

Dado que en ocasiones se ha confundido el mito con la utopía, parece necesario señalar algunas diferencias entre ambos. En la utopía el presente es lanzado hacia el futuro, mientras que en el mito el pasado, el origen, es el elemento fundante, el núcleo del discurso. El presente se explica en función de lo acaecido, en sentido hegeliano, lo que puede ser conocido, claro está que en este caso el conocimiento se da de una manera peculiar, es la justificación de lo que está sucediendo.

Según el maestro Horacio Cerutti: “El discurso utópico... es un discurso transido de historicidad, ya que sin historia no hay utopía, porque la utopía es aspiración a la transformación de una historia concreta, específica. Utopía y mito, en este sentido se excluyen, aunque no excluyen la posibilidad de la mitificación de la utopía o de la utopización del mito”⁴⁶. El mito cancela la historicidad, se ubica en un tiempo cerrado o determinado y se niega al cambio. Por el contrario, la utopía se proyecta en un tiempo abierto, sin precisar la temporalidad, es decir el momento en que se realizará, puesto que aspira a su realización en un lugar

⁴⁶ Cerutti Horacio, “La latinidad: ¿Discurso utópico o discurso mítico?”, en: *La latinidad y su sentido en América Latina*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Col. Nuestra América, No. 15, México, 1986. p. 202.

también impreciso

En los mitos hay una determinación y sujeción del ser humano a la voluntad de entidades superiores a él y, en consecuencia, hay una subordinación. En la utopía el ser humano participa de la realización del proyecto que se propone.

El mito y la utopía, según el maestro Cerutti: “Tienden a confundirse y generalmente ambos se funden y se confunden en el discurso político, cuyo uso los convierte en funciones de su propio discurrir. Desde este punto de vista, la función mítica tiende a ser la paralización del movimiento; es el grado cero de la dialéctica. En cambio, la función utópica es la movilización de esa dialéctica”⁴⁷.

Llevado al problema que nos ocupa, la Educación Superior, en ella pueden identificarse elementos de carácter mítico y utópico. Entre los primeros podríamos citar, como ejemplo actual, la relación que se supone tiene con la movilidad social. En los segundos, de tipo utópico, podrían ubicarse los relacionados con la posibilidad de la transformación social en beneficio de todos sus miembros y la realización plena de todas las capacidades y habilidades del ser humano.

Tanto en la mitología griega como en la americana prehispánica, los mitos se articulan con el origen o causa de ciertos fenómenos, naturales y sociales; el fuego, la fertilidad, el ser humano mismo, son consecuencia de una interacción entre lo natural y lo sobrenatural, aquello en lo cual el humano no puede intervenir, se asume al ser humano como un ente determinado por causas extrínsecas a él, dioses o semidioses que tienen el poder de decisión. El pasado es revivido por el presente y éste se encuentra vinculado irremediabilmente a ese pasado, pero no hay una proyección que, como tal, avisore o “contemple” el

⁴⁷ Idem. p. 203

futuro.

Al parecer es necesario considerar la posibilidad de la existencia de mitos que se crean o surgen en el presente mismo y que forman parte de las ideologías. Así, la debilidad o inferioridad de una raza, de la mujer o la existencia de seres con poderes sobrenaturales, pueden estar asociados con nuevas formas de explicación mítica; también símbolos sexuales, patrones o modelos de belleza, ciertas formas y colores. Empero estas "explicaciones" tienen un carácter ideológico, además de mítico en el sentido prístino del término. En todo caso habría que considerar el origen, sentidos e intencionalidades que los mitos pueden tener, su función represiva o liberadora.

El eje central de la utopía es el futuro, en donde el presente representa el origen y, además, sus condiciones de posibilidad y de facticidad. En ambos casos, mito y utopía, trascienden el presente y lo sensoperceptual, no en el sentido de ignorarlos, sino de ir más allá de ellos, no estar subordinados a ellos. En el mito el pasado se hace presente; en la utopía es el futuro el que se pone en juego, a partir de una inconformidad con el presente. Al parecer, es necesario un análisis más profundo sobre los mitos y su relación con la ideología y la educación. Es un hecho que responden a una lógica, tienen su propia articulación y función social, que rompe con los cánones de la lógica tradicional científica, forman parte de la cultura y vida de los pueblos, lo cual incluye, obviamente, la educación que reciben los sujetos, a nivel familiar, social e institucional, forman parte de la identidad cultural de los pueblos y pueden ser, al mismo tiempo, poderoso instrumento de ideologización y parte de la transculturación, esto es, la traslación,

adopción o imposición, de elementos, ideas, costumbres, comportamientos o creencias propios de una cultura a otra.

Es necesario distinguir también entre: los mitos que surgen como parte de las propias culturas, con un carácter mágico, que responden a un “logos antropológico” y las fantasías y personajes creados *ex profeso* para justificar la supremacía de una raza o de una nación, mantener el *status quo*, la dominación; o bien para inducir a ciertos comportamientos y cosmovisiones, esto es, portadores de una ideología cuya intención es justificar, promover o reafirmar la hegemonía, el ejercicio del poder de un grupo social o de un país.

Aunque los “mitos” propios de una cultura y parte de las raíces culturales de un pueblo también pueden asociarse con la ideología y responder a los intereses de una clase, por ejemplo la sacerdotal, no pueden compararse con la creación de superhéroes o caricaturas, tal como lo demostraron Mattelart y Malarmé en su reconocido estudio sobre el trasfondo ideológico e impacto de personajes como el pato Donald ⁴⁸.

Aun cuando haya coincidencias entre el mito y la utopía, existen serias diferencias entre ellos, por lo cual no pueden tomarse como sinónimos. No podemos hacer aquí un estudio exhaustivo de los mitos, aunque sería interesante rebasa nuestros objetivos. Sólo queremos acotar su diferencia con respecto de la utopía para hacer más comprensible nuestra posición respecto de ésta y su relación con la educación, especialmente la superior.

⁴⁸ Nos referimos a la obra de los autores de la obra: *Para leer al pato Donald*, Siglo XXI, México, 1975. En el cual muestran el carácter ideológico y hegemónico de la cultura norteamericana y su postulación de modelos de vida de acuerdo con sus intereses.

El concepto más común de utopía nos remite al postulado por Francisco de Quevedo “no hay tal lugar” referido a la conocida obra de Tomás Moro (1478-1535). Otros se han basado en la raíz etimológica del término “sin lugar” (u = sin y topos = lugar). Estas dos acepciones, Aun cuando parecen sinónimos conllevan diferentes connotaciones. En el primer caso se trata de una referencia eminentemente espacial, se está negando un espacio determinado (el tal, al que alude la obra de Moro) y, en consecuencia, su existencia para el desarrollo de los planteamientos realizados por el autor de la obra; en el segundo, más que una negación se afirma una carencia de un lugar, pero no determinado, no hay un referente preciso –un tal-. En ambos casos no se está negando la posibilidad de los planteamientos de Moro en sí mismos; sino el lugar en los cuales ocurren. Empero, curiosamente, el lugar al que se refería Moro sí existía, y existe; lo que no existía en *stricto sensu* eran exactamente todas las formas de vida y convivencia que él plantea en su obra. Si nos atenemos a las fechas del descubrimiento de América, Moro sabía que sí había ese lugar o “topos”, lo que el “imagina” o “sobrepone a la realidad” son las maneras de vivir de los habitantes de ese lugar. Negar la existencia de un lugar no implica necesariamente negar la existencia de los entes ubicados en ese lugar, la incertidumbre puede estar en cuanto al espacio en que se ubican y no necesariamente en su existencia. Por ejemplo, podemos negar la ubicación de una partícula atómica en un determinado espacio, pero ello no quiere decir que la partícula no exista. En este caso, la incertidumbre o posible falsedad puede estar en cuanto al lugar que ocupa en el espacio o en su comportamiento, velocidad o movimiento, como en el caso de los fotones o de los Quarks. Más aún, podemos referirnos a entes que no ocupen un

lugar en el espacio, por ejemplo los números, sin embargo de ello no se infiere su imposibilidad de existencia. Con todo esto, queremos decir que: ni la definición etimológica ni la traducción propuesta por Francisco de Quevedo aportan gran cosa a la comprensión del significado de la utopía, como género literario ni filosófico, ni a la comprensión de la obra de Tomás Moro, como comúnmente se le conoce en castellano. De acuerdo con lo expresado, parece necesario, desde nuestra perspectiva, re-considerar algunos estudios de la Utopía más allá de los planteamientos “tradicionales” y ubicarlos desde propuestas y enfoques teóricos más cercanos a nuestra realidad y “topos”, como los de Cerutti y de Magallón. Al igual que otros conceptos, como el de “Pedagogía” o “Psicología”, las definiciones etimológicas o planteamientos muy antiguos de ellos, se han ido modificando, como conceptos o categorías de análisis teóricos y como prácticas sociales correspondientes. El problema y la objeción aumentan si se toman en cuenta las nuevas relaciones que se presentan entre ellos y otros conceptos y con respecto de prácticas sociales propias de nuestra época.

Independientemente de los comentarios anteriores, es necesario considerar los planteamientos de Kant acerca del tiempo y del espacio, considerados por el filósofo alemán como categorías del entendimiento humano, más que entidades independientes de la razón. Otro argumento, acerca del espacio o lugar, serían los postulados de Einstein (1879-1955) acerca de la relatividad del tiempo y del espacio.

De acuerdo con lo expresado, aunque respetables las interpretaciones de la utopía planteadas a partir de Quevedo y las de tipo etimológico, para efectos de

nuestro análisis nos distanciamos de ellas. Consideramos que el problema no radica en la espacialidad, ubicación y temporalidad, sino más bien en los símbolos y planteamientos de convivencia, formas de vida, formas de ser que en la obra y el género utópico se plantean como posibilidad de un “mundo mejor”, más allá del tiempo y la distancia, espacio o del lugar.

Las posibilidades de una sociedad más justa y humana y de seres humanos con mejores valores que los existentes, si bien no dependen de las ideas que se planteen para su logro sí requieren de “imaginarlas” y plantearlas como alternativa para su realización a partir de ciertos medios que las hagan factibles, desde luego que, si se quedan solamente en la postulación, al margen de la realidad, entonces sus condiciones de factibilidad serán nulas.

El maestro Horacio Cerutti ha analizado con profundidad y dedicado buena parte de su vida y obra filosófica a esta temática y problemática, desde 1968. Fernando Ainsa, filósofo latinoamericano, también se ha ocupado de ellas.

Otro significado de utopía se da en sentido peyorativo, considerándola una fantasía, sueños o ideales que poco o nada tienen que ver con la realidad. Algunos simpatizantes de esta interpretación se basan en lecturas apresuradas o superficiales de la conocida obra de Engels: *Del socialismo utópico al socialismo científico*. A partir de algunas afirmaciones sueltas, “infieren” que se trata de “sueños irrealizables” propuestos por los denominados “socialistas utópicos” según Engels. Empero, la irrealizabilidad de sus propuestas no las atribuye Engels a las propuestas en sí, o en sí mismas, sino a los medios y estrategias para llevarlas a cabo. Esto es, el no considerar las condiciones materiales concretas y

la necesidad de cambiar esas condiciones a partir de una verdadera revolución, es decir, de una lucha frontal contra la burguesía, contra el modo de producción capitalista, que tiene como base la propiedad privada y la explotación del trabajo humano. La crítica de Engels se ubica en las estrategias y medios necesarios para la realización del socialismo. Este aspecto fue abordado también por Marx en *La ideología alemana* y otros escritos. Sin embargo, Engels reconoce la “genialidad” de los planteamientos socialistas utópicos, asume su valía, pero no las formas y los medios para concretarlos, debido esto en parte a las condiciones materiales iniciales del modo de producción capitalista y los correspondientes medios de producción y formación del proletariado en Inglaterra en vísperas del siglo XIX.

Según Engels:

“... Esta situación histórica informa también las doctrinas de los fundadores del socialismo. Sus teorías incipientes no hacen más que reflejar el estado incipiente de la producción capitalista, la incipiente condición de clase. Se pretendía sacar de la cabeza la solución de los problemas sociales...

Tratábase por eso de descubrir un sistema nuevo y más perfecto de orden social, para implantarlo en la sociedad desde fuera, por medio de la propaganda y, a ser posible, con el ejemplo, mediante experimentos que sirviesen de modelo. Estos nuevos sistemas sociales nacían condenados a moverse en el reino de la utopía; cuanto más detallados y minuciosos fueran, más tenían que degenerar en puras fantasías”⁴⁹.

Evidentemente Engels no minusvalora la intención y propuesta de los utópicos socialistas (Owen, Saint-Simón, Fourier). Los considera fundadores y criticados por algunos de manera arbitraria, descontextualizada y superflua, a los cuales denomina “traperos literarios” y agrega, más adelante: “... Nosotros, en cambio, nos admiramos de los geniales gérmenes de ideas y de las ideas geniales

⁴⁹ Engels, “Del socialismo utópico al socialismo científico” en: Marx y Engels, *Obras escogidas*, Progreso, Moscú, 1969, p. 427.

que brotan por todas partes bajo esa envoltura de fantasía y que los filisteos son incapaces de ver“⁵⁰.

El fracaso del socialismo utópico radicó esencialmente en su poca relación con la realidad económica que representaba el capitalismo, en creer que bastarían las propuestas “ideales” sin promover un socavamiento severo y profundo de la estructura económica y política, pero también porque las condiciones no eran las más idóneas para ello, más no por mediocridad intelectual de sus precursores y, además, por no poner en juego el instrumental que proporciona el “materialismo histórico dialéctico”, ¿Cómo lo hubieran hecho, si aún no existía la propuesta de Marx y Engels?⁵¹.

En 1874, ya Engels reconocía la valía de los aportes teóricos de los socialistas utópicos, en el prefacio a *La guerra campesina en Alemania* afirma:

“... Así como el socialismo alemán jamás olvidará que se sostiene sobre los hombros de Saint-Simón, Fourier y Owen – tres pensadores que, a pesar del carácter fantástico de y de todo el utopismo de sus doctrinas, pertenecen a las mentes más grandes de todos los tiempos, habiéndose anticipado genialmente a una infinidad de verdades cuya exactitud estamos demostrando ahora de un modo científico -“⁵².

Hay en las afirmaciones de Engels una evidente valoración de la importancia que tuvieron las ideas utópicas para el desarrollo de las propuestas teórico-prácticas de Marx y Engels y, en consecuencia, del llamado socialismo científico, en el cual se postulan las estrategias de los movimientos laborales y

⁵⁰ *Idem.* p. 428

⁵¹ Sobre este aspecto Horacio Cerutti hace un análisis serio y profundo en su ensayo: “Para una comprensión simbólica de las utopías”, en: Cerutti, *Ensayos de Utopía I y II*, Universidad Autónoma del Estado de México, Centro de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, México, 1989, pp. 89-108.

⁵² Engels, “Prefacio a la Guerra campesina en Alemania” en: Marx y Engels, *Obras escogidas*, Op. Cit. p. 260.

posibles revoluciones sociales, aún deseables para quienes todavía creemos en la posibilidad de un mundo más justo, más humano, mejor en todos los aspectos. Diferente radicalmente al planteado por los promotores del capitalismo, basado en un liberalismo que solo defiende los intereses de la burguesía y los grandes consorcios financieros, ofreciendo un progreso que se limita a la obtención de riqueza material “con igualdad de oportunidades para todos”, cuando en realidad ese “mundo hedonista e individualista” únicamente responde a los intereses hegemónicos de los grupos dominantes económicamente.

La seducción que envuelve al discurso liberal y ahora neoliberal, se relaciona también con planteamientos utópicos, desde la revolución francesa con su promesa y propuesta de “Libertad, Igualdad y Fraternidad”; así como su asociación con algunos postulados del positivismo comtiano, todavía vigente especialmente en la educación y particularmente en la educación superior, considerada por algunos como la vía única y mejor del progreso individual y social, lo cual resulta muy cuestionable sobre todo en las últimas décadas de acuerdo con la situación económica de países como México. La crítica al carácter utópico del liberalismo y el neoliberalismo ha sido desarrollada por Hinkelamert en su obra: *Crítica a la razón utópica*

En algunos casos las utopías se han asociado con creencias religiosas en donde el topos que se persigue o desea se ubica en una dimensión sobrenatural postulada y regida por seres elegidos con poderes fantásticos, superiores en todos los aspectos al ser humano; ejemplos de este tipo se pueden encontrar fácilmente en el cristianismo o catolicismo y en el islamismo. Siendo el primero de

mayor influencia para las culturas latinoamericanas. En estos casos, el mundo ideal y casi perfecto se ubica en un “más allá” y a partir de un *designio*, destino y diseño divino. Trátese del paraíso o algo parecido. Así, la utopía adquiere un significado trascendente, atemporal e inespacial, al cual tiene acceso el ser humano solamente después de la muerte y superando una serie de pruebas a las cuales es sometido y pueden ser superadas por medio de la fe y subordinación a una normatividad heterónoma. *La ciudad de Dios*, en términos de San Agustín, sería un ejemplo claro de esta significación de la utopía. En cuanto a los movimientos mesiánicos que proponen esa “ciudad perfecta” el ejemplo más claro lo plantea Engels en su obra “La guerra campesina en Alemania”, en el cual demuestra que ese tipo de movimientos sociales no pueden lograr sus objetivos, entre otras razones por la carencia de un programa político basado en una conciencia de clase, aspecto del que carecen sus participantes, pues algunos de ellos se incorporan sin una convicción auténtica, es el caso del lumpemproletariado por ejemplo.

Al respecto, Cerutti, después de un serio análisis sobre los planteamientos de Engels y en contraposición a los de Bloch, afirma:

“... Para Engels, el movimiento mesiánico se caracteriza por ser una alianza de sectores o fracciones de clase, depende cuál sea la fracción dominante para que predominen en el movimiento sus intereses e ideología... Como estos movimientos carecen de un instrumental teórico adecuado para analizar y evaluar sus posibilidades objetivas, caen en las anticipaciones fantásticas que no logran instaurarse en las organización social con fuerza duradera...”⁵³.

⁵³ Cerutti Horacio, “Para una comprensión simbólica de las utopías”, en: Cerutti, *Ensayos de Utopía I y II*, Universidad Autónoma del Estado de México, Centro de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, México, 1989, p. 94.

A lo largo de la historia, tanto el mesianismo como el caudillismo han mostrado poca, nula o efímera eficacia para el logro de una auténtica transformación social. El paternalismo que los acompaña puede resultar un severo peligro para el ejercicio de la libertad y la vida democrática entre los partícipes. Tanto los Mesías como los caudillos se acercan peligrosamente a la instauración de una dictadura o algo parecido. Esto ha ocurrido con cierta frecuencia en la historia de Latinoamérica, de diferentes formas, grados y sentidos.

Podríamos afirmar que los movimientos mesiánicos, en general, se basan en la exaltación de las emociones y los sentimientos, careciendo de un proyecto político objetivo. La subjetividad de quienes los impulsan y encabezan se introyecta entre los actores sociales, llegando a un alejamiento extremo de la realidad e incluso de la terrenalidad de los proyectos y programas políticos. Ese apasionamiento los hace aún más proclives a fanatismos y fundamentalismos cuya máxima expresión puede visualizarse con toda claridad en los movimientos religiosos, entre ellos los islámicos, tan en boga actualmente y en personajes como Osama Ben (o Bin) Laden. Esta concepción de la utopía ligada al mesianismo tampoco nos parece aceptable, pues de alguna manera se trata también de “esperar a un salvador” que funja como líder para cambiar la situación existente a favor de sus “escogidos” o “elegidos”. El caudillismo presenta también esas características de depositar en un personaje y no en la sociedad, en todos los actores, la responsabilidad del cambio.

Según Franz Hinkelammert (1931), desde su reconocida posición teórica, asociada a la Teología de la liberación: "todo pensamiento social moderno

contiene tanto críticas como elaboraciones o reelaboraciones de utopías, incluso existe la utopía de una sociedad que no produzca más utopías, una utopía que ya Dante vinculó con el infierno: "Ah, los que entráis, dejad toda esperanza"⁵⁴

En efecto, parece una necesidad inherente al ser humano postular modelos de sociedad perfecta o casi perfecta, llegando a caer en un optimismo exagerado, se postula una sociedad ideal, sin contradicciones. Se adjudican a determinados modelos económico-políticos características y propiedades que distan mucho de tener, sean de corte neoliberal o de tipo "socialista"; o se inventan términos que enmascaran la realidad y se habla de un "liberalismo social"; o bien, se promete no seguir sacrificando a los trabajadores, reconociendo con ello tácitamente que sí se han sacrificado; o se satanizan y se atribuyen a "manos extranjeras" la inestabilidad y crisis de un país, cuando en realidad las causas corresponden al propio modelo económico-político, adoptado acríticamente, sin analizar ni medir las posibles consecuencias. Se promete reducir la deuda externa, aumentar los empleos, etc. todo digno de una novela utópica, que más que eso son promesas y discursos vacuos, de carácter eminentemente ideológicos. Sin embargo, no hay comparación con *La Divina comedia* a la que seguramente alude Hinkelammert.

Parece necesario también precisar o, por lo menos, analizar con más detalle, una posible tipología de las utopías, sus intencionalidades y alcances, de lo contrario cualquier obra literaria, puesto que Hinkelammert alude a una, puede considerarse una utopía, al igual que *El Quijote* y hasta *Hamlet*.

⁵⁴ Hinkelammert, *Crítica a la razón utópica*, Col. Economía-teología, Departamento Ecuménico de Investigaciones, San José Costa Rica, 1984, p.13.

Lo anterior no tendría mayor relevancia, si no pusiera en juego y en riesgo un análisis profundo y serio de las utopías y contrautopías que, según el propio Hinkelammert, cada vez proliferan e impactan más al ser humano y a la sociedad. Al respecto vale la pena tomar en cuenta la obra de Engels, "Del socialismo utópico al socialismo científico". En ella se establecen las diferencias entre una posición y otra; cuáles son los parámetros y puntos de disidencia, para ubicar una y otra actitud, así como el tipo de discurso empleado.

Hinkelammert, toma en cuenta las circunstancias materiales, como necesarias condiciones de posibilidades de los proyectos y fines que se persiguen alcanzar, al respecto afirma:

"... todos los fines posibles tienen condiciones materiales de posibilidad, y el producto social es el universo en el cual los fines por realizar se disputan sus condiciones materiales independientemente de la voluntad humana y de las capacidades subjetivas de realización ... -esto obliga a- ... una selección de los fines efectivamente enfocados y realizados"⁵⁵.

Considera también la necesidad del reconocimiento de los Otros, el ser humano como ser social y el papel de la voluntad para movilizar esas condiciones a partir de la praxis transformadora. Según Hinkelammert:

"Lo imposible no es tanto lo que el otro hace, sino lo que cree hacer, y al creerse hacer algo distinto de lo que se hace, se hace mal lo que se hace. Lo que se hace jamás es imposible, pero lo que se cree que se hace si puede serlo, y esta creencia deforma y paraliza la capacidad de hacer.

Por otra parte, la voluntad pura sin consideraciones de la factibilidad siempre aspira a lo imposible en cuanto que aspira a lo mejor, sean los criterios de lo mejor que sean... quien no se atreve a concebir lo imposible, jamás puede descubrir lo que es posible. Lo posible resulta del sometimiento de lo imposible al criterio de la factibilidad..."⁵⁶.

Hinkelammert distingue con toda precisión la creencia; lo que se hace y lo

⁵⁵ Hinkelammert, *Op. Cit.* p. 238.

⁵⁶ *Idem*, p. 263.

que se cree hacer. La creencia puede distorsionar lo que realmente se hace confundiéndolo con lo que se cree hacer; por ejemplo la burguesía que cree, más bien simula que cree o hace creer a otros, que pretende beneficiar a un pueblo al generar empleos y con ello proporcionar mejores condiciones de vida, pero no se percata (en ocasiones) o hace como que no lo percibe así, de que en realidad está explotando el trabajo de los otros, con lo cual deforma, confunde la realidad con lo que piensa que está haciendo.

Otro elemento importante para la factibilidad y la realización de la utopía es la voluntad; ciertamente el querer hacer algo la conciencia y la convicción lleva al ser humano a esforzarse, este aspecto es fundamental para llegar a realizarlo, pero es necesaria la factibilidad; esto es, las posibilidades de llegarlo a efectuar, que a su vez se relaciona con la imposibilidad, como parámetro de toda posibilidad. No puede hablarse de una sin referencia a la otra. Posibilidad e imposibilidad, factibilidad y voluntad para llevar a cabo la transformación social y la liberación, en todos los sentidos, resultan elementos necesarios que se coimplican, implican mutuamente.

No se trata de crear fantasías o ficciones, creencias imposibles materialmente, sino de plantear aquellas asociadas con "posibilidad de factibilidad". La imaginación trascendental resulta un concepto, más bien categoría, clave en el pensamiento de Hinkelammert. Representa, en la obra consultada, el fundamento de la razón utópica. Según el cual: "El verdadero punto de partida lo constituye la imaginación trascendental, y el acercamiento a la realidad vía posibilidad imaginaria y su transformación en esencia empírica es la consecuencia... es la trascendentalidad originaria; las otras trascendentalidades

se derivan de ella" ⁵⁷.

Al parecer, después de este primer acercamiento, el problema central no es la "razón utópica" por sí misma, sino la orientación que se le da, su intencionalidad y factibilidad, los elementos que se incluyen o excluyen, los fines que se persiguen mediante su postulación, esto es: dominación o liberación.

Las utopías forman parte de la vida humana, individual y social. Aún más, pensar en erradicar la elaboración de utopías y contra-utopías tiene también un carácter utópico. Parece, pues, necesario, demostrar el carácter utópico de algunas propuestas supuestamente contra-utópicas y relacionar la razón utópica con la imaginación trascendental. Este tipo de análisis puede ciertamente desenmascarar el carácter ideológico de algunas utopías; pero también es necesario, caracterizar las diferencias que tipifican a los diferentes tipos de utopías. De tal manera que no se confundan aquellas que van orientadas al establecimiento o mantenimiento de la opresión y dominación; de aquellas otras que pueden ser factibles, posibles, reales y estar asociadas con la liberación.

Según el maestro Horacio Cerutti:

"Vivir en función de un lugar y un tiempo imaginarios ha sido condición de posibilidad del existir humano. No hay historia sin esta dimensión trascendental. Este proyecto anuncia lo todavía no sido, mientras denuncia lo intolerable. Optimismo del deber ser a partir del pesimismo ante un ser que resulta definitivamente insoportable..." ⁵⁸.

Podríamos asociar esta "necesidad" de la imaginación con una de las funciones de los sueños, las ilusiones y las esperanzas, los cuales permiten al ser

⁵⁷ *Ídem*. p. 267

⁵⁸ Cerutti Horacio, "Utopía y América Latina" en: Cerutti, et. al. *La utopía en América*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, México, 1991, p. 25.

humano sobrellevar la vida, no ser arrastrado, y arrasado, por la desilusión de realidades en ocasiones angustiosas y lacerantes. La idea de “un mundo mejor”, la posibilidad de un cambio en las condiciones de vida puede ser el motor y motivación para seguir viviendo en un mundo cada vez más caótico e inhumano.

Cerutti agrega:

“... El ente humano no puede -literalmente- existir a partir sólo de realidades. Es un devorador del futuro y también... de productos culturales... Vivir es también en lo imaginario, en lo que todavía no es, pero debería ser, en lo que estaría bien, en lo que ojalá fuese, en el mundo ético de la solidaridad, el amor, el hedonismo, el erotismo, la abundancia de lo suficiente para todos, la posibilidad de desarrollar capacidades propias y ajenas. La oportunidad de descubrir todo lo que el hombre tiene como fuerza de su creatividad. ¿Cómo ser sin tomar en cuenta anticipatoriamente lo que todavía no es pero se desea y vislumbra?...”⁵⁹ .

Para una mejor comprensión de nuestra propuesta es necesario precisar algunos puntos importantes acerca de la utopía, desde la perspectiva a partir de la cual consideramos la relación que ésta tiene con la Filosofía y la educación.

En primer lugar cabe aclarar que el significado de utopía no tiene, desde nuestra perspectiva teórica, una connotación peyorativa o un producto de la pura imaginación, al margen o independientemente de la realidad. Se trata de una mezcla, una síntesis en sentido hegeliano, esto es, que contiene elementos de ambas, de la realidad y la imaginación, de lo que todavía no es real, pero su fusión supera las determinaciones que cada una de ellas pueden tener por sí mismas, que tiene una relación lógica y ontológica con la realidad, semejante a la que existe y puede identificarse en la novela de ciencia-ficción, en la cual si bien existe una fuerte dosis de imaginación, también existen estrechos nexos con la

⁵⁹ Ibidem

realidad, esto es precisamente el ingrediente que le da cierta credibilidad y posibilidad de ser, tanto a la utopía como al género utópico en general.

La propuesta del maestro Cerutti resulta la más aceptable para la perspectiva teórica de las relaciones entre la ES, sobre todo la pública, y la transformación social que conlleva, más bien debería llevar consigo.

Cabe aclarar: aquí no nos detendremos en las diferencias que caracterizan a: la utopía, el género utópico, el pensamiento utópico y la razón utópica, pues ello amerita una investigación específica que rebasa nuestras posibilidades y objetivos.

Platón en el diálogo *Las leyes* emplea el discurso de tipo utópico como una propuesta de modelo de sociedad perfecta, con una organización política y económica ideal para su concepción de *polis*. También en *La república* plantea una sociedad idónea, de acuerdo con sus ideas políticas y sociales. Pero, es a partir de Moro que adquiere el sentido que ha tenido hasta la fecha. En esto la mayoría de los estudiosos de esta temática coinciden, entre ellos Eugenio Imaz⁶⁰.

Es sabido que Moro retoma el descubrimiento de América para plantear su modelo de sociedad perfecta a partir de una severa crítica a algunas prácticas sociales de su época, entre ellas la deshumanización, la propiedad privada, la intolerancia y la injusticia social. En este sentido, podemos afirmar que toma como base y punto de partida la realidad y la problemática social hacia la cual él presenta una inconformidad abierta y explícita. Su propuesta tiene necesariamente que ser analizada a partir de su contexto histórico cultural,

⁶⁰ Cfr. el prólogo de Eugenio Imaz a la obra: *Utopías del Renacimiento*: Moro, Campanella, Bacon, Fondo de Cultura Económica, Breviarios, 121, México, 1973.

filosófico e ideológico, pues no es de poca importancia su posición social, política y religiosa, tampoco lo es su contraposición al rey Enrique VIII y la monarquía propia del siglo XVI; menos aún el modo de producción feudal característico de la época medieval y lo que éste conlleva en cuanto a las relaciones entre la Iglesia y el Estado, el poder que la Iglesia tenía y las pugnas al interior de ella, así como las repercusiones e implicaciones de todo ello en la educación.

Desde nuestra perspectiva la utopía no necesariamente se contrapone a la ciencia. En determinado momento un proyecto científico puede tener un carácter utópico; por ejemplo, que el ser humano pudiera volar o viajar a otros planetas, en determinado momento fue considerada una fantasía y hasta un “sueño imposible” de realizarse según algunos, apelando al determinismo de la naturaleza. Sin embargo, ahora forma parte de la vida, incluso cotidiana, Más aún si se consideran muchos aparatos tecnológicos que eran propios de novelas o, más cercanamente, películas de ciencia-ficción. El científico, en diversos sentidos y ocasiones, es también un creador de utopías, tiene que ir más allá de lo dado, del presente, proyectarse hacia el futuro. Muchas teorías y descubrimientos científicos podríamos decir que son producto de la razón utópica, de la imaginación creadora y liberadora que pone en juego lo "posible" y lo "factible".

En el caso específico de las utopías se postula un "deber ser", un ideal a alcanzar, una posibilidad cuya factibilidad o realización depende tanto de los fines como de los medios, de las condiciones materiales concretas y de los medios o instrumentos empleados. En este sentido, la razón utópica, considerada como la capacidad o facultad propia del ser humano para imaginar o construir utopías, no

está ni puede estar dissociada de la razón instrumental, entendida como la capacidad o habilidad para calcular y diseñar los medios necesarios para alcanzar determinados fines. Así, los fines y los medios guardan estrechas relaciones en los proyectos y planteamientos utópicos, se entrelazan y concatenan. Se trata de una re-creación, una innovación, que presupone y exige una *praxis* y una *poíesis*, un proyecto y una pro-yección.

Según el maestro Mario Magallón:

“En la historia del pensamiento latinoamericano, podemos encontrar una presencia permanente de utopías. Hoy por hoy, en medio de la confusión y el desconcierto en que se debate y agita el género humano, sólo una ilusión puede unir a muchos hombres. Ante el marasmo, la utopía es una luz que permite continuar el camino de la esperanza en la desesperanza. Sin embargo, la utopía de la América Latina se asienta en un pasado de profunda raíz histórica que, a partir del presente, mira al futuro y proyecta su porvenir, un porvenir deseado y posible. Una visión utópica en la cual el hombre deba llegar a ser “plenamente humano”, más allá de los obstáculos opresivos y de alienación que asfixian la creatividad y el desarrollo del hombre en su real y verdadero ejercicio de la libertad”⁶¹.

De acuerdo con lo expresado, se trata pues de posibilitar la creación de un orden más justo, más humano. Al respecto vale la pena recordar la tesis XI sobre Feuerbach expresada por Marx: "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, de lo que se trata es de transformarlo". La postulación de modelos de sociedad vía utopías, no puede ni debe quedarse en un discurso meramente lingüístico, sino de generar también las condiciones de posibilidad para su realización. La utopía real está en función del reconocimiento del "Otro", ésto se relaciona directamente con la posibilidad de Liberación. Es precisamente su factibilidad lo que caracteriza a la utopía y la diferencia de otros

⁶¹ Magallón Anaya Mario, "Filosofía y Utopía en América" en: *La utopía en América*, Comp. Horacio Cerutti, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos UNAM, México, 1991, Col. 500 años después. p. 87.

tipos de idealizaciones producto de la pura fantasía y no de la imaginación creadora.

3.2. Utopía y educación

La educación representa, indiscutiblemente, una de las prácticas sociales más relacionadas con la utopía. Es precisamente uno de los elementos fundamentales para la formación de los actores de la propia utopía. Aún más, la utopía en sí puede considerarse un “discurso educativo” en la medida en que trata de mostrar y proponer una forma de ser y convivencia, entre los seres humanos y entre éstos con respecto de otro tipo de seres y la naturaleza en general.

Históricamente la educación ha jugado un papel fundamental en la “formación” del ser humano, de acuerdo con ciertos parámetros e ideales que postulan el “modelo” a seguir, el tipo de persona “idónea” que requiere la sociedad para su desarrollo óptimo, de ella y de las personas, de acuerdo también con el contexto histórico cultural y con las aspiraciones o ideales de esa sociedad. De acuerdo con ello se establecen en los proyectos educativos, planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos: los conocimientos, las capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes, las competencias académicas; así como los valores que los educandos deben poseer para ser considerados educados y los niveles o grados de educación que deben poseer, lo cual tiene que ser avalado, supervisado y legitimado por el Gobierno en cuestión, aunque en muchos casos esos grados que el Estado reconoce oficialmente no correspondan con la realidad, ni con las necesidades sociales reales, tanto de tipo material como intelectual, sino que se postulan para satisfacer solamente los requerimientos de

los grupos sociales hegemónicos, especialmente, en el capitalismo, los correspondientes a la burguesía y de acuerdo con sus aspiraciones de acumulación de riqueza que se traduce en un aumento de poder y, en consecuencia, de dominación.

Mediante la educación se pretende realizar y alcanzar un “ser humano ideal” que no es, pero que puede ser, que se desea que sea. Siendo así, todo proyecto educativo se instala en dos dimensiones: el de la realidad y el de la imaginación, esto es, en el de la utopía, entre el ser y lo que se quiere, desea ser o que otro sea.

Es obvio que la educación no solamente es la transmisión de conocimientos, sino también de ciertos valores y comportamientos, ideales y aspiraciones que, a su vez, se encuentran asociados con una dimensión utópica, con un “deber ser”, no solo con lo que es y cuyos resultados no siempre son los esperados y planteados por las instituciones educativas, tampoco las consecuencias siempre son las que se suponían o imaginaban sus creadores o diseñadores de los proyectos educativos.

Tanto la educación formal o escolarizada como la informal representan un plan o proyecto cuya realización se mueve en el plano de la incertidumbre, pues ni los profesores ni los padres o encargados de la educación familiar tienen garantía alguna de que los educandos lleguen a vivir siquiera para realizar o plasmar lo aprendido y, por otra parte, se trata de aplicar imaginativa y creativamente lo aprendido.

Fernando Ainsa critica, entre otras cosas, la incongruencia entre el progreso económico y el bienestar material que se ha promovido en las últimas

décadas con respecto del progreso espiritual y sostiene que:

“Cuanto mayores son los conocimientos acumulados, tanto menos sabiduría hay en el pensamiento y en la acción. La angustia y la rebeldía destructora, el recurso a las sustancias tóxicas, entre ellas la droga, y la búsqueda de soluciones exteriores a problemas internos minan la juventud de nuestras sociedades. Es este un signo manifiesto de que hace falta un cambio de rumbo, una revolución que, por conducto de la educación, brinde a todos los hombres, a todas las mujeres y a todos los niños la posibilidad de consolidar y desarrollar sus potencialidades, de asumir sus responsabilidades y mostrar respeto y tolerancia por quienes tienen de la vida una concepción diferente de la suya”⁶².

La dimensión utópica de la educación puede percibirse en diversos matices y grados. En ella se han depositado, a veces exageradamente, las esperanzas de un mundo mejor, de sociedades más humanas y mejores seres humanos, acorde con ciertos “modelos” o parámetros. Es precisamente éste uno de los factores que hacen fracasar a algunos proyectos educativos y pedagógicos. La incongruencia entre las condiciones reales y concretas de los educandos con respecto de los ideales que se plantean en esos proyectos, resultando totalmente ilusorios e irrealizables, más que utópicos. Esta inadecuación o incoherencia entre lo real y lo ideal se ha hecho evidente en muchos de los planes educativos de nuestro país. Pero, curiosamente, al mismo tiempo, no ha habido imaginación y creatividad, sobre todo en las últimas décadas para adecuar los proyectos educativos a nuestra realidad. Por el contrario, se ha preferido copiar o adoptar acríticamente sistemas y modelos educativos pedagógicos y de otros países con características y necesidades muy diferentes a las nuestras; así como tampoco se ha relacionado a la educación con la explotación sustentable adecuada de nuestros recursos, naturales y humanos, cultura e idiosincrasia.

⁶² Ainsa Fernando, *La reconstrucción de la utopía*, UNESCO, Correo de la UNESCO, Col. Reflexiones para el nuevo milenio, 1999. p. 6

En este sentido, apelamos a la propuesta de Ainsa:

“La utopía debe volver a ser creativa para la mejor utilización de energías opcionales y de los progresos científicos, especialmente en biotecnología; para imaginar nuevas formas de relaciones laborales, tanto en los acuerdos sobre el empleo como en la flexibilización y reducción del tiempo de trabajo, como en el buen uso del tiempo libre. Asimismo para revalorizar la misión de la educación, incluyendo la educación básica y la educación permanente, y los medios para llevarlas a cabo, pero también buscando reducir la tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, gracias al esfuerzo de “retomar y actualizar el concepto de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une” que ha preconizado recientemente el informe a la UNESCO
...”⁶³.

La llamada “educación integral” pretende el desarrollo pleno de todas las capacidades y habilidades del ser humano; así como la introyección o reafirmación de una serie de valores y conductas o comportamientos “ideales”. Esto se postula en el artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Sin embargo, estos “buenos deseos” chocan y resultan contradictorios con la realidad y muchas prácticas sociales, entre ellas las familiares, educativas y las gubernamentales. Por supuesto que lo “ideal” no sería cambiar ese artículo. Por el contrario, lo más conveniente y necesario sería cambiar algunas actitudes para coadyuvar a la realización esos postulados. Lo cual nos remite nuevamente a la necesidad de la coherencia entre imaginación y realidad, considerando esta relación en su dimensión dialéctica y compleja, en términos de Edgar Morin a partir de sus planteamientos relacionados con el “pensamiento complejo” y la teoría de la complejidad.

3.3. La educación superior y la utopía

⁶³ Ainsa Fernando, *La reconstrucción de la utopía*, UNESCO, Correo de la UNESCO, Col. Reflexiones para el nuevo milenio, México, 1999. p. 220

Desde sus orígenes la Educación Superior se ha orientado a la formación de personal especializado, capacitado en diversas áreas del conocimiento para ejecutar determinadas tareas, consideradas necesarias para la sociedad o ciertos grupos hegemónicos (tal es el caso de la formación en el ámbito de la teología o en el jurídico y el político). Este tipo de personal ha sido seleccionado de diversas maneras y casi siempre con la finalidad expresa de ocupar cargos de cierta jerarquía o, incluso, de mandos intermedios y superiores.

En el caso de México, hasta los años setenta, la Educación Superior representaba un “trampolín” social, es decir, la esperanza de un mejor *status* dentro del sistema social. Así, no fueron pocos los que estudiaban – y algunos lo siguen haciendo - “para ser alguien en la vida”, para tener un “reconocimiento social”, incluyendo obviamente el ámbito familiar y una mejor situación económica. Podríamos decir que se sobrevaloró la utopía consistente en atribuir a los estudios superiores, licenciaturas e ingenierías, la capacidad y *conditio sine qua non* de promover la movilidad social, sin advertir la presencia de factores como: las relaciones sociales, o contactos; la subordinación a los intereses empresariales, los cuales no reflejan exactamente los de la sociedad en su conjunto, sino los de ciertos grupos; la capacidad económica para ser un profesional independiente; la posibilidad de tener o adquirir los medios de producción necesarios, las relaciones socio- económicas para lograrlo, entre otros. Esto es, en los casos en los que estos ideales, en muchos casos utopías de las personas, llegaron a realizarse no fue solamente la formación profesional adquirida en las Instituciones de Educación Superior (IES) el factor fundamental para lograr un ascenso

económico-social, sino también otros factores, entre los cuales se encuentran los mencionados.

Cabe mencionar que hasta esas fechas, los 70s, las carreras profesionales técnicas o tecnológicas eran minusvaloradas y otras instituciones, especialmente universidades, resultaban más atractivas como posibilidad de un mejor *status* social. Así, durante muchos años el Instituto Politécnico Nacional y los Institutos Tecnológicos públicos se consideraban inferiores, propios de la clase media baja, por lo que se les consideraba proveedores de mano de obra técnica, mientras que las Universidades, especialmente la Nacional Autónoma de México, formaba cuadros de mandos, medios y superiores. Esto generó una ideología muy peculiar, en la sociedad y la comunidad universitaria, se puso en juego una discriminación social evidente, misma que puede percibirse hasta en los lemas y símbolos adoptados por las instituciones, un puma en el caso de la UNAM y un burro en el caso del IPN. Hasta la fecha algunos, afortunadamente cada vez menos, siguen creyendo en esos mitos que se fueron generando en el inconsciente colectivo. Aquí únicamente quisiéramos señalar la dimensión utópica que representaban esas “ilusiones” de quienes aspiraban a una Educación Superior.

A inicios de lo años ochenta, especialmente a partir de 1982, en México se fue diluyendo esa “utopización”, idealización, de los estudios superiores, se fueron redimensionando o re-ubicando. Los egresados de la UNAM se dieron cuenta de que los estudios profesionales no eran la “llave mágica” ni por sí mismos el factor primordial para acceder a mejores condiciones de vida económica y que las carreras tecnológicas podían ser más redituables y tener mayores posibilidades de ejercicio profesional laboral, de acuerdo con las demandas empresariales.

Otro aspecto utópico de las Universidades, en sentido social y en relación con los estudiantes, se refiere a los ideales de igualdad y democracia planteados hasta el famoso año de 1968 y mediados de los setenta. Una gran parte de la comunidad de la UNAM simpatizaba con las ideas socialistas, mismas que se reavivaron con los logros de la Revolución cubana y las propuestas, en algún momento de alguna manera utópicas, de personajes como Fidel Castro y Ernesto Che Guevara. Ideales que se fueron diluyendo y “socavando” de diversas formas por el Estado mexicano.

La crítica social practicada en algunas IES como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, las Universidades Autónomas de Guerrero y de Guadalajara o la Escuela Normal Superior, entre otras, fue disminuyendo y con ello también su presencia política. Sería imposible hacer un análisis, aquí y en este momento, de esos procesos de debilitamiento de las luchas sociales que encabezaban las IES, son muchos los factores y las formas en que se fueron dando y son también muchos los matices presentes en cada institución; más aún si se toman en cuenta las luchas sindicales presentes en ellas.

En otro sentido y desde otra perspectiva, la dimensión utópica de la Educación Superior ha estado presente desde los decretos de fundación de instituciones como el Instituto Politécnico Nacional y de la UNAM, principal objeto de reflexión y estudio de nuestra investigación, incluso en sus lemas: el del IPN nos remite a un patriotismo que refleja la formación militar del general Lázaro Cárdenas, presidente que decreta la creación del IPN en 1936, sin dejar lado la importancia de su creador intelectual y principal propulsor el maestro Narciso Bassols: “La técnica al servicio de la Patria” y el lema de la UNAM propuesto por

José Vasconcelos “Por mi raza hablará el espíritu”, creador también de una célebre y discutible obra utópica: *La raza cósmica* y uno de los personajes más polémicos y de mayor influencia e importancia en la educación y cultura de nuestro país, soñador, idealista y utopista en muchos sentidos.

El lema y el escudo de la UNAM representan uno de los ejemplos más claros del utopismo, en el sentido que hemos planteado en este capítulo y desde una perspectiva eminentemente latinoamericanista, expresada y manifiesta en personajes como José Vasconcelos, José Martí, José de San Martín, Simón Bolívar y otros, cuyo pensamiento fue más allá de un intelectualismo y se plasmó en actos, acciones y proyectos, algunos todavía inconclusos, ideales aún no realizados que pueden considerarse “tareas pendientes”.

La propuesta del lema y escudo de la UNAM fue presentada y aprobada por unanimidad en la sesión del Consejo de Educación celebrada el 27 de abril de 1921. Un escudo y un lema que, en palabras de Vasconcelos:

“... a fin de que los mexicanos tengan presente la necesidad de fundir su propia patria con la gran patria Hispano-Americana que representará una nueva expresión de los destinos humanos; se resuelve que el escudo de la Universidad Nacional consistirá en un mapa de la América Latina con la leyenda “Por mi raza hablará el espíritu” se significa en este lema la convicción de que la raza nuestra elaborará una cultura de tendencias nuevas, de esencia espiritual y libérrima. Sostendrán el escudo un águila y un cóndor apoyado todo en una alegoría de los volcanes y el nopal azteca”⁶⁴.

Cabe recordar que el espiritualismo de Vasconcelos no sólo se plasmó en sus obras intelectuales, sino también en muchos de sus actos y acciones educativas y políticas, como Rector de la Universidad y como Secretario de

⁶⁴ “El nuevo escudo de la Universidad Nacional” en: *José Vasconcelos y la Universidad*, Presentación de Alfonso de María y Campos, Intr. y selección de Álvaro Matute, Colaboración de Ángeles Ruiz, Universidad Nacional Autónoma de México, Textos de Humanidades No 36, México, 1983, p. 127

Educación Pública, Institución creada por él. Esto ha motivado serias, y también poco serias, críticas y polémicas acerca de su pensamiento, su Filosofía y su labor como educador y “Maestro de América” como lo han calificado más allá de nuestro país. Aunque su labor y obras difícilmente pueden ser cuestionadas seriamente. En este momento sólo queremos hacer hincapié en la dimensión utópica de ese planteamiento, misma que se hace más evidente si consideramos un discurso o conferencia pronunciado ante la Confederación Nacional de Estudiantes, titulado : “Los motivos del escudo”, en donde afirma: “Trabajamos para las masas, pero sin subordinarnos a sus criterios confusos, menos aún al juicio de lidercillos y agitadores. Al contrario, procurábamos dar a la masa temas de ascensión para llevarla, junto con los universitarios, a las cimas esplendorosas de la sobrehumana sabiduría” ⁶⁵.

Esta referencia a las masas tiene un evidente tono peyorativo, muestra cierto elitismo, caudillismo y hasta mesianismo, del cual se le ha criticado muchas veces a Vasconcelos. Por otra parte, el carácter sobrehumano que le atribuye a la sabiduría sobredimensiona su imaginación y lo proyecta más allá de una “utopía”. Este aspecto se reafirma más cuando se declara en contra del laicismo postulado para la educación en la Constitución de 1917, artículo 3º, cuando era presidente el Gral. Venustiano Carranza, carácter laico todavía vigente y polémico. Según Vasconcelos:

“... era indispensable introducir en el alma de la enseñanza el concepto de la religión, que es conocimiento obligado de todo pensamiento cabal y grande... Usé de la vaga palabra *espíritu*, que en el lema significa la presencia de Dios, cuyo nombre nos prohíbe mencionar, dentro del mundo oficial, la Reforma protestante que todavía no ha sido posible desenraizar de las constituciones del 57 [1857] y la del 17 [se refiere a la de 1917]. Yo sé que no hay otro espíritu válido que el Espíritu

⁶⁵ “Los motivos del escudo” en: *José Vasconcelos y la Universidad*, Op. Cit. p. 211.

Santo; pero la palabra *Santo* es otro de los términos vedados por el léxico oficial del mexicano. En suma, por espíritu quise indicar lo que hay en el hombre de sobrenatural y es lo único valioso por encima de todo estrecho humanismo y también, por supuesto, más allá de los problemas económicos que son irrecusables pero nunca alcanzarán a normar un criterio de vida noble y cabal”⁶⁶.

No obstante el carácter idealista, metafórico y utópico de los planteamientos del “maestro de América”, su labor y obras han sido trascendentales para el desarrollo de la UNAM, la educación en general y de la cultura en México, razón por la cual nos hemos detenido en algunas de sus ideas, aunque no podemos profundizar lo suficiente dados los objetivos de nuestro trabajo⁶⁷.

La Filosofía casi siempre ha estado relacionada con el ideal de alcanzar cierta comprensión del mundo, la naturaleza, la sociedad y uno mismo; con un afán de “perfección” o perfeccionamiento, de desarrollo de todas las capacidades y habilidades que se encuentran en potencia y es necesario actualizar, convertir en acto en el sentido aristotélico. Así, la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la Filosofía adquiere también tintes utópicos. Se pretende, mediante ese proceso, que los estudiantes sean, entre otras cosas: reflexivos, críticos, asuman o reafirmen ciertos valores y actitudes ante la vida y su entorno... Platón diría que se trata de salir de la *doxa* para llegar a la *episteme*; Aristóteles, tal vez, lo plantearía como el conocimiento de las primeras causas y últimos efectos; Descartes diría que se trata de llegar a la verdad; Marx le postularía a la

⁶⁶ Ibidem

⁶⁷ Sobre su vida y obra filosófica y educativa existe una gran cantidad de textos y tesis profesionales, desde sus actividades e importante participación en el Ateneo de la Juventud, como fundador e impulsor, hasta sus polémicas actividades políticas, incluso aspirante a la presidencia de nuestro país. En el texto comentado aquí y otros seleccionados por Silvia Molina en la obra: *José Vasconcelos: Textos sobre educación*, Secretaría de Educación Pública, Col. SEP 80, México, 1981 se encuentran interesantes ideas y obras realizadas. En su libro *De Robinson a Odiseo* se pueden identificar con toda claridad sus concepciones educativas y en *La raza cósmica* la expresión más clara de su utopía.

educación la responsabilidad de transformar a la sociedad, entre otras.. Los Tlaminime la verían como posibilidad de adquirir un rostro en el que se proyectara “la verdad y la belleza”.

Aún a sabiendas de que los ideales educativos pueden ser utópicos y difíciles de alcanzar, siempre están presentes en todos los proyectos educativos. Sin embargo, es precisamente esa esperanza la que da sentido y razón de ser tanto a la educación como a la Filosofía.

IV. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y RECTORES DE LA UNAM 1970 – 2000

- 4.1. Dr. Pablo González Casanova (6 Mayo 1970 a 7 Diciembre 1972)
- 4.2. Dr. Guillermo Soberón Acevedo (3 Enero 1973 a 2 Enero 1981)
- 4.3. Dr. Octavio Rivero Serrano (3 Enero1981 a 31 Diciembre 1984)
- 4.4. Dr. Jorge Carpizo Mc Gregor (1º Enero 1985 a 1º de enero 1989)
- 4.5. Dr. José Sarukhán Kermes (2 Enero1989 a 5 Enero 1997)
- 4.6. Dr. Francisco Barnés de Castro (6 Enero 1997 a Nov. 1999)
- 4.7. Organización jurídica y administrativa.

Después de los tristes, trágicos y amargos acontecimientos de 1968, la UNAM sufre una serie de modificaciones en su estructura; organizaciones administrativa y académica; así como en su Filosofía y política educativa. Existen diversos análisis e interpretaciones de esos cambios, de acuerdo con la posición política e ideológica de los analistas e incluso de los protagonistas. Al igual que muchos eventos históricos en el mundo, se difunden versiones oficiales, institucionales y gubernamentales, pero también aunque en menor medida algunas de carácter extraoficial; cada una de ellas con diferentes matices de certeza y veracidad, de compromiso e intencionalidad.

Hasta la fecha (Noviembre del 2007) muchos documentos y testimonios están ocultos y controlados por el Gobierno mexicano, entre ellos los referentes al “movimiento del 68”, sus secuelas y consecuencias, por ejemplo: los sucesos ocurridos en 1971 y 1973; los de su relación con otros movimientos de inconformidad social, otro ejemplo, las guerrillas encabezadas por Lucio Cabañas y Genaro Vázquez, ahora continuadas por organizaciones tales como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el Ejército Popular Revolucionario (EPR); así como los relacionados con la participación de grupos de filiación

comunista presentes en varias universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) en general, en esa época apoyados por la entonces Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas, respaldo que se empezó diluir a lo largo de la década de los 80s hasta su cancelación, incluyendo el que le brindaban a Cuba.

Sería prácticamente imposible detallar, ni siquiera enunciar cabalmente, los diferentes factores, internos y externos, endógenos y exógenos, nacionales e internacionales que afectan a las (IES) y penetran en la vida académica de ellas. Uno de los obstáculos para un análisis profundo es la complejidad y distorsión de la información u ocultamiento de ella, incluso por quienes participaron activa y comprometidamente en ese momento del lado de los estudiantes, pero cuya posición política ha cambiado en la actualidad y con ello su ideología e intereses sociales, ésto no es casual si se toma en cuenta que una estrategia del gobierno de Luis Echeverría Álvarez presidente de México 1970-1976 y de los gobiernos posteriores, fue la cooptación de algunos intelectuales y líderes contrarios al sistema, que luego se incorporaron al gabinete del Gobierno de este contradictorio y polémico personaje e incluso en sexenios subsecuentes.

Cabe recordar la influencia que tuvieron en los años 60s y 70s en México las ideas y planteamientos filosóficos y políticos de Carlos Marx, Federico Engels, Vladimir Ilich Lennin, Mao Tze Tung, León Trostky, Fidel Castro, Ernesto Che Guevara, Antonio Gramsci, Louis Althusser y otros simpatizantes de los denominados marxismos y del materialismo dialéctico; mención y atención especial merecen también acontecimientos como la Revolución cubana y el triunfo electoral democrático, por cierto fugaz, del Dr. Salvador Allende en Chile y

su proyecto de gobierno socialista en 1970. Todo ello impactó particularmente los ámbitos académicos e intelectuales, sobre todo en algunas universidades públicas como la UNAM y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, entre otras. Estos espacios fueron aprovechados por grupos políticos como el Partido Comunista Mexicano (PCM) y otras agrupaciones de izquierda.

La entonces URSS difundía las ideas socialistas y los logros de la Revolución rusa entre los estudiantes e intelectuales por medio de las obras de Marx, Engels y Lenin; así como folletos y revistas que incluso se regalaban o vendían a precios muy accesibles. Ello avivaba el entusiasmo y la esperanza de una revolución social, lo cual fue percibido por los Gobiernos de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) y de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) como una seria amenaza para la preservación del sistema y el *status quo*. El primero optó por la represión violenta; el segundo eligió el populismo, la demagogia y la cooptación, llegando también a la violencia pero de una manera enmascarada e hipócrita, tal como lo demuestra la historia.

En ambos casos hubo una flagrante violación a los Derechos humanos, los dos asumieron la tesis maquiavélica: “el fin justifica los medios” misma que resulta ética y moralmente insostenible e inaceptable desde una perspectiva filosófica y humanística.

Con la incorporación de algunos intelectuales, que se dejaron “seducir” por el Gobierno se generó, entre otras cosas, cierto desencanto y desilusión sobre las posibilidades de cambio a partir de los movimientos estudiantiles o de las luchas sociales en general por medio del diálogo, esto es, poniendo en juego la “la fuerza

de la razón” en contra de la violencia e irracionalidad propia de regímenes como los mencionados. También puso en entredicho la “conciencia social” y honestidad de algunos intelectuales, exaltando al mismo tiempo la de aquellos que no se “vendieron” y fueron congruentes con sus ideales, es el caso, por ejemplo de José Revueltas y Elí de Gortari, entre otros.

Al igual que otros acontecimientos históricos en México, el devenir y cambios en la UNAM están ligados también, aunque no solamente, a los sexenios presidenciales y los cuatrienios, periodos de los Rectorados en la UNAM, u octoenios en algunos casos de reelección. Aun cuando hubo renunciias previas al cumplimiento del período establecido, cuatro años, como ocurrió con Pablo González Casanova, quien duró dos años y medio en su cargo y Francisco Barnés de Castro, con casi tres años. Esto tiene mucho que ver directamente con la relación entre la Universidad y el Estado, lo cual no es privativo de México.

No entraremos pues en el análisis minucioso de esas relaciones, que ameritan una investigación especial. Pero sí es menester dejarlas acotadas, sobre todo por el simplismo y hasta esquematismo de algunos estudios al respecto.

De acuerdo con lo expresado, resulta válido hacer nuestra propuesta de análisis de la Filosofía educativa de la UNAM en relación con los periodos de sus Rectores que, a su vez, se vinculan íntimamente con los sexenios presidenciales y movimientos económico-políticos nacionales e internacionales, a los cuales está supeditado México y no puede permanecer ajeno por diversas razones, entre ellas la dependencia económica y el endeudamiento. Así pues, es necesario periodizar nuestro estudio en las siguientes etapas:

- a) Dr. Pablo González Casanova 1970 (6 de mayo) -1972 (7 de Diciembre)
- b) Dr. Guillermo Soberón Acevedo 1973 (3 de enero) -1981 (2 de enero)
- c) Dr. Octavio Rivero Serrano 1981 (3 enero) – 1985 (1º enero)
- d) Dr. Jorge Carpizo Mc Gregor 1985 (2 enero) – 1989 (1º de enero)
- e) Dr. José Sarukhán Kermes 1989 (2 de enero) – 1997 (5 de enero)
- f) Dr. Francisco Barnés de Castro 1997 (6 de enero) –1999 (Nov.)

Según Javier Mendoza Rojas:

“Las políticas públicas en el campo de la educación superior no han sido lineales ni han tenido continuidad en la segunda mitad del siglo XX. En estas décadas se identifican las siguientes orientaciones:

- 1950-1968: desarrollo estabilizador y ausencia de políticas públicas específicas para la educación superior;
- 1968-1970: conflicto universidad-gobierno y ruptura del pacto;
- 1971-1976: política democratizadora y populista para la reconstrucción del pacto gobierno-universidades;
- 1977-1982: establecimiento del SINAPPES (Sistema Nacional Para la Planeación de la Educación Superior) bajo la concepción sistémica y formalista de la planeación;
- 1982-1988: política de negligencia benigna en el contexto de la crisis con intentos de reordenamiento por medio de la planeación;
- 1989-1995: políticas del Estado evaluador en la educación superior”

⁶⁸

Como en toda clasificación y periodización, puede haber disparidad de criterios. Sin embargo, coincidimos con el maestro Mendoza Rojas en tres aspectos fundamentales que caracterizan a la educación mexicana en general: a) la falta de continuidad en algunos proyectos académicos, en consecuencia; b) evidente ausencia de una evaluación cualitativa, retrospectiva y prospectiva de los

⁶⁸ Mendoza Rojas Javier, *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Col. Problemas educativos de México, México, 2002, pp. 12-13.

proyectos educativos, a partir de un seguimiento sistemático y; c) una vinculación excesiva de los proyectos educativos con los “cambios sexenales” de los presidentes en nuestro país. Mención aparte ameritan los fenómenos político-económicos internacionales, que se resienten con mayor fuerza en nuestro país por su dependencia económica ya histórica; de tal manera que México no participa en el establecimiento de las reglas del juego sino que acata, en ocasiones sumisamente, las imposiciones de los países más poderosos o de los organismos internacionales, que también están al servicio de las ahora superpotencias económicas encabezadas y dirigidas por los EUA. De acuerdo con lo anterior, no resulta extraño que las políticas gubernamentales en general y educativas en particular estén influidas por los intereses hegemónicos de esos países.

La educación superior mexicana y de muchos países latinoamericanos, excepto Cuba y tal vez algún otro, está condicionada por los lineamientos del Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), quienes “sugieren”, más bien ordenan, cuáles deben ser las orientaciones y políticas sociales gubernamentales, entre ellas las educativas.

La política “democratizadora y populista” de Luis Echeverría Álvarez, como la califica Javier Mendoza Rojas, además de contradictoria para la reconstrucción del pacto entre el Gobierno y las universidades públicas resulta un factor importante para los cambios producidos en la UNAM y la educación en general durante ese sexenio. Según Javier Mendoza:

“... el gobierno de Luis Echeverría y la Universidad establecieron vasos comunicantes: el gobierno contrataría a sus egresados de manera más generosa y les brindaría oportunidades de participar en la *transformación* pacífica de la

sociedad, adoptando un discurso crítico, tercermundista y antiimperialista. Por su parte, las universidades recibirían recursos públicos crecientes. Tan sólo la UNAM, entre 1968 y 1978, aumentaría sus recursos en 1,688 por ciento”⁶⁹.

Esta “apertura gubernamental” fue acompañada de simulación y teatralidad extrema, según demuestran algunos acontecimientos violentos encabezados por el Gobierno de Echeverría, por ejemplo el famoso “jueves de corpus” (10 de Junio 1971), en el cual un grupo de estudiantes de la UNAM y del Instituto Politécnico Nacional (IPN) que apoyaban la inconformidad y las protestas de los alumnos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en contra de la nueva Ley Orgánica impuesta en esa universidad, la cual incluyó un aumento considerable en las cuotas que pagaban los alumnos, fueron agredidos por los “Halcones”, grupo paramilitar gubernamental creado por Luis Echeverría, quien siempre negó tener alguna relación e incluso la existencia de esa agrupación, hasta que algunos documentos, entre ellos fotografías y testimonios, demostraron que sí existió ese grupo represivo y la responsabilidad del Gobierno en esa cobarde y vergonzosa agresión. A la fecha, junio del 2007, se sigue discutiendo la responsabilidad jurídica del genocidio cometido y por su participación en “la masacre de Tlaltelolco de 1968”, entonces Secretario de Gobernación en el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, pues, en opinión de muchos analistas, fue él quien dio las órdenes de atacar a los estudiantes. Sin embargo, a pesar de sus delitos comprobados sigue siendo protegido por el gobierno mexicano, como otros indignos expresidentes, por ejemplo, Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).

⁶⁹ Ídem. p. 142.

Pablo Latapí Sarre, uno de los más respetables intelectuales mexicanos que se ha ocupado y preocupado por analizar la educación mexicana, afirma acerca de ese sexenio:

“La política educativa del sexenio se inscribió plenamente dentro del proyecto político global del echeverrismo y participó, por tanto, de su contradicción fundamental...

La contradicción inherente al Estado mexicano, legitimado simultáneamente por el mantenimiento del actual sistema social y por la movilización y ruptura con el mismo, da inteligibilidad a la política educativa del sexenio. Quizás haya sido el ramo educativo el que mejor representó la movilización; muchas de sus acciones tuvieron mayor capacidad simbólica o impactaron más fácilmente a la opinión pública, que las reformas económicas y políticas intentadas”⁷⁰.

Esta apertura a la movilización influyó en otro fenómeno importante que incidió en la UNAM, incluso determinante para la renuncia de Pablo González Casanova y para algunas decisiones y actitudes de Guillermo Soberón Acevedo, quien ocupó el cargo posteriormente, esto es, el sindicalismo universitario y el activismo político dentro de la UNAM, el protagonismo y activismo de la “izquierda” mexicana y la infiltración de “porros” en las IES, grupos de choque patrocinados por el gobierno o algunos personajes, incluso autoridades de la propia institución, para defender ciertos intereses personales, de partidos o grupos políticos, funcionando como “orejas”, espías o “guardias” disfrazados de estudiantes.

“El conflicto que motivó la renuncia del Rector conllevó una paradoja: fueron fuerzas de izquierda las que se opusieron a las reformas, calificadas de “tecnocráticas”, que impulsaba un Rector de izquierda y progresista. Y esas mismas fuerzas fueron las que vieron al Rector como el enemigo por vencer en la huelga sindical.

El primer embate político que tuvo que enfrentar González Casanova se dio a mediados de 1972. Con el pretexto del reclamo de un grupo de normalistas por ingresar a la Universidad, sujetos armados y ajenos a la Universidad, encabezados por Miguel Castro Bustos y Mario Falcón – personajes de oscura filiación política que combinaban un discurso de izquierda con actitudes porriles y con evidentes apoyos desde círculos de poder-, se apoderaron de la torre de Rectoría durante

⁷⁰ Latapí Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, Nueva Imagen, México, pp. 225-226.

dos meses, provocando la inestabilidad institucional y la interrupción de labores docentes...

El segundo conflicto en octubre de ese mismo año, fue la huelga del Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STEUNAM)⁷¹.

Vale la pena hacer notar que es precisamente en 1970 el inicio de la denominada Reforma en la educación mexicana, llamada así por la pretensión de cambiar la política educativa seguida hasta ese momento.

Entre 1970 y 1976 se creó una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, la cual propuso y se aprobó posteriormente una nueva Ley Federal de Educación (1973) que sustituyó a la Ley Orgánica de la Educación Pública (1941). Con ella se pretendía una modernización en la enseñanza, mayor cobertura y apertura de la educación a todos los grupos sociales y promover la flexibilidad de la educación. En los libros de texto se introdujeron nuevos contenidos en Ciencias Sociales, acordes con las ideas de Luis Echeverría, esto es, con una orientación tercermundista. A partir de 1970 hubo un aumento en los subsidios a las IES y se implementaron nuevas carreras, sobre todo técnicas e industriales.

4.1 Dr. Pablo González Casanova (6 Mayo 1970 a 7 Dic. 1972).

Entre 1970 y 1972 funge como Rector Pablo González Casanova, destacado maestro universitario quien sigue demostrando un compromiso intelectual y social digno de encomio. Es tal vez el único que renunció a su sueldo vitalicio como ex-Rector de la UNAM y de los pocos ex-Rectores que mantienen un distanciamiento y una actitud crítica frente al Estado mexicano, sin haber

⁷¹ Mendoza Rojas Javier, *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, México, 2002, p. 158

aceptado cargo alguno dentro del gobierno en ningún sexenio. La mayoría de los demás “curiosamente” al terminar su gestión han pasado a Secretarías de Gobierno, especialmente el Dr. Soberón y el Dr. Carpizo, quienes ocuparon importantes puestos.

Aunque la biografía de las personas no es determinante para explicar sus actitudes y desempeño en ciertas actividades, sí pueden haber algunas relaciones y nos puede dar ideas acerca de su personalidad, sus valores, reacciones y, de alguna manera, de la ideología y Filosofía que profesan. Siendo así, vale la pena mencionar y considerar algunos datos biográficos del Dr. Pablo González Casanova que nos permitan comprender por qué sigue siendo uno de los más respetables personajes de nuestra máxima casa de estudios, ello también puede explicar en parte su desempeño al frente de la UNAM, impregnado también por un acendrado humanismo.

Nació en la ciudad de Toluca (11 de abril de 1922). En 1943 ingresó al Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM como investigador.

“En 1950... se incorpora como becario a uno de los proyectos docentes más revolucionarios de la historia de la educación superior en el México contemporáneo: la Maestría en Ciencias Históricas. Se trataba de un proyecto conjunto de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela Nacional de Antropología y El Colegio de México, de donde se graduó con *Magna Cum Laude*

...

Esta etapa de su primera formación marcará profundamente su actitud hacia la docencia y la formación superior. El contacto cotidiano con don Alfonso Reyes, quien creía más en los libros que en el pizarrón, abriría en don Pablo una actitud de búsqueda constante de nuevas formas de conocer y de enseñar a saber” ⁷².

⁷² Internet. Casa de las humanidades. www.cashum.unam.mx/e_mivida3.html, Fragmentos tomados de: *Nuestros Maestros*, Tomo 1, UNAM. Semblanza escrita por Ricardo Pozas Horcasitas. consultada el 5 de Julio 2005.

Hizo estudios de doctorado en sociología en la Universidad de París, Francia. Fue director de la entonces Escuela (hoy Facultad) de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, de 1957 a 1965, en la cual instauró un interesante programa de formación de profesores e impulsó una intensa vida académica con la presencia de distinguidos intelectuales a nivel nacional e internacional. De 1966 a 1970 dirige el Instituto de Investigaciones Sociales, abriendo campos de investigación orientados al análisis de la problemática política y social de nuestro país y de América Latina en general, pasando de allí a ocupar el cargo de Rector.

Al renunciar a la Rectoría, 7 de Diciembre 1972, se reincorpora a la docencia y a la investigación con mayor ahínco y profundidad crítica, misma que lo ha caracterizado, siempre a la búsqueda del conocimiento y defensa de la dignidad humana, impartiendo seminarios, conferencias y dirigiendo tesis profesionales dentro de la propia UNAM hasta la fecha. Es simpatizante y defensor del movimiento zapatista, según se infiere de algunas entrevistas, ensayos y artículos periodísticos, lo cual demuestra su sensibilidad por los movimientos sociales de los grupos marginados, entre ellos los indígenas. Ha demostrado también siempre un acendrado interés y preocupación por el “destino de la Universidad”, según puede percibirse en los planteamientos que hace en su interesante obra: *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Era, 2001. En la cual demuestra las falacias del neoliberalismo y las implicaciones que tiene este proyecto económico en el desarrollo de la sociedad y del ser humano. Su defensa de la democracia y la democratización de la sociedad va más allá del ámbito educativo, se trata de una premisa que acompaña a todas sus críticas y

actividades, presente desde su reconocida como la primera gran obra sociológica del México contemporáneo: *La democracia en México*, publicada en 1965 ⁷³.

A lo largo de su trayectoria intelectual y académica ha sido evidente también su interés por la problemática latinoamericana, coordinando proyectos de estudio sobre este continente; estudios de coyuntura, de análisis de los actores sociales, políticos y de la clase obrera.

Su formación científico-social y humanística explica en buena medida su desempeño como Rector de la UNAM y como uno de los intelectuales más respetados de México.

En sus funciones como Rector resaltan los siguientes acontecimientos⁷⁴: en 1970 se aprueba el reglamento de los Centros de extensión universitaria entre los que se encontraba el Centro de Didáctica, fundado por otro ilustre y destacado maestro y Rector de la UNAM, Javier Barros Sierra, ubicado “curiosamente” en la Facultad de Ingeniería de la UNAM y no, como uno supondría pedagógica y lógicamente, en la de Filosofía y Letras, en la que se impartía la licenciatura y actualmente los posgrados de Pedagogía; el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras; el Centro de Iniciación Musical y el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, sin que hasta la fecha éste imparta la licenciatura, menos aún posgrados en cinematografía, lo cual muestra el poco interés o visión para apoyar

⁷³ Cfr. *Ibidem*.

⁷⁴ La información sobre los principales acontecimientos de los periodos de cada Rector se obtuvo de la página de Internet de la UNAM: http://www.unam.mx/acercaunam/unam_tiempo/unam/antecedentes.html, consultada el 10 de Mayo del 2007.

el desarrollo del cine mexicano, a partir de la profesionalización y reconocimiento de los estudios correspondientes.

El Ing. Javier Barros Sierra (1915-1971) antecesor inmediato de González Casanova, representa uno de los Rectores (5 Mayo 1966 a 20 Abril 1970) más ejemplares de la UNAM, nieto de otro ilustre personaje universitario, el insigne “maestro de América” Justo Sierra (1848-1912) uno de los pilares de la de la cultura en México y de la Autonomía de la UNAM. Barros Sierra fue Secretario de Obras Públicas en el Gobierno del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964) antecesor del genocida Gustavo Díaz Ordaz.

“La tarea educativa de Barros Sierra se inicia desde la década de 1930 y se extiende de forma cada vez más directa hasta 1970 ... se vincula a la problemática educativa nacional como crítico e ideólogo de la misma, promoviendo cambios en las instituciones educativas existentes y en la creación de otras, contribuyendo a la reorganización del sistema nacional de educación superior en su forma más completa y acabada ...”⁷⁵.

Cabe hacer notar la importancia que tuvo la participación del Ing. Barros Sierra en la construcción de la Cd. Universitaria, recién denominada patrimonio histórico de la humanidad, así como de la Facultad de Filosofía y Letras y otras importantes obras arquitectónicas de nuestro país. Mención aparte merece su actitud defensora de la UNAM ante la violenta agresión del Estado mexicano a las IES en 1968.

Puede considerársele a González Casanova uno de los intelectuales más lúcidos, críticos y comprometidos con la educación mexicana, contrario a los intereses e ideología de algunos grupos conservadores, neoconservadores o

⁷⁵ Granja Castro, Dulce Ma. *Javier Barros Sierra su vida, sus ideas y su obra*, 3ª ed. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2006, p. 24.

retrógradas que aún permanecen en la UNAM y en la educación de México en general.

Destaca en la gestión de González Casanova la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971, proyecto de Enseñanza Media Superior en sus orígenes con interesantes características innovadoras y *sui generis* por su organización, modelo didáctico y pedagógico; así como por la participación de los estudiantes en la selección y evaluación de los profesores; en contraposición al modelo educativo un tanto conservador y tradicional, en esa época, de la Escuela Nacional Preparatoria. Cabe resaltar también la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA) en 1972. Ambos acontecimientos provocaron un crecimiento mayor en la población estudiantil, docente y administrativa de la UNAM, pues además ya se había dado un aumento considerable en la matrícula de las facultades llegando a 107,056 estudiantes, siendo 23,879 mujeres, creciendo también en ese aspecto.

La creación del nuevo Estatuto del Personal Académico que promovió, agrupó a profesores e investigadores. Sin embargo, esa unión solo ha quedado en un nivel formal, pues de hecho no se da cabalmente en las prácticas educativas, lo cual representa un serio problema académico, pedagógico y didáctico. Esa separación con la que no estaba de acuerdo el maestro González Casanova, sigue generando un divorcio entre docencia e investigación, afectando incluso la difusión, consideradas tres tareas fundamentales de las IES.

Según Hugo Casanova Cardiel:

“La gestión del doctor González Casanova sustentó sus acciones en un concepto de reforma universitaria que incorporaba las demandas de diversos grupos

sociales, en el sentido de democratizar la enseñanza superior y de promover la innovación educativa.

En los hechos, esto se traduciría en mayores espacios en las aulas y en la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como del sistema de Universidad abierta ... De acuerdo con el propio Rector, la reforma universitaria abarcaba tres aspectos principales: a) la reforma académica, b) Reforma del gobierno y la administración, y c) Reforma de la Difusión Cultural” ⁷⁶.

Podemos decir que la propuesta educativa del maestro González Casanova en 1971 se adelanta muchos años a su época, su visión de la educación resulta innovadora y digna continuación en algunos aspectos de la filosofía educativa de Barros Sierra, por ejemplo, en la inclusión de la democracia y participación de la comunidad universitaria; también en cuanto a la necesaria fusión entre las Ciencias y las Humanidades; así como la incorporación de los avances científicos y tecnológicos a la didáctica, promoviendo lo que designaba como una “Nueva Universidad” cuya presencia debía trascender los muros de las instalaciones para ir más allá de esos espacios y promover la fábrica-escuela, el hospital-escuela, la biblioteca-escuela, el hogar-escuela, con ello trata de “desenclaustrarla”.

En relación con el bachillerato, propone evitar el enciclopedismo y fusionar a éste con el nivel superior y con la investigación, ideas que sigue defendiendo. Se trata, en palabras del propio maestro, de “aprender a aprender” lema que adoptó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). La formación básica estaría fundada en: el método experimental, el método matemático y el español. Su proyecto abarcaba tres ciclos: Bachillerato, Estudios Profesionales y Estudios de Posgrado. Cabe comentar que los CCHs se ubicaron en zonas populares de

⁷⁶ Casanova Cardiel, Hugo, “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad”, en: Renate Marsiske (Coord.), *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, Col. Historia de la educación, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Plaza y Valdés editores, México, 2001, p. 268.

escasos recursos económicos, para coadyuvar al desarrollo de los grupos sociales de esas áreas, excepto el CCH Sur, ubicado en San Ángel. Los tres primeros planteles fueron: Naucalpan, Atzacapotzalco y Vallejo que empezaron a funcionar en Abril de 1971, posteriormente lo hicieron el “Oriente” y el “Sur”.

El proyecto educativo incluía la elaboración de material de apoyo didáctico tales como antologías sobre diversos temas, elaboradas por profesores, investigadores y especialistas de amplia experiencia y conocimientos, surgiendo así una colección denominada *Lecturas Universitarias*, cuya estructura didáctica y bajo precio las hacía accesibles a todos los estudiantes y siempre estaban disponibles en la biblioteca de los planteles ⁷⁷. Innovador también resultaba el aprendizaje de las lenguas extranjeras a partir de “laboratorios” en los cuales se contaba con pequeñas “cabinas” equipadas con audífonos para ejercitar y practicar la audición y pronunciación, apoyados con libros de “instrucción programada”. Los horarios también resultaban accesibles, dos turnos matutinos y dos vespertinos, lo que permitía también un aprovechamiento mayor de las instalaciones. Las ideas pedagógicas, didácticas y filosófico-educativas del Dr. González Casanova fueron innovadoras en muchos aspectos, tal vez hasta la fecha no han sido valoradas en su justa dimensión.

“En noviembre de 1970, el Rector insistía ante el Consejo Universitario sobre la necesidad de que la Universidad se complementara con Centros asociados: institutos, bibliotecas, salas de cultura, tele-universidades de circuitos abiertos y cerrados en combinación con la propia institución, la cual integraría nuevas formas de evaluación a los estudiantes” ⁷⁸.

⁷⁷ Quienes tuvimos la oportunidad de estudiar en ese sistema de 1972 a 1974, podemos decir que esa colección realmente apoyaba los procesos de enseñanza-aprendizaje y siguen siendo un ejemplo de verdaderas antologías, pues especificaban el criterio de selección de los textos, una breve introducción a los temas, el pensamiento de los autores y una breve biografía de los autores de los textos antologados.

Sus ideas también tuvieron alguna influencia en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), exponiéndolas en la XIII Asamblea General de esa asociación, celebrada en abril de 1971 en la ciudad de Villahermosa Tabasco, de donde surgió la famosa “Declaración de Villahermosa” que afectaría a toda la Educación Superior mexicana hasta nuestros días. Allí expresó la necesidad de:

“... incorporar formas flexibles de acceder a la Universidad, de preparar paquetes didácticos, guías de estudio, autopruebas e incluso de unirse con el aparato productivo y de servicio, así como de impulsar un sistema nacional de exámenes que permitiera el reconocimiento para quienes hubieran aprendido en sistemas no-escolarizados” ⁷⁹.

Evidentemente la Filosofía educativa propuesta y practicada por el maestro González Casanova en su corto periodo como Rector, se caracterizó por un acendrado humanismo y atención a las clases sociales menos favorecidas por el sistema político mexicano, relacionada con una perspectiva que incorporaba elementos de una pedagogía contraria a la tradicional, representando una ruptura con el conservadurismo, caracterizado por un autoritarismo y enciclopedismo evidente en los Planes y programas de estudio. Por el contrario, desde el diseño de las instalaciones y mobiliarios de los salones, en los cuales no hay “un estrado” para el profesor ni escritorios especiales, tanto alumnos como profesores se encuentran “a la misma altura”. Este simbolismo como parte de los mensajes extralingüísticos, se acompañó de la incorporación de un profesorado joven que fomentaba una comunicación más horizontal y participativa; así como un ambiente democrático, desde la evaluación de los docentes por parte de los alumnos hasta

⁷⁸ Casanova Cardiel, Hugo, “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad”, en: Renate Marsiske Op. Cit. p. 271

⁷⁹ Idem p. 270

las técnicas didácticas que fomentaban la participación y discusión de los estudiantes.

La propuesta del Sistema de Universidad Abierta (SUA), que pudo instaurarse hasta el periodo rectoral del Dr. Soberón y aún vigente en la UNAM, muestra también una Filosofía de la educación de tipo social que apoya a los trabajadores e incorpora los avances científicos y tecnológicos de la época para hacer más eficientes los procesos educativos que no pueden ser circunscritos a las aulas, sino también a otros espacios y momentos también educativos. Se trata de abrir las oportunidades a diversos grupos sociales que, por su posición económica o actividades de diversa índole, no podrían realizar estudios en los sistemas tradicionales de las IES. Esto resulta coherente con algunos ideales y planteamientos marxistas y de la Filosofía latinoamericana con la cual simpatiza González Casanova, según se percibe en diferentes ensayos y artículos de su autoría desde 1970 hasta nuestros días.

De acuerdo con lo comentado, se trata de promover valores de solidaridad social con los grupos menos favorecidos, evitando el individualismo y el egoísmo asociados con una educación elitista, preocupada solamente por las necesidades empresariales, por ende, propias de la burguesía nacional e internacional. Esta concepción axiológica podemos relacionarla con su marcado interés en el respeto y defensa de los Derechos Humanos, entre los cuales figura la educación, la equidad, la igualdad de oportunidades, el respeto, la tolerancia, la democracia y la justicia social.

Epistemológicamente, el maestro González Casanova simpatiza con un cierto tipo de constructivismo⁸⁰, pues procura en sus proyectos una co-participación de los alumnos en el desarrollo de los conocimientos. No es solamente el profesor quien debe ser el responsable, sino también los estudiantes y la sociedad en general. Al conjuntar la Ciencia con las Humanidades, en donde éstas últimas tienen también que fundamentarse científicamente, no cae en un positivismo como el postulado por otro importante personaje de la educación mexicana, Gabino Barreda a finales del siglo XIX y principios del XX⁸¹. No se trata pues de un cientificismo, sino de un humanismo que se apoya en los avances científicos y tecnológicos para fundamentar sus conocimientos acerca de la sociedad, pero a partir de los principios del materialismo dialéctico, oponiéndose y criticando abiertamente al capitalismo como modo de producción impulsor y promotor de la propiedad privada y de la explotación del hombre por el hombre.

El “aprender a aprender”, ya propuesto anteriormente por la UNESCO, conlleva una visión del conocimiento muy diferente a la de algunas perspectivas educativas tradicionales, las cuales depositan en el profesor o sólo en el alumno la

⁸⁰ Aquí asumimos como “constructivista” toda corriente epistemológica en la cual se plantea la participación activa del sujeto en la producción del conocimiento, en una relación de co-laboración con el enseñante y de una cierta libertad e independencia del estudiante. Desde luego existen variantes en autores y corrientes, sobre las cuales no podemos entrar en detalles.

⁸¹ Recuérdese la reforma educativa en México planteada por el Dr. Gabino Barreda que da lugar a la visión positivista educativa en México. Al respecto pueden consultarse diversas obras y discursos del célebre discípulo de Comte, tales como: Gabino Barreda. *La educación Positivista en México*, Selección y estudio introductorio de Edmundo Escobar, Col. Sepan cuantos No. 335, Porrúa, México, 1987.

Al respecto vale la pena recordar los planteamientos de la “Teoría del pensamiento complejo” postulados por este filósofo francés en diferentes textos, obras y documentos, de donde puede derivarse una interesante propuesta educativa.

responsabilidad de la enseñanza o del aprendizaje, sin verlo como una relación dialéctica y compleja, en términos de Edgar Morin ⁸².

Según Pablo González Casanova se deben desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para una búsqueda y procesamiento de información a partir de la cotidianidad de los estudiantes, sin separar la teoría de la práctica, divorcio y escisión arbitraria que puede percibirse actualmente en algunas IES, en donde se enfatiza una u otra, generando una visión y formación académica a todas luces parcializadoras. Así, podemos encontrar carreras eminentemente prácticas en las cuales poco o nada se fomenta la fundamentación teórica y, contrariamente, otras carreras profesionales en las que se llega a abusar de la teorización y se abandona o soslaya la práctica.

Más importante que la acumulación enciclopédica de conocimientos, desde la perspectiva constructivista, es necesario promover el desarrollo de las habilidades cognitivas, aplicando adecuadamente los métodos y técnicas que permitan a los estudiantes producir, no solo reproducir o consumir conocimientos, ésto implica cierta libertad mental e intelectual, actitud crítica y afán de saber.

Toda concepción epistemológica conlleva una concepción ontológica, una idea acerca del Ser y de la “naturaleza humana”. En los planteamientos y obras del maestro González Casanova, se percibe claramente una adhesión a los postulados del materialismo dialéctico y del materialismo histórico. Esto es, asumir que las condiciones materiales, políticas y económicas conforman nuestras ideas y “modos de ser”; empero hay también una dimensión subjetiva, de actividad mental

⁸² Al respecto vale la pena recordar los planteamientos de la “Teoría del pensamiento complejo” postulados por este filósofo francés en diferentes textos, obras y documentos, de donde puede derivarse una interesante propuesta educativa.

que exige una conjunción entre la teoría y la práctica, entre las ideas y la realidad.

Al respecto, los planteamientos de Marx en las *Tesis sobre Feuerbach*, resultan por demás aleccionadoras.

“La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado...”

La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como *práctica revolucionaria*”

⁸³

Las relaciones cognoscitivas y educativas no pueden entenderse aisladas del contexto social, evidentemente guardan entre sí una relación compleja y dialéctica. La posición del sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento implica también una relación ontológica, entre dos seres que se afectarán mutuamente y presupone, a su vez, una valoración, pues el sujeto asume que el conocimiento sobre el objeto tiene un determinado valor que lo hace “digno de conocimiento”, es decir, valioso en la medida en que satisface una necesidad, condición *sine qua non* de todo tipo de valor; de no ser así, el sujeto ni siquiera haría el intento de conocer al objeto o acercarse a él con fines cognoscitivos. Se trata de un valor socialmente reconocido y exigido acorde con el sistema económico-político y el contexto socio-cultural. Sin embargo, el papel del sujeto no es meramente pasivo ante esa exigencia, hay también una reacción y posibilidad de modificación. Asumir mecánicamente la influencia social en el proceso de conocimiento llevaría a un esquematismo simplista, peor aún, caer en un

⁸³ Marx, C. “Tesis sobre Feuerbach” en: C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas*, Progreso, Moscú, 1969. pp. 26-27.

determinismo social o sociologismo ante el cual sería teórica y prácticamente imposible cualquier cambio político, económico, cultural y educativo.

La necesidad de re-educar al educador es tomada muy en cuenta por González Casanova, prueba de ello es el énfasis que hace en la capacitación y formación de los docentes; así como el tipo de relaciones áulicas propuestas y comentadas, tanto en los CCHs como en el SUA. Esto resulta más claro en su obra: *La universidad necesaria en el siglo XXI* en la cual plantea:

“Si no se enseña la ética ligada a la historia, a las prácticas y relaciones sociales, a la praxeología, a la prospectiva, a las políticas y las tecnologías y a las palabras-actos, entonces no se está enseñando a aprender la relación entre el conocimiento, los valores y las metas, y la acción que busca objetivos y construye realidades.

Si no se enseñan los vínculos, analogías e isomorfismos entre ciencias de la materia, ciencias de la vida y ciencias humanas, no se pueden aprender las más novedosas características del humanismo, ni la forma en que lo particular y lo universal, lo idiomático y lo nomotético articulan y articularán los distintos modos del pensar y el hacer en nuestro tiempo y en un futuro inmediato y de mediano plazo”⁸⁴.

La relación entre el conocimiento, los valores y la construcción de realidades, evidencia una co-relación entre lo epistemológico, lo axiológico, lo ético y lo ontológico, desde una perspectiva social y humanística, muy lejana del pragmatismo y cientificismo de otras concepciones educativas. Se trata de una Filosofía educativa humanística y social que se percibe en los siguientes postulados acerca de la universidad necesaria:

“Yo creo –en pocas palabras- que la conclusión es:

- No a la universidad elitista y no al país para unos cuantos
- No al estado populista y no a la universidad de masas
- Sí al país-universidad y a la democracia de las mayorías que aprenden a aprender, a enseñar y practicar las ciencias y las humanidades en sus propias colectividades, en sus comunidades, sus aulas y sus redes”⁸⁵.

⁸⁴ González Casanova, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Era, México, 2001. p. 140.

⁸⁵ Ídem. p. 144.

Los vínculos entre docencia, investigación y difusión son también aspectos que vale la pena resaltar en la propuesta de González Casanova; así como la vinculación entre teoría y *praxis*. No solamente la aplicación práctica de los conocimientos, sino en relación con un sólido compromiso y responsabilidad en la promoción y participación de los cambios sociales a favor de los grupos marginados y la sociedad en general. Se pretende una auténtica socialización del conocimiento y de la universidad, eso sí, a partir de las capacidades y habilidades que los estudiantes deben desarrollar. No se trata de facilitar el acceso sin que haya un esfuerzo y dedicación de los alumnos para acceder a ese tipo de estudios. Incluso se ha declarado a favor de una modificación a las cuotas que pagan los alumnos de acuerdo con su posición económica, de tal manera que quienes cuenten con recursos suficientes paguen más y se otorguen becas a quienes padezcan de una situación económica desfavorable para realizar sus estudios.

A treinta y siete años de la gestión de González Casanova como Rector de la UNAM, ya en el 2008, en diversos espacios, momentos y por diferentes medios ha seguido profundizando en el estudio de la Educación Superior, insistiendo en la necesidad de: a) una innovación y adecuación de ésta a las necesidades sociales, b) democratización de la vida académica, c) la conjunción exigible entre las ciencias y las humanidades, d) la implementación de modelos educativos que incorporen las nuevas tecnologías y medios que permitan el acceso de mayor número de estudiantes a las IES y, e) la necesaria colaboración entre las IES para

un aprovechamiento óptimo de sus recursos y experiencias ⁸⁶. Todo ello a partir de una defensa de la educación popular, mejor aún, “para todos”, entendida en su sentido prístino, esto es, dirigida al pueblo para su beneficio, en función de sus necesidades, puesto que de él emana la *razón de ser* de la educación en general y de la Educación Superior en particular y, además, de calidad.

No se trata de promover una Universidad de masas en donde sus integrantes, estudiantes, profesores, personal administrativo y de servicios carezcan de identidad y personalidad propias. No es lo mismo una Universidad masificada o de masas, que popular o “de todos”, las masas son amorfas, el pueblo no.

“La educación de calidad para todos debe ser para el trabajo pero también debe ser para la *polis*. Debe ser para el mercado de trabajo pero no para el mercado mezquino que nos está imponiendo el neo liberalismo sino para aquél en que la sociedad civil regule inversiones y gastos sociales a fin de que reciba instrumentos de producción necesarios a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, habitación, seguridad, y por supuesto, educación” ⁸⁷.

Aunque su discurso ya no es como Rector, sino como profesor e investigador, sus ideas acerca de la educación siguen manteniendo ese tono crítico, filosófico, profundo y constructivo que trata de conjuntar el pensamiento con la palabra y con la acción. Se trata de una visión profundamente humanística que trata de asociar los avances científicos y tecnológicos con los de las humanidades, contrario totalmente a la visión que da primacía al pragmatismo y a los intereses capitalistas, especialmente de tipo neoliberal propios de nuestra época.

⁸⁶ Sus actividades como investigador y profesor, han sido ininterrumpidas durante este tiempo y la publicación de libros, artículos periodísticos, ensayos y conferencias siguen siendo material documental de consulta indispensable para cualquier estudio sobre la Educación Superior mexicana, especialmente sobre la UNAM.

⁸⁷ González Casanova, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Op. Cit. p. 71

Cabe resaltar que su nombramiento como Rector rompe la hegemonía que históricamente habían ejercido las facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería en la UNAM en cuanto a nombramientos de Rectores. Es el primer Rector que surge del área de las Ciencias Sociales en *stricto sensu*, los demás han tenido una formación jurídica, médica, de ingeniería o eminentemente científica. Tal vez ese sea uno de los motivos de su visión y vocación acendradamente humanística y social.

Entre las distinciones que ha recibido a nivel nacional e internacional se encuentran: Premio Nacional de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía; Premio Universidad Nacional en el área de investigaciones en Ciencias Sociales; doctorado *honoris causa* por la Universidad de Colima; la Universidad de Guadalajara; Montevideo, Uruguay; Universidad Autónoma de Puebla; la Universidad de la Habana, Cuba y la Universidad Central de Venezuela.

4.2. Dr. Guillermo Soberón Acevedo (3 Enero 1973 a 2 Enero 1980)

Su nombramiento fue causado por la renuncia forzada del Dr. Pablo González Casanova, su designación no fue bien vista y produjo un serio descontento en algunos sectores de la comunidad universitaria, quienes le impidieron el acceso al Auditorio de la Facultad de Medicina. La ceremonia de posesión se realizó en el estacionamiento de la misma, en un acendrado ambiente de fuerte efervescencia sindical. Sin embargo el Dr. Soberón Acevedo logró la reelección en 1977, terminó su Rectorado en 1980 y se incorporó al gobierno

mexicano como Secretario de Salud Pública, en el gabinete de Miguel de la Madrid Hurtado, presidente de México entre 1982 y 1988.

El Dr. Guillermo Soberón Acevedo nació en Iguala, Guerrero, se graduó como Médico cirujano en la entonces Escuela Nacional de Medicina (hoy Facultad de Medicina). Obtuvo el grado de Doctor en Química Fisiológica por la Universidad de Wisconsin. Fue Investigador del Instituto de Investigaciones Biomédicas y del Centro de Investigación sobre Fijación de Nitrógeno, Director del Instituto de Estudios Médicos y Biológicos y coordinador de la investigación científica, antes de ocupar la Rectoría de la UNAM. Actualmente es miembro del Colegio Nacional y de diversas sociedades científicas ⁸⁸.

La formación científica del Dr. Guillermo Soberón se reflejó evidentemente en algunas decisiones y actitudes al frente de la UNAM. El rigor y sistematicidad, el impulso a los estudios científicos, la reorganización administrativa y académica que instauró, su energía a veces criticada, incluso la seriedad y sobriedad de su personalidad, son una muestra clara de ello.

Según Hugo Casanova Cardiel, refiriéndose a la gestión del Dr. Soberón:

“El llamado reestablecimiento de la institucionalidad también implicó el “endurecimiento” de la política universitaria en la gestión soberonista. Así, es posible aludir a dos líneas que definen el gobierno universitario del grupo soberonista: la primera, relacionada con un proceso de reforma administrativa que implicó la expansión de la estructura burocrática universitaria, así como la concentración en ésta de amplias facultades decisorias; y la segunda, caracterizada por un mayor acercamiento institucional ante el gobierno federal” ⁸⁹.

⁸⁸ Cfr. Cortés Rocha, Javier y Adolfo Rodríguez Gallardo. *Visión de la Universidad. Una visión plural*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1999, p. 335.

⁸⁹ Hugo Casanova Cardiel, “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad”, en: Marsiske Renate, Coord. *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, México, 2001, p. 276.

Las buenas relaciones establecidas con los gobiernos de Luis Echeverría y el de López Portillo, le dieron cierta libertad y le permitieron impulsar todos sus proyectos; así como continuar algunos iniciados por su predecesor. Asumió una perspectiva propia de la época en la que México abrigaba ilusiones y esperanzas de llegar a ser un país del “primer mundo”, desarrollado, ello influyó en el logro de un aumento considerable al presupuesto asignado a la UNAM, especialmente en el gobierno de López Portillo, quien generó la ilusión de que al fin México saldría de la pobreza y, como fantasía, “habría que aprender a administrar la riqueza del país”, debido al descubrimiento de algunos yacimientos petrolíferos; aunado lo anterior a la personalidad y dotes histriónicas de José López Portillo, a quien el Dr. Soberón siempre le reconoció su “benevolencia” tal como lo afirmó el 22 de Diciembre de 1980 en su último discurso como Rector:

“Gracias a la fina sensibilidad y espíritu universitario del señor presidente se ha definido el marco legal de las relaciones laborales... es necesario que autoridades universitarias y dirigentes sindicales acaten en sus términos y en su espíritu lo señalado en la ley... Mi reconocimiento al gobierno de la República, que ha comprendido la importancia de que nuestra Casa de Estudios pueda fortalecerse para mejor servir a México...”⁹⁰.

La política educativa de José López Portillo no sólo favoreció a la UNAM, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, publicada en el Diario Oficial el 29 de Diciembre de 1978, evidencia un marcado interés en promover y mejorar sustancialmente la educación superior en todo el país, pues se requería preparar mejor mano de obra, más calificada que la existente, para enfrentar los retos de la industrialización y exigible por los organismos internacionales; pero también por la ilusión de administrar la “futura riqueza” de México; impulsar el federalismo y,

⁹⁰ Cortés Rocha, Javier y Adolfo Rodríguez Gallardo, Op. Cit. Ídem. pp. 340 y 346.

además, por una necesidad ancestral aún sin resolver, de buscar una coordinación adecuada entre las IES, especialmente las de tipo tecnológico, para lo cual se creó el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, en sustitución del Consejo Nacional de Educación Técnica. Este cambio no puede considerarse sólo nominal, responde a una política educativa diferente a la seguida por Echeverría, pero además a la idea de que la “tecnología” implica un estadio de desarrollo mayor que la “técnica”. También creó el Consejo Consultivo para la Educación Normal, La Ley mencionada establece en el *Artículo 12*:

“Sin perjuicio de la concurrencia de los Estados y Municipios, para proveer a la coordinación a que se refiere el Artículo anterior, la Federación realizará las funciones siguientes:

- I.-Promover, fomentar y coordinar acciones programáticas que vinculen la planeación institucional e interinstitucional de la educación superior con los objetivos, lineamientos y prioridades que demande el desarrollo integral del país;
- II.-Auspiciar y apoyar la celebración y aplicación de convenios para el fomento y desarrollo armónico de la educación superior, entre la Federación, los Estados y los Municipios;
- III.-Fomentar la evaluación del desarrollo de la educación superior con la participación de las instituciones;
- IV.-Apoyar la educación superior mediante la asignación de recursos públicos federales, y
- V.-Las demás previstas en la presente ley y otras disposiciones aplicables”⁹¹.

Cabe resaltar la postulación de: la planeación institucional e interinstitucional y su relación con el “desarrollo integral del país” y la “evaluación del desarrollo” de las instituciones. Luego, las decisiones del Dr. Soberón habría que relacionarlas con la Política educativa nacional del sexenio y política económica mundial de una evidente expansión capitalista basada en el desarrollo industrial que requería mano de obra adecuada a sus necesidades.

⁹¹ Poder Ejecutivo Federal, *Ley para la coordinación de la Educación Superior*, México, 1978

Durante la gestión del Dr. Guillermo Soberón la UNAM tuvo un mayor crecimiento en el presupuesto otorgado, pasando de 608 millones de pesos asignados en 1970 a 1, 486 en 1973 y hasta 11, 366 millones en 1980, nótese los incrementos. También es necesario tomar en cuenta la mayor participación y consolidación que habían logrado la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) creada en 1950, pero con muy poca participación decisoria hasta entonces en la educación superior mexicana, y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) creado en Diciembre de 1970 Ambas instituciones fueron adquiriendo cada vez mayor importancia y presencia en los proyectos y políticas educativas de nuestro país, para convertirse en parte de los organismos evaluadores de las IES hasta la actualidad.

Según el Dr. Soberón:

“En los dos periodos Rectorales que me correspondieron pueden distinguirse dos líneas paralelas de acción: una, de restablecimiento de la confianza social en los universitarios y de la confianza de los universitarios en ellos mismos; otra, la de superación académica y de proyección social...

Con muchos problemas hubo que contender, paulatinamente se fueron encontrando soluciones. Superado el escepticismo inicial se atendió la preocupante tendencia a la sobrepoblación escolar; se descentralizaron los estudios profesionales en el área metropolitana de la ciudad de México; se fortalecieron los estudios de posgrado y su número de alumnos creció en un 100%, se desarrollaron nuevos mecanismos de apoyo educativo y se estableció un programa de actualización para los profesores universitarios. El personal académico aumentó de 12,000 a 24,000 y, en particular, el personal académico de carrera tuvo un incremento de 2,000 a cerca de 5,000”⁹².

Efectivamente, hubo un crecimiento muy grande en varios rubros de la UNAM, relacionados también con la política educativa mexicana de esos años y con las “nuevas relaciones” de la universidad con el Estado, se fueron “limando asperezas” y aclarando “malos entendidos”, esto generó un trato más amigable y

⁹² Cortés Rocha, Javier y Adolfo Rodríguez Gallardo, Op. Cit. p. 339

cordial entre ambas instancias, cuya relación había sido muy conflictiva especialmente en los últimos años, sobre todo en el históricamente trágico año de 1968.

La habilidad política del Dr. Soberón y su inteligencia para sortear los acosos de que fue víctima por parte de los sindicatos y grupos políticos que aspiraban a la hegemonía dentro de la institución resulta evidente e incuestionable. Pero también es necesario considerar la situación de bonanza económica del país y la política financiera asumida, misma que va a entrar en una fuerte crisis en 1982, año considerado como el inicio de la “Década perdida”.

Es necesario considerar también las “nuevas” relaciones que estableció el Estado con los grupos opositores, quienes fueron reconocidos oficial y legalmente, influyendo para que no tuvieran que refugiarse en las universidades, pudieran salir a la luz pública y ejercer sus actividades en otros espacios sociales.

Según Martha Robles:

“El sindicalismo independiente de los centros de enseñanza superior parece estar reemplazando la función que, hasta 1968, era función de los intelectuales; los sindicalizados que se oponen al control impuesto por el régimen de poder institucional estrechan sus vínculos con la función de las aulas; la conciencia social y la actitud opositora se ha venido concentrando, desde 1970, en las organizaciones de trabajadores independientes del Estado; su actitud representa la vanguardia de la acción política y la dinámica social”⁹³.

La desconcentración de los planteles de estudios profesionales habría que relacionarla también con una estrategia gubernamental para generar una especie de desmembramiento de la UNAM, promoviendo un control más estricto y eficaz. Así, se fundaron nuevas instituciones educativas como el Colegio de Bachilleres y

⁹³ Robles Martha, *Educación y sociedad en la historia de México siglo XXI*, 3ª ed. México, 1979, p. 245.

la Universidad Autónoma Metropolitana en 1973; la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica en 1979, aunque su decreto de creación es del 29 de Dic. de 1978. En la fundación de estas instituciones hubo la asesoría y participación, directa e indirecta, de la UNAM por medio de algunos destacados universitarios.

Otra importante desconcentración o “descentralización” emprendida por el Dr. Soberón se dio en la investigación y se fue produciendo un acercamiento mayor hacia los empresarios, lo cual se planteó como una necesidad y producto de críticas realizadas acerca de la función de la universidad y sus relaciones con el sector productivo. El propio Dr. Soberón sintetizó cuantitativamente los logros obtenidos y lo expresó en su último discurso:

“La evolución de nuestro sistema universitario dio lugar a que se crearan 4 facultades, 6 escuelas, 5 institutos y 8 centros. La Coordinación del Sistema Universidad Abierta y la Unidad Académica de los Ciclos Profesionales y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades. [Los dos últimos proyectos fueron iniciados por Pablo González Casanova, lo que no menciona Soberón] Las instalaciones para la investigación se triplicaron y fue construido el Centro Cultural Universitario. El total de las instalaciones acumuladas por la universidad a lo largo de más de 400 años fue duplicado en los últimos ocho años. Los recursos económicos disponibles por la institución, cuyo presupuesto en 1973 fue de 1,486 millones de pesos y aumentó hasta 11,366 millones de pesos en 1980, tuvieron un incremento de 665 % “⁹⁴.

El aumento presupuestal definitivamente permitió el mayor crecimiento en la historia de la UNAM, lo cual fue aprovechado para generar una infraestructura más sólida en todos los aspectos. Nadie hubiera imaginado las habilidades negociadoras, políticas y administrativas del Dr. Soberón. Esto influyó y fue decisivo para lograr la reelección en 1977.

⁹⁴ Cortés Rocha, Javier y Adolfo Rodríguez Gallardo, Op. Cit. p.340

En 1973 se creó la Facultad Psicología, que formaba parte de la Facultad de Filosofía y Letras como Centro; el Departamento de Ciencias del Mar se independizó del Instituto de Biología; la Escuela Nacional de Trabajo Social se separó de la Facultad de Derecho; la Escuela Nacional de Comercio y Administración se convirtió en Facultad de Contaduría y Administración. Se crearon también los Institutos: de Investigaciones Antropológicas, antes una sección del de Investigaciones Históricas; y el de Investigaciones Filológicas, que agrupó cuatro centros dependientes de la Coordinación de Humanidades: el de Lingüística Hispánica, Estudios Clásicos, Estudios Mayas y el de Estudios Literarios. Se reestructuraron la Dirección General de Información y la de Orientación Vocacional y Servicios Sociales, lo que dio origen a las direcciones generales de Orientación Vocacional y la de Actividades Socioculturales, además de la Comisión Coordinadora del Servicio Social Integral. Se reestructuró también el Centro de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas y el Centro de Servicios de Cómputo. Se creó la Comisión Interna de Administración y la Dirección General de Actividades Deportivas, antes denominada: Actividades Deportivas y Recreativas. En relación con la Difusión Cultural se abrieron las instalaciones del Museo del Chopo.

La fundación del Colegio de Bachilleres y de la Universidad Autónoma Metropolitana en 1973, representan también un interesante hito en la historia de la Educación Media Superior y Superior de México, pues se relacionan directamente con una nueva estrategia de control gubernamental, tal como se puede percibir en sus estructuras orgánicas y administrativas. Se trata evidentemente de evitar el

crecimiento de la UNAM y generar una injerencia más directa de los gobiernos estatales y del federal, especialmente en el caso de los Colegios de Bachilleres, fundados en casi todas las ciudades de la República mexicana como alternativas diferentes a las preparatorias de las universidades estatales y con una dependencia directa, administrativa, política y económica gubernamental. Hasta la fecha el CB atiende a la mayor cantidad de estudiantes de este nivel educativo en todo el país, tan solo en la ciudad de México existen actualmente veinte planteles y más de cien a nivel nacional.

En 1974 funcionaban ya cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades y la matrícula de la UNAM llegó a los 217,535 de los cuales 65,370 corresponden a primer ingreso y la población femenina alcanzó la cantidad de 62,054 alumnos. Se creó la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Cuautitlán el 19 de febrero y meses después las de Acatlán e Iztacala. Estas Escuelas de Estudios profesionales actualmente se denominan Facultades de Estudios Profesionales (FES).

Otros cambios importantes en la Rectoría del Dr. Soberón se relacionan con la administración y reclasificación del personal académico, lo cual afectó las relaciones laborales de los trabajadores, incluyendo a los profesores, con la institución, entre ellas la inclusión de los trabajadores en un nuevo apartado del Artículo 123º Constitucional, con lo cual los conflictos que se venían dando cada vez más fuertes desde los años setenta, paulatinamente fueron siendo controlados mediante diversas estrategias, entre ellas la creación del Sindicato del Personal Académico de la UNAM (SPAUNAM) y después con la fundación de las

Asociaciones Autónomas de Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM), con lo cual el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM) quedó debilitado profundamente hasta la fecha.

La planeación en todos los sentidos y niveles fue una preocupación acendrada y permanente durante la gestión del Dr. Soberón:

“La planeación interinstitucional de la gestión soberonista abriría, en síntesis, un canal mediante el cual la UNAM, así como el resto de las instituciones de educación superior, se articularían con el gobierno federal. Este mecanismo alcanzaría gran relevancia sobre todo en la segunda gestión (1977-1981), la cual coincidió con el Plan Nacional de Educación Superior y con la creación del llamado “Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior”⁹⁵.

La creación de la Dirección General de Planeación, que estuvo a cargo y asesoría de Russell Lincoln Ackoff y de la Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos; así como los cambios al Estatuto del Personal Académico también fueron parte de una nueva visión soberonista de la universidad, administrativa y académicamente más controlada, regulada, rigurosa y sistemática; más dura contra las provocaciones y violencia manifiesta de algunos grupos, internos y externos a la UNAM, llegando el Dr. Soberón a solicitar al Procurador General de la República que entrara la policía a las instalaciones, para “proteger a la institución de quienes atentaban contra ella”. En realidad se trataba de inconformes con la política educativa y administrativa soberonista; en algunos casos de grupos subversivos contrarios al sistema político mexicano; en otros, de grupos políticos relacionados con la lucha por el poder y, en otros más, los relacionados con la lucha sindical al interior de la UNAM y de las IES públicas en general.

⁹⁵ Hugo Casanova Cardiel, “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad”, en: Op. Cit. p. 283

En la perspectiva educativa de Soberón hay un evidente afán de despolitizar y “purificar” a la UNAM, un acendrado énfasis en limitar y circunscribir sus funciones a lo académico y a la investigación científica. Lo que podría denominarse su “credo”, puede extraerse de su último discurso como Rector, del cual sintetizamos algunas ideas:

“Creo en una universidad eminentemente académica...”

“Creo en una universidad comprometida con los intereses sociales del país...”

“Creo en una universidad plural donde el derecho a disentir es una norma establecida...”

“Creo en una universidad crítica que, para serlo, tiene que ser vigorosa en lo académico y plural en su composición...”

“Creo en una Universidad autónoma capaz de demostrar que sabe hacer honor a esa confianza y buen uso de la libertad para gobernarse...”

*“Creo, en fin, en una Universidad que vive dentro de un régimen de Derecho. La Universidad es parte del orden establecido en el país y, por lo tanto, no está al margen de las leyes nacionales...”*⁹⁶.

Evidentemente el Dr. Soberón se alía y alinea al Gobierno, sería muy atrevido, en todos los sentidos, hacer juicios de valor acerca de su posición y no es objetivo de este trabajo. Pero sí tenemos que resaltar la ideología y Filosofía educativas asumidas en este periodo que, de alguna manera y en cierto sentido, van a ser retomadas y continuadas por los Rectores posteriores hasta la fecha. Aun cuando, efectivamente, presenten algunas variantes, todos ellos van a mantener una subordinación a la “legalidad”, “legitimación” y “pureza intelectual”.

Se trata, al parecer, de una visión educativa e intelectual semejante a la planteada por Francis Bacon en La nueva Atlántida, en donde los “científicos” no se mezclan con los seres humanos comunes y corrientes, no contaminan su labor con problemas políticos o económicos; son personas especiales, sui generis,

⁹⁶ Ídem. pp.342-343.

admiradas por su capacidad intelectual y sabiduría, por su “objetividad” para estudiar el mundo y a la naturaleza, pero no se involucran en los problemas sociales, para ello hay otras instancias, espacios y personajes⁹⁷.

La crítica política y social, desde la perspectiva planteada, solamente se hace permisible en los niveles teóricos y en discusiones que no pongan en juego la “paz social” y “buena convivencia”, dentro y fuera de la institución. Una prueba de esa linealidad es que, después del Ing. Javier Barros Sierra y de la renuncia de Pablo González Casanova, ningún Rector ha vuelto a tener discrepancias y enfrentamientos fuertes con el Estado, hasta el año 2007. Aun cuando ha habido graves conflictos como el de 1999, éstos han sido supuestamente de “carácter interno” y “solucionados”.

La perspectiva del Dr. Soberón se relaciona y vincula con la Política educativa gubernamental 1976-1982 planteada en la Memoria correspondiente, editada por la Secretaría de Educación Pública, según la cual:

- “Cinco objetivos orientaron y ordenaron el ambicioso programa educativo del Gobierno federal en el periodo 1976-82:
- Ofrecer la educación básica a toda la población, particularmente a la que se halla en edad escolar.
 - Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.
 - Elevar la calidad de la educación.
 - Mejorar la atmósfera cultural y fomentar el desarrollo del deporte
 - Aumentar la eficiencia del sistema educativo”⁹⁸.

De acuerdo con lo anterior, no resulta casual ni un hecho aislado la serie de reformas institucionales implementadas, con las cuales se respondía a los

⁹⁷ Existen diversas ediciones en Español de la obra del célebre filósofo empirista inglés renacentista.

⁹⁸ Secretaría de Educación Pública, *Memoria 1976/1982. I Política educativa*, México, impreso en Agosto de 1982.

postulados y lineamientos emanados de la máxima autoridad, el Gobierno, pero también acordes con los intereses económicos de los grupos hegemónicos internacionales.

Con el Dr. Soberón se inicia pues una Filosofía educativa acorde con la política educativa estatal, que va transitando desde un cientificismo hasta un eficientismo tecnócrata acorde con los lineamientos de la política internacional financiera de tipo capitalista y, en las dos últimas décadas, de tipo eminentemente neoliberal.

Aun cuando se mantienen algunos postulados epistemológicos de tipo constructivista, éstos se asocian con una visión cientificista que podemos relacionar con el positivismo y el pragmatismo. Se pierde, de alguna manera, la visión humanística y se privilegia la satisfacción de las necesidades empresariales por sobre las de tipo social. Esto repercute en la dimensión axiológica de la educación, pues se establecen y promueven valores utilitaristas e individualistas. En el plano ontológico se manifiesta una concepción de la naturaleza humana más relacionada con la idea del *homo faber*, por sobre la del *homo sapiens*, en términos de Antonio Gramsci, esto es, se prepara al ser humano más en función de la producción que del desarrollo de otro tipo de facultades también importantes, igualmente resulta contraria a la concepción del intelectual orgánico propuesta por el mismo filósofo italiano, aquél en el que se conjunta la teoría con la *praxis* y el compromiso social. Evidentemente, se distancia también de las ideas planteadas por Ernesto Che Guevara en Marzo de 1965 acerca del Hombre nuevo ⁹⁹.

⁹⁹ Para profundizar al respecto es recomendable la lectura del Texto dirigido a Carlos Quijano, del semanario *Marcha*, Montevideo, marzo de 1965. publicado posteriormente por Leopoldo Zea, Editor. *Ideas en torno de Latinoamérica*. Vol. I. México: UNAM, 1986.

Esta Filosofía educativa soberonista responde y se adecua perfectamente a los intereses del capitalismo, readaptándose a la conformación, gestación e implantación del neoliberalismo que sobrevendrá en su máxima expresión posteriormente, hasta nuestros días.

Las categorías de “eficiencia”, “eficacia”, “desarrollo” y “calidad”, tienen su origen y fundamentos en la búsqueda de mayor productividad. Sin embargo, difícilmente pueden aplicarse tal cual y de la misma manera en las actividades empresariales y en las educativas. Resultan más cuestionables si se asocian con parámetros solamente cuantitativos y se soslayan o minusvaloran los aspectos cualitativos. La situación se complica aún más si se omite la importancia de los factores ideológicos, culturales e idiosincráticos de las comunidades en las cuales se encuentran inmersas las instituciones educativas; así como las relaciones que guardan entre sí y con respecto de las correspondientes a otros y con otros niveles educativos.

Las teorías administrativas o político-educativas no pueden calificarse como buenas o malas por sí mismas, *per se*, sino por su adecuación o validez, la cual depende en gran parte de su coherencia y relación lógica respecto de otros diversos y complejos factores con los cuales se vinculan. Pero la validez no sólo referida a aspectos lógico-formales; sino también a cuestiones de carácter axiológico, ético y político. Se trata de una dimensión que requiere especial atención por las implicaciones sociales que conlleva y porque pone en juego el destino de un país, de una sociedad y de los seres humanos partícipes directa e indirectamente en esos procesos. Así, la eficacia o adecuación administrativa de

una institución educativa requiere ser evaluada más allá de sus resultados cuantificables, o su rentabilidad, como puede ser en una empresa.

“La planeación universitaria del soberanismo... otorgó un carácter oficial a la planeación interinstitucional, y aunque la vinculación entre las instituciones educativas y el gobierno federal contaba con otros canales, probablemente más efectivos, la explícita articulación a través de la planeación universitaria abría un canal que sería ampliamente utilizado en el futuro ... dejaba atrás las dificultades internas y externas que habían propiciado los intentos de reforma de la gestión anterior – de Pablo González Casanova – optando por un modelo que tendía al control político de la institución y que imponía la lógica administrativa sobre distintos ámbitos de la institución”¹⁰⁰.

Obviamente la planeación en cualesquier actividad humana y sobre todo de carácter social es una exigencia, responde a la necesidad de “rendir cuentas” a la sociedad misma, parte fundamental de su sostenimiento. Empero el gobierno y la clase empresarial son subconjuntos de esa sociedad, no son “la” sociedad sino sólo una parte de ella, por lo tanto, el problema es circunscribir esa obligatoriedad social solamente a los intereses de una (s) parte (s) de ella. No se pueden confundir las partes con el todo pues se cae en un error lógico, en una falacia de composición, muy común en los medios políticos y educativos de nuestro país en las últimas décadas.

La evaluación de las instituciones educativas, necesariamente requiere de un especial análisis en donde lo cuantitativo se asocie con lo cualitativo y con el entorno social, con las condiciones e historia de vida de los principales actores del proceso educativo: estudiantes, profesores y personal administrativo. Esto es algo que se sigue discutiendo y padeciendo en México, en donde los organismos evaluadores, incluyendo al CONACYT y al CENEVAL, centran su atención

¹⁰⁰ Casanova Cardiel, Hugo, Planeación universitaria en México, La administración pública y la UNAM, 1970-1976, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1995, p. 130

mayormente en lo cuantitativo y en lo empírico, lo tangible y medible. Pero además se requiere que valoren aspectos o rasgos que no son fácilmente perceptibles tales como los valores que promueven las instituciones educativas en general, entre ellas las IES, (éticos, estéticos, epistemológicos, intelectuales, espirituales, entre otros); el compromiso, responsabilidad, solidaridad y conciencia sociales; calidad de vida, no sólo material, sino también en cuanto a comportamientos y grados de satisfacción o realización de las personas.

Según Hugo Casanova: “Las propuestas que durante la gestión de González Casanova habían llegado a ejercer cierto influjo en el discurso gubernamental, pronto perdieron peso cediendo su espacio a las propuestas vinculadas con la eficiencia y el orden” ¹⁰¹. Pero además de esa búsqueda de orden y eficiencia, que pueden ser necesarias y loables, hay también un intento por frenar el crecimiento demográfico institucional que se veía como “inadmisible” en función de criterios meramente cuantitativos, esgrimidos y defendidos hasta la fecha por algunos “analistas”, teóricos de la educación y altos funcionarios de la educación mexicana. Lo cual resulta discutible si se circunscribe la argumentación a esos parámetros. En su discurso de toma de posesión (3 de enero de 1973) antes de la fundación de los CB, de la UAM y la UPN) el Dr. Soberón afirmó:

“El constante crecimiento del número de estudiantes en la Universidad origina serias dificultades para el eficiente desempeño de nuestras funciones. Al considerar las elevadas cifras de quienes pronto tocarán a nuestras puertas, debemos concluir que es imposible satisfacer, en forma total, la demanda, a riesgo de que la plétora nos aniquile. Es preciso crear muchas instituciones de enseñanza media y superior que coadyuven en la formación de los profesionales que el país reclama. ¡En buena hora que cada día haya más personas capacitadas para realizar tales adiestramientos! Lo que es inadmissible es que sea responsabilidad exclusiva de la Universidad el enfrentarse a la educación de tantos jóvenes” ¹⁰².

¹⁰¹ Casanova Cardiel, Hugo, “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad”, en: Op. Cit. p. 286

Llama la atención el uso de términos como plétora, según el Diccionario de la Real Academia, significa: “exceso de sangre o de otros líquidos orgánicos en el cuerpo o en una parte de él”, esta expresión puede ser comprensible por su formación profesional como biólogo. Empero el término “adiestramientos” resulta sumamente preocupante para quienes nos dedicamos a la educación, pues entre sus significados se encuentran: “amaestrar, domar a un animal, guiar, encaminar, especialmente a un ciego”

El problema del crecimiento de las matrículas en las universidades públicas sigue siendo motivo de debate, severas discusiones que mucho dependen de las posiciones políticas, teóricas, pedagógicas y filosóficas, esto se relaciona también con el control económico-político sobre las IES públicas, pues en todo caso lo recomendable sería buscar básicamente estrategias administrativas adecuadas, no solamente reducir o restringir la matrícula y abrir nuevas instituciones, que resultan más costosas y cuyo proceso de maduración lleva algunos años.

Puede decirse que la política educativa, Filosofía e ideología, planteadas por el Dr. Soberón orientaron, permearon e influyeron, de diversas maneras el desarrollo de la UNAM hasta el 2007. Evidentemente ha habido variantes y matices, especialmente en cuanto a las formas y los medios; empero las bases, los principios y fundamentos de planeación y control, calidad y eficiencia, siguen presentes en nuestra máxima casa de estudios.

A pesar de lo expuesto, en la UNAM co-existen también grupos y autoridades, docentes y estudiantes, que sirven de contrapeso y se contraponen

¹⁰² Universidad Nacional Autónoma de México, *Siete discursos de toma de posesión*, UNAM, México, 1985, pp. 51-52.

de diversas maneras a esa perspectiva. Así, las instalaciones universitarias son empleadas en ocasiones para actos oficiales pro-gubernamentales, especialmente en campañas políticas; pero también representan todavía el sitio de mayor protesta y oposición, de crítica y de lucha social, de lucha ideológica, dentro y fuera de las aulas, Facultades o Institutos. Por lo tanto, no podría decirse que la institución siga o tenga una visión u orientación soberonista, o neoliberal, en todos los aspectos; menos aún que haya habido un proceso lineal y unidimensional.

Afortunadamente, la UNAM y algunas IES siguen representando en muchos sentidos la posibilidad de discusión y confrontación ideológica y social, aunque no siempre por el funcionamiento de las autoridades sino también, y sobre todo, por la conciencia social de una buena parte de la comunidad universitaria.

4.3. Dr. Octavio Rivero Serrano (3 Enero 1980 a 1º Enero1985)

Nació en la ciudad de Puebla, 1929, se graduó como médico cirujano en la UNAM, fue Director de la Facultad de Medicina y Presidente de la Academia Nacional de Medicina. Nótese la relación de continuidad en cuanto a la formación profesional de este Rector y del anterior, el Dr. Soberón, lo cual nos lleva a cuestionar la práctica de la Democracia real en nuestra universidad.

En su Rectorado fungió como Secretario General el Lic. Raúl Bejar Navarro, entre las decisiones y acontecimientos más destacados durante su cargo se encuentran: la reestructuración de las funciones de la Dirección General de Extensión Académica y la separación de ella de la Escuela para Extranjeros, que se convirtió en el Centro de Enseñanza para Extranjeros, con una nueva

estructura y organización. La entonces Escuela de Arquitectura adquirió el grado de Facultad. Se crearon: la Dirección general de Proyectos Académicos, el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas y los Programas Universitarios de Cómputo, de Alimentos y de Investigación Clínica. Se fundaron también el Centro de Investigación en Ingeniería Genética y Biotecnología y el Programa Universitario de Energía; así como el Programa Universitario Justo Sierra, para dedicarse a la investigación interdisciplinaria, el cual se ubicó en las instalaciones de San Ildefonso. Las Preparatorias 1, 2 y 3 cambiaron sus sedes, al igual que la Dirección de la Escuela Nacional Preparatoria,

En 1983 se creó la Dirección General de Desarrollo Tecnológico y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias con sede en la ciudad de Cuernavaca y se propusieron una serie de cambios académicos y administrativos buscando una mayor “eficiencia” y “calidad” educativa, que satisficiera los requerimientos de una economía encadenada ya al proyecto económico neoliberal con las consecuencias que ello implica.

El Dr. Rivero Serrano presentó en 1983 ante el Consejo Universitario el documento titulado "Evaluación y marco de referencia para los cambios académico administrativos" en el cual hace una serie de considerandos que, desde su perspectiva, obligan a una re-estructuración de la UNAM. Aunque se convocó a la participación de diversos sectores de la comunidad universitaria, no podría hablarse de un proceso auténticamente democrático. Al igual que en otros procesos similares en ésta y otras instituciones de diverso tipo de nuestro país, ya resulta común simular o disfrazar esos eventos con un “ropaje” democrático

totalmente contrario al significado prístino de este concepto, mismo que se utiliza solamente para legitimar algunas decisiones tomadas con cierta anticipación, tal fue el caso de la apertura de las entonces Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEPs), ahora Facultades de Estudios Profesionales (FES), en tiempos del Dr. Soberón, en donde desde antes de su aprobación, los terrenos ya habían sido adquiridos e iniciado algunos trámites para la construcción de sus instalaciones.

En ese mismo año, 1983, el Sindicato de Trabajadores Universitarios inició una huelga el 31 de Mayo que término el 27 de Junio sin lograr sus demandas de aumento salarial. Resultado ya considerado normal en las últimas luchas de las organizaciones sindicales universitarias y de la educación mexicana en general.

Hubo también en 1984 una serie de convenios bilaterales con universidades extranjeras de gran prestigio: la de Chicago; la UCLA; la de Brok, de Canadá y la Von Humboldt de Berlín. La Dirección General de Desarrollo Tecnológico se convirtió en Centro de Innovación Tecnológica. En el Centro Cultural Universitario se inauguraron las salas de cine Julio Bracho y José Revueltas, y la Estación de Puerto Morelos, del Instituto de Ciencias del Mar y Limnología; inició actividades el buque oceanográfico "Justo Sierra" y el Programa Emergente del Libro de Texto Universitario; se creó el Centro de Estudios sobre los Estados Unidos de Norteamérica.

Por decreto presidencial fue establecido en 1984 el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) al que ingresaron varios profesores de la UNAM, instaurándose así otro organismo evaluador del Estado, lo cual produjo cierto

conformismo entre algunos profesores que fueron “agraciados” con los estímulos económicos que implican la pertenencia al SNI; pero también inconformidad en quienes no pudieron ni han podido ingresar a ese “selecto grupo”. El SNI ha generado discusiones sobre los criterios, parámetros e instrumentos evaluatorios, además de ciertas competencias poco deseables en comunidades académicas, promoviendo más el egoísmo e individualismo que la co-laboración y cooperación entre ellas y entre sus integrantes.

El inicio de la gestión del Dr. Rivero Serrano (1981) fue lleno de optimismo, por una parte debido a la “eficacia” de las medidas tomadas por el Dr. Soberón en cuanto al control de la UNAM, asociado ésto a las buenas relaciones establecidas con el Gobierno mexicano y, por otro, a la euforia despertada por el descubrimiento de nuevos yacimientos petrolíferos que fue exaltado y exagerado por el presidente José López Portillo, ya comentado. Así, en su discurso de toma de posesión afirmó el Dr. Rivero:

“Nuestro país, en el momento actual, ha encontrado recursos naturales insospechados que, mediante su explotación racional, nos colocan en una situación incomparable para alcanzar un mayor nivel social, cultural y económico. La riqueza por sí sola no es suficiente: se necesita que haya hombres y mujeres capaces, preparados, que transformen esa riqueza en alimentos, en empleos, en productividad y, por ende, en sistemas que la distribuyan equitativamente”¹⁰³.

Sin embargo, las ilusiones se desmoronaron al año siguiente (1982). El famoso “problema de la administración de la riqueza” que supuestamente enfrentaría México, planteado por José López Portillo y contagiado a otros funcionarios públicos que le hicieron eco, pronto dio lugar a una “cruda realidad”.

¹⁰³ Cfr. Cortés Rocha, Javier y Adolfo Rodríguez Gallardo. *Visión de la Universidad. Una visión plural*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1999, p. 354

Triste despertar que desembocó en una de las devaluaciones y crisis más graves para la economía mexicana en el año de 1982, recién nombrado presidente Miguel de la Madrid Hurtado. El aumento en la inflación y el control de cambios impactó a la UNAM y, en consecuencia, los proyectos iniciales tuvieron que ser readecuados a las circunstancias de crisis financiera y presupuestaria, lo cual obligó a un proceso de restricción presupuestal por parte del gobierno federal. La eufórica llamada "administración de la riqueza" llegó a su fin.

La crisis económica de México, en ese momento, está asociada a la llamada "Década perdida". Fenómeno económico que afectó a toda Latinoamérica. Entre las principales causas de esa situación se encuentran: mayor crecimiento demográfico que el Producto Interno Bruto (PIB); el alto pago de servicio de la deuda externa; la reducción de importaciones, incluso insumos y tecnología por su encarecimiento, relacionado esto con las devaluaciones monetarias de los países dependientes, como México, lo cual a su vez generó reducción de ingresos por concepto de exportaciones; aumento de la inflación; fuga de capitales que afectaron al ahorro nacional y produjeron una "dolarización" que, obviamente, benefició a las potencias económicas, entre ellas la de EUA y perjudicó a las de los países más pobres. Esto generó también, a lo largo de la década, un proceso de privatización que se ha continuado hasta nuestros días, cada vez con mayor fuerza e impacto, afectando incluso a los servicios que en otras épocas habían sido responsabilidad del Estado, entre ellos la educación y la salud.

Esta situación económica tan crítica influyó también en un aumento de la economía informal, producto del aumento de desempleo que afectó directamente a

egresados de las IES, quienes en muchos casos no tuvieron la posibilidad de ejercer su profesión y se vieron obligados a dedicarse a otras actividades laborales muy alejadas de su formación profesional.

Uno de los problemas más graves de los países latinoamericanos sigue siendo el desempleo y la cada vez mayor pauperización, hasta llegar a altos índices de pobreza extrema, afectando incluso a las clases medias, cuyos actuales ingresos no les permiten tener el nivel de vida económica de décadas anteriores. En los 80s la educación superior deja de ser una oportunidad y posibilidad de movilidad social ascendente; los títulos profesionales también sufren una devaluación que se refleja a su vez en los salarios de los profesionistas, sobre todo de los recién egresados.

El 24 de Noviembre de 1982 el Dr. Rivero Serrano dicta una conferencia en la cual plantea una serie de ideas muy interesantes que reflejan claramente sus concepciones acerca de la Universidad y la Educación Superior, sobre todo porque se ubica a casi tres años de su Rectorado y cerca de dos de terminar su periodo, esto es, a mediados de su gestión ¹⁰⁴.

Después de un esbozo histórico de la Universidad, en el cual no menciona la participación del Dr. José M^a Luis Mora en el famoso cierre de la institución que se hizo en 1833 decretado por Valentín Gómez Farías, el Dr. Rivero alude a los cambios y retos que enfrenta ya en 1982 la UNAM, planteando el concepto de

¹⁰⁴ Esta conferencia fue organizada por la Academia Nacional de Medicina, en el Palacio de la Antigua Escuela de Medicina.

Multiversidad como el más apropiado para la situación y características de la Universidad en la época actual y afirma¹⁰⁵:

“Si el concepto de universidad tiene un origen medieval como comunidad de maestros y estudiantes, hoy en día, en algunos casos, lo que se denomina como universidad es un conjunto de comunidades, de subsistemas académicos y administrativos relacionados entre sí por una legislación común, por los cuerpos colegiados que derivan de éstas, por metas compartidas, por un espíritu en el que convergen intereses colectivos y, en el caso de nuestra casa de estudios, por el presupuesto por programas”¹⁰⁶.

Esta visión de la Universidad tiene varias implicaciones, entre ellas asumir y aceptar como natural la separación entre las comunidades y los subsistemas que la conforman, lo cual afecta, más bien distancia a la investigación de la docencia; las diferentes perspectivas y necesidades de los grupos o “subsistemas” como los denomina en ese mismo discurso y, llama más la atención, las metas e intereses compartidos y el presupuesto por programas como los factores que los unen. Evidentemente se trata de una visión compartimentada que pierde de vista otros factores esenciales a los que alude la unidad de todos “esos subsistemas”, presentes en la Universidad, esto es: el conocimiento, la búsqueda común del desarrollo lo más pleno y cabal posible del ser humano y de la sociedad como una aspiración y una “utopía”, desde la perspectiva comentada en el capítulo III de esta investigación.

El cambio en las universidades lo ubica el Dr. Rivero en el año de 1930 y:

¹⁰⁵ Recuérdese el famoso cierre de la Universidad que propone Mora a Gómez Farías, entonces vicepresidente de México, por considerarla “inútil, irreformable y perniciosa”. Al respecto puede consultarse: Mora José Ma. Luis, "Programa de los principios políticos que en México la profesado el partido del progreso, y de la manera con que una sección de este partido pretendió hacerlos valer en la administración de 1833 a 1834", en: Mora José María Luis, *Obras completas*, Tomo 2, SEP. / Instituto de Investigación José Ma. Luis Mora, México, 1986, pp. 366-367.

¹⁰⁶ Rivero Serrano Octavio, *Universidad y sociedad, de la universidad original al sistema universitario*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1982, p. 15

“Al darse este gran cambio de enfoque, la universidad se empezó a convertir en muchas cosas, en demasiadas cosas al mismo tiempo: centro de capacitación profesional, instancia de aculturación (sic), niveladora social, subsistema de investigación, agencia de prestigio, formadora de maestros, centro vocacional, conciencia crítica de la sociedad, etcétera.

Surgió así el concepto de multiversidad, que el presidente de la Universidad de California, Clark Kerr, desarrolló tan imaginativamente y que nosotros entendemos como sistema universitario, para distinguirlo del viejo y tradicional concepto de universidad como comunidad única y cerrada ...”¹⁰⁷.

Por supuesto que la Universidad y su conceptualización, al igual que otras entidades sociales, han sufrido cambios, como el propio concepto de Estado y sus funciones, pero eso no amerita ni requiere un cambio de nombre. Tal vez el personaje mencionado pudiera tener sus razones, pero éstas no necesariamente pueden ser aplicables a la UNAM, resultan a todas luces inválidas por muchas razones, entre ellas, el desarrollo histórico de las universidades norteamericanas y el de la propia Universidad de California, con características muy disímiles a las de la UNAM. Aún más, la situación de la UNAM en 1930 y a lo largo de esa década presentaba peculiaridades y luchas ideológicas de suma importancia para su ulterior desarrollo, por ejemplo, las relacionadas con los planteamientos de Antonio Caso opuestos a los de Vicente Lombardo Toledano. Vale la pena recordar y analizar la célebre “polémica Caso-Lombardo”, en la cual se postula la orientación de la UNAM de acuerdo con los planteamientos de Antonio Caso, esto es, desde una visión un tanto espiritualista y pretendidamente “apolítica”, contraria totalmente a la perspectiva socialista y marxista propuesta por Lombardo Toledano

¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Idem. p. 16

¹⁰⁸ Cfr. “La polémica Caso-Lombardo Toledano”, en: *Revista de Intercambio Académico*, No 2, UNAM, México, Julio- Sept. 1983, pp. 13-25 y la No. 3, Oct.-Dic. 1983, pp. 4-10

Hasta la década de los años 70s, según Miguel de la Torre Gamboa, las finalidades de la educación superior se inscribían en los postulados del discurso liberal clásico. A partir de los 80s, se adopta una perspectiva de tipo neoliberal:

“...el nuevo discurso en que se concreta el proyecto neoliberal para la sociedad competitiva enfatiza:

- La autonomía de las instituciones como comunidades académicas y profesionales y su orientación definitiva en torno al objetivo de conseguir niveles de excelencia en el dominio de los objetos de conocimiento y en el desarrollo de valores, habilidades y actitudes competitivas para los mercados de trabajo constituidos. Además se subraya una concepción del saber como “capital cultural” y del alumno como usuario o cliente.
- La autoconcepción de los sujetos de la educación como miembros de las mencionadas comunidades académicas, y no como “ciudadanos en formación” y de la responsabilidad social de las instituciones en términos de competitividad. Se enfatiza de igual forma la necesidad de las prácticas de planeación, evaluación, certificación y acreditación” ¹⁰⁹.

Aunque no estamos de acuerdo con las fechas de ubicación de los cambios, sí resultan pertinentes las observaciones respecto a la postulación de un nuevo enfoque de la economía, la política y la educación, especialmente la universitaria, lo cual afecta directamente a las funciones de la UNAM y de las IES en general. La competitividad se convierte en un parámetro fundamental que, en consecuencia, debe ser evaluado, certificado y acreditado por las instancias que el Estado establezca para tal efecto, de acuerdo con las exigencias y necesidades empresariales. Esto último representa el punto o aspecto de mayor discusión, pues no se atiende a los requerimientos de la sociedad en general como sería lo propio de una sociedad “democrática”, sino de una parte, por cierto cada vez menor, de esa sociedad.

¹⁰⁹ De la Torre Gamboa Miguel, *Del humanismo a la competitividad*, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma de Nuevo León, México, 2004, p. 79

En la XXI Reunión ordinaria de la ANUIES realizada en Mexicali, Baja California, los días 18 y 19 de noviembre de 1983, en su discurso de inauguración el entonces presidente Miguel de la Madrid estableció los lineamientos de la educación superior mexicana, mismos que servirían de base para el Programa Nacional de Educación Superior 1981-1988 y la selección de proyectos a realizarse en el curso de 1984. El nombre completo fue: Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. Entre sus planteamientos destacan: a) la necesidad de la evaluación institucional para dosificar mejor los recursos, ya disminuidos en ese año por la crisis económica de 1982 que llevó a una fuerte devaluación del peso mexicano (3,100 %) y un alto crecimiento de la inflación; b) la exigencia de una mayor comunicación y colaboración entre las IES, misma que hasta la fecha no se ha logrado; c) capacitación del personal docente y d) alternativas de financiamiento no gubernamental y autofinanciamiento ¹¹⁰.

La severa crisis económica del país no puede atribuírsele solamente a Miguel de la Madrid, en realidad se fue gestando desde la presidencia de José López Portillo y su gabinete, además de una serie de factores económicos y políticos internacionales, incluso fenómenos naturales como el famoso terremoto de 1985. Esto afectó directa e indirectamente a las IES, especialmente en el hasta hoy controvertido tema relacionado con el financiamiento de la educación superior y los criterios de evaluación para el otorgamiento del presupuesto anual, lo que siempre ha puesto en juego la autonomía de las universidades.

Según Roberto Rodríguez Gómez:

¹¹⁰ Cfr. ANUIES, *Revista de la Educación Superior No 49, México, Enero-Marzo, 1984, consultada en: .www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res049*, el 17 de mayo del 2007.

“... La crisis económica provocó en el periodo una dramática reducción de la porción del gasto público dedicada a la educación, llegando en 1988 a su nivel más bajo desde 1925. Los años ochenta fueron también escenarios de profundos cambios en los ámbitos de la política y la cultura: crisis de los valores y expectativas sociales prevalecientes. Naturalmente la universidad no escapó de esas tendencias de cambio económico, político y social...

Durante la década se formularon un conjunto de planes y programas sectoriales entre los que cabe destacar: el Plan Nacional de Educación Superior en México para el periodo 1981-1991 (ANUIES 1982), el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) en 1983 y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) definido por la SEP y la ANUIES en 1986. En ellos se conserva la estructura de instancias de coordinación institucional, local, regional y nacional para la implantación de los proyectos derivados del ejercicio de planeación”¹¹¹.

Cabe recordar que desde 1978 se crearon: el Plan Nacional de Educación Superior y el Sistema Nacional Permanente de la Educación Superior, para cuya implementación se establecieron una serie de instancias de diferente nivel: las Unidades Institucionales de Planeación (UIP), las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), los Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES) y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). De lo que se trataba - en 1983 - era de lograr una coordinación entre esas entidades y un mayor control y participación de la SEP y la ANUIES, reduciendo con ello también la autonomía universitaria y afectando la polémica vida democrática en ella, Aun cuando se plantea la participación de algunos docentes, éstos, por razones obvias tienen que acatar los lineamientos oficiales.

Otro aspecto interesante de la denominada reforma educativa fue la homologación de los estudios profesionales relacionados con la educación y el arte. Así, los estudios de los profesores normalistas cuyo ingreso a esas escuelas

¹¹¹ Rodríguez Gómez, Roberto, “La modernización de la educación superior” en: Rodríguez Gómez Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad, política y vinculación social*, Tomo I, Centro de Estudios Sobre la Universidad y Miguel Ángel Porrúa, México, 1994, pp. 175-176.

“Normales” tenía como requisitos los estudios de Secundaria, y su formación profesional tenía una duración de tres años, en 1984 incrementaron su duración a cuatro años y se estableció el bachillerato como requisito, con lo cual elevaban su rango a nivel de licenciatura.

Las carreras que impartían las escuelas de Bellas Artes tales como Danza, Pintura, Música, Diseño y Teatro fueron sometidas a un proceso de revisión para readecuar su currículo, planes y programas de estudios, así como sus procedimientos de titulación de manera semejante a otras IES, pero además debían seguirse los parámetros de la “tecnología educativa” instaurados desde los 70s, esto es, estableciendo objetivos de tipo conductista y señalando con precisión los temas, subtemas, horas asignadas y, en consecuencia, número de créditos y una serie de criterios que llegaban a incomodar y hasta molestar a los profesores, sobre todo por considerar que los estudios de tipo artístico tienen características muy diferentes a los de otras áreas del conocimiento. Otro aspecto, que puede considerarse anecdótico, fue la exigencia de que los profesores que impartían clases en esas instituciones debían tener, por lo menos, el grado de licenciatura, lo cual no era muy común entre la planta docente y nunca había sido un requisito, lo cual generó inconformidades, discusiones y hasta enfrentamientos entre los profesores y las autoridades, algunas de los cuales se arreglaron mediante negociaciones o acuerdos ¹¹².

Según el maestro Felipe Martínez Rizo:

“... parece claro que, efectivamente, México vivió un importante cambio de rumbo a principios de los ochenta cuando, después de los sexenios llamados populistas

¹¹² En este proceso tuve oportunidad de participar como Jefe del Dpto. de Contenidos y Métodos Educativos del INBA, en el año de 1986.

de Echeverría y López Portillo, se orientó en la dirección llamada neoliberal, que prevalece hasta la segunda mitad de los noventa. Lo que no es nada claro es a dónde conduce el nuevo camino”¹¹³.

Por diversas razones la denominada “Reforma educativa”, así como la proclamada y famosa “Renovación moral de la sociedad” propuesta en el sexenio de Miguel de la Madrid desde su campaña presidencial, no alcanzaron los resultados esperados y además, especialmente en el caso de la renovación moral, hubo contradicciones a lo largo del sexenio, incluso en la fraudulenta elección presidencial subsiguiente de Carlos Salinas de Gortari en 1988, con la polémica “caída del sistema”, atribuida a Manuel Bartlet para evitar u ocultar el triunfo de Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, quien por cierto contaba con la simpatía y el apoyo de un buen número de universitarios e intelectuales mexicanos.

Lo anterior representa uno de los muchos ejemplos en que se evidencia uno de los problemas ya crónicos en nuestro país y, tal vez, a nivel mundial: la simulación y la incoherencia entre los planes y discursos oficiales con la realidad y las prácticas sociales y educativas concretas.

El encargado de la Reforma educativa fue un ilustre político mexicano, considerado uno de los principales “ideólogos” del Partido Revolucionario Institucional y profundo conocedor del Liberalismo mexicano: Jesús Reyes Heróles, quien fungió como Secretario de Educación Pública de 1982 a 1985, siendo sustituido en ese cargo por Miguel González Avelar.

¹¹³ Martínez Rizo Felipe, “La planeación y la evaluación de la educación” en: Latapí Sarre Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, Tomo I, Fondo de Cultura Económica, México, 1998, p. 304.

La UNAM no pudo permanecer ajena a la ideología impuesta mediante la política educativa del Estado mexicano, menos aún a la crisis económica y de valores que se vivió en esa época.

4.4. Dr. Jorge Carpizo Mac Grégor (2 Enero 1985 al 1o Enero 1989)

Nació en la ciudad de Campeche, se graduó como Lic. en Derecho, estudió una maestría en la Escuela de Economía de Londres y el doctorado en Derecho Constitucional en la UNAM, fue Director del Instituto de Investigaciones Jurídicas, Abogado General y Coordinador de Humanidades antes de llegar a la Rectoría. Al término de su gestión fue designado Ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. En 1990 Carlos Salinas de Gortari, entonces presidente de México, lo nombró primer presidente de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, cargo que desempeñó hasta 1993 cuando es designado Procurador General de la República.

Desde el discurso de su toma de posesión el Dr. Carpizo manifestó abiertamente sus intenciones de “Reformar a la UNAM”. Podemos suponer que en parte esa actitud se relacionaba también con la “Reforma educativa” emprendida por de la Madrid, pues hay algunas coincidencias entre ambos proyectos, sobre todo en: a) recurrir a una “consulta” en la cual se recogerían las opiniones y sugerencias de los involucrados; b) los relacionados con el financiamiento y autofinanciamiento de las IES y ; c) la búsqueda de una mayor calidad y eficiencia y un aprovechamiento óptimo de los recursos humanos, esto es, del rendimiento laboral, administrativo y académico. La suposición cobra mayor fuerza si se

considera su posterior inclusión en el gabinete de Carlos Salinas, sucesor de la presidencia mexicana (1988-1994), indiscutible simpatizante del neoliberalismo. La orientación filosófica e ideológica de Carpizo no es contraria a la de Rivero, la diferencia está en los medios y las formas para lograr los propósitos.

La idea de una universidad que se “transforma para transformar”, del Dr. Carpizo, se plasmó en una serie de cambios en la estructura orgánica de la institución, entre ellos la creación de la Coordinación de Planeación y Presupuesto. En el Discurso de toma de posesión planteó: “Se pedirá a todas las dependencias universitarias que al comienzo de cada año presenten en forma breve su programa de trabajo, especificándose las metas mínimas a cumplirse durante el año y al final de éste; que evalúen lo realizado y se me informe de las conclusiones de esa autoevaluación” ¹¹⁴.

No puede discutirse la necesidad de controlar y dosificar los recursos, sobre todo cuando éstos provienen de la sociedad, tampoco es cuestionable el influjo de la política educativa gubernamental; pero sí resulta sospechosa la “consulta” para legitimar una decisión, que bien puede apoyarse y fundamentarse en argumentos sólidos. Por otra parte, son muy conocidas las habilidades histriónicas y retóricas de las cuales ha hecho gala el Dr. Carpizo, como alto funcionario de la UNAM y del Gobierno mexicano.

“Sus primeras propuestas se expresaban en el propio discurso –de posesión- : actualización intensiva para los docentes; formación para la docencia y la investigación; pleno cumplimiento del Estatuto del Personal Académico; orientación vocacional; promoción de la titulación; vinculación de la investigación con los problemas nacionales; desconcentración y descentralización administrativa; reformas a la estructura institucional; revitalización de los órganos

¹¹⁴ Universidad Nacional Autónoma de México, *Siete discursos de toma de posesión*, México, 1985, p. 75

colegiados; establecimiento de programas de trabajo y metas en las dependencias, y fomento de la autocrítica como práctica universitaria”¹¹⁵.

El 16 de Abril de 1986, el Dr. Carpizo presentó ante el Consejo Universitario, máxima autoridad dentro de la Institución, los resultados de un análisis realizado por él y seguramente sus colaboradores, titulado: *“Fortaleza y debilidad de la UNAM”*, mismo que puede considerarse una especie de “justificación” a una serie de medidas que ya se estaban planeando con bastante antelación, entre ellas: el aumento de las cuotas de pago de los estudiantes, por la inscripción y otros servicios; así como una mayor severidad en los exámenes de admisión. Lo cual originó severas y hasta violentas protestas por parte de una buena parte de la comunidad universitaria, especialmente de los alumnos, quienes tomaron las instalaciones universitarias, viéndose obligado a retirar sus propuestas y convocar a un Congreso universitario, en el cual se aprobaron algunas medidas postuladas por la Rectoría, pero no se aceptaron la modificación al reglamento de exámenes, ni al polémico “pase automático” o “pase reglamentado”, al cual tienen derecho los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades hasta la fecha. Las discusiones se prolongaron hasta 1987, durante las cuales era evidente el enfrentamiento entre dos concepciones divergentes de la educación pública en México y, además, las presiones de diversos grupos sociales, sobre todo empresariales, para subordinar los estudios superiores, entre ellos los

¹¹⁵ Hugo Casanova Cardiel, “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad”, en: Marsiske Renate, Coord. *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, México, 2001, p. 298

profesionales, a los intereses económicos que en general sigue defendiendo el neoliberalismo a nivel mundial.

En 1988 vale la pena destacar la elección presidencial en que “triunfó”, de manera muy discutible, Carlos Salinas de Gortari y, con ello, la perspectiva neoliberal se arraigó en todos los ámbitos de la sociedad mexicana, afectando también de manera importante a la educación pública mexicana. Esto a su vez está asociado con la polémica derrota del Partido de la Revolución Democrática, representado y encabezado entonces por el Ing. Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, todavía polémico personaje político en nuestro país.

Cabe recordar también otra huelga, fallida o infructuosa, del Sindicato de Trabajadores Universitarios, misma que terminó sin resultados favorables el 3 de Diciembre, dos días después de la toma de posesión presidencial y pocos días antes de la elección del nuevo Rector.

Destacan en su gestión la creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios, teniendo como primer ombudsman a Jorge Barrera Graf. Se estableció un reglamento sobre la Participación y Colaboración de los Egresados con la Universidad, surgiendo así la Coordinación de Egresados; se creó el Colegio de Directores del Bachillerato y se aprobó el respectivo reglamento. Hubo modificaciones en la administración de la institución nuevamente. Las direcciones generales de Comunicación Universitaria y de Servicios a la Comunidad; así como el Programa Emergente del Libro de Texto Universitario se declararon como permanentes y se creó la Dirección General de Asuntos Laborales, se formó la Dirección General de Televisión Universitaria a partir de la fusión de la Dirección

General de divulgación Universitaria y el Centro Universitario de Producción de Recursos Audiovisuales. Se creó la Coordinación de Planeación, Presupuesto y Estudios Administrativos, a partir de tres direcciones generales. Se fundó el Centro de Investigaciones Humanísticas de Mesoamérica y del estado de Chiapas, dependiendo del Instituto de Investigaciones históricas. El Centro de Investigaciones en Fisiología nuclear se elevó al rango de Instituto.

Otro acontecimiento importante en 1985, externo a la UNAM, pero con repercusiones en la economía y en la historia mexicana fue el terremoto del 19 de Septiembre, con severas y trágicas implicaciones en la ciudad de México. La comunidad universitaria tuvo una loable participación de ayuda social, al igual que otros grupos sociales, rebasando por mucho a los organismos gubernamentales que demostraron su ineficacia, ineptitud, apatía e insensibilidad, incluso por parte del presidente De la Madrid, según se ha demostrado en diversos documentos relacionados con esa tragedia que afectó principalmente a los grupos más vulnerables de la sociedad mexicana.

En 1986 el Programa universitario Justo Sierra y el Centro de Estudios sobre los Estados Unidos de Norteamérica sustituidos por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades; la Distribuidora de Libros Universitarios se convirtió en Dirección General de Fomento Editorial; la Coordinación de Extensión Universitaria dio paso a la Coordinación de Difusión Cultural; desapareció la Dirección General de Difusión Cultural. Un hecho muy relevante y simbólico fue el inicio de la construcción de los edificios que hoy conforman la Ciudad de la Investigación en Humanidades, el primero de ellos fue

el del Instituto de Investigaciones Jurídicas, nótese la relación con la formación profesional del Dr. Carpizo, lo cual no resulta casual. Pero, además, representa una separación radical entre dos funciones sustanciales e importantes de las universidades: la docencia y la investigación.

Anteriormente los Institutos de Investigaciones se ubicaban muy cercanos a las Escuelas y Facultades correspondientes a las áreas o ámbitos campos de estudio. Podrían argumentarse razones de crecimiento y falta de espacios. Empero, diversas prácticas académicas y docentes demuestran que no es esa la razón fundamental, sino más bien una concepción y práctica educativa equivocada, desde nuestro punto de vista, que evidencia la importancia otorgada a una y otra actividad igualmente valiosas e indisolubles desde diversas perspectivas pedagógicas y filosóficas.

Aun cuando la formación profesional del Dr. Jorge Carpizo es diferente a la de sus predecesores, sus estrechos nexos con el Rector anterior –Octavio Rivero– y sus funciones como Abogado General de la UNAM en esa misma administración, explican la continuidad que le da a los proyectos iniciados por Soberón Acevedo y Rivero Serrano, ya en una perspectiva político educativa, filosófica e ideológica eminente y declaradamente neoliberales. Así, la Filosofía e ideología educativas se enmarcan en los parámetros postulados, tal vez impuestos, por los organismos internacionales defensores del neoliberalismo y por una globalización acorde con los intereses del “capitalismo financiero” y de los grupos detentores del poder económico mundial, con todas las implicaciones que ello conlleva, entre las cuales obviamente se encuentra el favoritismo hacia esos

grupos y el apoyo a la educación privada, especialmente a las IES de ese tipo, cuyos egresados pueden “asimilar” y adaptarse de mejor manera a sus “principios”, “Filosofía” e ideología, formando personal profesional con una visión empresarial, acrítica y defensora del *status quo*, justificadora del sistema político y económico, desinteresada de los problemas sociales de las clases marginadas, simpatizante de la ideología estadounidense y su política imperialista internacional.

Le toca al Dr. Jorge Carpizo vivir la segunda parte del gobierno de Miguel de la Madrid, ya comentada en el apartado anterior referente al Rectorado del Dr. Rivero Serrano. Etapa caracterizada por la abierta apertura a la inversión extranjera, privatización de algunas empresas del Estado, y la incorporación de México en 1986 al GATT, acrónimo de *General Agreement on Tariffs and Trade* (Acuerdo general sobre comercio y aranceles) el cual fue creado por los acuerdos de Bretton Woods y es considerado como el precursor de la Organización Mundial de Comercio. El GATT era parte del plan de regulación de la economía mundial después de la Segunda Guerra Mundial, el cual incluía la reducción de aranceles y otras barreras al comercio internacional. Aunque desde 1979 México pudo haberse incorporado, por diversas razones este proceso se fue aplazando.

Entre 1984 y 1988 hubo un incremento considerable al presupuesto asignado a la investigación, pasando del 18% al 22.1 % y cierta descentralización con la inauguración de la Ciudad de la Investigación en la Cd. de Cuernavaca, Morelos, lo cual permitió a la UNAM mayor presencia en la República mexicana.

En 1994 durante la crisis política causada por el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, Carlos Salinas nombra al Dr. Jorge

Carpizo Secretario de Gobernación, quien en el histórico, polémico y accidentado, proceso electoral de 1994, por lo que presentó su renuncia, misma que no le fue aceptada. Al terminar su cargo, o “encargo”, el recién nombrado presidente Ernesto Zedillo lo designó Embajador de México en Francia, lo cual puede considerarse un premio al “cumplimiento de sus deberes”.

Lo anterior representa una clara evidencia de los estrechos nexos entre los Rectores de la UNAM y los presidentes de México. Establecidos desde el Rectorado del Dr. Soberón. A pesar de los diferentes estilos implementados en la administración y gestión de cada uno de los más altos dirigentes universitarios hay una especie de continuidad ideológica y filosófica.

4. 5 Dr. José Sarukhán Kérmes (2 Enero 1989 al 5 Enero 1997).

Nació en la ciudad de México, se graduó como Licenciado en Biología, Maestro en Ciencias Agrícolas por la Universidad de Chapingo y Doctor en Ecología por la Universidad de Gales, ejerció la docencia en universidades nacionales y extranjeras, incluyendo a la UNAM, fue investigador del Instituto de Ecología, Director del Instituto de Biología, Miembro del Colegio Nacional y Coordinador de la Investigación Científica, cargo inmediato anterior a su nombramiento como Rector.

El Dr. José Narro Robles nuevamente fue designado Secretario General, lo cual explica la continuidad de algunos proyectos y, sobre todo, de la política educativa que desde la gestión del Dr. Guillermo Soberón se venía gestando y que se plasmó en su discurso del 8 de Mayo de 1990 con motivo de la ceremonia del

“Día del Maestro”, en el cual se plantearon con toda claridad algunas directrices que han perdurado hasta la fecha: la evaluación de todas las instancias y actores dentro de la institución, lo cual ha merecido un sinnúmero de críticas, análisis y discusiones. Se trata de una perspectiva educativa enmarcada dentro de los parámetros neoliberales y globalizadores que se han arraigado cada vez con mayor fuerza y profundidad en la aún “Máxima casa de estudios” de México.

La gestión del Dr. Sarukhán se caracterizó por una serie de cambios administrativos y académicos, no solamente de carácter estructural administrativo sino también en cuanto a funciones sustanciales que en muchos aspectos beneficiaron y elevaron la vida académica de la institución, pero que también transgredieron de diversas maneras los derechos de los trabajadores, académicos y administrativos, pues se generaron programas de estímulos que, en un primer momento, resultaban y siguen resultando atractivos, pero que tienen solamente un carácter temporal, con lo cual no se generan obligaciones permanentes hacia los profesores y, al momento de la jubilación, sus ingresos se ven mermados o disminuidos considerablemente; por otra parte las evaluaciones para la obtención de esos beneficios están basadas en criterios eminentemente cuantitativos y bajo parámetros no siempre estrictamente académicos.

Además de los cambios estructurales, administrativos y político-educativos, el Dr. Sarukhán logró mantener una relación más cordial con el Gobierno y con los empresarios, ganó la confianza de éstos a partir de cierta demostración de afinidad con los planteamientos del “salinismo”, política económica implementada por Salinas de Gortari y del Zedillismo, la instaurada o continuada por Ernesto

Zedillo Ponce de León, las cuales también se sujetaban a los lineamientos del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial y de los organismos defensores del capitalismo financiero que ha dominado al mundo, sobre todo en las dos últimas décadas del siglo XX y lo que va del XXI.

Entre los acontecimientos y decisiones más relevantes durante la gestión del Dr. Sarukhán, además de las comentadas, destacan la celebración del Congreso Universitario, cuyas resoluciones fueron producto de serias polémicas, discusiones, enfrentamientos, pero también negociaciones entre los diversos grupos que aún existen en la UNAM, académicos, administrativos y sindicales y al interior de ellos.

Se inició el proceso de “Academización de la Universidad” con un programa de Liderazgo Académico y Apoyo a la Carrera de Profesor e Investigador Universitario, que incluyó el Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación para Profesores e Investigadores de Carrera; la Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos y el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Docente. También se estableció el Programa de Fortalecimiento del Bachillerato; así como el Programa de Modernización y Renovación del Sistema Bibliotecario

En 1990 se iniciaron los foros locales previos al Congreso Universitario, el 16 de Marzo se efectuaron las elecciones para delegados, realizándose éste del 14 de Mayo al 5 de Junio. Aunque hubo discrepancias y no se lograron acuerdos en todos los puntos y sentidos, sí hubo algunas resoluciones que asumió el Consejo Universitario el 18 de Octubre.

En ese año también se estableció el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico (PEPRAC); el Programa Universitario de Investigación y Desarrollo Espacial: Se creó el Programa de Reconocimiento y Apoyo al Personal Emérito. Fueron aprobadas por el Consejo Universitario modificaciones a los Reglamentos Generales de Estudios de posgrado y del Sistema Bibliotecario, para lo cual se instaló el Consejo Asesor correspondiente. Hubo un importante crecimiento de la población universitaria en todos los rubros: alumnos, personal docente y administrativo: 271,358 alumnos, 28,389 miembros del personal académico y 25,664 del administrativo.

En 1991 se designó al Dr. Salvador Malo Secretario General, se reorganizó esa dependencia y se crearon la Secretaría de Servicios Académicos y la Unidad de Apoyo a Cuerpos Colegiados; así como el Consejo Técnico del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El Dr. Salvador Malo Álvarez fue designado Secretario General y se reorganizó la Secretaría. Se crearon la Secretaría de Servicios Académicos y la Unidad de Apoyo a Cuerpos Colegiados. En el mes de mayo fueron electos los consejeros universitarios investigadores integrándose al Consejo Universitario. Se creó el Consejo Técnico del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. El Centro de Investigación sobre Ingeniería Genética y Biotecnología fue convertido en Instituto de Biotecnología.

En octubre empezó a funcionar para la comunidad de la UNAM la supercomputadora CRAY Y-MP-432, una de las más avanzadas del mundo académico. Fueron creados el Programa de Integración Docencia-Investigación y

el Programa de Alta Exigencia Académica. En estos aspectos, la UNAM siempre se ha mantenido a la vanguardia, en parte por el apoyo gubernamental pero, sobre todo, por la calidad de su personal docente y de investigación, los cuales en muchos casos se han concentrado en sus prácticas educativas más allá de los movimientos internos, ideológicos, políticos y administrativos.

En 1992 El Consejo Universitario aprobó el establecimiento y operación de los Consejos Académicos de Área y del Consejo Académico del Bachillerato. Se fundó el Programa Universitario de Estudios de Género. Fue reestructurado el Consejo Asesor de Cómputo. Se estableció el Consejo de Administración del Sistema de Tiendas de Autoservicio de la UNAM. Se constituyó la Fundación UNAM, Asociación Civil, para apoyar a la Institución, entre cuyas funciones se encuentra la recaudación de fondos, se trata de una estrategia para la obtención de recursos económicos. En diciembre fue inaugurado el Museo de las Ciencias, Universum en las instalaciones que ocupaba el CONACYT. Se comenzó la construcción de una ampliación a la Biblioteca Nacional, para alojar al Fondo de Origen y al Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional, los cuales se encontraban en el antiguo templo de San Agustín.

En 1993 fue reelecto el Dr. José Sarukhán, se nombró Secretario General al Dr. Francisco Barnés de Castro, electo como Rector en 1997. Se instalaron los Consejos Académicos de Área y nombrados sus respectivos coordinadores, tras celebrarse la elección de representantes de la comunidad universitaria. Los consejos integran las siguientes áreas: físico-matemáticas, químico-biológicas y de la salud, económico-sociales, humanidades y artes. Además, se instaló el Consejo

Académico del Bachillerato, al que pertenecen la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades. La Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos se denominó Dirección General de Estadística y Sistemas de Información Institucionales. La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza se convirtió en Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y el Centro de Investigaciones sobre Estados Unidos cambió su nombre por el de Centro de Investigaciones sobre América del Norte y con ello extendió su campo de estudio y análisis. Se amplió el Programa de Estímulos al Rendimiento Académico (PEPRAC) a profesores de asignatura. Se inició el Programa de Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores y el Programa General para Promover la Estabilidad del Personal Académico. Se creó la Comisión de Control Ecológico del Campus Universitario. Se abrió el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional. El Banco Interamericano de Desarrollo le otorgó un importante préstamo a la UNAM el 8 de Octubre para ampliar y mejorar su infraestructura

En 1994 se estableció el Comité y la Coordinación de Normatividad y Sistemas Administrativos. Se creó el cargo de Cronista de la UNAM, designándose a la Dra. Clementina Díaz y de Ovando. Se instaló el Consejo de Difusión Cultural. Fue creado el Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad. El calendario escolar, después de muchos años, se homologó con el del Sistema Educativo Nacional a partir de ese ciclo. Precisamente el 1º de Enero de ese año hizo su aparición pública el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, cuya participación política hasta la fecha ha sido de suma importancia en la política mexicana y al interior de la UNAM, especialmente por la simpatía y militancia de algunos

miembros de la comunidad universitaria, alumnos, profesores y trabajadores de esa y otras Instituciones de Educación Superior mexicanas. Otro suceso relevante está representado por el todavía impune y misterioso asesinato de Luis Donaldo Colosio y la candidatura “emergente” de Ernesto Zedillo, acontecimientos en los cuales se encuentra involucrado Carlos Salinas de Gortari; así como los simpatizantes, casi feligreses, del neoliberalismo y, con ello, de todas sus implicaciones económicas, políticas y, por lo tanto, educativas.

Zedillo fue “electo” Presidente en 1994, acorde con la “Dictadura priista” padecida durante 70 años por el pueblo mexicano, finalizada precisamente en el año 2000, con la elección de Vicente Fox Quesada, miembro a su vez de otro grupo neoliberal, dentro del cual se encuentra el Partido Acción Nacional y otras agrupaciones de ultra derecha, como el *Opus Dei*, los “legionarios de Cristo” y el “Yunque”, entre otras, que a su vez se encuentran vinculadas con algunas Instituciones de educación, incluyendo la Superior, privadas o particulares. Nuevamente Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano fue candidato a la presidencia, sin lograr su objetivo.

En ese año, 1994, la UNAM se enfrenta nuevamente a un grave conflicto causado por los resultados del examen de selección o admisión. Los miembros del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) en apoyo a los “discriminados del sistema educativo” exigieron más espacios y la revisión del examen. Las autoridades enviaron los resultados de los exámenes a los 110 mil aspirantes de bachillerato y 70 mil de estudios superiores, 180 mil en total, que no habían sido aceptados. El 10 de Agosto, en el Auditorio Che Guevara de la Facultad de Filosofía y Letras se

creó el Movimiento de Excluidos de la Educación Media Superior y Superior (MEEMS) para exigir su ingreso. Plantearon también como propuesta abrir un tercer turno, intermedio al matutino y vespertino existentes en la Escuela Nacional Preparatoria y la apertura de cinco planteles más a los cinco que ya funcionaban del Colegio de Ciencias y Humanidades, para atender a 45 mil estudiantes adicionales. Algunos estudiantes tomaron clases “al aire libre”. El 22 de Septiembre tomaron la Torre de Rectoría y la Coordinación General de los CCH; así como el Plantel Sur de ese bachillerato. El día 26 de ese mes algunos miembros de la comunidad universitaria en desacuerdo con ese movimiento se organizaron para oponerse a esos actos, nueve días después se desalojó la Torre de Rectoría y posteriormente se devolvió a las autoridades la Coordinación de los CCH. Finalmente se negoció que los rechazados con mayores aciertos en el examen ocuparan los lugares de quienes, habiendo sido aceptados, no hubiesen concluido los trámites de ingreso. En Octubre hay otro enfrentamiento por una propuesta de modificación al Plan de estudios del CCH que entraría en vigor a partir de 1996.

En 1995 la UNAM lanzó al espacio el satélite UNAM-SAT , desde la base rusa de Plesetzka a bordo del cohete Start, el cual tuvo una falla y la operación fracasó, poco después se lanzó el satélite gemelo UNAM-SAT B, con el consorcio A&T.

En febrero de 1996 la Organización Mundial de la Salud (OMS) otorga a la Facultad de Medicina de la UNAM el reconocimiento como centro colaborador

para la formación de recursos humanos, cabe hacer notar que en esas fechas solamente había veinte con esa distinción.

En marzo de 1996 se estableció públicamente el mecanismo que las Instituciones de Educación Superior mexicanas implementaron para diagnosticar sistemáticamente la situación académica de las IES mediante la aplicación del Examen General de Calidad Profesional. Por acuerdo de la UNAM con otras diez instituciones educativas, se apoya la propuesta del Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL) para establecer el Examen Único de Ingreso a Nivel Bachillerato en la zona metropolitana, mismo que se fue extendiendo a todos los estados de la República, lo cual no implicaba, según las autoridades, modificación alguna al Reglamento de ingreso a la UNAM. Sin embargo ésto merece una especial atención y análisis, pues afectó, entre otras cosas al Centro Universitario de Investigación, Estudios y Certificación de Conocimientos (CUIECC)¹¹⁶, que hasta ese momento era el encargado del diseño y aplicación del examen de ingreso a bachillerato y licenciatura. Esta situación fue duramente criticada en la huelga de 1999, logrando que volviera a ser la UNAM quien aplicara el examen de ingreso a Bachillerato para quienes aspiraran ingresar a la ENP o al CCH.

El 5 de Septiembre la UNAM lanza al espacio, desde el cosmódromo de Plesetsk, de las Fuerzas aeroespaciales rusas, su propio satélite (UNAM-SAT-B), construido por científicos mexicanos, siendo la tercera institución de este tipo en hacerlo y permite a México ingresar al grupo de “las potencias cósmicas mundiales”. En ese año se estrechan y reavivan convenios de colaboración entre

¹¹⁶ Entre otras consecuencias de esa situación, los asesores que prestábamos nuestros servicios profesionales para la elaboración de los exámenes, dejamos de ser contratados y, en consecuencia, algunos proyectos quedaron inconclusos.

la UNAM y algunas universidades de España y Francia por medio de sus respectivos gobiernos, incluso se propone la apertura de una casa de estudios de la UNAM en París.

Según Hugo Casanova: "... A lo largo de los noventa, la Universidad Nacional (Sic.) adquirió una nueva fisonomía que respondía de una manera más clara a las políticas nacionales y a las tendencias que marcaban diversas entidades supranacionales en el ámbito de la construcción y transmisión del conocimiento" ¹¹⁷.

Consideramos que no se trata de "una nueva fisonomía" sino más bien de una re-adequación, a menos que se entienda por fisonomía una apariencia que no afecta en esencia aquello que representa, sobre todo si se toman en cuenta una serie de factores exógenos a la UNAM de carácter económico-político internacional, asociados con el endeudamiento cada vez mayor del país, el avorazamiento de empresarios y la ambición e ineptitud de altos dirigentes gubernamentales, entre ellos los presidentes Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León, quienes al término de sus funciones presidenciales ocuparon altos cargos en organismos internacionales de tipo financiero, lo cual puede considerarse una evidencia, reconocimiento y prueba fehaciente de su lealtad y sometimiento a las directrices neoliberales postuladas por esas entidades. Es obvio que esta "premiación" fue a cambio del empobrecimiento del país y de millones de mexicanos, tal y como lo ha probado la historia.

¹¹⁷ Hugo Casanova Cardiel, "La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad", en: Marsiske Renate, Coord. *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, México, 2001, p. 305.

4.6. Dr. Francisco Barnés de Castro (6 Enero 1997 a 12 Nov. 1999)

En Diciembre de 1996 la Junta de Gobierno designa al Dr. Francisco Barnés de Castro, por unanimidad, Rector de la UNAM para el periodo 1997-2001.

Nació en la Ciudad de México el 11 de septiembre de 1946. Estudió su licenciatura en la Facultad de Química (FQ) de la UNAM y obtuvo los grados de maestro en Ciencias y doctor en Ingeniería Química en la Universidad de California, Berkeley, Estados Unidos.

Desempeñó los cargos de coordinador de la carrera de Ingeniería Química; jefe de la División de Ciencia y Tecnología y jefe de la División Académica de la entonces Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENEP) Zaragoza. En la Facultad de Química fue coordinador de la carrera de Ingeniería Química, Secretario General y director de la misma. Fue Secretario General de la UNAM, poco más de dos años; Secretario del Consejo Universitario y miembro de la Comisión de Trabajo Académico.

En su ejercicio profesional se ha destacado como coautor de la patente: Process configuration of a demethanizer colum. Case problems in chemical process desing, desarrollada en Estados Unidos con registro internacional. Ha escrito diversas publicaciones sobre temas de educación superior y es coautor de artículos, memorias y ensayos, técnicos y científicos, difundidos en volúmenes y revistas especializadas de circulación nacional e internacional y otros más sobre temas educativos. Ha presentado trabajos de investigación científica en

importantes eventos especializados de trascendencia internacional; ha impartido conferencias en congresos y reuniones especializadas nacionales e internacionales.

El Dr. Barnés es miembro del Consejo Directivo de la Asociación Mexicana de Directivos de la Investigación Aplicada y el Desarrollo Tecnológico (ADIAT); del Consejo Asesor del Instituto Nacional de Investigaciones Nucleares; del Consejo Consultivo Internacional del Instituto Nacional de Investigación del Departamento de Energía de los Estados Unidos, administrador por Battelle Memorial Institute; del Consejo Consultivo para el Desarrollo Sustentable de la Secretaría del Medio Ambiente, Recursos, Naturales y Pesca; y del Comité Consultivo Público Conjunto de la Comisión para la Cooperación Ambiental de América del Norte. Destaca también su pertenencia a diversas asociaciones profesionales, de las que ha sido presidente, entre ellas: el Instituto Mexicano de Ingenieros Químicos A.C., del que fue presidente nacional; la Sociedad Química Mexicana, de la que fue presidente del Valle de México; la Academia Mexicana de Ingeniería; el Colegio Nacional de Ingenieros Químicos y Químicos, A C, del que es actualmente vicepresidente, la Academia Nacional de Ingeniería Ambiental (ANIA) miembro fundador de ella; de la Fundación UNAM y de la Fundación Javier Barros Sierra.

“De acuerdo con el Rector Barnés – en su discurso de toma de posesión – el proceso de globalización, las transformaciones social y económica, así como la conformación de un nuevo orden social, imponían a las universidades un papel central en la formación de los “recursos humanos”, en la aportación de conocimientos para la toma de decisiones y en sus contribuciones para preservar la cultura nacional”¹¹⁸.

¹¹⁸ Casanova Cardiel, Hugo, “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad”, en: Renate Marsiske (Coord.), *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, Col. Historia de la educación, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Plaza y Valdés editores, México, 2001, p. 318.

Evidentemente las presiones financieras internacionales representaban un factor fundamental para el cambio de políticas sociales, entre ellas la educativa y, en consecuencia, era necesaria la aún polémica “diversificación del financiamiento” que debían buscar las IES, además de su rentabilidad, este aspecto estuvo presente en uno de los once puntos del “Plan de desarrollo 1997-2000” de la UNAM propuesto por el Dr. Barnés.¹¹⁹.

Las políticas neoliberales impulsadas por Carlos Salinas y continuadas por Ernesto Zedillo fueron acatadas por el Dr. Barnés y las autoridades universitarias, lo cual produjo severos descontentos y críticas, hasta desembocar en la famosa huelga de 1999 y, hasta nuestros días, en lo que podría denominarse cierto divisionismo dentro de la comunidad universitaria, entre quienes consideran que debe haber un aumento en las cuotas de los servicios que brinda la universidad a los estudiantes y aumentar las exigencias en las evaluaciones de éstos; y aquellos que consideran estas medidas como injustas y como parte de la “privatización” de la educación superior, contraria incluso a los derechos humanos y postulados de la Constitución política de nuestro país.

“En lo sustancial, con su Plan de Desarrollo 1997-2000 y Programa de trabajo 1998, el doctor Barnés emprendió una reforma académica que se propuso transformar los programas de estudio y las formaciones profesionales y de posgrado para adecuarlas a la política globalizadora del régimen político en el poder y vincular, al grado de subordinar, la vida académica con las necesidades de las empresas...”¹²⁰.

En febrero de 1997 Barnés de Castro reorganiza la estructura administrativa de la UNAM creando: La Secretaría General, la Secretaría Administrativa y la

¹¹⁹ Idem. p. 319

¹²⁰ Torres Parés, Javier, Adel Gutiérrez Tenorio y Jorge Humberto Miranda, *Autonomía y financiamiento de la universidad moderna de México. Documentos y testimonios*. UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Cuadernos del CESU No 42, México, 2003, p. 213

Secretaría de Planeación, también reorganiza la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, estos acuerdos entraron en vigor a partir del 6 de Febrero.

El 4 de Marzo se pone en funcionamiento la supercomputadora “Origin 2000 Silicon-Graphics” en la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, una de las de mayor capacidad en el mundo y la más completa en América Latina. En Junio de ese año, la Universidad Nacional Capodistriaca de Atenas le otorga al filósofo mexicano Leopoldo Zea el grado de Doctor Honoris Causa, otorgado por primera vez a un hispanoparlante y se reconoce al español como lengua de la Filosofía.

El 9 de Junio de 1997 se aprueban los principios y criterios de ingreso y permanencia de los estudiantes a la UNAM, los cuales se envían para su análisis y comentarios a los Consejos Técnicos de: las Escuelas y Facultades; la Escuela Nacional Preparatoria; la Unidad Académica del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Investigación Científica y de Humanidades; así como a los Consejos Académicos de Área y del Bachillerato. Se creó la Coordinación de Vinculación de la UNAM, para relacionar a la institución con la sociedad por medio de acciones que atiendan problemáticas relevantes para el desarrollo del país. Este acuerdo entró en vigor el 16 de Junio de 1997.

El 1º de Julio de 1997, en sesión ordinaria, el Consejo Universitario aprueba las modificaciones al Reglamento General de Inscripciones y al Reglamento General de Exámenes y se publica el Acuerdo que reorganiza la Estructura Administrativa de la Oficina del Abogado General de la UNAM, el cual entró en vigor el 10 de Julio de 1997, con esto se deroga el acuerdo expedido el 19 de

Junio de 1995. En Agosto se inaugura en el Hospital Central de la Cruz Roja un laboratorio de cómputo financiado por la UNAM, sumando 35 obras de ese tipo en centros hospitalarios. En Octubre se crea el Colegio de Administración de la UNAM, el cual funcionará como asesor de la Secretaría Administrativa y el Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia modifica sus funciones denominándosele Dirección General de Divulgación de la Ciencia. Se postula el acuerdo por el cual se cancela el Programa Universitario de Investigación y Desarrollo Espacial y se integran en el Centro de instrumentos los esfuerzos académicos de investigación científica y desarrollo tecnológico hasta ahora conducidos en este programa. Asimismo, se establece el acuerdo para la creación del Proyecto Universitario de Ciencias Espaciales y Planetarias. El Consejo Universitario aprueba elevar el Colegio de Ciencias y Humanidades al rango de Escuela Nacional.

En 1998 la Universidad de la Habana otorga el más alto reconocimiento honorífico al Dr. Leopoldo Zea por su brillante trayectoria filosófica ¹²¹.

El mayor problema que enfrentó el Dr. Barnés y motivo de su renuncia fue la pretensión de modificar el Reglamento General Pagos. Esto ocasionó una de las huelgas más largas en la historia de la UNAM (20 abril 1999 al 6 de febrero 2000) y la de mayores enfrentamientos políticos e ideológicos. Pero además evidenció una característica digna de reflexión: la compleja diversidad y pluralidad ideológica, en ocasiones contradictoria, de la comunidad universitaria; la conciencia crítica de algunos profesores y estudiantes y la intromisión de grupos e

¹²¹ Acerca de los principales acontecimientos históricos de la UNAM, de 1910 a la fecha, puede consultarse: http://www.unam.mx/acercaunam/unam_tiempo/unam_antecedentes.html consultada el 26 de Oct. Del 2007

intereses políticos, gubernamentales y contragubernamentales, ajenos a la propia institución. Algunos de esos grupos pueden ubicarse en la administración, en la docencia y entre los propios estudiantes ¹²².

En muchos aspectos el Dr. Barnés de Castro representa una continuidad de la orientación filosófica, educativa e ideológica, planteada desde la rectoría ejercida por el Dr. Guillermo Soberón y los sucesivos Rectores de la UNAM quienes, si bien hicieron algunos cambios y ajustes administrativos, éstos solamente fueron para ir adecuando el control a las nuevas necesidades y circunstancias que se fueron presentando durante sus gestiones, más no puede decirse que haya habido cambios radicales en las perspectivas filosóficas e ideológicas. Así, por ejemplo, la pretensión de aumentar las cuotas de los servicios educativos tales como: inscripciones, exámenes, cursos y talleres de diverso tipo, uso de instalaciones, recaudación de fondos, etcétera, se fue manteniendo, generando una de las huelgas más largas de la institución en el año de 1999.

Al respecto existen diversos tipos de análisis y enfoques que serían imposibles abordar en este trabajo ¹²³. Aquí solamente queremos resaltar y enfatizar que no puede hablarse de una Filosofía e ideología únicas en la UNAM. Aun cuando los directivos o Rectores en turno se declaren a favor de alguna, siempre han existido reacciones, de docentes, estudiantes o trabajadores que, por lo menos, han evidenciado su rechazo a determinadas Filosofías e ideologías. En

¹²² Respecto a esta huelga existen numerosos documentos, artículos periodísticos y de revistas de esas fechas y libros publicados por diversas editoriales e instituciones, entre ellas el Centro de Estudios Sobre la Universidad, ahora Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE); la UAM y la ANUIES.

¹²³ Entre esos estudios se encuentra el realizado por: Dorantes Gerardo L. *Conflicto y poder en la UNAM. La huelga de 1999*, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Miguel Ángel Porrúa, México, 2006

algunos casos no han podido contrarrestar las decisiones o propuestas, en otras se han negociado y las decisiones rectorales han tenido que ser matizadas, tal es el caso del famoso Reglamento General de Pagos y la defensa del polémico pase reglamentado. Así, las prácticas educativas de profesores, estudiantes y trabajadores, áulicas y extra-áulicas, en muchas ocasiones han replanteado y reorientado las Filosofías e ideologías que se han tratado de imponer oficial y formalmente.

Otro aspecto digno de resaltar se refiere a la relación entre el Gobierno y la Junta de Gobierno de la UNAM, pues precisamente en el año 2000 se designa al Dr. Juan Ramón de la Fuente como Rector, quien en ese momento era Secretario de Salud, el cual solicita casi inmediatamente a su nombramiento la intervención de la “Fuerza pública”, ante esa petición Ernesto Zedillo manda a la recién creada Policía Federal Preventiva, organismo de tipo militar, para recuperar los espacios y las instalaciones que tenían en su poder los huelguistas. Esto puede considerarse también otra evidencia de los fuertes nexos y “buenas relaciones” mantenidas por el Estado con la UNAM desde la Rectoría del Dr. Guillermo Soberón Acevedo.

La situación del Dr. Barnés es necesario relacionarla con la cercanía de la sucesión presidencial, en la cual el PRI perdió su hegemonía y que pasó a manos del Partido Acción Nacional, precisamente en el año 2000; también con algunas recomendaciones planteadas por la OCDE y por el FMI, al Gobierno mexicano desde 1996.

“La iniciativa del Rector Barnés, a fines de 1998, de ajustar las cuotas de matrícula estudiantil en la UNAM encontraba relación con los ajustes al presupuesto aprobado y resultaba, además, congruente con la política de cuotas seguida por el resto de las universidades públicas del país desde la década de los ochenta. En el mismo sentido, resulta imposible dejar de hacer referencia a las recomendaciones

de la Organización para Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) al gobierno mexicano en 1996 para impulsar un aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios, de manera paralela al desarrollo de un esquema de becas”¹²⁴.

Las presiones de los organismos financieros internacionales evidentemente han sido un lastre para los gobiernos mexicanos y las autoridades educativas, no solo de la UNAM. La perspectiva económica neoliberal y globalizadora atenta en muchos aspectos contra la soberanía y, en el caso que nos ocupa, la autonomía. Difícilmente podríamos saber con cierta certeza si las decisiones de la junta de gobierno y de los Rectores de la UNAM han sido por convicción o se han visto forzados a tomarlas.

La continuidad de la “Filosofía de la educación” e ideología planteadas por los Rectores, desde el Dr. Soberón hasta el Dr. Barnés, es evidente y resulta coherente con los sexenios correspondientes de sus Rectorados, responden a circunstancias históricas y a la inevitable dependencia económica de la UNAM y del país, dadas las condiciones actuales. Sería muy atrevido, injusto, arbitrario e imprudente, e incluso simplista, atribuir solamente a una persona, o un grupo, la causa de determinados fenómenos, en este caso la asunción de una Filosofía o ideología educativa.

El Dr. Barnés tuvo una responsabilidad y solamente él puede responder de sus propias decisiones, motivos e intenciones. Pero también es necesario, sobre todo para un tipo de análisis filosófico como el pretendido en esta investigación, considerar: las políticas económicas internacionales y las consecuencias de las

¹²⁴ Hugo Casanova Cardiel, “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad”, en: Marsiske Renate, Coord. *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, México, 2001, p. 321.

crisis económica y política del sexenio de Ernesto Zedillo, plagado de una serie de situaciones que molestaron y crisparon el ánimo de la sociedad mexicana, entre ellas: el aumento excesivo de la deuda externa, la crisis bancaria que desembocó en el todavía polémico FOBAPROA y dio origen al ahora Instituto de Protección al Ahorro Bancario (IPAB), el divisionismo interno del PRI acentuado por el asesinato de Luis Donaldo Colosio y la nominación de Zedillo como candidato y luego Presidente del país, a lo cual varios personajes del mismo Partido se sentían con mayor derecho; así como el surgimiento de grupos guerrilleros como el Ejército zapatista y el Ejército Popular Revolucionario.

En un clima social de desconfianza y desencanto se conjugaron factores endógenos y exógenos en la actitud, a veces exacerbada, del Consejo Estudiantil Universitario, posteriormente constituido en Consejo General de Huelga. La lucha no sólo era por las decisiones presentes, sino también por las futuras, en las cuales se ponía en juego la, hasta la fecha temida, privatización de la educación o, por lo menos, un proceso de encarecimiento de la educación superior pública. Estas sospechas tenían y tienen ciertos fundamentos dadas las perspectivas económicas neoliberales que se han ido incrementando en los gobiernos de Vicente Fox (2000-2006) y el actual de Felipe Calderón. Esta posible privatización y encarecimiento abarca también la salud y otros ámbitos de los considerados derechos de los ciudadanos mexicanos e incluso de los Derechos Humanos.

La situación económica crítica del país y los conflictos internos de la UNAM causaron una disminución de la matrícula pasando de 275, 974 estudiantes en

990 a 255, 226 en el 2000 ¹²⁵, a pesar del crecimiento demográfico que según los censos XI y XII en el Distrito Federal se pasó de 8,235,744 habitantes a 8,591,309.

La renuncia del Dr. Barnés de Castro y el nombramiento del Dr. Juan Ramón de la Fuente, reelecto para el periodo 2004-2007, plantean nuevas interrogantes y ameritan un serio análisis y reflexión sobre las relaciones entre el Estado y la UNAM. Sin embargo, la perspectiva neoliberal y globalizadora, con todas las implicaciones que conllevan, siguen vigentes hasta este año 2008. Según Sergio Zermeño:

“Los cinco últimos Rectorados del siglo pasado (Guillermo Soberón, Jorge Rivero Serrano, Jorge Carpizo, José Sarukhán y Francisco Barnés), basaron su fuerza en el redoblamiento de sus lazos hacia el exterior, en la homologación con respecto a los estándares dictados por los organismos internacionales, en una obediencia acrítica de las directrices recibidas desde el gobierno federal (rectores mucho más fotografiados en Los Pinos que en la Torre de rectoría, decíamos, y con asegurados puestos de altísimo nivel burocrático al término de sus gestiones “universitarias”)” ¹²⁶.

Evidentemente ha habido un acuerdo tácito y en ocasiones explícito entre las políticas educativas gubernamentales, con la ideología que ello conlleva, y la “Filosofía de la educación” adoptada por la UNAM por medio de sus respectivos Rectores. Empero ¿Podría una institución como la UNAM ejercer su autonomía plenamente cuando tiene una dependencia económica tan fuerte respecto del Estado?. La respuesta es por demás difícil. Aún más compleja resulta si se toma en cuenta la dependencia económica de nuestro país agravada en las últimas décadas.

¹²⁵ UNAM, *Agenda estadística 1990 y 2000 de la UNAM*

¹²⁶ Zermeño, Sergio, “La universidad de todos (educación superior y política desde la UNAM)”, en: *Andamios. Revista de Investigación Social*, Dossier Educación Superior, Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Volumen 3 No 5, México, Diciembre 2006, p. 27.

En la historia los “hubiera” salen sobrando, lo acaecido es de lo único que se puede discutir, las suposiciones sobre ¿Qué hubiera sucedido si...? resultan ociosas, por muy interesantes que pudieran parecernos. De tal manera que la Filosofía y la ideología presentes en los treinta años en la Educación de nuestra máxima casa de estudios demuestra estrechos vínculos con el neoliberalismo y la globalización, con todas las implicaciones que ello conlleva.

Parece necesario considerar también que las decisiones de los Rectores no son, ni podrían serlo, de carácter personal o individual, no solo por la estructura administrativa, que se abordará en el siguiente subcapítulo, sino también por la presencia de diversos grupos, algunos no plenamente visibles ni identificables fácilmente. Según el Dr. Gerardo L. Dorantes:

“... en la universidad cohabitan diversos intereses en juego, interactúan de manera aislada u orgánicamente múltiples actores, frecuentemente con puntos de vista significativamente opuestos, que representan diferentes papeles en los muchos niveles operativos y de decisión dentro de un complejo sistema académico y administrativo cuya creciente magnitud ha sido un tema prioritario en la agenda de muchos rectores. Javier Barros Sierra, el gran rector del 68, afirmaba que la esencia de la universidad era la discrepancia”¹²⁷.

La diversidad y heterogeneidad de intereses e intencionalidades de algunos personajes y grupos internos, además de los externos, unos a favor y otros en contra del Gobierno, genera en el campo universitario una serie de contiendas ideológicas que, en ocasiones, proceden de ámbitos exógenos a la institución, además de los endógenos, lo cual hace aun más compleja la “vida universitaria”, académica y administrativamente.

4.7. Organización jurídica y administrativa

¹²⁷ Dorantes Gerardo L. *Conflicto y poder en la UNAM. La huelga de 1999*, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Miguel Ángel Porrúa, México, 2006, p. 17.

La organización de la UNAM tiene como marco tres documentos que la norman y fundamentan, rigiendo además a todos los reglamentos y normatividades internas: a) el Artículo 3º de la Constitución Política de nuestro país, modificado parcialmente el 12 de Noviembre del 2002, siendo ya Presidente Vicente Fox, cuya simpatía por el neoliberalismo ha sido evidente y le ha permitido estrecha “amistad” con George Bush, actual presidente de los EUA; b) la Ley Orgánica de la UNAM, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de enero de 1945, puesta en vigor tres días después de ese día y; c) la Ley Federal del Trabajo a la cual se adicionó el 20 de Octubre de 1980, por José López Portillo, el capítulo XVII titulado: Trabajo en las Universidades e Instituciones de Educación Superior Autónomas por Ley.

Valen la pena algunas observaciones sobre estos tres documentos. El Artículo 3º de la Constitución mexicana, referente a la educación en el país plantea a ésta tres características que en la realidad no se cumplen, estas son: laicidad, gratuidad y obligatoriedad, todas ellas motivo de serias críticas y polémicas; otro rasgo también cuestionado y poco respetado se refiere a la democracia. Esto representa a todas luces esa incongruencia, comentada en el primer capítulo de este trabajo, entre los documentos y las prácticas educativas. Siendo éstas últimas las de menor carácter democrático en todos los niveles, empezando por la designación del Secretario de Educación Pública y los cargos de autoridad o toma de decisiones de la propia Secretaría y de las Instituciones educativas hasta las relaciones áulicas, en mayor o menor grado, explícita e implícitamente. En cuanto a la no discriminación resalta un “detalle” compartido por la Secretaría de

Educación Pública (SEP) y la UNAM: En ambas, hasta el 2006, no ha sido designada una mujer como máxima autoridad. El nombramiento de Josefina Vázquez Mota en el 2007 en la SEP fue casual y por factores muy ajenos a la educación, pues su falta de experiencia en el ámbito educativo es evidente, resaltando aún más la “dedocracia” que se practica desde hace muchas décadas en nuestro país, misma que afecta el desarrollo y la calidad educativa en nuestro país.

La supuesta democracia en la UNAM se encuentra limitada y condicionada finalmente a la decisión y ratificación de la Junta de Gobierno, constituida por solamente 15 personajes, desde la postulación de candidatos hasta la propuesta de “ternas”. Finalmente las fechas de promulgación de la Ley Orgánica (Enero de 1945) y de la adición al Capítulo XVII de la Ley Federal del Trabajo (1º de Octubre 1980), especialmente la primera, demuestran la continuación y adecuación de la UNAM a los proyectos económico-políticos del Estado mexicano y de los grupos hegemónicos capitalistas que han prevalecido o han ido surgiendo en la sociedad mexicana en las últimas décadas.

Hay otros simbolismos y reglamentos que denotan cierto “conservadurismo” y apego a las raíces de la institución presentes en algunas estructuras y prácticas educativas de la UNAM, por ejemplo, el Reglamento de la toga universitaria, que forma parte de la normatividad académica:

Artículo 1o.-

La Universidad Nacional Autónoma de México restablece el uso de la toga universitaria como investidura académica de las dignidades y grados conferidos por la Institución; y lo hace obligatorio en los términos del presente reglamento.

Artículo 2o.-

(Modificado en las sesiones del Consejo Universitario del 4 de octubre de 1973, y 9 de enero de 1979, como sigue):

Artículo 2o.-

Tienen derecho a usar la toga universitaria:

- I. Los miembros de la Junta de Gobierno, el Rector, el Secretario General, el Abogado General, los integrantes del Patronato, los directores de facultades, escuelas e institutos, los coordinadores de Ciencias y Humanidades y los profesores e investigadores eméritos;
- II. Las personas que hayan obtenido los grados de doctor o maestro;
- III. Los profesores titulares de las facultades y escuelas y los investigadores adscritos a alguno de los institutos, siempre que unos y otros tengan un grado o título universitario superior que suponga el bachillerato equivalente al de la Escuela Nacional Preparatoria ¹²⁸.

En los artículos subsecuentes se establecen los materiales y colores de la tela, las medidas, insignias, ocasiones de uso y una serie de lineamientos que recuerdan a los del Plan de estudios de la Universidad de México, todavía de tipo escolástico, decretado por Antonio López de Santa Ana y firmado por Teodosio Lares, el 19 de Diciembre de 1854. Lo cual muestra y demuestra un interesante aspecto de las IES, especialmente las que cuentan ya con una larga historia como la UNAM.

Sobre lo anterior no se pretende hacer juicios de valor, su significación va más allá de lo que podría ser una crítica simplista y arbitraria, representan una necesidad y una reafirmación de sus raíces, tradiciones y simbolismos. Pero también denotan esa doble relación o tensión entre el pasado, a veces muy remoto, y el futuro que proyectan a partir de su presente sin abandonar totalmente ese pasado, que también explica en muchos aspectos algunas cuestiones y situaciones actuales.

Los nombramientos de las autoridades, sus funciones, procesos de selección y permanencia en los cargos no pueden estar al margen de su historia. Aunque evidentemente van sufriendo algunos cambios y adaptaciones a las

¹²⁸ Este y otros documentos normativos se encuentran en la Internet, especialmente en la página web del abogado. <http://www.abogadogeneral.unam.mx> Consultada el 26 de Octubre del 2007.

circunstancias de cada momento histórico, se van también resignificando y revitalizando. No se puede hablar de un devenir constante y unidimensional, se trata de un proceso dialéctico y complejo, en términos de Edgar Morin y la teoría de la complejidad, interrelacionado con una diversidad de factores endógenos y exógenos.

La verticalidad y jerarquización de la organización administrativa y académica no dejan lugar a dudas en cuanto al ejercicio de la autoridad y, en consecuencia, del poder, lo cual puede estar respondiendo a la necesidad de un mayor control y supervisión, tal vez explicable y hasta justificable. Empero, el problema y peligro que se advierte es el de la posible simulación, presente en diversas Instituciones de éste y otros tipos, incluso en ciertas prácticas sociales y educativas, áulicas y extra áulicas. El análisis filosófico de la educación tiene que resaltar estos aspectos porque obligan a no confiar en los documentos, se hace necesario ponerlos en duda y contrastarlos con los hechos, perceptuales y no perceptuales, con las prácticas sociales, en este caso también educativas, correspondientes.

Sin entrar en muchos detalles, menos aun en minuciosos análisis que rebasan los objetivos de este trabajo y del subtema que abordamos aquí, llama la atención y resulta cuestionable que una estructura y organización propuesta en la del maestro Alfonso Caso, por cierto muy breve (15 de agosto de 1944 al 24 de marzo de 1945) en el cual convoca a los miembros del Consejo Constituyente para discutir el proyecto elaborado por una comisión presidida por el Dr. Antonio Carrillo Flores, misma que fue aprobada por el Congreso de la Unión en Diciembre de

1944, hace más de sesenta años, con una comunidad universitaria (docente, estudiantil y administrativa) mucho menor que la actual, con perfiles académicos, tipo y número de carreras, perfil institucional tan diferentes a los de nuestro momento histórico, en un país con necesidades y circunstancias evidentemente también diferentes a los de esa época, pueda seguirse considerando idónea y adecuada. Esto adquiere mayor relevancia y trascendencia si se toman en cuenta los cambios habidos en el país y en el mundo, en todos los ámbitos sociales, entre ellos los educativos.

Las atribuciones, derechos y responsabilidades de las máximas autoridades: Consejo Universitario y Junta de Gobierno, Rector y Patronato Universitario, con sus respectivas estructuras, concentran un poder inconmensurable, además de un presupuesto actualmente superior al de algunos estados del país, Aun cuando éste tenga justificación, e incluso sea deseable un aumento mayor. Lo que se cuestiona es la idoneidad o adecuación a una institución tan grande e importante como la UNAM, más aún si se considera su relevancia para el desarrollo de México y lo que representa como modelo educativo para otras IES públicas y algunas privadas. Aunque es de reconocer la poca alusión que se hace a la Democracia en los documentos que tratan sobre la elección de las autoridades, a diferencia del Artículo 3º de la Constitución mexicana, en el cual aparece el término más de una vez e incluso se plantea como una forma de vida.

En cuanto a las funciones de cada instancia se establece:

“El Consejo Universitario es el máximo órgano de autoridad colegiada de la Institución. Se integra por el Rector, quien lo preside, los directores de facultades, escuelas e institutos, los representantes de investigadores, profesores y alumnos,

y un representante de los trabajadores. El Secretario General de la Universidad lo es también del Consejo.

La ley orgánica de la UNAM confiere a este órgano facultades para emitir las normas y disposiciones generales encaminadas a la mejor organización y funcionamiento de la Institución”¹²⁹.

La presidencia del Rector en el Consejo Universitario y del Secretario General con el mismo cargo dentro del Consejo, reproduce una jerarquización poco o nada democrática, la cual se reafirma al tomar en cuenta la participación que tiene el Rector en la propuesta de designación de directores de Facultades, Escuelas e Institutos, aun cuando se hable de una previa “consulta a la comunidad universitaria”, pero de la cual nadie conoce información alguna sobre los criterios, comentarios, sugerencias o apoyos manifestados por los miembros de dicha comunidad, con ello siempre quedan algunas dudas sobre los resultados y los parámetros empleados para la asignación de los cargos.

“Este órgano fue creado en 1945 y se integra por quince distinguidos miembros de la comunidad académica elegidos por el Consejo Universitario y, en ocasiones específicas, por la propia Junta. Entre sus facultades está la de nombrar al Rector y a los directores de las facultades, escuelas e institutos, así como designar a los miembros del Patronato Universitario.

Para ser miembro de la Junta de Gobierno es necesario ser mexicano por nacimiento, mayor de 35 y menor de 70 años, poseer grado universitario superior al de bachiller, haberse distinguido en su especialidad, prestar o haber prestado servicios docentes o de investigación a la UNAM o haber mostrado en otra forma interés en los asuntos universitarios y gozar de estimación general como persona honorable y prudente. La ley orgánica de la UNAM establece que el cargo es honorario y que el Consejo Universitario elegirá anualmente a un miembro de la Junta que sustituya al de más antigua designación.

La Junta celebra sesiones ordinarias una vez por mes y se reúne también cuando es convocada por su presidente, por el Rector o por cinco de sus miembros. Sesiona válidamente con la asistencia de la mitad más uno de sus miembros y toma sus decisiones por mayoría absoluta de votos de los concurrentes, salvo casos especiales como la elección de Rector, en la cual se requerirá una mayoría calificada de diez votos, o la designación de directores de facultades, escuelas e institutos, en la cual es indispensable una mayoría de ocho votos”¹³⁰.

¹²⁹ http://www.unam.mx/acercaunam/organizacion/con_uni.html Consultada en Internet el 26 de Octubre del 2007

¹³⁰ *Ibidem*

El crecimiento demográfico de la UNAM ha sido muy elevado en todos los grupos que conforman a la comunidad de esa institución, más de diez veces, por ejemplo, mientras en 1949 había 23,192 estudiantes (19,242 hombres y 3,950 mujeres) en el año 2000 se incrementó a 255,226 y en el año 2006 la cantidad aumentó a 279,054, en estos dos últimos datos no se especifica la distribución por género (hombres y mujeres), pero de acuerdo con otros referentes podemos decir que la proporción entre hombres y mujeres ya no presenta grandes diferencias, éstas han disminuido, hay un equilibrio que se ha venido acentuando en los últimos años. Sin embargo en los cargos de máxima autoridad, Rectoría y Secretaría general, hasta la fecha no han sido consideradas quienes representan la base de la educación, escolarizada y no- escolarizada ¹³¹. Una consideración y reflexión especiales merecen: el crecimiento en el patrimonio, la infraestructura y las instalaciones que debe administrar la institución actualmente, las cuales se ubican en diversos lugares de la República mexicana. Vale la pena citar en extenso las atribuciones del máximo cargo dirigente:

“El Rector es el jefe nato de la Universidad, su representante legal y presidente del Consejo Universitario. Es designado por la Junta de Gobierno de la Institución, y dura en su encargo cuatro años con la posibilidad de ser reelegido una sola vez. Para ser Rector se requiere ser mexicano por nacimiento, mayor de 35 y menor de 70 años, poseer un grado superior al de bachiller, contar por lo menos con 10 años de servicios docentes o de investigación en la Universidad, haberse distinguido en su especialidad y ser persona honorable y prudente.

Entre sus facultades y obligaciones principales están las de cuidar el exacto cumplimiento de la Ley Orgánica, de las disposiciones de la Junta de Gobierno y de las resoluciones que dicte el Consejo Universitario; formar las ternas de entre las cuales la Junta de Gobierno designa a los directores de facultades, escuelas e institutos; nombrar a los directores de los centros -previa exploración de la opinión de las comunidades correspondientes-; ejercer la dirección general del gobierno de la Universidad en materias no reservadas al Patronato, así como velar por el

¹³¹ Respecto al papel y situación de la mujer puede consultarse: <http://www.femumex.org/textos/universidad-y-democracia>. Otro importante sitio es: <http://www.pueg.unam.mx/index.php> Consultadas el 27 de Octubre de 2007.

estricto cumplimiento de las normas que rigen la vida institucional, para lo cual procurará que el orden académico no se interrumpa”¹³².

En las funciones asignadas al Rector se nota con toda claridad la ya mencionada concentración de autoridad y el centralismo, mismos que resultan cuestionables desde cualquier punto de vista, por lo cual valdría la pena analizar y reflexionar más a fondo los riesgos que conlleva y sus implicaciones, aspecto en el cual no profundizaremos más, por no ser objetivo de este trabajo y, por qué no decirlo, requiere conocimientos de administración, gestión y política educativa que bien ameritaría otra investigación y la participación de expertos desde una perspectiva multidisciplinaria.

Por otra parte, resulta muy difícil conjuntar adecuada, válida y coherentemente, las responsabilidades docentes con las administrativas, ésto ha generado cierta incompreensión entre el personal de una y otra áreas, pues en ocasiones se habla un lenguaje diferente y, obviamente, se tienen percepciones e interpretaciones de la educación, la institución, la profesión y la docencia también diferentes.

Las percepciones que se tienen desde una perspectiva administrativa, que en sentido estricto deberían estar subordinadas a la vida académica, en no pocas ocasiones se relacionan con una visión e intereses de tipo político y personal, con un afán de mantenerse en el cargo u obtener ascensos, asociados al logro de cierto prestigio o mejores salarios, para lo cual poco o nada importa la lealtad y el compañerismo, la solidaridad y el beneficio de la comunidad a la que se pertenece y quien le da sentido al cargo que se ocupa. Obviamente lo anterior está asociado

¹³² *Ibíd*em

a los valores morales, a la filosofía e ideología que se profesen. Tal vez en otro tipo de instituciones sea explicable y hasta justificable, pero en la docencia y las prácticas educativas resulta sumamente cuestionable.

En cuanto un profesor ocupa un cargo administrativo, por diversos factores y motivos: personales, psicológicos, sociales e ideológicos, cambia su perspectiva de la educación y de su papel como educador. Se pierde la dimensión pedagógica y las actividades administrativas van sobreponiéndose a las de tipo académico, la burocratización va absorbiendo y tergiversando los fines educativos, se diluye la vocación magisterial y afloran las aspiraciones, cada vez mayores y ambiciosas por el ejercicio del poder y, en muchos casos, las canonjías y privilegios que conllevan los cargos, aunque es necesario reconocer que existen excepciones y, como tales loables. Este fenómeno puede interpretarse y explicarse de diversas maneras, ninguna de las cuales podemos intentar siquiera analizar, menos aun profundizar. Pero es necesario resaltar y considerar el divorcio que llega a haber entre las funciones administrativas y las académicas, cuando deberían ser ambas labores complementarias y valoradas como igualmente importantes, lo cual influye también en las concepciones ideológicas y filosóficas que se manifiestan en unos y otros actores dentro y fuera de las IES, situación a la que no es ajena la UNAM, mejor dicho sus funcionarios de diferentes niveles. La situación se complejiza más si se toma en cuenta que muchos de ellos abandonan la academia, la vida académica o la docencia, para emprender y atender “una carrera” o “desarrollo” de carácter administrativo, que los va absorbiendo a diferentes velocidades. Aunque puede haber loables excepciones, las responsabilidades de una y otra área laboral

se van tornando en muchos casos incompatibles, cambiando incluso las actitudes, comportamientos y vocaciones; incluso respeto hacia sus compañeros.

Los antecedentes de este tipo de organización en las universidades se pueden ubicar en la edad media y con un carácter eminentemente escolástico. Sin embargo, en el caso de la UNAM llama la atención su capacidad de adaptación a los cambios históricos y políticos del país y del mundo, por lo cual aumentan las interrogantes acerca de las ventajas y desventajas de éste y otros modelos organizacionales para las instituciones educativas.

Los nombramientos y permanencia de coordinadores de áreas, de carreras y cuadros de mando intermedios, también resultan dignos de reflexión y análisis, pues en muchos casos dependen más de las “buenas relaciones”, amistad o familiaridad que tengan los encargados de ellos con autoridades de mayor rango. Igualmente ocurre con los llamados “concursos de oposición” para ocupar algunas plazas de profesor o de investigador, en los que a veces se hacen acuerdos a partir de los cuales se establecen condiciones que solamente determinadas personas pueden cubrir, casi “retratos hablados” de los perfiles, para ocuparlas. Esto genera, entre otras cosas, que haya quienes se preocupen más por “estar bien” con quienes detentan el poder o la autoridad, que por su desempeño y superación académica. Desde luego, no se puede generalizar de manera universal, existen excepciones y situaciones que no permiten poner en duda las capacidades de quienes han llegado a ocupar diversos cargos, docentes y administrativos, incluyendo el de la máxima autoridad, la Rectoría de la UNAM y de algunas otras instituciones.

De acuerdo con lo expresado surge una pregunta obligada: ¿Puede y debe la UNAM e instituciones semejantes mantener vigente una Ley y una Organización administrativa tan antigua y anacrónica?. Una respuesta seria no puede plantearse individual y unidisciplinariamente, sería caer en un simplismo y esquematismo.

Hay diversos puntos de vista respecto a la pregunta anterior, las cuales no siempre tienen un interés eminentemente académico y educativo, obviamente se entrelazan o responden abiertamente a posiciones ideológicas y, en ocasiones, filosóficas; pero también a veces mezquinas, dolosas y hasta sucias o perversas.

Los modelos de organización de cualquier tipo de institución, sociedad o país, no bastan *per se* para garantizar una funcionalidad idónea y adecuada a los fines y metas que se persiguen en esas entidades y que proponen los propios modelos. Evidentemente, las circunstancias, actitudes y comportamientos de los actores involucrados son fundamentales para evitar las desviaciones, distorsiones o tergiversaciones que llegan a ocurrir en cualquier proyecto. Así, la democracia por sí misma, en cualquier país o institución tiene que estar acompañada por un ejercicio y práctica permanente de los valores que conlleva e implica, entre ellos: la tolerancia, el respeto, el reconocimiento a la alteridad, la equidad, la honestidad, la justicia, etc. en lo cual entran en juego cuestiones y fenómenos objetivos y subjetivos difíciles de percibir fácilmente, desde la interpretación misma de ellos hasta las críticas correspondientes.

Los valores que se promueven entre las comunidades académicas, al igual que en las de otro tipo, se relacionan directamente con las formas de organización establecidas entre ellas. Obviamente hay grandes diferencias entre grupos de

personas humanos que se “ven” y “tratan” como iguales con respecto de aquellos en los cuales se establecen posiciones jerárquicas de muy marcada superioridad. El autoritarismo y la verticalidad en cualquier tipo de institución, especialmente en las educativas, producen desconfianza, actitudes de prepotencia y soberbia, no hay reconocimiento del otro, ni respeto por sus méritos, se generan luchas o competencias basadas en una lucha por el poder o la superioridad. Los grados o reconocimientos académicos se van ubicando ya no en el ámbito epistemológico o, peor aún, se van reubicando en perspectivas alejadas del propio conocimiento.

Es necesario también considerar que en la *praxis* educativa, docente o administrativa, y de otros tipos; así como en relación con el conocimiento, la democracia, si bien no siempre resulta la más adecuada y mejor, pues no se trata de acatar las decisiones de la mayoría, sino las más adecuadas en beneficio de esos grupos y de la sociedad; también es verdad que las formas de organización autoritarias y antidemocráticas, que no permiten la participación abierta, honesta y equitativa de quienes forman parte de las comunidades educativas, peor aún si recurren a la simulación, resultan aún más nocivas y perjudiciales para las propias instituciones.

Establecer formas de organización y administración educativas adecuadas a las responsabilidades y los fines de las IES, representa otro importante reto que debe enfrentarse, lo cual exige una seria y profunda reflexión, análisis que debe anteponer intereses y valores de diverso tipo, pero sobre todo morales y educativos, deseables para una sociedad más justa, más humana y humanizada, mismos que van más allá de las organizaciones, modelos de organización y de las

propias instituciones. ¿Hasta dónde es posible esto? Es otra interesante pregunta difícil de responder, pero necesaria de tomar en cuenta, pues pone en juego el destino de millones de seres humanos y el de nuestro país.

CONCLUSIONES:

De acuerdo con el marco teórico presentado, principalmente en los tres primeros capítulos, la Filosofía de la educación no se circunscribe solamente al análisis sobre lo que diversos pensadores, filósofos, educadores y teóricos de la educación han planteado. La propuesta alternativa presentada en este trabajo, que puede ser complementaria de otro tipo de reflexiones filosóficas sobre la educación, centra su atención en el *factum* mismo y en algunos documentos que no siempre han sido considerados como parte importante de esa Filosofía e ideología, ni siquiera objetos de reflexión filosófica.

Al igual que todo análisis filosófico, parece necesario y conveniente para una mayor claridad, en la exposición y en la interpretación, precisar la posición y perspectiva teórica desde la cual se efectúa dicho estudio, señalando el ¿Por qué? de esa elección, para el objeto de estudio que nos ocupa el enfoque propuesto fue el planteado por la Filosofía Latinoamericana y Latinoamericanista; adaptando algunos principios y postulados de la teoría del pensamiento complejo, por su idoneidad y adecuación al objeto de estudio, sin que ello excluya o minusvalore la posibilidad e importancia del análisis de la educación desde otras perspectivas filosóficas.

Aunque el centro de reflexión fue la UNAM, específicamente en el ámbito de la Ciudad Universitaria, en el periodo de tres décadas, 1970 al 2000; algunas de las ideas expuestas incluyen a las IES en general. Se trató de aplicar el marco teórico y filosófico presentado en los tres primeros capítulos a un objeto concreto en una temporalidad determinada. Pero, también es posible, desde la perspectiva que se propone, hacer un análisis semejante de otras IES o de la misma UNAM,

en otros momentos históricos, por ejemplo el correspondiente al periodo en que el Dr. Juan Ramón de la Fuente ocupó la Rectoría de nuestra máxima casa de estudios.

Las estrechas interrelaciones entre la Filosofía y la ideología obligan a considerarlas como parte fundamental de todo análisis filosófico sobre fenómenos sociales. Sin embargo, también es necesario tomar en cuenta la diversidad de posiciones y enfoques teóricos sobre la ideología, lo cual dificulta la profundidad y claridad deseable en cuanto su estudio y su influencia en esos fenómenos. Aunque no es posible deslindar una de la otra es conveniente, por lo menos, tener en cuenta sus vínculos e interrelaciones, apelando a la ya famosa tesis de Adolfo Sánchez Vázquez acerca de la “ideología de la neutralidad ideológica”.

La educación, como objeto de estudio de la Filosofía o esta última como tipo de análisis y estudio formal sobre la primera, permiten una aproximación más fecunda y seria que otros enfoques en los cuales la reflexión se queda en ámbitos meramente teóricos o, incluso, metateóricos, que si bien pueden ser interesantes y, tal vez, necesarios en algunos casos para determinados objetivos, no permiten comprender aspectos y factores que están precisamente presentes en la *praxis* educativa de cualquier institución de este tipo, por lo tanto, se dificulta o se diluye la posibilidad de transformar algunas prácticas educativas.

La conceptualización de educación y de la Filosofía de la educación también es fundamental para el análisis de los fenómenos correspondientes. En nuestra propuesta: la Filosofía de la educación puede considerarse como una disciplina filosófica que trata de indagar, identificar, explicar y valorar los principios y fundamentos filosóficos (epistemológicos, axiológicos, éticos, estéticos y

ontológicos) presentes en ciertos modelos, sistemas o instituciones educativas. Lo filosófico no se encuentra precisamente en el objeto de estudio, sino en el tipo de análisis que se hace sobre él, en este caso la educación superior impartida por la UNAM entre los años 1970 y 2000.

La reflexión filosófica sobre la educación incluye, o debe incluir, el análisis de: a) documentos de diverso tipo: político, jurídico, administrativo y académico; b) de las estructuras administrativas y académicas y, además; c) de las prácticas educativas, relaciones e interacciones de quienes forman la comunidad educativa, las cuales constituyen el *factum*; mismo que puede corroborar o contradecir lo planteado los documentos relacionados con esos sistemas o instituciones.

Otro aspecto importante de resaltar es la relación que tiene la educación con la utopía, principalmente desde la perspectiva del maestro Horacio Cerutti. Aunque no se profundizó en ella, se retomaron algunas ideas esenciales para los fines perseguidos, por ejemplo, sus estrechos nexos con la realidad, esto es, no como un producto de la pura imaginación al margen o independiente de ella.

Hay ejemplos que evidencian la asociación que tiene la utopía con la realidad, entre ellos: todo proceso educativo, escolarizado o no formal, como puede ser la educación familiar y la de otros agentes educadores, no se plantea para un presente inmediato solamente, sino fundamentalmente para un futuro cuya realización es siempre incierta y dependiente de diversos factores, algunos impredecibles. Siempre se postula a la educación en función o relación de un “modelo” de sociedad y de Ser humano deseable o idóneo. Se trata pues de un “ideal” que se pretende alcanzar. En el caso de las IES, incluyendo a la UNAM, ese “modelo” está influido directamente por intereses y proyectos económicos y

sociales. El problema es que esos intereses son en muchos casos determinados por las clases o grupos sociales hegemónicos, nacionales e internacionales, mismos que resultan en algunos casos contrarios al bien común de la sociedad en general.

La necesidad de una Filosofía de la educación acorde con nuestro momento, necesidades y circunstancias históricas es indiscutible, teórica y prácticamente es una exigencia insoslayable replantear nuestros marcos conceptuales para el análisis de los fenómenos sociales, entre ellos los relacionados con la educación, desde y para Nuestra América, sin ignorar o rechazar otras perspectivas de estudio, pero con la condición de que no se trate de una mera copia o traslación, ni una imposición o adopción irreflexiva, peor aún, sin valorar o sopesar su adecuación e idoneidad para nuestra propia identidad y todo lo que ella conlleva e implica.

Nuestra máxima casa de estudios no puede convertirse en un botín u objeto de lucro, de ninguna persona o grupo, su carácter Nacional significa también: de toda la Nación, esto quiere decir de toda la sociedad mexicana. De acuerdo con lo anterior, resulta grotesco subordinarla a los intereses de grupos hegemónicos cuyos intereses capitalistas se asocian también con la avaricia y la mezquindad.

Por algunas razones, especialmente las expuestas en el último capítulo, desde el rectorado del Dr. Guillermo Soberón Acevedo, 1973 – 1980, la Filosofía de la educación asumida por la UNAM y en general por la mayoría de las IES, se ha relacionado de diversas maneras con una especie de pragmatismo e individualismo que ha afectado el sentido prístino de la educación superior, esto

es, su compromiso y responsabilidad con la sociedad en general, no solamente con ciertos sectores, gubernamentales o empresariales. Cabe reconocer y subrayar que no sólo ha sido responsabilidad de los Rectores o de la Junta de Gobierno el derrotero o camino seguido, sería un simplismo y arbitrariedad una acusación semejante.

La influencia de las políticas económicas y educativas mercantilistas a nivel mundial, de tipo neoliberal y globalizadoras, es evidente y lo suficientemente fuerte para presionar a los directivos de la IES y hasta al propio Gobierno. Las críticas al neoliberalismo y a la globalización, desde diferentes perspectivas teóricas y filosóficas han sido cada vez más fundamentadas y acérrimas. Sin embargo, no puede decirse que la UNAM las haya acatado servilmente, todavía se ha mantenido la fuerza de algunos grupos de resistencia dentro de la comunidad universitaria que han evitado la implementación, por lo menos total y más impactante de lo que ha sido, de esos lineamientos que prometen un “mayor y mejor desarrollo económico” de los países e instituciones que se sometan o adecuen a ellas. Una prueba de ello lo representan algunos premios y reconocimientos, indudablemente merecidos y obtenidos por la UNAM en los últimos años, ya en el rectorado del Dr. Juan Ramón de la Fuente. Lo que debe mover a la reflexión son los parámetros bajo los cuales los organismos otorgantes hacen las evaluaciones de las instituciones y cuál es la intención o los fines que se persiguen con esas distinciones.

No se trata de dudar de los merecimientos ni minusvalorar las distinciones, pues algunas de ellas pueden tener un impacto benéfico en la sociedad mexicana inmersa ya en “la sociedad del conocimiento”. Desde luego que resulta honroso

ser parte de una institución reconocida mundialmente. Empero también debe movernos a la reflexión sobre el impacto y colaboración para: a) mejorar las actuales condiciones económicas de algunos grupos sociales marginados, b) promover la equidad y justicia social, c) incidir más en la formación de mejores ciudadanos y seres humanos, d) coadyuvar a la difusión e introyección de ciertos valores, de todo tipo, deseables y recomendables históricamente, entre ellos: la honestidad, la fidelidad y lealtad, el respeto a sí mismo y los demás, la tolerancia, el amor a la verdad, etcétera.

La formación profesional y académica exigibles por organismos evaluadores, internos y externos, nacionales e internacionales, creemos que no se contraponen a lo postulado en el párrafo inmediato anterior, puede ser considerado como algo complementario.

Sería una necesidad o ceguera intelectual siquiera suponer que un país o una institución pudieran hacer caso omiso o ignorar las recomendaciones de los órganos u organismos evaluadores de las IES. Pero también puede considerarse un tipo de ceguera, parcial o total, no considerar la importancia y trascendencia de la formación humana y humanística, incluso en beneficio de las entidades productivas, pues no basta tener personal profesional altamente capacitado con valores no deseables que tienen una íntima vinculación con uno de los mayores problemas para el desarrollo del ser humano y la humanidad en general: la corrupción, la cual se ha convertido en una “práctica común” a nivel mundial y, según algunos organismos evaluadores de estos aspectos, México ocupa uno de los primeros lugares, por lo tanto no puede considerarse ocioso o inútil reflexionar al respecto. Cabe aclarar que esto no se soluciona únicamente con incluir

materias sobre “Ética y valores” o promover estudios al respecto, eso es necesario pero no suficiente. Aunque deben reconocerse y servir de apoyo teórico los esfuerzos encomiables de algunos maestros e investigadores universitarios, entre ellos Ana Hirsch Adler¹³³ y Pilar Jiménez, Pablo Latapí Sarre; así como las reflexiones axiológicas de José Ramón Fabelo ¹³⁴. Empero, aquí nos referimos a la “formación en valores” y, sobre todo, a la formación humana como parte importante de la formación profesional en las IES, especialmente en la UNAM, lo cual nos remite a las prácticas educativas y, en consecuencia, a una *praxis* social.

Lo anterior se relaciona también con las estructuras administrativas de todo tipo de institución, en especial de las IES. Las formas de organización se vinculan directa e indirectamente con las formas de relación humana y expresan de muchas maneras los valores y valoraciones que en ellas se practican, por lo cual bien vale la pena ir más allá de las posibles eficiencias e idoneidad que puedan tener para cumplir con ciertas metas de “producción”, materiales e intelectuales.

La Filosofía de la educación, desde la perspectiva planteada en este trabajo, no puede seguirse considerando solamente como una reflexión teórica y discursiva, que debe ser considerada también importante. Es fundamentalmente, una reflexión rigurosa, profunda y seria sobre los diversos elementos y factores presentes en la educación, concebida como un fenómeno dialéctico y complejo; a partir de sus relaciones e implicaciones de carácter epistemológico, ontológico, ético, estético y axiológico, lo cual puede convertirse en, o coadyuvar a, construir y

¹³³ Compiladora de la obra: *Educación y valores*, Gernika, México, 2001 que consta de tres tomos, el segundo de ellos con trabajos elaborados por diversos autores, relacionados abordando los temas: valores universitarios, valores profesionales y valores de los estudiantes universitarios. Obra colectiva que agrupa 53 trabajos de 72 autores de diversas IES de la república mexicana, sólo dos son de investigadoras extranjeras.

¹³⁴ Cf. Fabelo Corzo, José Ramón, *Los valores y sus desafíos actuales*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla e Instituto de Filosofía de la Habana, México, 2001.

practicar una filosofía para la educación y, a su vez, convertirse en una auténtica práctica filosófica de la educación, que abarca diversas dimensiones o ámbitos, entre ellos los de tipo administrativo y otros mencionados a lo largo de este trabajo de investigación.

Las actividades administrativas, al igual que las académicas y de otro tipo, influyen directa e indirectamente en la Filosofía e ideología institucionales, en caso de contradicción o incoherencia entre ellas difícilmente se pueden lograr las metas u objetivos institucionales propuestos.

La gestión y administración educativa en la UNAM, como en otras IES, ha respondido a las diversas necesidades y circunstancias endógenas y exógenas, se ha tenido que ir adaptando y readecuando a las políticas educativas del país, que a su vez dependen en buena medida de las políticas económicas y educativas internacionales y, aun cuando ha sido precisamente en el seno de la institución en donde se han planteado las mayores críticas, incluso rechazo, a esas políticas, no siempre se han logrado modificar. Sin embargo, dada la importancia nacional e internacional de la UNAM, su magnitud e impacto social, representa la posibilidad de una nueva Filosofía de la educación teórica y prácticamente más humana, más acorde con la realidad de nuestro país y de Nuestra América.

FUENTES CONSULTADAS

FUENTES DE CONSULTA BÁSICA

Aboites, Hugo, *Viento del norte, TLC y privatización de la Educación Superior en México*, Universidad Autónoma Metropolitana y Plaza y Valdés Editores, México, 1997.

Alba, Alicia, de, (comp.) *Posmodernidad y educación*, Centro de Estudios sobre la Universidad y Miguel Ángel Porrúa, Col. Problemas de México, México, 1995.

Alcántara Santuario, Armando, et. al. (Coords.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI, México, 1998.

Argandaña, Augusto, et. al. *La Universidad en la sociedad del siglo XXI*, Fundación Santander Central Hispano y Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

Arredondo Galván, Martiniano, et. al. *Universidad y sociedad la inminencia del cambio*, UNAM, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, Pensamiento Universitario, 3ª época, No 84, México, 1996.

----- (Coord) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Sobre la Universidad y Plaza y Valdez Editores, México, 1997.

Azuela, Arturo, (Coord.) *Universidad Nacional y Cultura*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, Col. México: actualidad y perspectivas, México, 1990.

Barreda, Gabino, *La filosofía positivista en México, Vol. I de las obras completas*, Pról. y estudio introductorio de Edmundo Escobar, Porrúa, Sepan Cuantos, México, 1984.

----- *La filosofía positivista en México, Vol. II de las obras completas*, Pról. y estudio introductorio de Edmundo Escobar, Escuela Nacional Preparatoria, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1984.

----- *La educación positivista en México*, 2ª ed. Sel. y estudio introductorio de Edmundo Escobar, Porrúa, Col. Sepan Cuantos... No 335, México, 1987

Bartra, Roger, et. al. *Universidad y humanismo*, Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

Béjar Navarro Raúl y Jorge Isaac Egurrola (Coords.), *Educación Superior y Universidad Pública*, Serie Universidad Creativa, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, México, 2005.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, *Las humanidades hacia el siglo XXI*, BUAP, FFyL. Puebla, Pue. México, 1998.

Blanco, José, (Coord.) *La UNAM su estructura, sus aportes, su crisis, su futuro*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Fondo de Cultura Económica, Col. Biblioteca mexicana, México, 2001.

Boyer, Ernest L. *Una propuesta para la educación superior del futuro*, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco y Fondo de Cultura Económica, Sección de obras de educación y pedagogía, México, 1997.

Bravo Cisneros, Ángel y Abdallán Guzmán Cruz, *hacia un proyecto de universidad alternativa*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Mich. México, 1998.

Brubacher, John S. *Filosofía de la Enseñanza Superior*, Editores Asociados Mexicanos, México, 1984.

Cardiel Reyes, Raúl, *Historia política de México*, Seminario de Cultura Mexicana, México, 1991.

Carpizo, Jorge, *Discursos. Presentación temática 1985-1988*, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.

Casanova Cardiel, Hugo, *Planeación universitaria en México. La administración pública y la UNAM, 1970-1976*, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, México, 1995.

Casanova Cardiel, Hugo, et. al. *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, Col. Pensamiento Universitario, tercera época No 90, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, México, 2003.

Castro, Eusebio, *Vida y trama filosófica en la UNAM 1940 – 1960*, Edición del autor, México, 1981.

Cerutti Guldberg, Horacio, Mario Magallón, et. al. *La utopía en América*, UNAM, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Col. 500 años después, México, 1991

Cerutti Guldberg, Horacio, *Presagio y tópicos del descubrimiento*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Col. 500 años después, México, 1995.

----- (Coord.) et. al. *Modernización educativa y universidad en América Latina*, Magna Terra Editores, Col. Universidades en América, 2, México, 1990

----- (Coord.) et. al. *Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Col. Panoramas de Nuestra América, 7, México, 1993.

----- y Oscar Agüero, (Coords.) *Utopía y Nuestra América*, Ediciones Abya-Yala, Col. Abya-Yala No 28, Cayambe, Ecuador, 1996.

Colom, Antoni J. Joan-Carles Mélich, *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Paidós, Col. Papeles de pedagogía No. 15. Barcelona, España, 1994.

Colomer, Rafael Gil, (Coord.) *Filosofía de la educación hoy*, Dykinson, Madrid, España, 1998.

Comte, August, *Discurso sobre el espíritu positivo*, 2ª ed. Pról. Julián Marías, Alianza Editorial, El Libro de bolsillo, Madrid, España, 1984.

Delors Jacques, (Coord.) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*, UNESCO, Col. Correo de la UNESCO, México, 1996.

Didriksson, Axel, *Las universidades en las sociedades del conocimiento*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura, México, 2007.

Dorantes, Gerardo L. *Conflicto y poder en la UNAM. La huelga de 1999*, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Miguel Ángel Porrúa, México, 2006

Fuentes Molinar, Olac, *Educación y Política en México*, Nueva Imagen y Secretaría de Educación Pública, México, Serie Educación, México, 1983.

Gandarilla Salgado, José Guadalupe, (Comp.), *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, 2007.

Gaos, José, *La filosofía en la Universidad*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1958.

García Amilburu, María, et. al, *Claves de la filosofía de la educación*, Dykinson, Madrid, España, 2003.

García Stahl, Consuelo, *Un anhelo de libertad. Los años y los días de la autonomía universitaria*, Universidad Nacional Autónoma de México, Secretaría de Rectoría, México, 1978.

Gentili, Pablo, (Coord.) *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, 2004.

González Cárdenas, Octavio, *Los cien años de la Escuela Nacional Preparatoria*, Porrúa, México, 1972.

González Casanova, Pablo, *La democracia en México*, 2ª ed. 18 reimp. Era, Col. Problemas de México, México, 1967.

----- *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Era, Col. Problemas de México, México, 2001.

Granja Castro, Dulce Ma. *Javier Barros Sierra su vida, sus ideas y su obra*, 3ª ed. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2006.

Habermas, Jürgen, *Ciencia y técnica como ideología*, 2ª ed. Técno, Madrid España, 1992.

Hayashi Martínez, Laureano, *La educación mexicana en cifras*, El Nacional, México, 1992.

Henríquez Ureña, Pedro, *Universidad y educación*, 3ª ed. Instituto Politécnico Nacional y Universidad Nacional Autónoma de México, Textos de Humanidades, Col. Educadores mexicanos, México, 1987.

Hierro, Graciela, *Naturaleza y fines de la educación superior*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1982. (3ª Ed. 1994).

Hirsch Adler, Ana, *Educación y burocracia. La organización universitaria en México*, 2ª ed. Gernika, México, 1997.

----- (Comp.) *Educación y valores, Tomo II, Valores universitarios, valores profesionales y valores de los estudiantes universitarios*, Gernika, México, 2001.

Ibarra Colado, Eduardo, *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Col. Posgrado, México, 2001.

Kent, Rollin, (Comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Chile, Universidad Autónoma de Aguas Calientes y Fondo de

Cultura Económica, Sección de Obras de Educación y Pedagogía, México, Vol. 1 (1996) Vol. 2. (1997) 2ª ed. Un solo Vol. 2002.

Kneller, George F. *Introducción a la filosofía de la educación*, Trad. Nuria Pares, Editorial Norma, Cali, Colombia, 1967

Larroyo, Francisco y Edmundo Escobar, (Colaborador) *Sistema de filosofía de la educación*, Porrúa, México, 1977.

-----*Historia comparada de la educación en México*, 13ª ed. Porrúa, México, 1979.

----- et. al. *Fundamentos de la educación*, La escuela en el tiempo, Eudeba – UNESCO, Buenos aires, 1981

Latapí Sarre, Pablo, *Política educativa y valores nacionales*, 3ª ed. Nueva Imagen, Serie Educación, México, 1980.

-----*Análisis de un sexenio de educación en México 1970 – 1976*, Nueva Imagen, Serie Educación, México, 1980.

----- (Coord.) *Un siglo de educación en México Tomo I*, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Fondo de Cultura Económica, Col. Biblioteca mexicana México, 1998.

----- *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Educación y Pedagogía, México, 2003.

León López, Enrique G. *El Instituto Politécnico Nacional. Origen y evolución histórica*, Instituto Politécnico Nacional, Col. SEP/ Documentos, México, 1977.

Levy, Daniel C. *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad y Miguel Ángel Porrúa, Col. Problemas educativos de México, México, 1986,

Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*, 2ª ed. Trad. Intr. y notas Virginia Ferrer Cerveró, Proyecto didáctico Quirón, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998

López Calva, Martín, *Una filosofía humanista de la educación*, 2ª ed. Trillas, México, 2006.

Luckesi, Cipriano Carlos, *Filosofía da educao*, Cortez Editora, Brasil, 1990

Luna Arroyo, Antonio, *Sociología de la educación y de la enseñanza* (estudio antológico) Porrúa, México, 1987.

Magallón Anaya, Mario, *Filosofía política de la educación en América Latina*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, Col. Nuestra América, 39, México, 1993.

-----*Dialéctica de la Filosofía Latinoamericana. Una filosofía en la historia*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, Col. 500 años después, México, 1991.

Marsiske Renate (Coord), *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad y Plaza y Valdés, Col. Historia de la educación México, 2001.

Martínez Della Rocca, Salvador, *Estado y Universidad en México 1920-1968. Historia de los movimientos estudiantiles en la UNAM*, Joan Boldó i Climent Editores, México, 1986

Martínez Fernández, Manuel, Rosa María Seco y Karin Wriedt Runne, *Futuros de la universidad: UNAM 2025*, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad y Miguel Ángel Porrúa, Col. Problemas educativos de México, México, 1996.

Marx C. Y Federico Engels, *Obras escogidas*, Progreso, Moscú, 1969.

Melgar Adalid, Mario, *Educación Superior. Propuesta de Modernización*. Una visión de la modernización e México, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

Mendoza Rojas, Javier, Pablo Latapí Sarre y Roberto Rodríguez, (Coords.), *La UNAM. El debate pendiente*, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa, Plaza y Valdés, Col. Educación superior contemporánea, México, 2001.

Mendoza Rojas, Javier, *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*, Col. Educación superior contemporánea, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa y Plaza y Valdés, México, 2001,

----- *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, Col. Problemas educativos de México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad y Miguel Ángel Porrúa, México, 2002,

Moctezuma Barragán, Esteban, *La educación Pública frente a las nuevas realidades*, Fondo de Cultura Económica, Una Visión de la Modernización de México, 1993.

Mollis, Marcela, *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Agencia Sueca de Desarrollo Internacional, Buenos Aires Argentina, 2003.

Montiel, Edgar, *Hacia una mundialización humanista*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Col. Correo de la UNESCO, México, 2004.

-----“Esquema sobre el Artículo 3º Constitucional” en: *Anuario 1994, Publicación del Seminario de Cultura Mexicana*, México, 1995.

----- *La reforma universitaria de Jorge Carpizo y su proyección actual*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1990

Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, España, 1994.

-----*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Trad. Mercedes Vallejo-Gómez, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, Francia, 1999.

----- *La mente bien ordenada*, Seix Barral, Col. Los tres mundos, 4ª ed. Barcelona, España, 2002.

----- *El paradigma perdido*, Kairós, Barcelona, España, 1996.

Muñoz García, Humberto, *La investigación humanística y social en la UNAM. Organización, cambios y políticas académicas*, UNAM, Coordinación de Humanidades y Miguel Ángel Porrúa, Col. Problemas educativos de México, México, 2000.

Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

Ornelas, Carlos (Comp.), *Evaluación Educativa: Hacia la Rendición de Cuentas. Memoria del Segundo Encuentro Internacional de Educación*, Santillana, México, 2003.

Osborn II, Thomas N. *La educación superior en México. Historia, crecimiento y problemas en una industria dividida*, Trad. Mercedes Pizarro Suárez, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Educación, México, 1973.

Passmore, John, *Filosofía de la enseñanza*, Trad. Federico Patán, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de educación, México, 1983.

Pescador Osuna, Miguel Ángel, *Aportaciones para la modernización educativa*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1989.

Peters, R.S. *Filosofía de la educación*, Fondo de Cultura Económica, Breviarios, 269, México, 1977.

Peters, R. S. *El concepto de educación*, Paidós, Biblioteca del Educador Contemporáneo, Buenos Aires, 1969.

Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1983 – 1988*, Secretaría de Programación y Presupuesto, México, 1983.

Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la modernización educativa 1989 – 1994*, Secretaría de Educación Pública, México, 1989.

-----*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, 1999.

-----*Plan Nacional de Desarrollo 1983 – 1988*, México, 1983.

-----*Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000*, México, 1995.

Ponce, Aníbal, *Educación y lucha de clases*, 3ª ed. Fontamara, México, 1993.

Pozas H. Ricardo (Coord.) *Universidad Nacional y Sociedad*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, Col. México: actualidad y perspectivas, México, 1990.

Puiggrós, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*, 2ª ed. Nueva imagen, México, 1981.

Resendiz Nuñez, Daniel, *Futuros de la educación superior en México*, Siglo XXI, México, 2000

Rivero Serrano, Octavio, *Universidad y sociedad, de la universidad original al sistema universitario*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1982.

Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, 3ª ed. México, 1979.

Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (Coords), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social, Tomo I*, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad y Miguel Ángel Porrúa, Col. Problemas educativos de México, México, 1994.

Roig, Arturo Andrés, *Filosofía, Universidad y Filósofos*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Nuestra América, 4, México, 1981.

Ruiz del castillo, Amparo, *Crisis, educación y poder en México*, Plaza y Valdés, México, 1991.

Salmerón, Fernando, *Cuestiones educativas y páginas sobre México*, Pról. José Gaos, Universidad Veracruzana, México, 1962.

----- *Enseñanza y filosofía*, Fondo de Cultura Económica y Colegio Nacional, 1991

Secretaría de Educación Pública, *Memoria 1976 – 1982. Vol. I Política Educativa*, SEP, México, 1982.

----- *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, SEP, México, 1979.

Sepúlveda, Bernardo, editor. *Seminario sobre educación superior. Ponencias (13 al 29 Nov. 1 y 4 Dic. 1978)* El Colegio Nacional, México, 1979.

Silva Herzog, Jesús, *Una historia de la universidad de México y sus problemas*, 3ª ed. Siglo XXI, México, 1979.

Solana, Fernando, *La política educativa de México en la UNESCO*, Secretaría de Educación Pública, México, (1980)

Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Coords.) *Historia de la educación Pública en México*, 2ª reimp. Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública, Sección de Obras de Historia, México, 1997.

Solana, Fernando (Comp.), *Educación, visiones y revisiones*, Siglo XXI y Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo, México, 2006.

Taborga Torrico, Huáscar y Jorge Hanel del Valle, *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México*, 2ª ed. Actualizada, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, 1995.

Torre Gamboa, Miguel de la, *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma de Nuevo León, Col. Posgrado, México, 2004.

Universidad Nacional Autónoma de México, Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado, *Los grandes problemas educativos de México*, México, 1984.

Torres Parés, Javier, et. al. *Autonomía y financiamiento de la universidad moderna de México. Documentos y testimonios*, Cuadernos del CESU, No 42, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, México, 2003.

Varela Petito, Gonzalo, *Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria*, Universidad Nacional Autónoma de México y Miguel Ángel Porrúa, Col. Problemas educativos de México, México, 1996.

Vargas Lozano, Gabriel, *¿Qué hacer con la filosofía en América Latina?* Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, 1990.

Vasconcelos, José, *José Vasconcelos y la Universidad*, Intr. y selección de textos Alvaro Matute, Universidad Nacional Autónoma de México, Textos de Humanidades, 36, México, 1983.

Vera Cuspinera, Margarita, "Filosofía, Universidad y Sociedad" en: *Memorias del Coloquio: La Filosofía Hoy*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1993.

Villaseñor García, Guillermo, *La universidad pública alternativa*, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco y Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1994.

----- (Coord.) *La identidad en la educación superior en México*, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco y Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1994.

Wschebor, Mario, *Imperialismo y Universidad en América Latina*, 2ª ed. Diógenes, 1974.

Yurén Camarena, María Teresa, *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, Trillas, México, 1994

Zea, Leopoldo, *Revolución en la educación en México*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana y Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1957.

Zermeño, Sergio, (Coord.) *Universidad Nacional y Democracia*, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, 2002.

FUENTES DE CONSULTA COMPLEMENTARIA

Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, 11ª reimp. Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Filosofía, México, 1995.

Alarcón Olguín, Víctor y Jorge Velázquez Delgado, *Liberalismo y neoliberalismo. Temas para el debate*, Torres y Asociados, México, 2007.

Arredondo Galván, Martiniano y Ricardo Sánchez Puentes (Coords.) *Campo científico y formación en el posgrado*, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad y Plaza y Valdés, Col. Educación superior contemporánea, México, 2004.

Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma liberal*, Universidad Pedagógica Nacional, Col. Textos, México, 1999.

Ayala Barrón, Carlos, et. al. (compiladores) *Rafael Moreno y su filosofar sobre la educación mexicana*, Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1997

Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, 16ª reimp. Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Sociología, México, 1997.

Baena, Guillermina, *Calidad y educación superior. Los retos para el tercer milenio*, Ariel, México, 1999.

Beuchot, Mauricio, *Tratado de Hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, 3ª ed. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Ed. Itaca, Col. Seminarios, México, 2005.

Bonfil Batalla, Guillermo, *Pensar nuestra cultura*, Alianza Editorial, México, 1991.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia, *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*, Pról. Adriana Puiggrós, Instituto Politécnico Nacional y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México 1998.

Castrejón Díez, Jaime, *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*, Colegio de Bachilleres, México, 1985.

Cerutti Guldberg, Horacio, *Configuraciones de un filosofar sureador*, H. Ayuntamiento constitucional de Orizaba, Col. Sofía No 1, Orizaba, Ver, México, 2006.

Consejo Nacional Técnico de la Educación (de México), *Hacia un nuevo modelo educativo, 2, Modernización educativa 1989-1994*, CONALTE, México, (1991)

Cueli, José, (coord.) *Valores y metas de la educación en México*, Secretaría de Educación Pública y La Jornada, Col. Papeles de Educación, No. 1, México, 1990.

Danel Janet, Fernando, *Ideología y epistemología*, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, 1977.

Dilthey, Wilhelm *Introducción a las ciencias del espíritu*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

Fabelo Corzo, José Ramón, *Los valores y sus desafíos actuales*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla e Instituto de Filosofía de la Habana, México, 2001.

Ferrater Mora, José, *Modos de hacer filosofía*, Crítica, Serie General Estudios y Ensayos, Barcelona España, 1985.

Furlán, Alfredo y Miguel Ángel Pasillas (Comps.) *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, México, 1989.

Gaos, José, *Confesiones profesionales*, 1ª reimp. Fondo de Cultura Económica, Col. Tezontle, México, 1979.

-----“De la Filosofía” en: *Obras completas VI*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1982.

-----“Filosofía de la filosofía e historia de la filosofía” en: *Obras completas VII*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1987.

-----*Discurso de filosofía*, Universidad Veracruzana, México, 1959.

-----*En torno a la filosofía mexicana*, Alianza Editorial Mexicana, Biblioteca Iberoamericana, México, 1980.

García Canclini, Nestor, *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México, 1989.

Gortari Elí, de, *Reflexiones históricas y filosóficas de México*, Grijalbo, Tratados y Manuales, México, 1982.

Inciarte, Esteban, *Ortega y Gasset: una educación para la vida* (Antología), Ediciones el Caballito, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca Pedagógica, México, 1986.

Jaeger, Werner, *Paideia, los ideales de la cultura griega*, 2ª ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1983.

Kant, Emmanuel, *Crítica de la razón pura*, Tomo II, Trad. José Rovira Armengol, 9ª ed. Lozada, Buenos Aires, 1986.

Lombardo Toledano, Vicente, *Obra educativa* (tres tomos) Instituto Politécnico Nacional y Universidad Nacional Autónoma de México, Textos de Humanidades, Col. Educadores mexicanos, México, 1987.

López Díaz, Pedro, *La filosofía política. Arma opresiva o liberadora en América Latina*, Costa Amic Editores, México, 1981.

-----*Una filosofía para la libertad (La filosofía de Leopoldo Zea)* Costa Amic, México, 1989.

López Molina Xóchitl A. y Benjamín Panduro Muñoz, (Coords.) *¿Un mundo sin Filosofía?* Universidad de Colima, Col. Dos siglos. Dos milenios, Excelencia y futuro No. 5, México, 2007.

Mialaret, Gastón, *Ciencias de la educación*, 2ª ed. Oikos – Tau, Tratados Generales, Barcelona España, 1977.

Moreno Montes de Oca. Rafael, “Cómo reflexionar sobre la identidad nacional” en: *Anuario 1993, Publicación del Seminario de Cultura Mexicana*, México, 1994.

Morán Oviedo, Porfirio (Comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, Col. Pensamiento Universitario, tercera época No 92, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, México, 2003.

Pansza, Margarita, *Pedagogía y Currículo*, 4ª ed. Ediciones Gernika, México, 1993.

Puga, Cristina, *México: empresarios y poder*, Miguel Ángel Porrúa y Universidad Intercontinental, Col. Las ciencias sociales, México,

Ramos, Samuel, *Obras Completas*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1978.

-----*El perfil del hombre y la cultura en México*, 18ª ed. Espasa – Calpe, Col. Austral, 1080, México, 1990.

Reyes, Alfonso, *Universidad, Política y Pueblo*, Instituto Politécnico Nacional y Universidad Nacional Autónoma de México, Textos de Humanidades, Col. Educadores mexicanos, México, 1987.

-----*Cartilla Moral*, Adaptación de José Luis Martínez, Secretaría de Educación Pública, México, 1992.

Semo, Enrique, *Historia del capitalismo en México*, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, Col. Lecturas Mexicanas, Segunda Serie, No. 91, México, 1987 (1973)

Solana, Fernando, *Tan lejos como llegue la educación*, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Educación, México, 1982.

Valle Flores, María de los Ángeles, (Coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*, UNAM, centro de Estudios Sobre la Universidad, Col. Pensamiento universitario, tercera época, No 91, México, 2000.

Villegas, Abelardo (Coord.), *Las humanidades en el siglo XX, 5. La Filosofía*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1979.

-----*La filosofía de lo mexicano*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1979.

-----, Ignacio Sosa et. al. *Laberintos del liberalismo*, Miguel Ángel Porrúa y Universidad Intercontinental, Col. Las ciencias sociales, México, 1996.

Zea, Leopoldo, *Filosofía a la altura del hombre*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Cuadernos Americanos, 4, México, 1981.

-----*El positivismo y la circunstancia mexicana*, Fondo de Cultura Económica, Lecturas Mexicanas, 81, México, 1985.

-----*Dialéctica de la conciencia americana*, Alianza Editorial Mexicana, Biblioteca Iberoamericana, México, 1976.

-----*Latinoamérica en la encrucijada de la historia*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Nuestra América, 1, México, 1982.

-----*América como conciencia*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Latinoamericanos, México, 1983.

HEMEROGRAFÍA

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Revista de Educación Superior*, México.

UNAM, *Perfiles Educativos*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, México.

Universidad Nacional Autónoma de México, *Gaceta de la UNAM*, México.

FUENTES ELECTRÓNICAS O SITIOS DE LA INTERNET

<http://www.cee.edu.mx/cee.html>

<http://www.anuies.mx/>

<http://www.dgcs.unam.mx/gacetaweb/>

<http://www.unam.mx/acercaunam/organizacion/index.html>

http://dgapa.unam.mx/sistemas/programas/informacion_aca/estadisticas_libroazul2006/carpeta/index.htm

<http://www.transparencia.unam.mx/>

<http://www.planeacion.unam.mx/index.html>

<http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/home>

<http://www.cee.edu.mx/cee.html>

<http://www.eclac.cl/>

<http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm>

<http://www.cashum.unam.mx/>

<http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/index.php>

<http://contexto-educativo.com.ar>

<http://www.ceiich.unam.mx/>