



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

***Hacia el perfil ético emancipador de los profesores
de carrera de la UNAM en el marco de las políticas
neoliberales. Un acercamiento a las ciencias
sociales de las FES-Acatlán.***

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

Presenta:

Alvarado Martínez Irma Graciela

Asesora:

Mtra. Lucero Argott Cisneros



Noviembre

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Todo mi agradecimiento y respeto a mi Maestra Lucero Argott Cisneros por toda su disciplina, crítica, compromiso y tiempos sinceros dedicados a este proyecto, por enseñarme a trabajar dignamente desde la academia. Pero sobre todo por permitirme aprenderle como ser humano integro y responsable que es, por ser una de las mejores profesoras de esta casa de estudios y por ser portadora de una concepción del mundo más libre y humana.

Para Ari Guzmán por su amor, paciencia y ayuda para acompañarme en este ejercicio intelectual. Por robarle horas a su trabajo y dárselas al mío.

Para mi hermana Angélica por ayudarme en la impresión de mi trabajo.

Con cariño para mis hermanos Paloma y Miguel.

Para mis papas:

Irma Martínez Guzmán

Miguel Angel Alvarado

Para Madalina por ser mi compañera y amiga en esta Maestría.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo Uno: El proyecto de la Universidad Nacional: el tránsito de los paradigmas éticos en el marco de las políticas neoliberal	21
1.1 La con-formación del profesorado universitario del Estado mexicano y la Universidad Nacional bajo el signo del paradigma ético liberal- conservador	23
1.2 El proyecto de las ENEP y los nuevos docentes, en el marco de la descentralización universitaria	41
1.3 Las prácticas académicas bajo el signo de la nueva burocracia	52
Capítulo Dos: Trabajo académico de los profesores desde el proyecto de Nueva Universidad	59
2.1 Reconfiguración de la UNAM “FES-Acatlán” y el perfil de los profesores de carrera desde las políticas de evaluación	61
2.2 El trabajo académico desde el modelo educativo del mercado	74
2.3. El concepto de formación en las culturas académicas de la Universidad Nacional, en el marco neoliberal	88
Capítulo Tres: Formación de profesores de carrera en ciencias sociales desde el paradigma ético emancipador para la construcción de esferas contra-públicas de participación política en la UNAM FES-Acatlán	97
3.1 El paradigma ético emancipador en la construcción de esferas contra-públicas de participación política de los profesores de carrera	100
3.2 La formación crítica de los profesores de carrera desde el paradigma ético emancipador	110
3.3 Los profesores de carrera como intelectuales portadores y promotores de la conciencia histórica	119
Conclusiones	130
Fuentes de apoyo a la investigación	136

INTRODUCCIÓN

Abordar una parte de toda la extensa realidad que conforma lo humano en la sociedad implica un compromiso ético. La vida cotidiana está llena de supuestos y sobreentendidos, sobre los cuales se mueven intereses, deseos y voluntades que, como sujetos de una estructura social somos portadores de una concepción de la vida natural y social, por ello inherentemente a una postura ética¹, ésta se alcanza por los actos morales y los discursos que emitimos.

En las siguientes líneas el lector encontrará un planteamiento que intenta acercarse al trabajo de la academia de una entidad que guarda prestigio y reconocimiento, (al mismo tiempo que contradicciones) en el ámbito de las instituciones educativas públicas del nivel superior, la Universidad Nacional Autónoma de México (FES-Acatlán). Para su estudio nos ubicamos a partir de la conformación de los paradigmas éticos² que los habitantes de esta casa de estudios (entiéndase sus docentes, estudiantes, autoridades y trabajadores) le han forjado en el recorrido de su historia como institución reconfigurada a principios del siglo XX y que ha sido referente de la construcción contradictoria del propio

¹ La ética parte del hecho de la existencia de la historia de la moral; es decir, arranca de la diversidad de morales en el tiempo, con sus correspondientes valores, principios y normas. No se identifica, con teoría, con los principios y normas de ninguna moral en particular, ni tampoco puede situarse en una actitud indiferente o ecléctica ante ellas. Tiene que buscar junto con la explicación de sus diferencias, el desarrollo que permia comprenderlas en su movimiento y desarrollo. Adolfo Sánchez Vázquez, *Ética*, Grijalbo, México, 1969, p.21.

² Con paradigma ético referimos una suerte de construcción teórica a través de la cual concebimos la moral efectiva y existente de un grupo determinado. Fundado en un cuerpo axiológico (de valores) que se determinan por las relaciones históricas y sociales que se dan a través de las acciones concretas de los sujetos agrupados, y que asumen una visión del mundo y por ende todo lo que lo constituye. Recurrimos al término paradigma en el sentido de referir un cuerpo sistematizado de conocimiento que integra un lenguaje, conceptos, categorías y formas concretas de reproducción de los saberes que construye. Lo ético está referido, a la conformación histórica y social del comportamiento humano a través de su estudio, que se logra por los actos concretos cotidianos donde vertimos valoraciones, una vez más, a través de los discursos que emitimos y que están sujetas a un orden estructural a partir de la organización del trabajo y de la práctica económica. Finalmente el paradigma ético tiene la cualidad de si bien constituirse en el transcurrir de lo histórico, no queda atrapado por la temporalidad sino que avanza en el tiempo y se transforma sin dejar las características estructurales que le dan sentido.

Estado³ mexicano, algunas veces con más intensidad y otras tantas como latente de las políticas gubernamentales, vinculados a los cambios que se han dado en el orden mundial, lo cual nos coloca en el marco de la política neoliberal. Al respecto, el recuperar la transición del sujeto docente en el cruce histórico de la conformación de su actividad deseamos señalar el impacto que guarda la labor de éste en la reproducción de los discursos, saberes a través de sus portavoces que en su mayoría integran las comunidades estudiantiles de la Universidad.

Es importante advertir, en relación a las referencias conceptuales y categoriales que se esbozan en este texto, que no todas han sido señaladas y trabajadas en esta introducción, a no ser las que a nuestro juicio consideramos más significativas, sin embargo y de manera ineludible, serán marcadas y desarrolladas al interior de los capítulos que integran el cuerpo del trabajo.

En los años ochenta, la etapa de modernización de la Educación Superior⁴ reflejó la reconfiguración del sistema bajo los principios del mercado: burocracia⁵ y

³ [...] Un Estado es esa combinación, “todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados”. O como dirá en una famosa carta fechada el 9 de septiembre de 1931 cuando aclara (Gramsci) que ha arribado una nueva determinación del concepto de Estado, el que no debe ser considerado como sociedad política, dictadura o aparato coercitivo sino “como equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre la sociedad nacional entera, ejercida a través de las organizaciones llamadas privadas, como la iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.)”. Juan Carlos Portantiero, “La hegemonía como relación educativa” en María de Ibarrola (coord.), *Las dimensiones sociales de la educación*, Biblioteca Pedagógica, México, 1981, p. 42.

⁴ Si la modernización tiene que ver con la transición de las sociedades hacia sistemas más racionales y eficientes, la modernización educativa en el nivel superior analizada [...] comprende una serie de medidas y cambios estructurales cuyo fin es aumentar la productividad, impulsar la competitividad, así como mejorar la calidad de la educación superior y estrechar su vinculación con los sectores sociales y productivos. Todo con el propósito de adecuar la educación superior a las exigencias de la economía neoliberal que promueve que la racionalidad, la competencia, la eficiencia y la productividad deben ser tanto objetivos como fines de cualquier propuesta de transformación. Óscar Jorge Comas Rodríguez, *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, ANUIES, México, 2003 p. 29.

⁵ Pues si la administración es burocrática es en general –*caeteris paribus*– la más racional desde el punto de vista técnico-formal, hoy es, además, sencillamente inseparable de las necesidades de la administración de masas (personales o materiales) [...] La administración burocrática significa: dominación gracias al saber; éste representa su carácter racional fundamental y específico[...] La dominación burocrática significa socialmente en general: 1: La tendencia a la *nivelación* en interés de una posibilidad universal de reclutamiento de los más calificados *profesionalmente*. 2: La

profesionalización. Por lo tanto, la desconcentración y la modernización de la educación superior fueron importantes en la comprensión de la edificación de la Universidad, como institución cimentada en la racionalidad de una estructura burocrática con tendencia a la empresarialización⁶.

Dentro de este panorama, las ENEP surgidas en los años 70's, bajo un modelo matricial y departamental⁷ en el que se planteaba la construcción del conocimiento multidisciplinario, se produce una amalgama entre tradición e innovación a la luz de políticas neoliberales que no sólo trastocó las *formas de ser y hacer* el trabajo académico y administrativo de la institución universitaria, sino que lo hizo desde una ética pragmática que invadió la vida de los profesores, grupos de investigación y la burocracia universitaria, trayendo también en los años noventa, como consecuencia un regreso al modelo de facultades con una estructura de orden piramidal.

tendencia a la plutocratización en interés de una formación profesional que haya durado el mayor tiempo posible. [...] 3: La dominación de la *impersonalidad formalista*: sine ira et studio, sin odio y sin pasión, o sea sin "amor" y sin entusiasmo, sometida tan sólo a la presión del deber estricto, "sin acepción de personas", formalmente igual para todos, es decir, para todo interesado que se encuentre en igual situación de hecho: así lleva el funcionario ideal su oficio. Max Weber, "La dominación legal con administración burocrática" y "Esencia, supuestos y desarrollo de la dominación burocrática", en *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México, FCE, 1977, tomo I, pp.179-180.

⁶ Desde los años setentas este viejo proyecto liberal re-emerge con fuerza para insertar, en todas las esferas de la actividad humana, un modo de racionalidad basado en la administración, que dicta "cómo se hacen las cosas" si se desea alcanzar el máximo beneficio: su referente esencial es el mercado, que se encarga de discutir a la sociedad al considerarla tan sólo como la agregación de individuos libres, que luchan por maximizar sus ganancias.

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/134/02.html/#07.

⁷ Constituir una escuela profesional sobre el esquema de una matriz de doble entrada, compuesta por dos elementos, un tipo de universidad académica productora de servicios académicos especializados y una unidad académica combinatoria de recursos académicos especializados. Ambos productos por los departamentos, pero a su vez productora de ciertos servicios correspondientes al campo estricto de la profesión [...] la famosa estructura matricial en la práctica, fue poco eficiente comparada con las posibilidades que tenía en abstracto. Pero a mi juicio resulto muy eficiente entre otros sentidos, particularmente en los políticos porque resulto una forma de desintegración, de desarticulación de los sectores de estudiantes y de trabajadores que se encontraron sin la comunidad de trabajo cotidiana. Así, se dispersaron los recursos y se impidió toda forma de discusión y participación colectiva, de movilización que la estructura anterior permitía dentro del ámbito impartido del espacio de trabajo común.

En la nueva concepción, en una escuela o en una facultad la ubicación de profesores y estudiantes resultaba individualista, fraccionalizada. Olac Fuentes Molinar, "Las ENEP: proyecto y práctica" en *Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP*, Ediciones Foro Universitario, México, p. 40.

Los profesores de carrera enfrentan desde entonces un reto ante el proceso de modernización neoliberal, que por una parte promueve la educación y habilitación de sujetos con tendencias a la acriticidad y despolitización, con un mínimo de conciencia histórica y bajo un paradigma auspiciado por la ética pragmática⁸, la cual se verá reflejada en la forma de hacer el trabajo académico desde una lógica del mercado, que si bien no se rige por las mismas leyes, se asemeja a la organización de una empresa en el “*como*” se debe desarrollar el trabajo del académico, reproduciendo el modelo de la empresarialización,⁹ como consecuencia del proceso de modernización.

En los últimos veinte años en el caso mexicano se ha trazado la cuestión de los mercados académicos, estos se estructuran institucionalmente y a su vez originan un conjunto de posiciones formalmente definidas que al interior de la Universidad conforman las estructuras de los distintos canales de entrada, promoción y movilidad de sus profesores. Por ello se asemejan a los mercados en el sentido estrictamente económico (pues no se comportan de acuerdo a las mismas leyes) pero tienen los siguientes rasgos económicos, siguiendo a Rollin Kent, quien señala:

⁸ El pragmatismo se distingue por su identificación de la verdad con lo útil, como aquello que ayuda mejor a vivir y convivir. En el terreno de la ética, decir que algo es bueno equivale a decir que conduce eficazmente al logro de un fin, que llevan al éxito. [...] Al reducir el comportamiento moral al los actos que conducen al éxito profesional, el pragmatismo se convierte en una variante utilitarista teñida de egoísmo. A su vez, al rechazar la existencia de valores o normas objetivos, se presenta como una versión más del subjetivismo e irracionalismo. Adolfo Sánchez Vázquez, *Ética*, Grijalbo, México, 1969, p. 235.

⁹ De esta manera, la administración, como condición esencial de la modernidad, tiene la capacidad de subsumir los problemas humanos redefiniéndolos como problemas técnicos propios de especialistas, que recurren a datos y estadísticas para valorar situaciones y comportamientos, y para actuar en consecuencia. Este manejar mediante los números tiene la ventaja de reducir toda acción humana a una hipotética acción racional, es decir, a una acción técnicamente fundada que se libera de las controversias que supera la determinación de los fines y la clarificación de los valores que los sustentan. Por ello, comprender la modernidad hoy significa reconocer la incesante empresarialización del Estado y la sociedad, es decir, la diseminación de la lógica de los negocios y el mercado en cada uno de los poros de la capilaridad social, con lo que se reestructuran los campos de la creación de las poblaciones, afectando sus modos de existencia (Ibarra 2001). Bajo esta orientación fundada en el individualismo, la competencia y la administración desenfrenada de la riqueza, sin reconocer los amplios costos sociales que implican en términos de justicia, equidad y participación.

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/134/02.html/#07.

Las posiciones pueden ser escasas con relación al total de profesionales, en cuyo caso la oferta supera la demanda; está establecida una jerarquía de posiciones la cual asigna prestigios diferenciales a los diversos puestos; su tercer rasgo de mercado en el sentido económico es que la ocupación de vacantes puede ser competitiva, aunque el tipo de competencia y los mecanismos no respondan a los mecanismos típicos de oferta y la demanda sino al mercado de prestigios académicos¹⁰.

Con ello establecemos que el trabajo académico quedó relegado, invadido por las nuevas formas de producción en el mundo académico, aislando la labor de enseñanza y convirtiendo en la mayor preocupación: el cumplimiento de los requerimientos de la evaluación y acreditación.

Por lo tanto, el proceso de cambio que ha experimentado la Universidad Pública mexicana es hacia un modelo empresarial que se expresa en la incorporación de ciertas herramientas, ideas y lenguaje originados en el mundo de la gestión administrativa, con la intención de promover dentro del cuerpo organizacional una tendencia hacia la centralización, pero basada en una serie de dispositivos que de manera indirecta alientan la competencia con base en la planeación, evaluación y acreditación, mediatizados en algunos rubros por el uso de los recursos tecnológicos.

La modernización dentro del modelo del Estado (neo) liberal¹¹ y la Universidad Pública implicó un reordenamiento distinto. Siguiendo a Eduardo

¹⁰ Rollin Kent en su texto, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990, p. 134.

¹¹ Imanol Ordorika lo plantea en términos de globalización, sin embargo describe los rasgos más específicos de la doctrina liberal, al respecto dice: El concepto de globalización identifica un conjunto de transformaciones que han ocurrido en diversos ámbitos y niveles. Entre estos destacan los cambios que ocurren en el ámbito de la producción (Castells, 1996); el debilitamiento del estado nación (Castells, 1997; Evans Rueschemeyer y Skocpol, 1985), cambios en la naturaleza y velocidad en las comunicaciones (Carnoy, 2000); intercambios financieros y comerciales increíblemente rápidos; preeminencia de prácticas administrativas y de mercado así

Ibarra Colado, en tanto que para la Universidad y en general el Sistema de Educación Superior se “favorecen ciertos comportamientos desalentando otros, con lo que persiguen responder a las presiones y demandas del mercado y la política”¹².

En el Estado se favorece un nuevo liberalismo basado en la competencia del mercado radicalizándose no sólo en lo económico sino en la vida social, cultural y política de las sociedades y con ello imponiendo un discurso de hegemonía¹³. Sin duda estos cambios que experimentan las fuerzas sociales impactan directamente en las instituciones educativas.

Esta reestructuración obedece, según las miradas de los autores-investigadores del tema de la Universidad, a una articulación entre el Estado y la sociedad, bajo la idea de que la Universidad no sólo produce nuevas formas de racionalidad, sino que se modifican relaciones entre fuerzas que impulsan otras formas de razonamiento, con esto queremos decir que en la medida que la burocracia y su desarrollo histórico encarna un cambio en un ordenamiento eficiente de los criterios de aplicación del poder y de la autoridad, también, de manera paralela, hay una propagación en las pautas culturales y económicas que lo hacen posible. Todo ello imbuido en la recomposición de los cambios en el contexto nacional.

como un nuevo discurso que impacta en casi todos los espacios de interacción social (Touraine, 2000); la economización de la vida social (Wolin, 1981); y la emergencia de una nueva hegemonía basada en la deificación del libre mercado (Touraine 2000). Imanol Ordorika, *Educación Superior y Globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía*, CESU-UNAM, México, p.34.

¹² Véase Eduardo Ibarra Colado, *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma Metropolitana/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, 2001.

¹³ La hegemonía es una práctica que se constituye en el interior de la sociedad civil y de sus instituciones, por lo que el espacio es básicamente un lugar de lucha entre hegemonías – y no un residuo cultural de la dominación económica de clase-: el “bloque histórico” estructurado por las prácticas complejas de la clase dominante no es estático sino tendencial y contradictorio, porque para constituirse debe movilizar también fuerzas opuestas a la dominación. Juan Carlos Portantiero, “La hegemonía como relación educativa” en María de Ibarrola (coord.), *Las dimensiones sociales de la educación*, Biblioteca Pedagógica, México, 1981, p. 43.

El proceso de modernización iniciado en la década de los setentas fue acentuándose a finales de los años ochenta donde las universidades, más que responder a normas y valores compartidos por sus comunidades bien integradas, dependieron cada vez más de la formación de grupos de interés muy localizados que privilegiaron sus proyectos de conocimiento, políticos y su auto regulación gremial, esto, con relación a un nuevo reordenamiento de las instituciones para que, llevadas de “la mano del mercado”, obtuviesen mayor acoplamiento entre sus estructuras y acciones. Por lo que esas mismas comunidades se irían transformando en lo que se denomina, grupos de investigación, concebidos como fuerzas en los que operan las relaciones sociales que gozan y padecen, dice Ibarra Colado, sus efectos de manera contingente y desigual, dependiendo de las variaciones en la posición que ocupan a lo largo del tiempo.

La Universidad con menor participación en el referente básico de la sociedad mexicana se ha reconfigurado en: “una ‘moderna corporación burocrática’ que debe de producir bajo una lógica económica más estricta, los graduados y los saberes requeridos por los nuevos modos de operación de la economía y la sociedad”¹⁴, facilitado por la apertura económica y el periodo de reorganización política que ha caracterizado al país en las últimas décadas y a su privatización. Configurando los tres ejes fundamentales para reconocer la práctica neoliberal. La UNAM es muestra de ello con la aparición de las ENEP respondiendo a un movimiento de desconcentración de la matrícula y a otro fenómeno, el de la masificación.

La provisión de recursos públicos, como punto de interacción entre la Universidad moderna y la sociedad, fueron base de las condiciones materiales para la supervivencia de las Instituciones de educación públicas con carácter autónomo, necesaria frente al Estado y a una relativa independencia frente al mercado. Tanto el otorgamiento de recursos, sin requisitos establecidos para el suministro de bienes y servicios y sin exigencia de rendición de cuentas, como la

¹⁴ *Ídem.*, p.327

autonomía jurídica, organizativa y administrativa de las Universidades estaban basados en una relación implícita de confianza de la sociedad frente a las instituciones de educación superior¹⁵.

Sin embargo, la dinámica modernizadora pone un peso específico en las relaciones del mercado y las Instituciones de Educación Superior, cambiando el discurso en términos de certificación y evaluación, ejes centrales de las políticas educativas delineadas desde los organismos internacionales: BANCO MUNDIAL, OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y UNESCO.

La improvisación del aparato burocrático institucional, como el cuerpo docente, exigió personal sin la preparación necesaria en materia de administración o docencia, ni con la experiencia suficiente para manejar instituciones que no operaban u operan bajo la racionalidad del mercado empresarial, fue sobre la marcha que todo esto intentó acoplarse. A partir de ello se desprende el conflicto de la profesionalización del personal académico y administrativo de la Universidad que se fue asentando en la conformación de una estructura “burocrátizante”.

Por ello la Universidad redefine su posición frente al Estado y la sociedad, a través de su burocratización, y si bien como refieren algunos autores la Universidad, como Institución se debe a sus propias finalidades, centradas en la investigación, difusión cultural y docencia, así como el centrar su atención en problemáticas particulares. El criterio de eficiencia para cumplir esas funciones se convierte en el eje de la Universidad. Sin embargo, es posible tener en cuenta que existe una injerencia de las políticas del Estado que de origen responden a un orden ambiguo y por ello, estratégico. Ciertamente en este reordenamiento que propició la “modernización”, el Estado reconoce su carácter autónomo, mas no así

¹⁵ Imanol Ordorika, *Educación Superior y Globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía*, CESU-UNAM, México, p.36.

su independencia y mantiene su control en la asignación de presupuesto y en las negociaciones con los sindicatos, manejando así un doble discurso.

Todo lo anterior parte de un modelo hegemónico¹⁶ de educación superior que permea la estructura de gobierno de las universidades y que responde a la idealización del modelo de universidad norteamericana (Estados Unidos):

[...] de investigación y altamente estratificado y competitivo sistema público/privado de educación superior que combina un alto nivel de cobertura con una concentración extrema de la riqueza, autoridad académica, recursos académicos y materiales y estatus social, en las universidades líderes. Un modelo muy diferente al que se desarrolló en la mayoría de las naciones, específicamente en aquellas que reivindicaron la contribución de la Universidad a la democracia y la construcción nacional, y coloca a la Universidad de investigación en el centro de la cultura y la política nacional [...] Este modelo universitario se ha convertido en un componente importante de la ideología neoliberal dominante de la mayoría de las naciones [...] El modelo se ha traducido en recetas simplistas que se reproducen sin crítica ni reflexión en muchos países.¹⁷

Cabe destacar, la participación de las comunidades académicas tienen un papel muy importante en tanto que representan una fuerza de resistencia (por lo menos en la UNAM) dentro de este proceso de empresarialización. Éste responde al modelo de las universidades anglosajonas donde se busca maximizar los costos y los recursos materiales y académicos bajo un paradigma del trabajo que plantea la “flexibilidad” en los procesos y somete a sus miembros bajo una lógica

¹⁶ Entendemos la hegemonía en términos gramscianos que es aquella que permite comprender a la dominación a partir de la superposición compleja de las transacciones económicas, autoridad tradicional, regulación estatal, ideología y producción cultural.

¹⁷ Imanol Ordorika, *Educación Superior y Globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía*, CESU-UNAM, México, p. 37.

de la productividad, mediada por la acreditación desde organismos creados para la evaluación de las instituciones educativas. Al respecto, es importante considerar diferencias dentro de estas culturas académicas, pues responden a la disciplina científica y al campo profesional al que se vinculan o bien a la institución a la que pertenecen.

Al parecer el ideal de Universidad hoy día se guía bajo la dirección del avance tecnológico y la integración a una dinámica global, tendiéndose a una radicalización del conocimiento que se encarna en la forma de organización empresarial de las universidades públicas, donde el agente gubernamental y el papel de la empresa, forman una articulación artificial, simulando la flexibilización en cuanto intercambio y de colaboración. De igual manera, se subordina la obtención de conocimiento a la certificación, este último aspecto es la garantía que se presenta frente al Estado como justificante de los apoyos económicos que recibe. Dice Ibarra Colado que esta fábrica de credenciales proporciona los recursos humanos necesarios para realizar el trabajo burocrático propio de los niveles jerárquicos bajos y medios que requieren las empresas y organismos que conducen las actividades de la sociedad.

Por lo anterior planteamos a forma de **tesis de trabajo** que la promoción de un paradigma ético hegemónico marcado por el corte liberal-conservador (neopositivista), en los inicios del proyecto de la Universidad Nacional Autónoma de México se consolidó y legitimó a través del proyecto neoliberal que adoptaron los gobiernos posrevolucionarios en la década de los 40's y que se transformó en el paradigma ético modernizador-tecnocrático, que impactó además en el campo de la universidad pública, a través de mecanismos de gestión y regulación con clara tendencia empresarial.

Todo ello se dio bajo dispositivos que implicaron una racionalidad de control administrativo implementado en la práctica de trabajo académico de los profesores de carrera (grupos de investigación) y que se expresan en la evaluación

instrumental, alentando la competencia, el individualismo y la desacademización de sus profesores de carrera.

Por lo que este proceso de modernización es gestado bajo un discurso con tendencia empresarial que promueve una ética pragmática, produciendo la desvalorización de la labor docente que refleja una actual situación de desconocimiento y descredito de posturas críticas respecto a la construcción del conocimiento, caracterizado éste por ser despolitizado y por un escaso uso de la reflexión histórico-social de la realidad.

Para ello hemos marcado un **objetivo general**, en el cual planteamos un acercamiento a la comprensión del proceso histórico en la UNAM (FES-A), a partir de la construcción de paradigmas éticos atravesados por la burocratización del trabajo académico con una marcada tendencia a una ética pragmática, cuyas implicaciones conllevan hacia la desacademización del trabajo de los profesores universitarios, que se inscriben en prácticas viciadas, marcadas por la competencia y un prestigio que se legitiman desde una práctica, así como la promoción de los valores neoliberales, por las instituciones universitarias y del Estado, pero sobre todo por los sujetos que comparten los espacios de la Universidad.

La conformación de nuestro **marco teórico** está dado con base en el ejercicio epistemológico que implica pensar desde la propuesta del presente potencial, por lo que el enfoque descansa en la propuesta del materialismo dialéctico en donde ubicamos el concepto de la crítica de **Hugo Zemelman**:

[...]El pensamiento crítico sería un pensamiento no abstracto, un pensamiento no “*a priori*”. [...] El pensamiento abstracto está determinado, pero no siempre es capaz de reconocer su determinación. Por eso la crítica persigue reconocer la determinación del pensamiento abstracto. [...] La cuestión está en que se puede

usar acriticamente una teoría cuya función es crítica. Se puede razonar mal, es decir, razonar de manera esquemática o dogmática a una teoría que es básicamente no dogmática, en tanto pretende reflejar lo históricamente determinado. Sin embargo, para eso hay que descubrir la determinación histórica en cada una de las categorías, en cada uno de los conceptos, en cada una de las proposiciones teóricas. No se trata de decir simplemente; este es un concepto históricamente determinado, sino de construirlo críticamente¹⁸.

En conjunción con el trabajo de la pedagogía socio-crítica de **Peter Mc Laren y Henry Giroux** donde retomamos el concepto de la esfera pública:

[...] las escuelas como esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. [...] Actualmente se defienden a las escuelas, en lenguaje político, como instituciones que proporcionan las condiciones ideológicas y materiales necesarias para educar a los ciudadanos en la dinámica de la alfabetización crítica y el valor civil, y ambas cosas constituyen la base para comportarse como ciudadanos activos en una sociedad democrática¹⁹.

Del trabajo de **Antonio Gramsci** el concepto de hegemonía desde el estudio que hace de su obra **Juan Carlos Portantiero**:

¹⁸Hugo Zemelman, *Historia y política en el conocimiento (Discusión acerca de las posibilidades heurísticas de la dialéctica)*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Serie de Estudios 71, UNAM, México, 1983, pp. 63-64.

¹⁹ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p. 35.

La hegemonía es una práctica que se constituye en el interior de la sociedad civil y de sus instituciones, por lo que el espacio es básicamente un lugar de lucha entre hegemonías – y no un residuo cultural de la dominación económica de clase-: el “bloque histórico” estructurado por las prácticas complejas de la clase dominante no es estático sino tendencial y contradictorio, porque para constituirse debe movilizar también fuerzas opuestas a la dominación²⁰.

Adolfo Sánchez Vázquez el concepto de la ética:

[...] si la ética revela la existencia de una relación entre el comportamiento moral y las necesidades e intereses sociales, la ética nos ayudará a poner en su verdadero lugar a la moral efectiva, real de un grupo social que pretende que sus principios y normas tengan validez universal, al margen de necesidades e intereses concretos [...] Pero la tarea fundamental de la ética es la de toda teoría: o sea explicar, esclarecer o investigar una realidad dada produciendo los conceptos correspondientes. Por otro lado la realidad moral varía históricamente, y con ella sus principios y normas. [...] muchas doctrinas éticas del pasado no son ya una investigación o esclarecimiento de la moral como comportamiento efectivo, humano, sino una justificación ideológica de una moral dada, que responde a necesidades sociales determinadas, para lo cual elevan sus principios y normas universales²¹.

Marcela Gómez Sollano tomamos la categoría de formación: “La formación no es acumulación de información ni lógica de esa misma acumulación

²⁰ Juan Carlos Portantiero, “La hegemonía como relación educativa” en María de Ibarrola (coord.), *Las dimensiones sociales de la educación*, Biblioteca Pedagógica, México, 1981, p. 43.

²¹ Adolfo Sánchez Vázquez, *Ética*, 13ava. ed., Grijalbo, México, 1969, pp.19-20.

se entiende como la apropiación que hacemos como sujetos del contexto propio. Semejante a la Paideia que postula múltiples formas de relación para pensar el pasado en el presente y construir el futuro”.²²

Finalmente, dentro de los varios autores en los que nos hemos apoyamos se encuentra **Eduardo Ibarra Colado** de quién retomamos los aspectos que competen al estudio del paradigma de la empresarialización de la Universidad pública mexicana:

[...] comprender la modernidad hoy significa reconocer la incesante empresarialización del Estado y la sociedad, es decir, la diseminación de la lógica de los negocios y el mercado en cada uno de los poros de la capilaridad social, con lo que se reestructuran los campos de la creación de las poblaciones, afectando sus modos de existencia (Ibarra 2001). Bajo esta orientación fundada en el individualismo, la competencia y la administración desenfrenada de la riqueza, sin reconocer los amplios costos sociales que implican en términos de justicia, equidad y participación²³.

La propuesta metodológica hacia la que intentamos perfilar este trabajo, responde a los principios epistemológicos de la propuesta del estudio desde el presente potencial trabajado por el Dr. Hugo Zemelman, que establecen como punto de partida el ejercicio de conciencia acerca de la forma en que aprehendemos el mundo a través del razonamiento.

²² Marcela Gómez Sollano /Hugo Zemelman, *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*, Pax, México, 2005, p. 41.

²³Eduardo Ibarra Colado, “Capitalismo académico”, *Revista de Educación Superior*, ANUIES, vol.3, no.122, abril-junio 2002, pp.1059-1060.
http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/134/02.html/#07.

Un razonamiento crítico parte del estudio de la realidad, concibiendo ésta como la totalidad concreta, como una forma de organizar el razonamiento abierta a la complejidad de lo real en donde la crítica se nos presenta como una de las capacidades del pensamiento hacia lo que objetivamos de la realidad, la cual se encuentra en constante movimiento, esto es: *La crítica es un punto de partida y de llegada pertinente a la hora de referir las posibilidades de la ampliación racional en el marco epistemológico de la conciencia histórica.*²⁴ Así mismo, la postura crítica permite entonces a los sujetos vincularse con su entorno desde sus propios requerimientos cognoscitivos, pero a la luz de ir desarrollando una capacidad de conciencia y autoconciencia destacando, la dimensión colectiva (social) que tenemos como sujetos, es decir: “[...] la necesidad de una actividad conjugada entre la crítica de la realidad, objeto de estudio y de la autocrítica del sujeto que se apropia de esa realidad”.²⁵

Por otro lado la totalidad: *“constituye una organización conceptual que no parte de una explicación, sino de la premisa de que la realidad asume múltiples modos de articulaciones entre sus niveles componentes, cuya captación es una necesidad para el razonamiento analítico”.*²⁶ Entonces, la totalidad (realidad) como forma de razonamiento alude a una manera de organizar la misma, contrario a una forma de concepción fragmentada del conocimiento, esto es, si la totalidad concreta es de donde partimos para hacer un estudio de la realidad social, que implica ascender al abstracto históricamente determinado, como momento de descomposición del todo en sus partes para conocerla a profundidad, entonces el punto de llegada, es la reconstrucción de las partes en un todo pero ahora conocido, o pensado como afirma Enrique de la Garza siguiendo a Marx: “ que el todo, tal como aparece en la mente, como todo del pensamiento es un producto de la mente que piensa y que se apropia del mundo del único modo posible; de lo que se trata es de transformar a través del trabajo de elaboración, las instituciones

²⁴ Hugo Zemelman, *Horizontes de la razón Tomo I.* Anthropos/COLMEX, Barcelona, 1992, p. 81.

²⁵ *Ídem.*, p. 80.

²⁶ *Ídem.*, p. 133.

y representaciones en conceptos”²⁷ así entre el concreto real y el concreto pensado median la investigación y la exposición. Finalmente la totalidad implica trabajar con base en las vinculaciones posibles y desde el imperativo de articular los fenómenos dentro del campo de opciones. De esta forma el contexto observado desde la realidad se denomina articulación:

Si de lo que se trata es la ampliación de la racionalidad mediante formas de razonamiento, la totalidad posibilita el enriquecimiento de la racionalidad ya que medía en la vinculación con la realidad y, por eso, [...] permite transformar la objetividad real en contenidos organizados²⁸.

Desde la propuesta de entender el presente como potencia cada uno de los planos o niveles de la realidad que cruzan la totalidad está referido a universos de observación; dichos empíricos “observables” no deben considerarse aisladamente ni de un modo estático, dado el carácter relacional y cambiante de la realidad social. Aquí los sujetos somos productores de historicidad y no únicamente productos de la historia. La necesidad de abrir opciones de futuro constituye la potencialidad que es otro principio epistemológico de esta forma del razonamiento, pero que se perfila desde lo político, es decir:

Si la esencia de la política es la construcción de la totalidad histórica, interesa en el presente poder recuperar “lo histórico” en otros parámetros de tiempo [...] lo que concierne al proceso mismo de estructuración de la historia. Si lo anterior es así, la política exige una visión más precisa de la historia [...] Se trata de examinar con precisión la idea de cómo se relaciona ese mundo de posibilidades objetivas (contenido en lo histórico natural) con su relación práctica en cada presente y en la secuencia de esos presentes. De

²⁷ Enrique de la Giza Toledo, *Hacia una metodología de la reconstrucción*, Porrúa/UNAM, México, 1988, pp. 20-21.

²⁸ *Ídem.*, p. 48.

comprender la relación entre la potencialidad histórica de un momento determinado y su manifestación concreta en acción [...] definir la política como la determinación de lo que hay de “futuro” en el presente²⁹.

En cuanto al uso de los aportes teóricos, se hace énfasis que la teoría debe subordinarse a los esfuerzos de construcción de los problemas de investigación. Si la realidad social es histórica, cambiante, compleja e indeterminada, no puede existir una teoría de valor universal. Una epistemología que no se reduce a la función cognitiva, sino que articula las exigencias éticas y políticas al conocimiento de un problema concreto en la realidad en el mismo momento que se está llevando a cabo es la apuesta que exige el conocimiento histórico, es decir: “plantear la construcción del conocimiento de las ciencias sociales concebidas como ciencias del presente”³⁰. En ese sentido es la construcción del conocimiento concreto, desde el esfuerzo de entender aquello que está en la realidad desde su movimiento que implica por otro lado la potencialidad, es decir, lo que remite al momento histórico.

Lo que conforma nuestro trabajo metodológico, parte del supuesto de atender la relación de la práctica social de los sujetos, desde un corte de dicha realidad en niveles de análisis, buscando establecer la contradicción que se asume en los mismos. Para ello, en el acercamiento que hacemos a la realidad social asumimos la articulación como una herramienta de reconstrucción y análisis de la información, pero referido en un primer momento al dato como construcción del investigador, el cual parte de una postura política del conocimiento.

²⁹ Hugo Zemelman, *Historia y política en el conocimiento (Discusión acerca de las posibilidades heurísticas de la dialéctica)*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Serie de Estudios 71, UNAM, México, 1983, p. 46-47.

³⁰ Zemelman, Hugo, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, Tomo I, COLMEX/Universidad de las Naciones Unidas, 1987, p.15.

En lugar de “aplicar” esquemas teóricos a las realidades sociales, de lo que se intenta es de tener la capacidad de construir esquemas analíticos y categorías analíticas que sean pertinentes a la historicidad del problema.

Por un lado ubicamos el trabajo académico dentro de una institución como la UNAM que definiría uno de los niveles problemáticos, siempre tomando en cuenta las coyunturas socio históricas que definen a la Institución, privilegiando la construcción del sujeto docente de la FES-Acatlán, sumando a este el nivel de las políticas educativas perfiladas desde la crítica de la desacademización del trabajo académico que ampliarían por un lado el contexto ampliado e intermedio y por otro, el nivel de la práctica de los sujetos (su trabajo como profesores) en el contexto específico.

Dentro de la elección de los niveles de problematización que se desprenden del problema general serían los que presenta una Institución como la FES-Acatlán, remitiéndonos al carácter de los programas de ingreso, permanencia y estímulos a los cuales están obligados por su adscripción como profesores de carrera.

Entre los conceptos ordenadores más importantes podemos señalar los de neoliberalismo, ética, empresarialización, trabajo académico, docencia, investigación, conocimiento, evaluación, burocracia, hegemonía, proyecto, sujetos y formación.

La búsqueda de puntos de articulación entre los conceptos, en este rubro no se busca la verificación del concepto, sino la reafirmación o el descubrimiento de nuevas relaciones entre los conceptos. En la descripción articulada ubicaríamos el conocimiento específico con respecto al paradigma de la ética pragmática empresarial del trabajo académico de los profesores de carrera de la FES-Acatlán y finalmente la reconstrucción de la propuesta para el devenir.

El orden en la exposición del trabajo se desarrolla en tres capítulos. En el primero se busca reflexionar en torno al papel de la intelectualidad mexicana como los primeros formadores “educadores” en el proyecto de restablecimiento de la Universidad Nacional mexicana en las primeras décadas del siglo XX y su tránsito en ascenso a la hegemonía del paradigma ético liberal-conservador cuyo rasgo neopositivizante y pragmático se ha mantenido al presente. Pasando por el proyecto de desconcentración de la matrícula de las ENEP a través de la improvisación de la planta docente en el periodo de la modernización conservadora cuyas características recaen en la conformación de un nuevo orden burocratizado del trabajo académico en paralelo con la consolidación del proyecto del neoliberalismo.

En el capítulo dos nos acercamos al análisis de las características del trabajo académico de los profesores de carrera de la UNAM dentro del marco de las políticas de evaluación que perfilan un sistema de acumulación del trabajo del profesorado dentro del espectro que propicia el “modelo educativo del mercado” de la educación superior mexicana, estableciendo el posicionamiento de una ética pragmática empresarial que permean las prácticas docentes a través del lenguaje de la administración y formas de “hacer” de la empresa, fomentando la despolitización de los sujetos y empobrecimiento de la reflexión desde la conciencia histórica. Así mismo, planteamos el concepto de formación a través de la consolidación de culturas académicas que responden a distintos paradigmas epistemológicos y por ende éticos al interior de la Universidad, estableciéndose una relación entre formación y habilitación desde el lenguaje implementado en los documentos oficiales que avalan las políticas educativas.

Por último, en el capítulo tres proponemos una reflexión en torno al paradigma emancipador a través de la formación de los profesores de carrera para la construcción de esferas contra-públicas de participación política en la UNAM FES-Acatlán. Para ello, caracterizamos el paradigma ético desde la propuesta de la crítica en donde ubicamos a la Universidad como institución en la que

convergen posturas epistemológicas distintas que pugnan por la consolidación de una hegemonía de sus respectivas propuestas, a pesar del talante conservador de la Universidad que destacamos en el trabajo se construye en paralelo una propuesta que la ha emparentado con causas sociales que remiten a un ideal de democracia y justicia social.

Finalmente destacamos el papel de lo político dentro del quehacer docente desde el posicionamiento de la emancipación y la propuesta del estudio del presente en donde se destaque el papel de los profesores de carrera como “educadores-intelectuales” a partir de la reflexión crítica que se traduce en las prácticas morales cotidianas, a través del lenguaje que les permita el posicionamiento como sujetos políticos, como potenciadores de proyectos viables que se vinculen a transformaciones del propio contexto socio-histórico.

Capítulo Uno

El proyecto de la Universidad Nacional: el tránsito de los paradigmas éticos en el marco de las políticas neoliberales.

El proyecto de reconstitución de la Universidad Nacional está dado muy cerca al ocaso del gobierno de Porfirio Díaz y en el marco del movimiento revolucionario de 1910. El sello liberal-conservador con la que nace esta casa de estudios nos lleva a figuras emblemáticas del pensamiento positivo mexicano, como lo son Gabino Barreda y Justo Sierra.

Así mismo, planteamos el tránsito por distintas tradiciones educativas que responden a proyectos que forjaron la identidad nacional. El perfil de sus maestros enmarcados por la improvisación se convertiría en un rasgo característico durante la consolidación del sistema de educación mexicano a lo largo del siglo XX al presente.

Con el proyecto de las ENEP, ahora convertidas en Facultades de Estudios Superiores, la hoy FES-Acatlán continúa con una práctica ética liberal-conservadora. La política neoliberal lanzada desde la modernización educativa instituyó e impulso formas de evaluación planteada en términos de indicadores para la década de los noventa.

El éxito basado en el prestigio y legitimado desde programas evaluadores (acreditadores) plantean un paradigma ético hacia la empresarialización del trabajo docente reconfigurándolo bajo los principios del mercado: nueva burocracia y profesionalización.

Dentro de este espectro las ciencias sociales aparecen rehenes de una despolitización paulatina en lo que concierne a las formas de abordar la realidad social a través del conocimiento y la conciencia histórica.

Intentamos a lo largo de este capítulo referir el despliegue de diversos paradigmas éticos que pugnan entre sí buscando conformar una hegemonía, por lo tanto pensamos a la Universidad como un espacio de lucha ideológica que ha sido marcada por coyunturas históricas que le han otorgado en más de un sentido identidad no sólo a la institución universitaria, sino a todos los que integramos parte de su comunidad, profesores, estudiantes, trabajadores.

1.1 La con-formación del profesorado universitario del Estado Mexicano y la Universidad Nacional bajo el signo del paradigma ético liberal-conservador.

El sentido que buscamos establecer en este apartado está guiado por la reflexión en torno al papel de la intelectualidad mexicana de corte liberal pero conservadora al mismo tiempo y cómo esto se convirtió en un rasgo de los primeros formadores “educadores” dentro del proyecto de la Universidad Nacional a principios del siglo XX, vinculando, estrechamente, la conformación y legitimación del Estado Mexicano posrevolucionario en el tránsito en ascenso a la hegemonía del paradigma ético³¹ liberal conservador.

Ello porque afirmamos que la UNAM ha mantenido una ética del liberalismo que en algunos episodios de su historia se asume de manera dominante como neopositivista³² progresista (liberal) y, en otros, retoma su mirada conservadora que se instituyó a partir del proyecto vasconcelista bajo los principios de Justo

³¹ Con paradigma ético referimos una suerte de construcción teórica a través de la cual concebimos la moral efectiva y existente de un grupo determinado. Fundado en un cuerpo axiológico (de valores) que se determinan por las relaciones históricas y sociales que se dan a través de las acciones concretas de los sujetos agrupados, y que asumen una visión del mundo y por ende todo lo que lo constituye. Recurrimos al término paradigma en el sentido de referir un cuerpo sistematizado de conocimiento que integra un lenguaje, conceptos, categorías y formas concretas de reproducción de los saberes que construye. Lo ético está referido, a la conformación histórica y social del comportamiento humano a través de su estudio, que se logra por los actos concretos cotidianos donde vertimos valoraciones, una vez más, a través de los discursos que emitimos y que están sujetas a un orden estructural a partir de la organización del trabajo y de la práctica económica. Finalmente el paradigma ético tiene la cualidad de si bien constituirse en el transcurrir de lo histórico, no queda atrapado por la temporalidad sino que avanza en el tiempo y se transforma sin dejar las características estructurales que le dan sentido.

³² La filosofía neopositivista [...] Contrapone al irracionalismo filosófico la idea de una filosofía “severamente”; al dualismo neokantiano entre historia y ciencia natural opone el principio de la unidad del conocimiento científico [...] Los neopositivistas han sometido a una severa crítica la doctrina irracionalista que proclama a la intuición como instrumento principal del conocimiento histórico y en especial, a la “comprensión” de Dilthey.

Burlándose del dogmatismo y la metafísica de las concepciones histórico-filosóficas tradicionales, los neopositivistas exigían se situara a la sociología sobre el terreno firme de los hechos empíricamente comprobables. Óscar I. Carballo, et, al., *Positivismo y Neopositivismo*, Ed. pueblo Nuevo, 2ª. ed., México, 1976, pp. 89-90.

Sierra y Gabino Barrera, portadores del pensamiento positivo mexicano³³ y que ha permitido la coexistencia de distintos paradigmas éticos a su interior.

La Universidad, siguiendo a Pablo Latapí, ha ido transitando por distintas tradiciones educativas que según su lógica se pueden agrupar en cinco grandes proyectos: la génesis del vasconcelismo³⁴, el ideario socialista abanderado por el cardenismo³⁵, el auspiciado por la idea de la “unidad nacional”³⁶, el modelo

³³ El significado que adquirió la “formación integral” en el proyecto del orden y progreso combinaba, no sin contradicciones, los sentidos positivista e idealista romántico del término: había que superar los prejuicios propios de los estadios teológicos y metafísico mediante una educación científica y enciclopédica, pero también requería reforzar el sentimiento de unidad nacional y “amor fraternal” que contribuía eficazmente a suavizar los conflictos de clase. [...] Para Barrera, la instrucción científica o positiva cumplía tanto con el propósito de instruir, como con el de formar moral y socialmente al individuo, y ello se lograba por efecto del método. [...] se basaba en evidencia y no en simpatías y antipatías. La razón, fundada en evidencias, y no en el corazón, era lo que podía decidir el camino que la humanidad debía seguir para su progreso. María Teresa Yurén Camarena, *La filosofía de la Educación en México. Principios, fines y valores*, Ed. Trillas, México, 1994, pp. 154-155.

³⁴ Vasconcelos tenía la convicción de que la raza hispano-americana estaba llamada a encarnar un nuevo tipo de hombre, una nueva raza, -la cósmica- en la que se cumpliría el fin ulterior de la historia: lograr la fusión de los pueblos y las culturas. Con un enfoque plenamente idealista, sostenía que el cambio social y las transformaciones económicas dependían de la transformación de la conciencia, de la construcción de una cultura propia, de la identidad nacional. Su “antiimperialismo” era, en su base, un antiimperialismo cultural, de acuerdo con el cual el logro de la justicia social requería de la recuperación de los valores culturales propios y el desarrollo de la capacidad de crear cultura, que han manifestado siempre los pueblos americanos. La educación era, pues, fundamentalmente, educación de espíritu: debía sí, contribuir a “aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa”, pero no en un sentido pragmático sino en uno vitalista: no se trataba de dominar la naturaleza y oponerse a ella, sino de intuir y desplegar el impulso creador del espíritu., *Ídem.*, pp. 180-181.

³⁵ Al llegar Lázaro Cárdenas a la presidencia adoptó con entusiasmo la orientación socialista de la educación nacional [...] Su política económica y agraria que promovía la colectivización de los medios de producción y acentuaba el papel rector del Estado en la economía, encontraba congruencias en esa orientación[...] el carácter de la educación y su función emancipadora, su obligatoriedad y gratuidad; incitaron a la lucha contra el clero y los sectores reaccionarios; y en el orden pedagógico promovieron el predominio de la razón y las explicaciones científicas para combatir dogmas y fanatismos; también destacaron la capacitación para el trabajo y la importancia de formar valores y actitudes colectivas como la solidaridad. Pablo Latapí Sarre, *Un siglo de educación en México*, FCE, México, 1998, pp. 27-28.

³⁶ Coincidió con un énfasis en la educación urbana para proyectar el progreso de industrialización, con descuido de la rural. En el orden político se procuró alcanzar la estabilidad institucionalizando la transmisión y el ejercicio del poder; en el económico, establecer la base de una economía mixta en la que concurrieran el sector público y el privado; y en el social se pretendía favorecer la formación de las clases medias y una incipiente movilidad. El contexto internacional favorecía estos procesos; era el fin de la Segunda Guerra Mundial y el principio de un nuevo orden mundial. *Ídem.*, pp. 28-29.

tecnológico³⁷, orientado a la industrialización y finalmente el modernizador³⁸ que encuentra su contexto durante la década de los años setenta al presente. Para fines prácticos estos proyectos caracterizan la conformación progresiva del sistema educativo mexicano a lo largo del siglo XX, “esta amalgama de tradiciones superpuestas; su espíritu, valores y orientaciones fundamentales, el perfil de sus maestros, su organización y actores y sus vínculos con la comunidad han sido contruidos progresivamente, por la sociedad y el Estado mexicanos, de 1922 al presente”³⁹. Así, estos cinco proyectos han abonado en la reconfiguración del sistema educativo mexicano, al mismo tiempo que despliegan un marco en la conformación de paradigmas éticos divergentes y sustentados en una carga axiológica particular.

A partir de la conformación del segundo Estado Mexicano⁴⁰ donde los valores de la “justicia social” y el “desarrollo”⁴¹ se han re-significado a través de

³⁷ Como proyecto nacional, el técnico se caracteriza por una prioridad dominante otorgada a la vinculación de la educación con la producción y el empleo, no sólo en los niveles escolares terminales sino aun en la enseñanza de carácter general [...] La prioridad a la enseñanza técnica se entrelaza de hecho con la ubicación del trabajo productivo que acentuará el proyecto socialista; en el orden de la política inmediata influyó en su nacimiento y consolidación la oposición que la Universidad representaba para las innovaciones educativas de Calles y Cárdenas; el IPN se concibió originalmente como una alternativa de educación postsecundaria para la clase trabajadora. *Ídem.*, pp. 30-31.

³⁸ En el orden educativo se adopta un concepto de aprendizaje derivado del constructivismo psicológico [...] Algunas de las características de este proyecto habrían de ser ahondadas tres sexenios después en la cauda de las reformas económicas y sociales impulsadas por la “modernización” del presidente Salinas de corte neoliberal. Sus orientaciones se plasmaron en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB, 1992) y en la Ley de General de Educación (1993). Pueden resumirse en tres planos: uno, muy amplio, en el que la educación se relaciona con las nuevas coordenadas políticas, económicas y sociales que impone la apertura y la globalización de la economía, otro, de amplitud intermedia en el que se establece la “federalización” o descentralización de la enseñanza básica y se hace hincapié en la vinculación de la comunidad; y en el plano pedagógico propiamente referido al acontecer cotidiano en las aulas. *Ídem.*, pp. 33-34.

³⁹ Pablo Latapí Sarre, *Un siglo de educación en México*, FCE, México, 1998, p. 22.

⁴⁰ El Estado que surge de la Revolución Mexicana no es simplemente una etapa distinta del que se había consolidado durante “la paz porfiriana”, pues -como dice el historiador L. Meyer- ese Estado nacional resultó estar tan profundamente ligado al régimen personalista de Díaz que cuando éste cayó, desapareció con él. El nuevo Estado nacional surge de las cenizas del anterior e implica un proceso de “reconstitución”, que se lleva a cabo en el movimiento generado por el conflicto permanente entre las diversas fuerzas sociales, cada una de las cuales pugna por hacer efectivo un proyecto nacional acorde de sus intereses y necesidades. María Teresa Yurén

estos proyectos educativos, se ha ido transitando por la perspectiva democrática del ideario cardenista hacia una conceptualización y práctica economicista de la educación a partir de los años cuarenta y sucesivamente en los distintos sexenios del México posrevolucionario.

Es constante que en los diferentes acercamientos al estudio de la Universidad, ésta sea referida, de alguna manera, al papel histórico que ha venido desarrollando como proyecto ideológico y como fuente de legitimación sobre todo a partir del gobierno de Ávila Camacho, en paralelo a la conformación del proyecto del Estado mexicano y de la construcción de una “identidad nacional”⁴², cuyo elemento dinámico va a ser el nacionalismo mexicano. Lo cierto es que la

Camarena, *La filosofía de la Educación en México. Principios, fines y valores*, Ed. Trillas, México, 1994, p. 170.

⁴¹ Dos son los criterios axiológicos que se destacan a lo largo de este siglo (XX) y que ya se perfilaban en el momento de la revolución armada (*Revolución Mexicana*). Dichos criterios responden a las exigencias de clase [...] Ambos criterios –“justicia social” y “desarrollo” han sido fácilmente asimilables, tanto en el ámbito político, como en el filosófico, a una teoría de la democracia. Esta asimilación destaca como un rasgo característico del proyecto nacional y de los proyectos educativos del México contemporáneo.

Es cierto que la justicia social, como exigencia radical, no puede desvincularse de la democracia entendida como ejercicio de la libertad y a ésta se le comprenda como la revocación de la alienación. Mas no es éste el sentido que ha adquirido en todos los proyectos educativos. En la mayoría de ellos se establece un nexo indisoluble, aunque arbitrario, entre la “justicia social” – que es un criterio eminentemente revolucionario – y la democracia liberal que se queda limitada a las reformas jurídicas y políticas. De este modo, la clase dominante ha logrado mediatizar la fuerza revolucionaria del criterio y de los proyectos educativos y, al mismo tiempo, ha hecho factible que éstos sean expresados en un lenguaje liberal o populista que presenta los conflictos de clase diluidos en una armonía social lograda en el seno de la nación. No este último sentido, el concepto de “justicia social”, adquirió un matiz burgués que facilitó su aceptación por parte de la clase dominante [...] la relación artificiosa que se ha establecido entre desarrollo y democracia ha permitido a la clase dominante ostentar su criterio axiológico como si hubiese sido autónomamente establecido por el pueblo. De esta manera, dicho criterio ha orientado los proyectos educativos a partir de la década de los cuarenta. *Ídem.*, pp. 174-475.

⁴² La identidad nacional mexicana ha sido un instrumento ideológico empleado para sus propósitos por las minorías rectoras. Su forma y usos se modificaron continuamente en su largo recorrido, según sucesivas modas en el exterior o cambios en las constelaciones de intereses dominantes en los aparatos del poder político. Si bien logró en diversos momentos movilizar a amplios grupos de mexicanos, para enfrentar agresiones o amenazas del exterior e impulsar cambios internos, nunca perdió su carácter ideológico ni su función instrumental para el ejercicio del poder político. En ninguna de sus definiciones consiguió expresarla condición real de los mexicanos o sus aspiraciones e ideales. Gustavo Esteva, “Más allá de la identidad nacional: la creación de opciones políticas y culturales”, en Raúl Béjar y Héctor Rosales (coord.), *La identidad mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*, UNAM/CRIM, Cuernavaca, Morelos, 2002, p. 339.

relación entre la Universidad y el Estado se ha matizado en los diferentes contextos coyunturales a la luz de los cambios en el sistema político y en el modelo económico, basados en expectativas que remiten a un referente axiológico, donde los valores son resignificados a partir de paradigmas éticos coexistentes en el contexto mexicano y desde luego de un paradigma dominante o hegemónico que, en un principio se caracterizó por una relación tirante y hostil entre Estado y Universidad, para después vincularse a través de la conciliación estratégica en donde la Institución Universitaria sirviera al proyecto de construcción del segundo Estado mexicano, como referente histórico e ideológico de la Nación, colocándola en la cumbre del sistema educativo nacional y como eje de la vida cultural del país.

Partimos del principio de que en el desarrollo histórico de la humanidad se han conformado distintos modelos éticos que conviven y pugnan entre sí para dar sentido a las sociedades o también para dominarlas, así es como de una construcción de paradigma⁴³ ético basado en la transposición de las tradiciones en los distintos proyectos que dieron forma al sistema de educación en el México posrevolucionario. Para esta exposición se vuelve fundamental establecer que la Universidad modificó su papel e hizo eco de estas tradiciones que también le forjaron una identidad institucional, colaboró ideológicamente en la construcción del nacionalismo como proyecto ideológico y contradictorio que perdura hasta nuestros días como referente de la propia Institución Universitaria. Y por ello no asumimos la existencia de un sólo paradigma ético sino en la coexistencia y convivencia en la lucha por la imposición de “otros”.

⁴³ Significa modelo. Dice Kuhn respecto al termino paradigma: Al elegirlo deseo sugerir algunos ejemplos aceptados de la práctica científica real –ejemplos que incluyen, al mismo tiempo, ley, teoría, aplicación e instrumentación- proporcionan modelos de los que surgen tradiciones particularmente coherentes de investigación científica[...] El estudio de los paradigmas, incluyendo muchos de los enumerados antes como ilustración, es lo que prepara principalmente al estudiante para entrar a formar parte como miembro de la comunidad científica particular con la que trabajará más tarde. Debido a que se reúne con hombres que aprenden las bases de su campo científico a partir de los modelos concretos, su práctica subsiguiente raramente despertará desacuerdos sobre los fundamentos claramente expresados. Los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica. Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, tr. Agustín Contin, FCE, México, 1971, p. 34.

Atendemos a la ética⁴⁴ como aquella construcción teórica, histórica y social que los distintos grupos humanos hacen en el nivel más general del comportamiento propiamente de los sujetos que integran sus sociedades y que a través de su estudio y reconstrucción permiten dar cuenta de explicaciones acerca del comportamiento moral de los mismos, por ello nos apoyamos en la concepción de Adolfo Sánchez Vázquez:

[...] si la ética revela la existencia de una relación entre el comportamiento moral y las necesidades e intereses sociales, la ética nos ayudará a poner en su verdadero lugar a la moral efectiva, real de un grupo social que pretende que sus principios y normas tengan validez universal, al margen de necesidades e intereses concretos [...] Pero la tarea fundamental de la ética es la de toda teoría: o sea explicar, esclarecer o investigar una realidad dada produciendo los conceptos correspondientes. Por otro lado la realidad moral varía históricamente, y con ella sus principios y normas. [...] muchas doctrinas éticas del pasado no son ya una investigación o esclarecimiento de la moral como comportamiento efectivo, humano, sino una justificación ideológica de una moral dada, que responde a necesidades sociales determinadas, para lo cual elevan sus principios y normas universales. Pero el campo de la ética no se halla al margen

⁴⁴ La ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad. O sea, es ciencia de una forma específica de conducta humana. En nuestra definición se subraya en primer lugar, el carácter científico de esta disciplina; o sea se responde a la necesidad de un tratamiento científico de los problemas morales de acuerdo con este tratamiento, la ética se ocupa de un objeto propio: el sector de la realidad humana que llamamos moral, constituido –como ya hemos señalado– por un tipo peculiar de hechos o actos humanos. Como ciencia, la ética parte de cierto tipo de hechos tratando de descubrir sus principios generales. En este sentido aunque parte de datos empíricos, o sea, de la existencia de un comportamiento moral efectivo, no puede mantenerse al nivel de una simple descripción o registro de ellos, sino que los trasciende con sus conceptos, hipótesis y teorías. En cuanto a conocimiento científico, la ética ha de aspirar a la racionalidad y objetividad más plenas, y a la vez ha de proporcionar conocimientos sistemáticos, metódicos y, hasta donde sea posible, verificables. Adolfo Sánchez Vázquez, *Ética*, 13ava. ed., Grijalbo, México, 1969, p. 22.

de la moral efectiva ni tampoco puede ser reducido a una forma determinada, temporal y relativa de ella⁴⁵.

De ahí partimos para afirmar que no existe un referente ético único que responda indiscriminadamente para los grupos sociales de forma universal, por el contrario, remite a una diversidad que responde a su contexto histórico social y económico, pero no se agota en él, esto es lo que le da movimiento a los paradigmas éticos desde el punto de vista teórico, que no hacen de sus explicaciones reduccionismos o saberes pragmáticos. Las bondades que permite el acercamiento desde la ética es la reconstrucción de lo que explica, más no de lo que prescribe a la acción de los sujetos en un momento determinado.

Por otra parte, los paradigmas éticos, al interior del espacio universitario, se han construido históricamente a partir de las contradicciones en las prácticas y los discursos que portan los sujetos que la integran. Aquí los saberes tendrán un papel preponderante en el ascenso de la hegemonía de un paradigma ético por encima de otros.

Así, para nuestro acercamiento, consideramos que puede reconocerse dentro de la moral dominante el paradigma ético liberal-conservador en el proyecto de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para ello nos remitimos a finales del siglo XIX, ubicando a una generación de intelectuales mexicanos, denominados como los “científicos”, instalados en el liberalismo político que hoy día podemos caracterizar de corte conservador: “No es, pues, de extrañar el calificativo de liberal conservador que se acuñó durante este periodo, para aplicarse a ciertas actitudes políticas: se era liberal por cuanto se procuraba el progreso, y se era conservador porque se buscaba el orden como base de progreso”⁴⁶.

⁴⁵ Adolfo Sánchez Vázquez, *Ética*, 13ava. ed., Grijalbo, México, 1969, pp-19-20.

⁴⁶ María Teresa Yurén Camarena, *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, Trillas, México, 1994, p. 137.

Destaca la figura de Justo Sierra, quien sumado a las ideas de Gabino Barreda, daría las bases estructurales, pero sobre todo ideológicas-epistémicas de lo que sería la Universidad Nacional. Fundamentada en los ideales de la razón positiva, el desarrollo de la ciencia y en el anhelo del progreso. Los teóricos porfiristas concibieron el devenir histórico comteanamente, es decir, como un proceso único, ineluctable: el pasado, en el que prevaleció la “anarquía”, traía, en germen, el orden que ahora ellos representaban.

Bajo la égida del positivismo, los porfiristas asumían que la historia no es otra cosa que un proceso evolutivo que permite entender el presente a partir de una visión retrospectiva, ya que ésta explica el origen que, en ciernes, contiene la realidad posterior. O sea, que el “actual” estado de cosas es resultado de un despliegue de fenómenos y capacidades que explotan por etapas. [...]En su *Oración cívica*, el doctor Gabino Barreda, interpreta según los lineamientos de la novedosa teoría, dicho sea de paso, aprendida directamente del propio Comte⁴⁷.

La intención que conlleva la Universidad Nacional precede a uno de los momentos coyunturales, como lo fue el movimiento social de 1910, se servirá para construir la idea de la “identidad nacional”⁴⁸ que, como ya hemos referido, es

⁴⁷ César Gilabert, *El hábito de la utopía. Análisis del imaginario sociopolítico en el movimiento estudiantil de México, 1968*, Instituto Mora/Miguel Ángel Porrúa, México, 1993, pp. 85-86.

⁴⁸ La identidad nacional es una imagen construida artificialmente, a lo sumo un proyecto fuerte en lo emotivo y endeble en la construcción conceptual [...] que tiene como ambiente privilegiado de transmisión las situaciones educativas, dentro del ámbito familiar, escolar y social, confiere cierta responsabilidad social a quien elabora y enseña historia de la nación, debido a que es un elemento fundamental de la legitimidad política y representa un poderoso ingrediente de la ideología del Estado para la movilización de masas.

La identidad nacional no es una esencia a descubrir sino una invención intencionada en un contexto social determinado, la cual puede ser entendida, en principio, como el nexo interno con el que se pretende unir a las generaciones de individuos de un pueblo. Es el lazo que representa un conjunto de factores concernientes a la pertinencia a un grupo étnico, de perfiles inciertos, como una cultura, a una lengua, a recuerdos fraguados por un pasado común o a intereses económicos y políticos creados históricamente. Arturo Torres Barreto, “Identidad nacional e historia escolar” en, Alejandro Salcedo Aquino, Arturo Torres Barreto, Juan José Sanabria López (coords.), *Senderos*

uno de los elementos del discurso del nacionalismo mexicano, pero sobre todo para caracterizar la consolidación de una de las instituciones que ayudarían a dirigir esta aspiración. Desde nuestro punto de vista la Universidad obtendrá un papel sobresaliente, pero sobre todo la función de la intelectualidad mexicana que sería en décadas posteriores el eje fundante de lo que caracteriza el paradigma ético liberal-conservador que le dará identidad a la naciente Universidad: sus docentes.

La razón positiva de la cual Gabino Barreda y Justo Sierra eran promotores dentro del contexto de la expansión del positivismo en América Latina se funda en la superación de ciertas etapas que se orientan por un “evolucionismo”, que preceden al estadio positivo, el conocimiento proveniente de una deidad o basado en una explicación metafísica son concebidos como fuentes primarias de obtener certezas sobre el mundo físico y social. Lo cierto es, que el desarrollo del conocimiento del mundo natural, a través del desarrollo del método científico y de las teorías evolucionistas en Europa durante el siglo XVIII, cambiaron el paradigma de los hombres respecto al mundo, tanto aquél que se hallaba en la naturaleza, así como el que los incluía como elemento, es decir, el mundo social. Aunque a nuestro parecer la fascinación de los sujetos sobre la posibilidad de dominar a la naturaleza y a los hombres, ya no más por el medio divino, sino por aquel que posibilita la ciencia y su conocimiento se volvería clave para la idea de orden:

Mientras que el ideal educativo expresado por Barreda enfatizaba la superación de los estadios teológico y metafísico –pues se refería a la *emancipación* de un orden caduco, el teológico y la construcción de un nuevo orden, el positivo, que implicaba la superación del desorden metafísico-, Sierra ponía el acento en la unidad nacional. Para fortalecerla, el proceso educativo debía orientarse a “despertar y

identitarios: horizonte multidisciplinario, Casa Juan Pablos/UNAM/FES-ACATLÁN, México, 2008, pp. 95-96.

consolidar el sentimiento del santo amor a la patria”, a impulsar la unificación del habla nacional y a integrar al indígena a la sociedad [...] Por las razones indicadas, el ideal de “unidad nacional” fue concebido como un *valor* en el que se diluirían los conflictos de clase en aras de un orden social impulsado por un orden espiritual, y como un *baluarte* que permitiría resistir el asedio de las potencias imperialistas. Esa unidad nacional requería de un fondo común de creencias y actitudes que habrían de promoverse por la educación y que revestirían al individuo con una calidad nueva, lo harían digno de ser considerado “buen ciudadano”, un “trabajador útil a la patria”, un “hombre moral”, y una persona “a la altura de los tiempos” por estar en posesión de los principios y del método científico⁴⁹.

Así, el estadio positivo pensado para el mundo social aspiraba desarrollar no sólo las explicaciones de las acciones e interacciones de los grupos humanos, sino hacia una invitación al pensamiento del cómo dominarlos. La educación será la vía para forjar desde el ojo del liberal-conservador al “hombre moral” que “haga patria”, esto a través de lo que Gustavo Esteva califica como el *culturicidio*, el cual ha sido utilizado desde su perspectiva para la conversión de los pueblos indígenas al modelo occidental:

Formarían a los indios en su extinción como lo que eran, para convertirlos en ciudadanos mexicanos individuales, adecuadamente asimilados al modelo occidental que impulsaban (los liberales mexicanos). Nunca llevaron cabalmente a la práctica esta intención, que también habían heredado de los españoles, pero tampoco cesaron en ella. Con el tiempo, combinaron la propuesta educativa con instrumentos económicos, sociales y políticos que lograsen la incorporación que buscaban. En vez del genocidio, que practicaron en

⁴⁹ María Teresa Yurén Camarena, *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, Trillas, México, 1994, p. 141.

cierta escala. Se empeñaron por el culturicidio [...] Optaron por otra forma de liquidación, que consideraban igualmente eficaz: la educación⁵⁰.

La historia nos muestra que la vida de las Universidades en América Latina se remonta a los años en los que se labraba la conquista espiritual de la región, de ahí que el poder y relación de la iglesia cristiana para con las primeras instituciones educativas se hayan conformado en torno a un vínculo que hasta la fecha persiste en algunos espacios educativos, más abiertamente en unos que otros y el dominio del clero, ya sea a nivel ideológico o económico-político, no se puede negar.

En ese sentido el referente más inmediato pero también negado en cierta forma por los propios fundadores de la Universidad mexicana del siglo XX, es la Real y Pontificia Universidad asentada en la escolástica y en el modelo europeo de la Universidad de Salamanca. Es fundamental considerar la negación porque en ello radica rehusar el conocimiento que deviene de una institución como lo es la iglesia, en tanto que no participa de los principios del pensamiento liberal, que en el caso de América Latina entra por la instrucción de los grupos de intelectuales que en aquellos años viajaban y estudiaban en Europa, en ese sentido el positivismo es visto con buenos ojos, en tanto que en ese momento representaba el eje del progreso en el pensamiento y fundaba la aspiración social de una moderna sociedad. Sin embargo, el liberalismo político en el caso mexicano no sufrió un fractura con relación a negar la idea de Dios, en tanto que los jóvenes mexicanos partícipes de estas nuevas ideas conciliaron los valores religiosos en paralelo de los valores liberales y en pro de la ciencia.

⁵⁰ Gustavo Esteva, "Más allá de la identidad nacional: la creación de opciones políticas y culturales", en Raúl Béjar y Héctor Rosales (coord.), *La identidad mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*, UNAM/CRIM, Cuernavaca, Morelos, 2002, p. 335.

En el contexto más inmediato de un ya desgastado gobierno de Porfirio Díaz y en el auge de influencias ideológicas del muy agitado final del siglo XIX y principios del XX, (que habrían de producir escenarios contradictorios en los países de América Latina, ya que, el todavía incipiente desarrollo del estado capitalista en estos países, frente a un desarrollo económico y político más cohesionado en los países europeos y el avance de los Estados Unidos de Norteamérica) suman elementos para plantear la restitución de una de las instituciones que en adelante se consolidaría como referente político, social y cultural de un país como México.

Los grupos conservadores, los cuales a su interior desarrollan una variante, en el que se ubica el conservador que niega el progreso, como aquél otro, que aprende a anhelarlo pero no a costa de modificar sus privilegios de clase. En el otro extremo están los liberales quienes se diferencian a partir de posturas más radicales que pretenderían una escisión con respecto a la vida secular y donde el positivismo haría las veces del “credo” de estos grupos, en tanto que los liberales eran satanizados por los conservadores en la idea de negar la explicación basada en las leyes divinas y por ende la figura de Dios.

Uno de los aspectos sobresalientes durante la conformación del proyecto de la Universidad era la instauración de un profesorado de tiempo completo, para el análisis de Javier Garcíadiego la inversión de recursos en construcciones para el proyecto no era tanto problemático pues contaban con las escuelas profesionales a la fecha existentes, del mismo modo el primer Consejo Universitario como la selección de los funcionarios se concreto en negociaciones entre los diversos grupos que ya existían. El problema era la conformación de una estructura de profesores de tiempo completo, pues en su mayoría eran profesionales del derecho, arquitectos, ingenieros que prestaban unas cuantas horas de su tiempo a la labor docente. Manuel Gil Antón siguiendo a Garcíadiego establece la falta de condiciones económicas y políticas en medio de la inestabilidad que venía presentando el país, así, se nos dice que Justo Sierra, en

compañía de Ezequiel A. Chávez y buscando incrementar el sentido de pertenencia a la nueva universidad, emprendió una dádiva de grados de doctor:

[...] se concedieron grados honoríficos a un número exagerado de profesores, buscando fomentar así la lealtad a la nueva institución. Por ello a finales de junio de ese 1910 la Secretaría de Instrucción solicitó a cada escuela que enviara una lista con los nombres de hasta una cuarta parte del total de sus profesores, siempre y cuando tuvieran varios años de buenos servicios y concibieran las obligaciones magisteriales como uno de los aspectos más importantes de su vida [...] Con todo ello se buscaba dignificar y dar más lustre a la nueva institución, que nacería con numerosos académicos así premiados, los cuales en realidad no eran siquiera profesores de tiempo completo⁵¹.

En el caso mexicano, el positivismo encontró un terreno abonado para su incorporación en el campo de la vida intelectual a finales del siglo XIX y en los primeros años del siglo XX. En América Latina ocurre que las sociedades comparten el rasgo de una educación de sello católico que a la postre, las ideas de una sociedad progresista y en constante evolución auspiciado en la ciencia como garante de una explicación basada en la razón y no en la fe, representaba un sentido de avanzada para las revoluciones que se sucederían en el siglo XX, sobre todo en el nivel ideológico. Las figuras de Gabino Barreda y Justo Sierra tuvieron un papel fundamental en la conformación de un paradigma ético basado en los principios del positivismo que se estructura en el proyecto de la Universidad Nacional. Los principios positivos fueron tomados por los miembros del partido

⁵¹ Sierra y sobre todo Chávez, tenían en mente un modelo de universidad que cristalizaba en la Universidad de Berkeley. ¿Cómo era Berkeley? Entre otras cosas, tenía profesores de tiempo completo y un buen número de ellos con grado de doctor; por lo tanto, si había que construir una Universidad en México que valiera la pena, moderna, era menester contar con doctores en relativa abundancia. Y los generaron del modo ya relatado, concediéndoles el grado en la ceremonia de inauguración en septiembre de 1910. Véase a Manuel Gil Antón, "Un siglo buscando doctores" *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXIX (1):2000, núm.113, pp. 24-25.

liberal mexicano como ideario y como una postura frente al mundo social⁵², en ese sentido el muy particular liberalismo político que se desarrolló en México, combina la práctica religiosa del catolicismo, a la par que emite juicios sobre política o economía:

Por eso, lo que era radicalmente nuevo era el positivismo como sistema filosófico que implicaba una concepción del mundo, de la historia, de la educación y de la política. Filosofía opuesta al catolicismo dominante... Ciertamente el catolicismo, no era privativo del partido conservador, todos los liberales eran católicos con excepción de Ignacio Ramírez, pero dentro de la ideología liberal el catolicismo desempeña un papel diferente al que le corresponde en una concepción típicamente ortodoxa. El liberal asume ante la religión una actitud fundamentalmente laica, es decir, distingue y separa la esfera de la religiosidad de otros ámbitos a los cuales considera excluyentes, como son el de la ciencia y el de la política⁵³.

En ese sentido, es de destacar el papel que ha jugado la iglesia a nivel institucional dentro del tema educativo e ideológico en México, y al mismo tiempo siendo pieza fundamental en el aspecto económico. Al interior del grupo liberal mexicano se dieron fracturas con respecto a la posición política y económica que debía jugar la iglesia, las posiciones eran distintas:

El conservadurismo y la reacción acusaron al liberalismo puro de ateísmo, y en respuesta, sin percatarse demasiado de ello, los liberales buscaron otra filosofía, y aun otra religión, que sustituyera

⁵² Para la filosofía tradicional, acostumbrada, por su fuerte lastre cristiano y helénico, a concebir al hombre como una criatura de excepción, y pensar el ámbito de la vida natural, las tesis darwinianas subvertían el orden de los valores y hasta resultaban humillantes. Darwin no hacía juicios de valor, pero al mostrar la vida como un proceso que rompe constantemente sus propios moldes, preparaba la inserción del concepto de progreso en la naturaleza. El progreso no resultaría así sólo la ley de la civilización sino de la vida entera. *Ídem.*, pp. 10-11.

⁵³ Abelardo Villegas, *Positivismo y porfirismo*, SEP, México, 1972, pp. 12-13.

definitivamente la que les recordaba tanto el sistema colonial que querían destruir. Fue esta la coyuntura favorable para la penetración del *espíritu positivo* y su filosofía⁵⁴.

En ese sentido, los jóvenes liberales y conservadores que asistían a cursos universitarios, provenían de grupos sociales que ostentaban algún tipo de privilegio respondiendo a la clase económica a la cual pertenecían, de ahí también que la Universidad ha sido revisitada como una institución de privilegio de ciertos grupos en desventaja con el grueso de la población. Por ello, la Universidad mexicana tiene una base conservadora sólida, pero liberal al mismo tiempo y en estricta forma, contradictoria.

El escenario de inestabilidad política y social que vivió el México de principios del siglo XX, abonó para que estos proyectos alcanzaran forma: para 1910, con pretexto de festejar el aniversario de Independencia se inauguraría la Universidad Nacional que, a principios de la década de los 30's, obtendría su autonomía, que respondió a todo un movimiento social en América Latina con la reforma de Córdoba (Argentina)⁵⁵ en 1918, para legitimar la autonomía universitaria y así también, comenzaría un recorrido, apoyada en distintas tradiciones, que le han dado sentido al sistema de educación nacional y superior.

⁵⁴ *Ídem.*, p. 16.

⁵⁵ Argentina fue, dentro de los países latinoamericanos, el que tuvo un desarrollo industrial de mayor vigor y un proceso de concentración urbana acelerado por las intensas corrientes migratorias que se dirigieron hacia ese país. Por otra parte, los cambios progresivos, tanto estructurales como culturales a que hicimos referencias se manifestaron en Argentina con mayor fuerza que en cualquier país latinoamericano. Con respecto a la Universidad cuyos estudiantes ya procedían de capas medias debe señalarse que permanecía en estado de atraso docente y científico y era regida por un gobierno oligárquico. Surge así un primer movimiento de protesta que se inscribía dentro de la órbita de un movimiento de mayor alcance, como era el que se desarrollaba por primera vez en 1916, con base en la lucha por el sufragio universal y por la democratización de los poderes públicos. Dentro de estas conmociones las universidades se levantaban como órganos donde se refugiaba la oligarquía económica y donde se impartía una enseñanza extranjerizante. Fue en Córdoba donde el movimiento cobró mayor vigor y coherencia, porque desde el primer momento se tuvo la convicción de que no bastaba con pequeños cambios sino que era absolutamente indispensable la participación de los estudiantes en el gobierno universitario. Silva Michelena, Héctor y Heinz Rudolf Sonntag, *Universidad, dependencia y revolución*, 10ª. ed., Siglo XXI, México, 1986, pp. 25-26.

La Universidad comenzaba una nueva etapa a la luz de nuevas ideas y bajo personalidades distintas, pero herederas de la tradición y valores que Justo Sierra había fundamentado en una tradición liberal conservadora, apoyada en los principios del positivismo se vería cuestionado por la generación del Ateneo de la Juventud (a la luz de lo que hoy día podemos calificar como la corriente neopositivista) entre cuyos representantes encontramos curiosamente a discípulos de Justo Sierra: Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Genaro Fernández McGregor, Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri, Martín Luis Guzmán, Antonio Caso, quienes tenían como uno de sus objetivos la introducción de las humanidades, principalmente la filosofía y literatura como ámbito de estudio al interior de la Universidad Nacional. El Ateneo de la juventud⁵⁶, como se ha querido pensar, no erradicó el positivismo sino que, como lo demuestran estudios recientes⁵⁷, extendieron las ideas del positivismo a las humanidades.

El positivismo se introdujo en México como filosofía, como sistema educativo y como arma política. Según lo advierte Edmundo O'Gorman en un trabajo sobre la Universidad ya había en los anteriores sistemas educativos antecedentes que sirvieron de terreno fértil a la instauración de la pedagogía positivista cuyo proceso se desencadenó después del célebre discurso de don Gabino Barreda en Guanajuato el 16 de de septiembre de 1867, justamente el año de la restauración de la República. Políticamente, este año marca el triunfo definitivo del

⁵⁶ Esta agrupación de intelectuales, en la que es evidente un cruce de generaciones, le dio un viraje total a la educación y sentó las bases culturales del siglo XX en México. Durante los últimos años del porfiriato, Justo Sierra asumió el cargo de ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. Su esfuerzo encaminó la educación hacia la modernidad. Entorno a Sierra, y protegidos por éste, crecía una serie de jóvenes que deseaban rebasar la educación positivista ya en franca decadencia [...] En 1910 Justo Sierra creó la Escuela de Altos Estudios de México y la nueva Universidad Nacional, aunque, en rigor, sólo se fundó una junta que coordinaba las diversas facultades ya existentes y la misma Escuela de Altos Estudios en la que ateneístas como Alfonso Reyes se encargaron de diversas cátedras. Armando Pereira (coord.), *Diccionario de literatura mexicana. Siglo XX*, UNAM/Ediciones Coyoacán, México, 2004, pp. 38-44.

⁵⁷ Véase los siguientes artículos, *La revuelta* de Fernando Curiel; *Nosotros* de Susana Quintanilla y *Conferencias del Ateneo de la Juventud*.

Partido Liberal, de modo que, inicialmente, el positivismo se constituyó en filosofía e instrumento ideológico del partido triunfante⁵⁸.

Bajo la figura de Vasconcelos no sólo se daba un rumbo claro al campo de la Universidad, sino que impactaba en todo el sistema educativo nacional conformando una tradición donde la educación humanista y espiritualista, en franca oposición a los preceptos positivos, marcaba el inicio de una etapa de la Universidad posrevolucionaria, aun en sentido hostil y distante respecto a Estado que en paralelo se estaba construyendo.

Es importante resaltar el papel que jugaba la Universidad respecto al Estado mexicano en construcción durante el periodo nombrado como maximato⁵⁹ y el cardenismo no estaba caracterizado por un acercamiento entre la institución y el gobierno, por el contrario, era más bien tirante y distante (aislada de las políticas del Estado). “La funcionalidad de la universalidad se construirá a través de tres vertientes principales: la relación con el aparato productivo y la división social del trabajo, con la composición cambiante de las clases sociales, con la formación de los intelectuales y la generación y difusión de la ideología⁶⁰, estos aspectos dice Olac Fuentes serían los ejes funcionales que la Universidad obtendría, pero a partir del sexenio de Ávila Camacho.

La coyuntura que representó la Segunda Guerra Mundial permitió al modelo desarrollista aventajar sobre la base corporativista que se había conformado durante el cardenismo, a partir de entonces la Universidad comenzaría a cimentar su relación con las políticas de Estado, bajo el signo de las

⁵⁸ Abelardo Villegas, *Positivismos y porfirismo*, SEP, México, 1972, pp. 12-13.

⁵⁹ La obra política de Calles se constituyó como el eslabón que une al viejo con el renovado autoritarismo, respetando las tradiciones políticas de México, aunque sea en su vertiente autoritaria. César Gilabert, *El hábito de la utopía. Análisis del imaginario sociopolítico en el movimiento estudiantil de México, 1968*, Instituto Mora/Miguel Ángel Porrúa, México, 1993, pp. 104-105.

⁶⁰ Olac Fuentes Molinar, *Las épocas de la universidad mexicana*, en Cuadernos Políticos, número 36, Ed. Era, México, D.F., abril-junio 1983, pp. 47-55.

tradiciones educativas: el vasconcelismo, el proyecto el socialista, el de unidad nacional, el técnico y el proyecto modernizador han de convivir en el espacio de la Universidad, hasta consolidar en torno a ella, el imaginario que le otorgó la legitimidad que, tanto la institución como el Estado, necesitaba para convertir a la UNAM como referente de la política nacional.

A partir del viraje histórico de 1940, la misma función de las burocracias corporativas se transformó: si antes los dirigentes sindicales actuaban para favorecer la lucha reivindicativa de sus agremiados, ahora se esforzaba por mediatizar esa lucha y destruir todo espíritu combativo dentro de sus organizaciones so pretexto de que la renuncia a mayores salarios favorecía el desarrollo de la industrialización... Naturalmente, el discurso ideológico del Estado conservó buena parte del lenguaje revolucionario populista que había forjado el cardenismo, pero ese lenguaje evolucionaba ahora separado de la realidad y se convirtió paulatinamente en hueca palabrería, en demagogia⁶¹.

El proyecto educativo, antes de la década de los cuarenta, giraba en torno al principio de justicia social que, basado en el fundamento populista veía a la educación como la vía de emancipación de las masas populares, en ese sentido la Universidad no figuraba en el plano del Estado. En paralelo se crearon y dieron fuerza, bajo el impulso de la técnica, a Instituciones como el IPN o la Escuela Agricultura de Chapingo, las Escuelas Normales y un número importante de Centros Tecnológicos. A partir de 1940, el criterio cambia, el principio rector del proyecto educativo lo da la categoría del desarrollo, de aquí y hasta los años 70's la visión economicista de la educación es la que priva. El proyecto modernizador retomará la justicia y el desarrollo de igual forma en el discurso, pero bajo el principio de que la educación es una herramienta de capacitación de los sujetos.

⁶¹ Gilberto Guevara Niebla, *La educación superior en el ciclo desarrollista de México*, Cuadernos políticos, número 25, Era, México, julio-septiembre, 1980, p. 57.

1.2 El proyecto de las ENEP y los nuevos docentes, en el marco de la descentralización universitaria.

En este punto deseamos reflexionar en torno a la conformación del nuevo profesorado en el contexto de la descentralización universitaria bajo el proyecto de “Nueva Universidad” de Pablo González Casanova⁶². Así mismo la caracterización del proyecto de las ENEP⁶³, en particular Acatlán.

Con el proyecto de las ENEP se continúa la práctica de una ética liberal-conservadora dentro de la Universidad pero bajo el signo del neoliberalismo⁶⁴ como proyecto político y económico. Sobre la plataforma de las políticas educativas que giran en torno a la Modernización⁶⁵ que comprende su primera

⁶²En los últimos dos años del régimen de Días Ordaz se produce un renovador debate sobre la universidad y sobre la necesidad de una reforma educativa que sanara la ruptura de 1968. Este fermento ideológico reexamina los valores universitarios tradicionales y formula nuevas definiciones [...] el producto más acabado de una de estas corrientes, Fernando Solana, Horacio Flores de la Peña y Pablo González Casanova, entre otros, plantean la necesidad de una reforma universitaria integral que no se limitara a la producción de profesionistas bajo la inercia de la tradición sino que modificara la orientación de la educación para convertirla en un motor de la democratización política, el desarrollo socialmente justo de la economía y la modernización de la cultura. La inquietud que recorre esta concepción es la de acompañar a la masificación con el impulso a la calidad de la experiencia educativa y a la democratización universitaria. Rollin Kent, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990, p.135

⁶³ El crecimiento de la población estudiantil había rebasado desde hacía varios años la capacidad de un “campus” diseñado dos décadas antes, problema que ya había percibido la administración de Pablo González Casanova, la cual propuso por primera vez la creación de nuevas escuelas que distribuyeran el servicio educativo en las zonas de mayor crecimiento de la demanda escolar de la ciudad de México y que buscara promover una formación profesional acorde con el mercado de empleo y las necesidades del aparato industrial. Este fue el núcleo de la propuesta de las Escuelas Nacionales Profesionales que cobraron forma con el soberonismo como Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, cambio nominal que fue acompañado por modificaciones de fondo en su orientación y estructura respecto del proyecto formulado por González Casanova. Las ENEP respondieron a la siguiente “Filosofía de la descentralización de la UNAM”. Rollin Kent, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990, p.135.

⁶⁴ Todas estas acciones se realizan en relación con un modelo económico neoliberal que consistió en: a) “reestructurar la intervención estatal a fin de superar los obstáculos estructurales que impiden el aumento de la productividad y calidad en la educación” (Moreno Moreno, 1995:7) y; b) “entender” a la educación como un sector de inversión cuya tasa de ganancia está en relación con el tipo de capital, “humano” en este caso, formado para producir en un ambiente global regido por las leyes y tasas de ganancia impuestas desde el mercado. Óscar Jorge, Comas Rodríguez, *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, ANUIES, México, 2003, p. 30.

⁶⁵ Si la modernización tiene que ver con la transición de las sociedades hacia sistemas más racionales y eficientes, la modernización educativa en el nivel superior analizada [...] comprende

etapa en los años setentas y con mayor impulso para el sexenio Salinista en los noventas.

El surgimiento de las ENEP, responde a un proyecto que había sido contemplado en la propuesta del entonces rector Pablo González Casanova, el cual se denominó “Nueva Universidad”. En ésta se proponían formas equivalentes para el bachillerato y las licenciaturas bajo una *racionalidad democratizadora* como la caracterizó en su momento Olac Fuentes Molinar⁶⁶. La posibilidad de una vinculación “real” entre las profesiones y el campo laboral, descansa en la atribución constante del papel que juega la Universidad y el campo educativo como el motor de la productividad del país generando los cuadros de intelectuales o bien técnicos que habrán de ocupar los sitios en la producción económica, sin embargo, encubre un problema de fondo, la falta de empleo en el país. En ese sentido el número de vacantes o de puestos disponibles para el número de profesionistas que egresan, descansa también en una contradicción de tipo estructural, del propio mercado de trabajo.

La vida institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México pasando la gran coyuntura de México en 1968, frente a un desgaste del modelo económico: *del desarrollo estabilizador*⁶⁷, la constante inestabilidad política en el

una serie de medidas y cambio estructurales cuyo fin es aumentar la productividad, impulsar la competitividad, así como mejorar la calidad de la educación superior y estrechar su vinculación con los sectores sociales y productivos. Todo con el propósito de adecuar la educación superior a las exigencias de la economía neoliberal que promueve que la racionalidad, la competencia, la eficiencia y la productividad deben ser tanto objetivos como fines de cualquier propuesta de transformación. *Ídem.*, p. 29.

⁶⁶ Olac Fuentes Molinar, “Las ENEP: proyecto y práctica” en *Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP*, Ediciones Foro Universitario, México, pp. 37-43.

⁶⁷ [...] desde los años cuarenta, se comenzó a adoptar un conjunto complejo de medidas que convergían para apoyar el desarrollo de la industria privada: medidas arancelarias proteccionistas; créditos de la banca pública a bajos intereses para inversionistas; ayuda fiscales de diversos géneros, subsidios para los industriales por vía de ofrecerles servicios públicos baratos, como transporte, o por vía de venderles electricidad o productos petroleros a bajo precio; contratos que involucraba una transferencia directa de capital hacia la iniciativa privada; concesiones especiales, etcétera. El sector público se convirtió así en un aparato para la expansión del capital privado. “La

país, de la cual la Universidad era referente, la reforma educativa de Luis Echeverría, con miras a lograr una vinculación real con el aparato productivo, cargado de valores hacia el nacionalismo y a la apertura democrática, así como apoyo a los grupos sociales más desfavorecidos, intentó enfatizar en el discurso una estrecha relación entre el campo educativo y el desarrollo económico, aunque de manera propositiva o práctica carecía de un proyecto o una base de acción que le permitiera llevarlo a cabo. Aparejado a esto surgieron las dudas en relación con el proyecto de “Nueva Universidad” lanzado por el entonces rector Pablo González Casanova con sellos de democratización de las actividades universitarias en el sentido de promover una estrategia académica que, en términos de Olac Fuentes Molinar, no se correspondían con el proyecto de modernización educativa propuesta por el entonces presidente Luis Echeverría, en tanto que la política lanzada carecía de contenido y dirección, a diferencia del proyecto del rector de la Universidad:

[...] Crear dentro de la misma Universidad, sin tocar sus estructuras tradicionales, centros de alternativas equivalentes pero diferentes que establecerían, supuestamente en largo plazo, una forma competitiva de dos tipos de organismos dirigidos con propósitos formales semejantes [...] las escuelas profesionales contra las escuelas y facultades de corte tradicional. La alternativa de González Casanova en su conjunto se articula en una definición, democrática racionalista. Esta orientación que lleva hasta su desarrollo más amplio lo que era posible dentro del discurso liberal de Echeverría, en ningún momento parecía conformar una estrategia coherente con los propósitos de la retórica iniciada en la campaña. Estas contradicciones, sin embargo, hacen posible el

educación superior en el ciclo desarrollista de México”, Gilberto Guevara Niebla, *Cuadernos políticos*, núm. 25, julio-septiembre de 1980, p. 57.

proyecto de González Casanova, quien obtiene el soporte político que requiere para trabajar⁶⁸.

En materia educativa, el periodo iniciado con el sexenio de Luis Echeverría, estaría signado por la “masificación”⁶⁹ de la educación media y superior precedida por aumento demográfico, interés hacia la estabilización política, reagrupamiento en un modelo de mercado⁷⁰ que se trasladaría al de la profesión académica, el ascenso del sindicalismo universitario; que encontraron en la descentralización de la UNAM una vez más como ocurrió en los años cuarenta una fuente de legitimidad. La convergencia de la racionalidad economicista comenzaría su asenso al interior de la institución universitaria a través del modelo empresarial⁷¹

⁶⁸ Olac Fuentes Molinar, “Las ENEP: proyecto y práctica” en *Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP*, Ediciones Foro Universitario, México, p. 38.

⁶⁹ Al percibir la necesidad de una política coordinada de descongestión de los niveles medio superior y universitario de la capital, la ANUIES había formulado desde principios de la década, una propuesta de desarrollo para la educación superior cuyo eje fundamental fue la urgencia de canalizar la crecida demanda hacia instituciones distintas de la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional. Se propuso incrementar el apoyo a las universidades públicas de los estados y fundar para el Distrito Federal, dos nuevas instituciones: el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana. Rollin Kent, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990, p.29.

⁷⁰ El paradigma economicista está basado en una visión según la cual el conocimiento y su distribución están determinados por los requerimientos de la estructura vigente de la división del trabajo. El conocimiento más valioso será aquel que el mercado premia con salarios más altos. Esta teoría del capital humano tiene una relación muy directa con el desarrollo de cualquier programa orientado a marcar las diferencias salariales entre niveles de capacidad productiva. A su vez, la capacidad productiva está vinculada con los años de escolaridad y los productos del trabajo. Citado por Juan Carlos Tedesco en, Óscar Jorge Comas Rodríguez, *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, ANUIES, México, 2003, p. 62.

⁷¹ El fundamento de la economía capitalista es el poder, ratificado legalmente, que tienen los directores de una empresa para organizar la producción, determinar las reglas que regularán las actividades productivas de los trabajadores y para contratar y despedir en consecuencia; todo ello sólo moderadamente restringido por las imposiciones de las organizaciones de los trabajadores y los reglamentos gubernamentales. Empero, este poder puede ser ejercido vigorosamente contra la oposición unida sólo de manera esporádica. La pura violencia no es una base estable para el ejercicio del poder. Rousseau lo expresó mejor: “el más fuerte nunca lo es tanto como para ser siempre el amo, a menos que transforme su poder en derecho y la obediencia en saber”. Cuando el consentimiento de los menos favorecidos no se puede garantizar con el puro poder, debe formar parte de un proceso integral mediante el cual la estructura existente de los papeles laborales y su asignación a individuos se puedan considerar éticamente aceptables o, quizá, técnicamente necesarios. Samuel Bowles, Herbert Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista: La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, tr. Gimeno Sacristán, Siglo XXI, México, 1981, p. 112.

que asume en su centro los criterios axiológicos de la productividad, la eficiencia, la promoción de la competitividad y la recompensa al trabajo académico. Traducido en el modelo económico de mercado para la educación.

Al mismo tiempo que se desarrollaba un desarme de los grupos estudiantiles participantes en los movimientos sociales, se comenzaba con un proceso que más tarde desembocaría en la consolidación de la vida sindicalizada de los trabajadores de la universidad:

La UNAM vivió en los años setenta uno de los más febriles periodos de su historia, mostrándose como una enorme institución imantada de muchas de las tensiones políticas e ideológicas que atravesaban al conjunto de la sociedad mexicana. Los signos sobresalientes de este proceso fueron la masificación de la matrícula, la veloz constitución de la universidad en un mercado ocupacional masivo para trabajadores académicos, y la aparición de dos nuevos sujetos políticos –la burocracia universitaria y el sindicalismo-⁷².

El rastreo histórico de la política de desconcentración de la matrícula en licenciatura de Ciudad Universitaria que propició el proyecto de las cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales y la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades serán en su conjunto la propuesta durante el rectorado universitario de Guillermo Soberón⁷³, denominado como el periodo de modernización

⁷² Rollin Kent Serna, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990, p. 17.

⁷³ Así, uno de los hijos selectos del proceso de modernización universitaria iniciada en los años cuarenta se convierte en impulsor de una política conservadora que, en su afán por estabilizar a la universidad de masas, no vacila en degradar su función cultural y en poner en entre dicho el principio de autonomía.

Es evidente un vuelco importante en la concepción y en la forma de conducción introducidas por el soberonismo. La amenaza del sindicalismo hacía necesaria una firme decisión de rechaza “veleidades democráticas” que pusieran en peligro la estabilidad institucional. Y la masificación de la matrícula se presentaba como un factor disolvente de las tradicionales funciones de la universidad. *Ídem.*, p. 22.

conservadora⁷⁴ que se fundamentaba en lograr estabilidad política y una estrategia de contención de crecimiento de la Ciudad Universitaria

En el proyecto de las ENEP se alcanzan a notar preocupaciones del Estado mexicano referentes a la situación política del país, así como del reacomodo del modelo de desarrollo económico⁷⁵, en tanto que estas escuelas responden a un crecimiento del sector terciario que marcó una tendencia en los años sesenta y setentas. Bajo esta tendencia igualmente se ubican la expansión de servicios de carácter asistencial del Estado que, a través de los cuales las instituciones se fueron consolidando en materia de salud, vivienda, educación, así como instituciones gubernamentales del orden administrativo. Contrariamente a la propuesta que había surgido del grupo del que formara parte González Casanova la vinculación entre educación y aparato productivo era concebido y planteado desde otro ángulo:

[...] la necesidad de una reforma universitaria integral que no se limitará a la producción de profesionistas bajo la inercia de la tradición sino que modificara la orientación de la educación superior para convertirla en un motor de la democratización política, el desarrollo socialmente justo de la economía y la modernización de la cultura. La inquietud que recorre esta concepción es la de

⁷⁴ El rectorado de Guillermo Soberón Acevedo de 1973 a 1980 dominó esta fase y se caracterizó por acciones que han tenido una profunda influencia en el desarrollo institucional, siendo un claro ejemplo de un cierto estilo de modernización universitaria caracterizado por dos preocupaciones sobresalientes: la estabilización política de la universidad y la contención de su crecimiento, *Ídem.*, p. 17.

⁷⁵ [...] el desarrollo nacional se concebía a través de una vía privilegiada, la industrialización, pero el impulso a la industria ya no se contemplaba como un esfuerzo para integrar una economía popular, en donde las masas trabajadoras tuvieran acceso al consumo de productos industriales. Al contrario, dentro de los nuevos lineamientos para el desarrollo se proclamaba una industrialización acelerada del país que se cifraba, fundamentalmente, en la contención de tasas salariales. Gilberto Guevara Niebla, *Cuadernos políticos*, núm. 25, julio-septiembre de 1980, p. 57.

acompañar a la masificación con el impulso de la calidad de la experiencia educativa y a la democratización universitaria.⁷⁶

Las ENEP si bien nacen enfocadas en la profesionalización⁷⁷ y aparejado a ello, el germen de una nueva forma de burocracia que se comenzaba a gestar, sumándose a ello formas de sindicalismo cuya característica estaba en su capacidad de negociación que lo colocaban como un importante factor político. Surge otro problema: la escasez de la planta docente, la improvisación que acompañó este rubro de las nuevas escuelas, propiciaría la propagación de un profesionista un tanto distinto al tradicional (al cual se le relaciona con la figura del catedrático) que desde el punto de vista de algunos propicio ineficiencia académica y propago el clientelismo:

Decíamos que la forma peculiar del reclutamiento de personal académico de las ENEP, y aquí quisiera hablar particularmente de la ENEP-Acatlán [...] propicio un empobrecimiento de los niveles académicos y, consiguientemente, una rigidez de las condiciones políticas prevalecientes en el ámbito de los trabajadores académicos. Es significativo, por ejemplo, que contrariamente a una posición muy insistentemente demandada del personal académico, en las ENEP, particularmente en la ENEP Acatlán, hay una tendencia a no reclamar la celebración de los exámenes de

⁷⁶ Rollin Kent Serna, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990, p. 20.

⁷⁷ Puesto que el conocimiento intercambiable en el mercado es un elemento crucial de las estructuras modernas de desigualdad social, la profesionalización aparece como una afirmación colectiva de un *status* social especial y como un proceso colectivo de movilidad social ascendente. [...] los movimientos profesionalizantes del siglo XIX prefiguran la reestructuración de la desigualdad social en la sociedad capitalista contemporánea: su fundamento es la jerarquía ocupacional, es decir un sistema distinto de competencias y recompensas; su principio de legitimación se basa en la obtención de saberes especializados socialmente reconocidos, es decir en el sistema de educación y certificación. Cit. por Magali Sarfatti Larson, en Rollin Kent, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990, p.135.

oposición. Es que esto significaría, muy probablemente, la exclusión de un gran número de profesores⁷⁸.

Antes de continuar sobre la improvisación profesional, es importante señalar algunos de los aspectos que acompañan al proyecto de Modernización que se encontraba precedida del movimiento estudiantil de 1968 y evocaba a su vez el descontento de otros sectores de la población. Sin duda, la agitación política y el reacomodo a las fuerzas económicas en el ámbito internacional, comenzaba a indicar un viraje del cual hasta hoy día somos receptores del impacto.

A partir de ello podemos comenzar a prefigurar como un argumento fuerte, las razones que llevaron a que con la desconcentración de la matrícula viniera aparejado un rasgo contradictorio a nivel estructural, en el sentido de establecerse (en el proyecto) un modelo universitario innovador, con ímpetu de cambio, desde el modelo departamental orientando al trabajo interdisciplinar que a su vez se vinculara a problemas de la realidad social.

Mientras que en la práctica encontramos resistencia de las prácticas tradicionales de realización del trabajo, ante este nuevo enfoque académico administrativo, pues de lo contrario tendría que haberse dado una reorientación de las áreas de conocimiento con las que se fundaron las distintas ENEP, y en ese caso se hubiera sucedido de un cambio en la disposición curricular que hubiera sido consonante con el modelo académico con el cual se había pensado para estas escuelas profesionalizantes. Lo anteriormente dicho, no sucedió tal cual debido a que planteaba una carga de trabajo mayor por lo que se optó simplemente por trasladar los contenidos educativos de Ciudad Universitaria, acompañándose de la improvisación académica de los “nuevos docentes”:

⁷⁸ Versión de la conferencia de Miguel Ángel Granados Chapa, *Así nacieron las ENEP*, en *Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP*, Ediciones Foro Universitario, México, p. 15.

El problema central del profesor universitario, la inestabilidad en el empleo, se agudizó en las ENEP. La improvisación que ha caracterizado a estas escuelas, provocó una contratación al vapor, recurriendo en más de 50% a estudiantes próximos a terminar la carrera, quienes, con nombramiento de ayudantes de profesor, son el sustento de la cátedra, percibiendo, obviamente, un salario muy inferior al profesor de asignatura por el mismo trabajo [...] el planteamiento académico que da sustento a las ENEP comienza a mostrar sus fisuras de inmediato.

Las innovaciones académicas; inter y multidisciplinaria, relación teoría-práctica e investigación-problemática nacional, exteriorizan su falta de contenido concreto⁷⁹.

Ciertamente algunos planes de estudio se modificaron pero se siguió atendiendo bajo una orientación ética como la que se desarrollaban carreras de mayor prestigio social y que guardaban ya una larga tradición. Por lo cual se contribuyó más a una reproducción de la formas de trabajo académico y de la vieja burocracia de la UNAM. El rasgo contradictorio pensamos esta en el contexto en el que se estarían dando estos acontecimientos: uno, el ascenso del nuevo liberalismo y toda la carga de pragmatismo⁸⁰ que conlleva; la entrada de una población estudiantil cuya clase social remite a extractos sociales medios y bajos; y tres, la generación de un profesorado conformado a marchas forzadas con una adherencia de la generación de exiliados latinoamericanos que transitaron por las aulas universitarias desde la década de los sesenta.

⁷⁹ "Presentación" en, Así nacieron las ENEP, en *Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP*, Ediciones Foro Universitario, México, p. 5.

⁸⁰ El pragmatismo se distingue por su identificación de la verdad con lo útil, como aquello que ayuda mejor a vivir y convivir. En el terreno de la ética, decir que algo es bueno equivale a decir que conduce eficazmente al logro de un fin, que llevan al éxito. [...] Al reducir el comportamiento moral al los actos que conducen al éxito profesional, el pragmatismo se convierte en una variante utilitarista teñida de egoísmo. A su vez, al rechazar la existencia de valores o normas objetivos, se presenta como una versión más del subjetivismo e irracionalismo. Adolfo Sánchez Vázquez, *Ética*, Grijalbo, México, 1969, p. 235.

La interdisciplina pasa por una forma más cercana a la fragmentación que se caracterizó más por una búsqueda y pugna de los distintos grupos de las áreas del conocimiento que se encontraban en construcción, no sólo de sus contenidos sino en pro de una expansión de los mismo y no así de atender a una mejor planeación, es decir, la eterna lucha de encontrar un orden técnico administrativo de recursos y de personal profesionalizado para después y por siempre postergado trabajo académico, de conocimiento y profesional del docente. “Se confiaba en que se podía hacer interdisciplina amontonando disciplinas”⁸¹.

La Universidad con menor participación política en el referente básico de la sociedad mexicana se ha reconfigurado en una “moderna corporación burocrática que debe de producir bajo una lógica económica más estricta, los graduados y los saberes requeridos por los nuevos modos de operación de la economía y la sociedad”⁸². Facilitado por la apertura económica y el periodo de reorganización política que ha caracterizado al país en las últimas décadas y la privatización. Configurando los tres ejes fundamentales para reconocer la práctica neoliberal. La UNAM es muestra de ello con la aparición de las ENEP respondiendo a un movimiento de desconcentración de la matrícula y a otro fenómeno, el de la masificación:

La provisión de recursos públicos, como punto de interacción entre la universidad moderna y la sociedad, durante décadas, y a la autonomía concedida a la primera, a través del Estado, fueron base de las condiciones materiales para la supervivencia de las instituciones de educación con una independencia necesaria frente al Estado y a un relativo aislamiento frente al mercado. Tanto el otorgamiento de recursos, sin requisitos establecidos para la provisión de bienes y servicios y sin exigencia de rendición de cuentas, como la autonomía

⁸¹ Olac Fuentes Molinar, “Las ENEP: proyecto y práctica” en *Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP*, Ediciones Foro Universitario, México, p. 42.

⁸² , Ibarra Colado, Eduardo, *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, Dirección General de Estudios de Posgrado/FCPyS/UAM-I/ANUIES, México, 2001, p. 327.

jurídica, organizativa y administrativa de las universidades estaban basados en una relación implícita de confianza de la sociedad frente a las instituciones de educación superior⁸³.

⁸³ Imanol Ordorika, "Educación Superior y Globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía" en *Andamios: Revista de investigación social*.5, 2006, p. 36.

1.3 Las prácticas académicas bajo el signo de la nueva burocracia.

Las contradicciones de tipo estructural inherentes al origen de las ENEP, en el caso particular de Acatlán donde dirigimos nuestra atención, a partir del proyecto de modernización educativa iniciada en los años setenta planteaba la conformación de un profesorado “improvisado” el cual en las siguientes dos décadas llevó a algunos de ellos a encarnar la figura del profesor de carrera y a su paulatina sujeción a nuevos parámetros planteados desde la lógica del Estado evaluador a través del trabajo académico, lo que promovió un sentido diferente de su quehacer.

Al mismo tiempo estas contradicciones vienen acompañadas de otras que se reproducen en una reconfiguración del paradigma ético hegemónico hacia el tránsito a la empresarialización, esto es en la *forma de concebir y hacer* el trabajo académico, a través de la acreditación (evaluación) del mismo. Si en los setentas el proceso de profesionalización de la docencia hace emerger una lógica eficientista de la academia, tomando discursivamente el lenguaje del mercado, en los noventa alcanza su exacerbación a través de diferentes programas que darán forma a la política educativa signada por la apertura al mercado internacional y donde la educación más que nunca es vista como una mercancía:

La generación de capital humano como parte crucial de la inversión educativa para la explotación y desarrollo de la tecnología moderna, el reto del neoliberalismo económico de iniciar el crecimiento económico a través de acrecentar la productividad entre los individuos y sus productos, fueron principios claves de una política

económica neoliberal, contenidos en la propuesta del Estado para la modernización educativa en todos sus niveles⁸⁴.

El paradigma ético hegemónico exalta valores y discursos que provienen del campo de la administración al mismo tiempo que promueve un tránsito de las prácticas académicas de los profesores de carrera dentro de la FES-Acatlán, colocando el trabajo bajo la lógica de la productividad:

Las propuestas políticas y económicas del Estado, en la Educación Superior, relacionaron la productividad académica con un esquema de costo-beneficio y deshomologación salarial. La cultura académica, entre tanto se enfrentó a una situación en la que los productos académicos generados para cumplir con los objetivos de la modernización se adaptaron en tiempo y forma a un incentivo de productividad académica basado en recompensas económicas⁸⁵.

La política neoliberal lanzada desde la modernización educativa instituyó e impulsó formas de evaluación planteada en términos de indicadores que a la postre dieron principio a prácticas burocratizadas del trabajo académico. El éxito basado en el prestigio y legitimado desde instituciones evaluadoras del Estado mexicano plantea un paradigma ético propio del contexto neoliberal. La Universidad como el resto del Sistema de Educación Superior adoptó programas en los cuales se ajusta a estas demandas, adhiriéndose a esta racionalidad:

El Programa para la Modernización Educativa proponía el cambio “cualitativo” a partir de establecimiento de estructuras de promoción del trabajo académico en docencia e investigación y, el Programa de Becas al Desempeño instituía los incentivos económicos para los

⁸⁴ Comas Rodríguez, Óscar Jorge, *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, ANUIES, México, 2003, p. 63.

⁸⁵ *Ídem.*, p. 48.

resultados de la promoción anterior basados en estímulos y recompensas económicas que cada institución universitaria pública adoptó, con base en sus estructuras orgánicas y en las características de su planta académica, tanto para complementar sus procedimientos de superación, actualización y perfeccionamiento continuo de las capacidades de los maestros, como para promover más calidad en los productos de la docencia y la investigación⁸⁶.

La ENEP-Acatlán, cuyo modelo matricial⁸⁷, departamental no logró impactar en su totalidad, avanzó en la década de los ochentas, signado bajo una crisis económica aguda, donde la primera etapa de modernización para la Educación Superior había reconfigurado el sistema bajo los principios del mercado: burocracia y profesionalización. Por lo tanto, la masificación y la modernización de la educación fueron importantes en la comprensión de la edificación de un instrumento que, como habíamos mencionado, se encarnaría dentro de las prácticas dentro de la Universidad Nacional y que a la postre se convertiría en el vínculo de la comunidad universitaria: la burocracia⁸⁸, cimentada en la racionalidad propia del mundo administrativo-empresarial. El individualismo, la competencia, el

⁸⁶ *Ídem.*, p. 48.

⁸⁷ Constituir una escuela profesional sobre el esquema de una matriz de doble entrada, compuesta por dos elementos, un tipo de universidad académica productora de servicios académicos especializados y una unidad académica combinatoria de recursos académicos especializados. Ambos productos por los departamentos, pero a su vez productora de ciertos servicios correspondientes al campo estricto de la profesión... la famosa estructura matricial en la práctica, fue poco eficiente comparada con las posibilidades que tenía en abstracto. Pero a mi juicio resultó muy eficiente entre otros sentidos, particularmente en los políticos porque resultó una forma de desintegración, de desarticulación de los sectores de estudiantes y de trabajadores que se encontraron sin la comunidad de trabajo cotidiana. Así, se dispersaron los recursos y se impidió toda forma de discusión y participación colectiva, de movilización que la estructura anterior permitía dentro del ámbito impartido del espacio de trabajo común.

En la nueva concepción, en una escuela o en una facultad la ubicación de profesores y estudiantes resultaba individualista, fraccionalizada. Olac Fuentes Molinar, "Las ENEP: proyecto y práctica" en *Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP*, Ediciones Foro Universitario, México, p. 40.

⁸⁸ La dominación burocrática como es natural, se halla al servicio de la penetración de racionalismo (entendido como congruencia de fines y medios, ya sea en términos de valores o intereses materiales) en la forma de vida. Pero este concepto admite muy diferentes contenidos. De un modo enteramente general sólo puede decirse que la evolución hacia la objetividad racional, hacia la humanidad profesional especializada, con todas sus múltiples consecuencias, es impulsada muy intensamente por la burocratización de todo dominio. Véase, Max Weber, *Economía y Sociedad*, 3ª.ed., FCE, México, 1983, p. 731.

éxito son sólo algunos valores que se promueven desde el discurso neoliberal. Llevado al campo de la vida en la FES-Acatlán, los saberes y prácticas de quienes son portadores de sentido son confrontados a este tránsito de la vida académica a la forma de vida administrativa.

El proyecto de las ENEP, en paralelo con el de la UAM, con un diseño matricial, multidisciplinario y una organización en departamentos⁸⁹ pretendió innovar en el sentido de plantear un modelo distinto del que las universidades públicas habían venido desarrollando. Sin duda propicio una forma muy singular de burocracia académica, que más adelante nos permitirá ver su forma invertida en el académico burocratizado.

La reconfiguración del aparato de gobierno de las universidades y la improvisación del aparato burocrático que al igual que los nuevos docentes exigió personal administrativo que no contaba con la preparación necesaria valga la redundancia en materia de administración, ni con la experiencia necesaria para manejar instituciones que no operaban u operan bajo la racionalidad del mercado empresarial, sino que fue sobre la marcha que todo esto intentó acoplarse. De lo que se desprende el conflicto de la profesionalización del personal académico y administrativo de la Universidad que se fue asentando en la conformación de una estructura “burocratizante”, subrayando el tema de la profesionalización.

Este modelo profesionalizante, cuya fuerza ideológica persiste en las sociedades modernas a pesar de haberse transformado las condiciones de los mercados, tendría los siguientes rasgos: una base

⁸⁹ La estructura departamental se caracteriza por el agrupamiento de profesores e investigadores de un departamento en torno de un campo especializado del conocimiento, por lo que generalmente es unidisciplinario y pretende conjuntar las actividades de docencia, investigación y extensión en una sola unidad académica. Sin embargo, en la práctica no siempre se garantiza el equilibrio de estas tres funciones. Por otra parte la existencia de numerosos departamentos pueden derivar en un excesivo aparato para la administración académica, así como dificultar la actividad interdisciplinaria de los académicos. Véase, María Dolores Sánchez Soler, *Modelos Académicos*, ANUIES, 1995, p. 13.

cognitiva derivada de la formación superior especializada; un certificado emitido por la institución universitaria que sirve como instrumento de regulación del acceso y la clausura del mercado; un *ethos* gremial conformado por un ideal de servicio, por criterios que normalizan y evalúan la práctica profesional y por una norma de autonomía frente a las autoridades políticas y administrativas y un conjunto de mecanismos que regulan el acceso y a promoción de individuos en la profesión⁹⁰.

La precipitada incorporación de estos “nuevos docentes” sentó una base para producir cambios en la división social del trabajo:

Por un lado, se consolidan las ocupaciones dedicadas a la producción y la transmisión del saber. En segundo lugar, se hace nítida la diferenciación entre el profesional practicante y el profesional enseñante, al surgir la figura del profesional dedicado íntegramente a las labores académicas [...] En tercer término, se amplía y se diversifica la división del trabajo intelectual por disciplinas [...] Son personas que aún realizando sus carreras dentro de la universidad, no necesariamente viven *para* la cultura sino *de* ella⁹¹.

El Estado mexicano no necesita como en antaño de la legitimidad que la Universidad le otorgaba, en el sentido de intercambios políticos con los agentes que demandan educación superior, pues esa legitimidad política se ubica al parecer por otros caminos. Ibarra Colado dice: “se busca operar una institución que cumpla con ‘sus cometidos’ al margen de toda contaminación política,

⁹⁰ Rollin Kent, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990, pp.136-137.

⁹¹ *Ídem.*, pp. 134-135.

reconstituyendo identidades que funcionen bajo los modos de racionalidad de mercado”⁹².

Por ello la Universidad redefine su posición frente al Estado⁹³ y a la sociedad, a través de su burocratización y, como refieren algunos autores, la Universidad como Institución se debe a sus propias finalidades, centradas en la producción y transmisión de conocimientos, así como el dirigir su atención a problemáticas particulares, así el criterio de eficiencia para cumplir esas funciones se convirtió en el eje de la Universidad Nacional. Sin embargo, es posible tener en cuenta que existe una injerencia de las políticas del Estado que de origen responden a un orden ambiguo y por ello, estratégico. Ciertamente en este reordenamiento que propició la “modernización”, el Estado reconoce su carácter autónomo, mas no así el control en materia de asignación de presupuesto ni deja de ser partícipe de las negociaciones con los sindicatos, manejando así un doble discurso.⁹⁴

Al respecto, es importante considerar diferencias dentro de las culturas académicas que se han ido conformando al interior de la Universidad y como

⁹² Eduardo Ibarra Colado, *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización* [2001], Dirección General de Estudios de Posgrado/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/ Universidad Autónoma Metropolitana/ Universidad Nacional Autónoma de México, 2003, p. 327.

⁹³ Para plantearlo en otros términos, el debate en torno a la empresarialización de la universidad supone cuando menos una triple disputa de la que depende el control y apropiación del conocimiento:

*La disputa sobre la identidad de la universidad como institución social o como organización mercantil.

*La disputa sobre la determinación de la naturaleza de las funciones de la universidad como bienes públicos inalienables o como servicios susceptibles de apropiación privada; y

*La disputa sobre los modos de organización de la universidad como comunidad de conocimiento o como corporación burocrática.

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/134/02.html/#07

⁹⁴ En México los principales retos del periodo gubernamental 1988-1994, durante el cual se crea al Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), fueron: la estabilización de la economía; la reducción de los índices de inflación; la disminución del peso económico y financiero de la deuda externa e interna, así como; la conducción y ejecución de una propuesta “neoliberal” apoyada en la concepción de apertura comercial, en la reducción del tamaño del sector público, en una sociedad de mercado; y, en la búsqueda de la calidad y la eficiencia de las instituciones del sector público (como las educativas, por ejemplo) que históricamente dependían de los aporte económicos del Estado. Óscar Jorge Comas Rodríguez, *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, ANUIES, México, 2003, p. 47.

responden según a la disciplina científica y al campo profesional al que se vinculan o bien a la institución a la que pertenecen. Al respecto y para intentar cerrar con este esbozo los grupos fundacionales de académicos en el proyecto de las ENEP, también libraron una transformación no sólo de su práctica docente sino que poco a poco fueron desarrollando prácticas más viciadas que nos hace pensar en una desacademización y una mayor burocratización de los mismos:

El discurso de innovación que acompañó la creación de las ENEP inauguró en muchos grupos académicos la intención de redefinir sus perfiles curriculares con el fin de otorgarle una nueva identidad a sus respectivas carreras y a la ENEP como tales. Esta era una necesidad política, gremial e incluso subjetiva de los grupos fundantes, pero también lo era para los primeros estudiantes que al solicitar ingreso a la UNAM fueron canalizados a unos planteles nuevos llamados ENEP en el norte y el oriente del Distrito Federal y que no guardaban semejanza alguna con la imagen tradicional de la Ciudad Universitaria, aquel símbolo del México moderno que son las instalaciones construidas por el alemanismo en el sur de la ciudad⁹⁵.

⁹⁵ Rollin Kent Serna, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990, p. 52.

Capítulo Dos

Trabajo académico de los profesores desde el proyecto de Nueva Universidad.

En el tránsito hacia un paradigma empresarial del trabajo académico se erige una ética pragmática desde la cual los académicos resuelven su trabajo en su cotidianidad. Este modelo traduce el prestigio y el trabajo de los profesores de carrera: la investigación, la docencia y la gestión administrativa de la propia Institución, en un todo cuantificable (acumulable).

Todo esto se refleja en la mera acumulación de información y tal vez una sistematización, pero sin apego a la reflexión, el análisis sin crítica, que se complacen con contenidos informativos o cifras estadísticas sin explicación o rodeo analítico.

El profesor de carrera, a través del trabajo académico, se vuelve portador de un paradigma ético que se refleja en la construcción del conocimiento de las realidades sociales que aborda. Por ello, a través de la práctica de una ética pragmática del trabajo, en el marco de los valores que enarbola el neoliberalismo tales como: el individualismo, el éxito y la competencia, donde la profesión académica entra en un ambiente de comercialización del conocimiento y de su propia práctica, evadiéndose de la posición histórica y política de la que forma parte.

Por ello, la UNAM, FES-Acatlán como Institución proclive al paradigma ético neo-positivista conservador dentro de las ciencias sociales, a través de los programas de evaluación y la adopción de un modelo que privilegia el “aprender hacer”, ha llevado a la desacademización de sus profesores, sometiéndolos a un sistema de competitividad mediado por indicadores cuantitativos, enfrentados a un

ritmo estresante de producción y menos interesados en el contenido y en la disciplina académica.

La entrega de sus aportaciones para el campo de las Ciencias Sociales, desconociendo, o dando por sentado, el posicionamiento político desde el que construyen y sustentan sus argumentos. Fortaleciendo la concepción de la simulación del trabajo académico.

2.1 Reconfiguración de la UNAM “FES-Acatlán” y el perfil de los profesores de carrera desde las políticas de evaluación.

A partir de la burocratización del trabajo académico, fundamentado en los principios éticos de la racionalidad administrativa y empresarial⁹⁶, se ha colocado a los docentes frente a un modelo competitivo que garantiza una serie de recompensas económicas (estímulos) y prestigio que otorgan las comunidades académicas y universidades en general, tanto internamente como fuera de ellas. En el tránsito hacia un paradigma empresarial del trabajo académico, que traduce este en “capital” se erige sobre una ética pragmática desde la cual los académicos resuelven su trabajo en su cotidianidad.

El capital académico [...] se refiere al uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos; tiene que ver con un conjunto de iniciativas y comportamientos económicamente motivados para asegurar la obtención de recursos externos. [...] como la venta de productos y servicios con fines de autofinanciamiento, o comportamientos que funcionan en espacio como si fueran mercados, como la competencia institucional por fondos escasos bajo concurso, o la competencia de los investigadores por financiamientos para sus proyectos o para

⁹⁶ De esta manera, la administración, como condición esencial de la modernidad, tiene la capacidad de subsumir los problemas humanos redefiniéndolos como problemas técnicos propios de especialistas, que recurren a datos y estadísticas para valorar situaciones y comportamientos, y para actuar en consecuencia. Este manejar mediante los números tiene la ventaja de reducir toda acción humana a una hipotética acción racional, es decir, a una acción técnicamente fundada que se libera de las controversias que supera la determinación de los fines y la clarificación de los valores que los sustentan. Por ello, comprender la modernidad hoy significa reconocer la incesante empresarialización del Estado y la sociedad, es decir, la diseminación de la lógica de los negocios y el mercado en cada uno de los poros de la capilaridad social, con lo que se reestructuran los campos de la creación de las poblaciones, afectando sus modos de existencia (Ibarra 2001). Bajo esta orientación fundada en el individualismo, la competencia y la administración desenfundada de la riqueza, sin reconocer los amplios costos sociales que implican en términos de justicia, equidad y participación. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/134/02.html/#07.

acreditar sus remuneraciones extraordinarias mediante programas de pago por merito⁹⁷.

Este modelo traduce el prestigio y el trabajo de los profesores de carrera: la investigación, la docencia y la gestión administrativa de la propia Institución, en un todo cuantificable (acumulable) basado en el número de publicaciones; asistencia y participación en Congresos, Seminarios, Coloquios; mesas de trabajo; presentaciones de libros; dirección de tesis o tesinas; horas de docencia.

Con lo anterior no negamos que éstas sean las actividades que le son propias al académico, sin embargo, el cuestionamiento es que se han trastocado y transformado en parámetros a cumplir por sí mismos, vacíos de contenidos, es decir, trabajos que reflejan la mera acumulación de información y tal vez una sistematización pero sin un apego a un trabajo consistente, sin reflexión, análisis, sin crítica y, por ende, sin aspirar a un grado de comprensión mayor que el simple hecho de reflejar contenidos informativos básicos o de cifras sin una explicación o rodeo analítico. También se contempla cierto escenario de escepticismo alrededor del concepto de “calidad”, que ciñen al sujeto que, en primera instancia, pertenece a una Institución educativa por y para la labor de la enseñanza del conocimiento.

En los últimos veinte años, las actividades que competen a la figura del profesor de carrera de la FES-Acatlán han hecho evidente el énfasis en la investigación, la cual, se erige dentro de las actividades académicas como la de mayor reconocimiento y prestigio, exigiéndole al profesor de carrera mayor número de horas de trabajo para el cumplimiento de la misma. Dejando de lado, o bien, desdeñando, su labor como docente.

⁹⁷ Eduardo Ibarra Colado, “Capitalismo académico”, Revista de Educación Superior, ANUIES, vol.3, no.122, abril-junio 2002, pp.1059-1060.

A finales de los años ochenta y principios de los noventa, el Estado mexicano implementó una serie de disposiciones cuya finalidad fue inducir cambios que legitimaran una concepción (ideología) competitiva de la academia y de la educación en su conjunto y al mismo tiempo propiciara, un nuevo orden institucional en el Sistema de Educación Superior (SES), esto en el marco de la crisis económica de los años ochenta que, ya había repercutido en las bajas salariales de los académicos universitarios⁹⁸ y responde a la tendencia del proyecto neoliberal.

A partir de la instrumentalización en la década de los noventa que proporcionaron el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa para la Modernización Educativa y la implementación de estímulos económicos, se prefiguró un nuevo escenario para la vigilancia y el ordenamiento del trabajo de los docentes, investigadores, gestores, estudiantes y trabajadores de las instituciones de educación superior. Este escenario sería la evaluación como proceso y finalidad del sistema educativo:

En el año 1990 el Poder Ejecutivo Federal de México y la mayoría de las instituciones de educación superior (IES) de carácter público iniciaron la operación del Programa de Becas al Desempeño, con denominaciones particulares según cada institución, “para recompensar permanencia, calidad y dedicación de tiempo completo de los profesores de las Instituciones de Educación Superior del país” a través de estímulos económicos que, apoyados en la

⁹⁸ Si centramos nuestra atención en la política de deshomologación salarial como eje operativo, que ha permitido la reconstitución de las identidades de los académicos a través de la evaluación de los resultados de su trabajo y el aliento de su formación y actualización, es posible observar algunas consecuencias básicas. En primer lugar, en las universidades del país se empieza a delinear una mayor diferenciación del trabajo académico y una definición más precisa del perfil de cada institución [...] la aplicación de los programas de deshomologación salarial ha modificado profundamente la composición de los ingresos del personal académico, hecho de suma importancia, ya que se ha desplazado el peso del salario tabular base hacia otro tipo de ingresos a concurso que se encuentra al margen de toda negociación bilateral. Ibarra Colado, Eduardo, *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, Dirección General de Estudios de Posgrado/FCPyS/UAM-I/ANUIES, México, 2001, p. 400.

evaluación de pares académicos a los productos del trabajo académico, beneficiaran a quienes demostraran tener “productividad y calidad en el trabajo que realizan.

Este programa manejado con carácter de “ineludible” por el Estado mexicano fue la respuesta estatal a una aguda crisis salarial de los profesores universitarios que, desde 1980, habían visto disminuir drásticamente sus ingresos y poder adquisitivo de los mismos⁹⁹.

El escenario pensado a principios de los años noventa, encontraría en la *acumulación* el signo cuantitativo sobre el que se erigiría el trabajo de los académicos. Anterior a la propuesta del Programa para la Modernización Educativa, las características del trabajo académico descansaban sobre la *promoción* como la ruta de ascenso y prestigio, así como al incremento salarial; también se buscaba la originalidad en el conocimiento y desarrollo en los procesos tecnológicos de las ciencias y un proceso de evaluación del trabajo académico emitido por pares. Hoy día, estas características permanecen matizadas y por encima de ellas impera el modelo de estímulos, cuyo origen se remonta al Pago al Mérito o *Merit Pay*¹⁰⁰.

Si bien la UNAM no participa directamente de las propuestas que desde programas como el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) o el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), la Universidad Nacional, responde al respecto de las políticas de evaluación, con un programa propio, en ese sentido el Programa Integral de Desarrollo de la

⁹⁹ Óscar Jorge Comas Rodríguez, *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, ANUIES, México, 2003, p. 9.

¹⁰⁰ El pago de estímulos o incentivos económicos a los productos del trabajo de los profesores universitarios no es una idea original de la UAM, a pesar de ser la primera institución universitaria pública mexicana que comenzó a aplicarlo en el año 1989. En el ámbito internacional, los estímulos o incentivos económicos que impulsó el Programa de Becas al Desempeño iniciado en México den 1990 tienen sus antecedentes en aquellos procedimientos que, desde 1908 se aplicaron en las escuelas distritales en los Estados Unidos, bajo la denominación de *Merit Pay*, (pago al mérito), *Ídem.*, p. 256.

Educación Superior (PRIDE) hace las veces para la institución universitaria y en ligado con otros instrumentos, reflejo de estas políticas, que en conjunto buscan como finalidad a través de la evaluación de las instituciones y las partes que la comprenden, el “mejoramiento” y “calidad” de las mismas.

En ese sentido, durante los años sesenta y setenta, se había iniciado un periodo caracterizado por la expansión de la educación superior en México, al respecto, la institución universitaria fue partícipe de una mayor producción en el número de plazas, que ese momento comenzaba a demandar, frente a un número considerable de egresados del bachillerato.

En ese sentido el prestigio del que gozaba la docencia era visto a través del posicionamiento social más que en el énfasis que pudiera darse a la recompensa económica que recibía. Es a partir del proyecto político de desconcentración y ampliación de las áreas destinadas a la educación superior, que para los inicios de setentas se presentaba como una realidad que el número de docentes al interior de la Universidad era insuficiente, por lo que se dispuso de los propios recursos que representaban los alumnos de semestres más avanzados. Pero con la crisis económica de los ochenta en materia del ingreso y de los fondos de la Universidad se hizo evidente el desgaste del modelo desarrollista y se perfilaba un nuevo escenario de transformación de nuestro país¹⁰¹.

Por ello a finales de los ochenta y principios de los noventa la relación entre la Universidad Pública y el Estado, en el contexto del desarrollismo y el proyecto de modernización conservadora (como la calificó en su momento Rollin Kent Serna), expresó un nuevo orden que se caracterizó por la influencia de la política

¹⁰¹ Desde los años setentas este viejo proyecto liberal re-emerge con fuerza para insertar, en todas las esferas de la actividad humana, un modo de racionalidad basado en la administración, que dicta “cómo se hacen las cosas” si se desea alcanzar el máximo beneficio: su referente esencial es el mercado, que se encarga de discutir a la sociedad al considerarla tan sólo como la agregación de individuos libres, que luchan por maximizar sus ganancias.
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/134/02.html/#07.

y las políticas en los procesos de cambio al interior de las instituciones. Así, fue en 1989 que se da entrada al tema de la Evaluación, en el marco de la privatización del sector empresarial:

A finales de los ochenta, la economía mexicana empezó a recuperarse tras la negociación de la deuda externa y la privatización de las empresas estatales. Disminuyó el gasto del gobierno para el apoyo a sectores económicos y aumentaron los ingresos mediante la venta de paraestatales. [...] En 1989 la SESIC formuló varias propuestas para evaluar la educación superior, mientras que el CONACYT se organizó y propuso la evaluación de los posgrados. El gobierno, a la par de aumentar el financiamiento para la educación superior, formulo exigencias en materia de evaluación y planeación¹⁰².

Así, lo que se erigiría como el Sistema de Educación Superior moderno descansa en un grado mayor de complejidad, por una parte, como una organización del espectro público, donde la legitimidad de los recursos y la autoridad son otorgados desde lo social, del Estado y de un actor que las últimas dos décadas ha consolidado su papel: el mercado. En ese sentido, la Universidad de finales del siglo XX se caracteriza por su heterogeneidad y una jerarquización diferenciada que en el caso de la Universidad Nacional intentó regular y normativizar la vida institucional al margen de los conflictos sociales y políticos. Ello lo llevaría a cabo a través del proyecto de las Escuelas Profesionales.

Antes de plantear el contexto de la heterogenización de las práctica de las instituciones universitarias, a través de los instrumentos de evaluación y destacando el caso de la Universidad Nacional, es importante mencionar los

¹⁰² Wietse de Vries, "La evaluación en México: una década de avances y paradojas" en *Diversidad y convergencia. Estrategia de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, (Pensamiento Universitario), No. 90, CESU-UNAM, 2000, p. 84

primeros programas que hicieron su aparición en México como pioneros: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), o el Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA), la Comisión Nacional para la Evaluación (CONAEVA), el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) en donde la finalidad vendría dada a través de la vinculación entre recursos económicos y el logro de los objetivos institucionales. Aquí la relación entre Universidad y Estado vendría dada, a través, del procedimiento que involucra la evaluación del desempeño de las instituciones (pero específicamente en el área del trabajo académico de los profesores) y el financiamiento que desde el Estado está destinado para este rubro.

Durante este lapso de tiempo se da la transformación o adaptación de las instituciones y que se harían evidentes en décadas posteriores entre lo que proponía el modelo desarrollista frente a la emergencia del modelo modernizador que, en palabras de Adrián Acosta Silva se caracterizó de la siguiente manera:

El primero (*desarrollista*) tenía una matriz ideológica fuertemente asentada en la combinación de un incuestionable compromiso estatal por financiar de manera incremental a las universidades públicas y el respeto absoluto a la autonomía de las mismas, lo que derivó en la consolidación de una fórmula de relaciones basada, en términos políticos, por una negociación constante entre las agencias federales y las autoridades universitarias, y en términos económicos-financieros por asignar recursos públicos con independencia de criterios de evaluación del desempeño de las instituciones de educación superior. El paradigma modernizador, por el contrario, tiende a condicionar el financiamiento público a cumplimiento de ciertas metas y objetivos de política pública en el sector, lo que implica una creciente diferenciación de la estructura del financiamiento público federal, y una consiguiente

diversificación de las arenas de negociación de esos recursos entre el Estado y la universidades¹⁰³.

El cambio en la dirección que adquiriría al interior de la administración universitaria en el contexto del recorte de recursos económicos, la expansión de la matrícula, la crisis de legitimidad que en general alcanzaba a las instituciones de educación pública y de la amenaza que representaba políticamente la institución, abonó para que los procesos de reestructuración de la Universidad se plantearan a la luz del proyecto de lo “académico”. Con ello, se implementarían instrumentos que desde la lógica de las políticas de evaluación enfatizaban por un lado, los estímulos económicos hacia la carrera docente y la investigación, lo que permitió que se legitimara desde el discurso y la práctica la figura del docente- investigador. Así mismo, se establecieron los lineamientos para la promoción y el ingreso del personal académico, lo que representó la posibilidad de hablar de un “*mercado académico*”¹⁰⁴. A pesar del contexto planteado por estas políticas basadas en la evaluación, lo cierto es que al interior de la Universidad, particularmente en el proyecto de las Escuelas Profesionales, no cristalizó de manera mecánica, sino que sufrió de un acoplamiento o hibridación de acuerdo a sus prácticas tradicionalistas que eran legado de la estructura de la propia Universidad Nacional.

¹⁰³ Adrián Acosta Silva, “Cambios en la transición. Análisis de tres procesos de reforma universitaria en México”, en *Revista Sociológica. Evaluación y Reforma de la Universidad*, año 13, número 36, 1998. p. 99.

¹⁰⁴ [...] utilizaremos la idea de Brunner y Flisflish de que los mercados académicos son estructuras institucionales que constituyen el conjunto de posiciones formalmente definidas que generalmente (aunque no siempre) son específicas y permanentes. En el interior de estas estructuras de puestos se configuran diversas carreras ocupacionales, es decir circuitos de acceso, promoción y movilidad [...] tienen los siguientes rasgos económicos: las posiciones pueden ser escasas en relación con el total de profesionales (el conjunto de individuos dotados de certificados educacionales superiores que los hacen potenciales ocupantes de los puestos), en cuyo caso la oferta supera la demanda; está establecida una jerarquía de posiciones (que en el caso de un profesión consolidada estaría controlada por ella misma) la cual asigna prestigios diferenciales a los diversos puestos; su tercer rasgo de mercado en el sentido económico es la ocupación de vacantes puede ser competitiva, aunque el tipo de competencia y los mecanismos de asignación de vacantes no responda a los mecanismos típicos de oferta y demanda sino al mercado de prestigios académicos. Rollin Kent Serna, *La modernización conservadora en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990, p. 134.

El eje de la reforma, lo daba el carácter que por definición y práctica se concentraba en la profesionalización del académico. Es por ello que al interior del proyecto universitario y la relación con el Estado mexicano el orden que se propuso se fundamentaba en la diferenciación y el orden burocrático. El nuevo orden se puede caracterizar en la diferenciación, las jerarquías formalizadas y la coordinación burocrática, en ese sentido el modelo de la modernización se convirtió en un movimiento de ajuste y transición hacia un nuevo paradigma ético del quehacer académico, de las relaciones entre las universidades y el Estado que aún posee un perfil fragmentario, caracterizado por múltiples ambigüedades y paradojas.

La evaluación se erigió como el eje de la política con miras a lograr una mejora en las instituciones, desde distintos grupos y sujetos como lo son las autoridades del Estado, los organismos internacionales, los grupos de académicos al interior de las instituciones, delinean sus prácticas a partir de una serie de indicadores, pero todo ello descansa, al mismo tiempo, en la idealización de un modelo de universidad y dinámica académica. A partir de ello, podemos establecer un escenario contradictorio en donde el afán de adoptar un modelo que no corresponde a un contexto como el que comparten las universidades en América Latina, resultan prácticas que nos llevan de la superficialidad a la simulación en la práctica de los sujetos, en este caso de los académicos, tanto los que responden como los que se excluyen, de este modelo de Universidad, que desde los planteamientos de Imanol Ordorika, refieren el modelo norteamericano:

[...] de investigación y altamente estratificado y competitivo sistema público/privado de educación superior que combina un alto nivel de cobertura con una concentración extrema de la riqueza, autoridad académica, recursos académicos y materiales y estatus social, en las universidades líderes. Un modelo muy diferente al que se desarrolló en la mayoría de las naciones, específicamente en aquellas que reivindicaron la contribución de la Universidad a la democracia y la

construcción nacional, y coloca a la Universidad de investigación en el centro de la cultura y la política nacional [...] Este modelo universitario se ha convertido en un componente importante de la ideología neoliberal dominante de la mayoría de las naciones [...] El modelo se ha traducido en recetas simplistas que se reproducen sin crítica ni reflexión en muchos países¹⁰⁵.

A partir de esta adopción de un modelo hegemónico (en términos gramscianos), la figura del académico desde la concepción de un perfil deseable, es la que se encarna en la del docente-investigador de tiempo completo, es en el PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), donde se propone de manera más clara esta idea de perfil deseable, con la finalidad de lograr aumentar el número de profesores de carrera, sobre las especificaciones de lo que es un académico reconocido en términos de prestigio e ingreso desde los programas de evaluación y obtención de estímulos al interior de las universidades se abre la posibilidad de integración y exclusión, en tanto que, el mercado académico absorbe aquellos que están dispuestos a entrar a la competencia de los indicadores. En ese sentido Manuel Gil Antón apunta:

En síntesis, los dos periodos previos conducen a una situación actual en la que tenemos a más de la mitad de los académicos atareados en un esfuerzo por reconvertir sus tradiciones para acceder a las recompensas – el famoso *perfil deseable del académico* que ya se ha convertido, simplemente, en el perfil *PROMEP*-, o bien, ser excluidos de ellas ya sea porque no logran cambiar a la velocidad necesaria de

¹⁰⁵ Imanol Ordorika, *Educación Superior y Globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía*, CESU, UNAM, p. 36.

sus perfiles o porque, siendo de manera marginal su vinculación con la academia, no les interesa meterse a la carrera de los indicadores¹⁰⁶.

Resultado de las crisis de legitimidad por las que atravesó la Universidad Nacional, y en general las instituciones públicas, el período que caracterizó las políticas de evaluación, si bien se contextualizaron a partir de los distintos niveles de la realidad política, social y económica, permitieron la construcción no sólo del *perfil deseable*, sino que al mismo tiempo permitió que la orientación que desde el Estado perfilaba su relación con la Universidad pública en general, se levantara sobre lo que se denominó la figura del Estado Evaluador y donde las políticas no sólo intentan normativizar el trabajo académico, la vida de las instituciones de educación superior, las negociaciones en términos distintos sobre el tema del financiamiento dentro de la concepción del sistemas, sino que permitió la entrada de el lenguaje, de las ideas, de sus especialistas que provenían del mundo de la administración, y encontró terreno fértil y ha logrado legitimarse en la práctica cotidiana. Lo anterior dentro de un contexto contradictorio muy particular que apunta a una hibridación en el interior de la Universidad.

Esto permite el transito o hibridación de las culturas académicas promovidas al interior de la Universidad, en el marco de un pragmatismo surgido con la implementación de las políticas educativas durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari:

En términos educativos, este pragmatismo quedó expuesto ante la comunidad universitaria y el pueblo en general a través de dos hechos: su facilidad para promover cambios y transformaciones; y su reticencia profunda por analizar los efectos y consecuencias de sus estrategias políticas, económicas y sociales. Se hace necesario

¹⁰⁶ Manuel Gil Antón, "Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México", en *Revista Sociológica. Explorando la Universidad 15 años después*, año 17, número 49, UAM, México, 2002. p. 97.

entonces, revisar los significados, alcances y efectos de este pragmatismo en la instrumentación de las políticas educativas que apoyarán el desarrollo económico, cultural y social del país mediante la propuesta y estímulo a los productos académicos¹⁰⁷.

En cada una de las universidades públicas programas como: *Programa de Reconocimiento y Estímulo para profesores-investigadores, en 1990, las Becas al Desempeño Académico, en 1991 o por ejemplo el Programa de Beca a la Carrera Docente, en 1992*, fueron logrando denominaciones propias y signos particulares. Continuándole, la resignificación institucional de los programas de estímulos económicos para los académicos, la participación de estos últimos en los mecanismos de evaluación y en las recompensas económicas que venían a complementar los salarios bajos de la universidad pública, consecuencia de las crisis económicas que desde la década de los 70's se venía perfilando para impactar con mayor fuerza diez años después, fueron parte de los elementos que colaboraron para que las políticas educativas orientadas a la evaluación de las instituciones de educación superior y los efectos de los estímulos económicos en las comunidades académicas se afianzaran.

Así, a la vuelta de un corto periodo de tiempo se han expresado efectos derivados del ordenamiento a través de los programas de estímulos económicos que, con diferente intensidad, impactaron en distintos campos del conocimiento, de tal suerte que se conformaron grupos de investigadores que tenían estímulos académicos y otros grupos que no, lo que ha propiciado formas de estigmatización al interior de los espacios de trabajo universitario, se observan diferencias en los criterios de la evaluación de las comisiones dictaminadoras para el otorgamiento de los montos económicos y duración de los mismos. Simultáneamente, se fueron construyendo, para algunos, los principios de su propia validez y reproducción, y para otros, nuevas definiciones de la competitividad del producto académico

¹⁰⁷ *Ídem.*, p. 46.

tangible y cuantificable y, por último, comenzaron a aparecer los conflictos entre los fines individuales de los académicos, los de la institución, los de la cultura académica hegemónica anterior y la cultura académica que emergía como hegemónica de la propuesta por la modernización.

La cultura académica, producto de la modernización y los estímulos económicos, enfatizó el producto académico de menor amplitud, en tanto queda ceñido a la difusión, principalmente en congresos, le restó peso a las actividades, que sin ser menos importantes, como la relación con los alumnos fuera del salón de clases que bajo esas circunstancias, al no poder ser medidas, no reportan un carácter medible en tanto que corresponde a un factor más cualitativo. Esta cultura académica que enfatizó lo medible para que sus sujetos obtuvieran mejores condiciones de vida, marcó la diferencia entre el antes y después de los estímulos en las prácticas académicas.

Una forma de presentación del trabajo académico, es la exposición de obras breves en reuniones especializadas, bajo el signo del *colectivo*, tendiendo a presentar en menor medida obras, producto del trabajo individual y sumando más hacia las compilaciones en pro de obtener la publicación en sí misma.

En las últimas dos décadas, la participación del Estado a través de sus políticas en la educación superior, así como las respuestas que la Universidad Nacional Autónoma de México promovió en los años 70's, periodo de la llamada expansión de la educación superior y la primera ola modernizadora (como lo fueron el proyecto de las ENEP) ha generado para adaptarse a los distintos entornos propiciados por la modernización educativa, comienza arrojar algunas respuestas, sino es que más interrogantes sobre el sentido de los cambios institucionales, los cambios en la gestión, organización o en las prácticas de los sujetos, así como los distintos paradigmas éticos que le dan sentido y permiten acercarnos al campo de la comprensión e intereses de los que habitamos las aulas universitarias.

2.2 El trabajo académico desde el modelo educativo del mercado.

La relación que guarda el paradigma ético de la racionalidad economicista¹⁰⁸ de la educación, a través de las políticas de planeación y evaluación, se expresa en un movimiento que va, por un lado, de los sujetos que adoptan en sus prácticas cotidianas al interior de la institución universitaria, los valores y preceptos del pragmatismo y, por otro, atienden tanto burocracia universitaria como sus cuerpos docentes, a formas tradicionalistas y de resistencia por parte de los sujetos.

A través del trabajo académico el profesor de carrera se vuelve portador de un paradigma ético que se refleja en la construcción del conocimiento que aborda. Por ello, a través de la práctica de una ética pragmática del trabajo, en el marco de los valores que enarbola el neoliberalismo tales como: el individualismo, el éxito y la competencia, la profesión académica entra en un ambiente de comercialización del conocimiento y de su propia práctica, evadiéndose de la posición histórica y política de la que forma parte.

Entendiendo la educación como una práctica discursiva en la que se presentan relaciones de poder al interior de la Universidad, éstas confluyen y se confrontan a través de los discursos vertidos por sus portadores. En el caso de los profesores de carrera (académicos)¹⁰⁹ podemos identificarlos por las formas y

¹⁰⁸ [...] M. Pérez Rocha ha elegido el calificativo de economicista para designar a la ideología que campea en los proyectos educativos a partir de 1940. Lo que resalta ellos, sobre todo si consideramos el aspecto implícito y el aspecto oculto de los proyectos, es que todo valor está subordinado al desarrollo económico: la educación debía “capacitar” a hombres y mujeres para emprender el “esfuerzo agrícola e industrial” que requería el país. [...] la educación debía constituirse en factor de desarrollo económico y servir como mecanismo de transformación social. En otras palabras, había que emular a las sociedades industrializadas en las cuales la preparación de los ciudadanos se convertía en instrumento para la expansión de la capacidad productiva y la adaptación a la técnica. María Teresa Yurén Camarena, *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, Trillas, México, 1994, p. 192.

¹⁰⁹ Se define como académico a quienes están dedicados a actividades de docencia e investigación independientemente de su institución de adscripción y nombramiento. Aunque cabe señalar aquí el debate que existe en el sentido de definir como investigador a quienes laboran en centros de investigación y docentes a los ubicados en instituciones, escuelas y facultades. Esta definición provoca una pugna por las distintas formas de definirse entre ambos grupos y por las actividades que realizan. Véase, Rosalba Angélica Sánchez Dromundo, “El impacto de los

usos sociales del conocimiento, por medio de lo que se denomina *producción académica*, que rebaza el espacio de la docencia para expresar una vinculación más estrecha con el ámbito de la investigación, esta expresión como reflejo de las finalidades de la formación universitaria. En el contexto de la profesionalización de la academia, que Ibarra Colado caracteriza como un proceso de hibridación de las formas tradicionales en el tránsito hacia una nueva concepción del trabajo:

La vocación académica va cediendo su lugar al trabajo académico, transitando de la solidaridad a la competencia y del compromiso con la instrucción y con los otros al individualismo utilitarista más salvaje. Es digamos, la híbrida asimilación de la ética protestante y el espíritu del capitalismo de los que carecíamos, dándonos formas peculiares desde los que nos reinventamos como sujetos locales en un mundo global¹¹⁰.

En el marco de la profesionalización, alentado por los valores neoliberales, cuya ideología, concibe la formación de sujetos competitivos con habilidades, aptitudes y enfatiza el “saber hacer” es, a través de los cuales, la educación se entiende como una inversión para conformar el capital humano¹¹¹ y cultural del país (competencias para la educación), en franca oposición a la formación de sujetos vinculados a proyectos sociales que promuevan el cambio social¹¹².

programas de estímulos de los académicos del posgrado” en *Las caras de la evaluación educativa*, FFYL, UNAM, 2005, p. 103.

¹¹⁰ Eduardo Ibarra Colado, *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización* [2001], Dirección General de Estudios de Posgrado/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/ Universidad Autónoma Metropolitana/ Universidad Nacional Autónoma de México, 2003, p. 376.

¹¹¹ [...] si la educación es desde esta perspectiva (economía de la educación) fuente directa de crecimiento económico y redituable, tanto social como individualmente, es necesario reconsiderar su papel, no ya como mero consumo, para deleite individual, sino positivamente como una inversión. Pero no toda inversión es educación es productiva, sólo lo son “aquellas habilidades, conocimientos y atributos adquiridos por el hombre y capaces de aumentar la capacidad de trabajo”. Estas son, en términos de Shultz, capital y más concretamente capital humano. Sara Finkel, “El capital humano”: concepto ideológico, comp. G. Labarca y otros, Nueva Imagen, México, 1977, p. 278.

¹¹² Cuando un sistema histórico se encuentra en su génesis o en su extinción (la extinción de uno siempre es la génesis de otro u otros) podemos decir que es un cambio social si la categoría de sistema histórico que existía es sustituida por una categoría diferente de sistema histórico. Eso fue

Podemos establecer el tránsito de paradigma ético hegemónico en el cual se exacerba la concepción de la educación como derecho en una mercancía, esto es:

Entender la educación, no como un derecho de los ciudadanos y una obligación del Estado que debiera contribuir a la transformación social y humana impulsada por la modernidad, sino como un servicio y una actividad empresarial que busca la apropiación del capital cultural por parte de quienes acceden a ella¹¹³.

La educación aparece como una actividad principalmente económica¹¹⁴, como la prestación de un servicio público o privado, que se ocupa de la consecución individual de niveles de excelencia y competitividad en aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y valores más significativos para el fortalecimiento de los procesos económicos, capaz de hacer a los egresados competitivos y exitosos en los mercados de trabajo internacionalizado.

Espero mostrar también cómo algunos de los más significativos programas de reconstrucción del trabajo docente y el nuevo espíritu que pretenden insuflar en la organización educativa pueden

lo que ocurrió en Europa occidental. Wallerstein Immanuel, *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*, Siglo XXI, 2001, p. 152.

¹¹³ Miguel de la Torre Gamboa, "La conversión de un derecho en mercancía" en *Las caras de la evaluación educativa*, FFYL, UNAM, 2005, p. 45.

¹¹⁴ [...] para que la educación fuese un factor de desarrollo económico, había que concebirla y hacerla operar como "inversión de rendimientos más o menos precisables y como utilización eficaz de los recursos humanos". [...] Las funciones que el proyecto desarrollista asigna a la educación la caracterizan como un conjunto de procesos de enseñanza aprendizaje, institucionalizados en el sistema escolar, cuya finalidad es transmitir información y valores, desarrollar aptitudes y habilidades, y modificar hábitos y actitudes para hacernos más favorables al desarrollo. Pero -insistimos- no se trata de *desarrollo* entendido como "autorrealización del Espíritu", o como un proceso lineal ascendente de un todo que deviene perfecto, y mucho menos se trata de la realización de valores que corresponden a necesidades radicales: se trata, lisa y llanamente, de un *crecimiento económico* que "idealmente" debiera acompañarse de una más "equitativa" distribución del ingreso. María Teresa Yurén Camarena, *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, Trillas, México, 1994, p. 193.

contemplarse como un intento de reconducir los efectos de esa crisis de legitimidad del discurso pedagógico sobre la intimidad y la motivación de los implicados en él. Así mismo, confío en poder mostrar con ello cómo el lenguaje y las imágenes del neoliberalismo han sido rápidas en llenar ese vacío de legitimidad. El debilitamiento de la base ideológica de la modernidad sobre la que se edificó el discurso de la educación pública moderna ha sido aprovechado por una ofensiva neoliberal que busca restaurar la legitimidad de y en la educación mediante un renovado discurso de la calidad, la excelencia y el mercado. Su gran habilidad ha sido saber transformar la incertidumbre intelectual en riesgo empresarial¹¹⁵.

Los paradigmas sobre la organización del trabajo¹¹⁶, a partir de la moderna forma de producción industrial (fordismo, taylorismo¹¹⁷, relaciones humanas¹¹⁸,

¹¹⁵ Eduardo Terrén, *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, pról. Mariano Fernández Enguita, Anthropos /Universidad de Coruña, España, 1999, p. 233.

¹¹⁶ Tales paradigmas sintetizan las ideas esenciales a partir de las cuales se ve el mundo y se concibe el propio ser. Son sistemas de valores que perfilan una interpretación del mundo, definiendo los límites de la acción al establecer un código ético que debe ser respetado. El sentido que se otorga al trabajo propio al de los otros, se funda en la identificación de los límites que la sociedad se va imponiendo frente a la propiedad, elemento central a partir del cual se ha estructurado la organización social. Véase, Eduardo Ibarra Colado, "Organización del Trabajo y Dirección Estratégica. Caracterización de la Evolución de los Paradigmas Gerencial", en *Argumentos para un debate sobre la modernidad. Aspectos organizacionales y económicos*, UAM-I, México, 1994, p. 16.

¹¹⁷ Los estudios de tiempos y movimientos funcionaron como efectivo dispositivo disciplinario al vulnerar el secreto obrero sobre el trabajo y romper, de esa manera, los límites a la productividad impuestos por los trabajadores en el taller. La incorporación de maquinaria sofisticada al proceso productivo apoyó el nuevo sistema fragmentando aun más el trabajo e imponiendo ritmos antes en manos del trabajador. Finalmente, el cronometro se incorpora como dispositivo simbólico en el que se sintetiza la autoridad de la dirección sobre el trabajo.

[...] Se trata de, más bien, de la creación de un dispositivo eficiente de ejercicio del poder a nivel fabril, que encuentra sus sustento fundamental en ineficiencias productivas como la imposibilidad de balancear plenamente la línea de producción o de evitar las rigideces derivadas de la estandarización de las piezas. Eduardo Ibarra Colado, "Organización del Trabajo y Dirección Estratégica. Caracterización de la Evolución de los Paradigmas Gerencial", en *Argumentos para un debate sobre la modernidad. Aspectos organizacionales y económicos*, UAM-I, México, 1994, p.20.

¹¹⁸ Precedido por la sicología industrial y la creación de los primeros departamentos de recursos humanos, el movimiento de las Relaciones –Humanas surge en los Estados Unidos a mediados de los años veinte, con el propósito no declarado de enfrentar el descontento de los trabajadores generado por la aplicación de la Administración Científica y por la introducción, poco después, de

modelo toyista¹¹⁹) a finales del siglo XIX y su desenvolvimiento durante el siglo XX, permiten establecer vínculos con una lectura pedagógica: “lo pedagógico está en todas partes, lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico, ni tampoco que la educación se diluya como parte de otras prácticas o la pedagogía dentro de otros campos teóricos”¹²⁰. De la construcción de las culturas académicas imbricadas en el sistema de Educación Superior actual, conceptos y categorías propios de una forma de producción específica como la capitalista-neoliberal, perfila desde el campo de la cultura del trabajo ideas como la disciplina, el poder, el mercado, el prestigio, el éxito y la producción, sólo por mencionar algunos.

Estos paradigmas condesan concepciones esenciales desde las cuales los sujetos ven el mundo y conciben su propia existencia. Estas concepciones, que para el siglo XIX ya descansarían desde la mirada antropológica en la categoría de *cultura*, remiten a estructuras de valor construidas sociohistóricamente y que integran una interpretación del mundo; el establecimiento de un código ético y una praxis moral del mismo, que simultáneamente busque legitimación a través de la obediencia o la imposición. Así, pudiéramos hablar de la cultura del trabajo y el sentido que se otorga a éste.

Para nuestra exposición, es necesario hacer énfasis en el eje que desde la forma de producción capitalista, y hoy desde el posicionamiento del

la banda transportadora y de controlar el movimiento obrero organizado en la época de la crisis del 29. *Ídem.*, pp. 24-25.

¹¹⁹ [...] este marco en que las grandes corporaciones, con la colaboración de los gobiernos locales, desarrollarán una estrategia de reconversión industrial basada en tecnología flexible: la incorporación de máquinas de control numérico y la robótica harán posible el taller flexible.

[...] La fuerza de este paradigma gerencial se encuentra en su capacidad para reforzar comportamientos individualistas y competitivos exaltando su contrario, la solidaridad y la unidad de grupo. Esta capacidad se extenderá del taller a la oficina cuando, a lo largo de la década de los ochenta, se despliegue el discurso de la Excelencia. Desde este momento, la empresa se preocupará por alentar la conformación de una cierta cultura corporativa a partir de la cual el individuo, conservando una “autonomía práctica”, participe creativamente de un ambiente informal de trabajo. Con ello, los gerentes y sus equipos de trabajo adquirirán un sentido de identidad que orientará sus pensamientos, creencias y valores frente al trabajo, los mercados y la competencia, y no serán otros que los que la propia empresa proyecte. *Ídem.*, pp. 32 y 34.

¹²⁰ Adriana, Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Niño y Dávila Editores, Argentina, 1998, p. 13.

neoliberalismo, conforman la cosmovisión que la sociedad se va imponiendo frente a la *propiedad*¹²¹, elemento central a partir del cual se ha estructurado la organización social. Conjuntamente a la *propiedad* le siguen las determinaciones de la *competencia* arbitradas por el mercado y los procesos de apropiación mercantil y la naturaleza de las relaciones de poder en el trabajo. De esta manera podemos enunciar cómo los paradigmas de la conformación del trabajo industrial y, hoy día, empresarial, se han conformado históricamente, una cultura, montando estructuras, formas y dispositivos que estipulan y direccionan las relaciones, no sólo entre la empresa y los trabajadores, sino cómo transitan en conjunto y permean en otros campos de la vida social, por ejemplo, los de la organización educativa, tal es el caso del Sistema de Educación Superior en México, en donde se expresa la problemática por la comprensión del por qué y cómo se da la imposición de una disciplina en el trabajo fundamentada en una estructura axiológica particular por parte de las mismas instancias institucionales, o bien políticas educativas, en este caso del trabajo académico, sino también por qué y cómo la disciplina es aceptada por los trabajadores, es decir, por los académicos.

Los paradigmas del trabajo trasladados al campo de los académicos remiten a formas más emparentadas a un orden gerencial del campo de la administración que, paulatinamente se ha traducido en una *forma de hacer empresarial* que aparece como un discurso y una práctica. Es discursivo en tanto se erige como una propuesta homogeneizante a los sujetos, que pugna por ser legítima y legal al interior de las Instituciones, a través de programas y planes en pro del estímulo; y que se ejerce en tanto que estos dispositivos o programas se

¹²¹ Una fuerza de trabajo conducente a una expansión capitalista vigorosa exige una oferta de obreros lo suficientemente grande como para satisfacer las necesidades del capital, al tiempo que mantiene un “ejército de reserva” de posibles obreros lo suficientemente grande como para mantener un mínimo los salarios y las demandas del obrero. Esto requiere como hemos visto, que los obreros no tengan otro recurso que vender su fuerza de trabajo –es decir, que sean separados de sus propios medios de producción. Véase, Samuel Bowles, Herbert Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista: La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, tr. Gimeno Sacristán, Siglo XXI, México, 1981 p. 81.

instrumentalizan bajo estrategias que obedecen a la visión particular que se tiene del trabajo.

En este sentido, la concepción de la empresa y del mercado, operan al interior de las instancias internas o bien externas de las Instituciones del campo de la Educación Superior. Las culturas académicas proyectan formas de organización que han facilitado la implantación de un cierto orden, gobernado por el imperativo de la acumulación y el poder: “Esta cultura académica que enfatizó lo medible para obtener sus actores mejores condiciones de vida marco la diferencia entre el antes y después de los estímulos en las prácticas académicas”.¹²² Por lo que se pondera la estructura axiológica del éxito y la competencia alentada por el neoliberalismo.

El problema que se nos presenta es cómo la cultura académica hegemónica, orientadora de las prácticas morales, es significativa, en tanto nos permite vislumbrar cuáles son los conocimientos y valores que orientan las prácticas sustentadas desde una visión empresarial de la educación, pues ellas impactan las relaciones de trabajo expresando el conflicto o la simulación de un falso consenso. Al respecto del conflicto, surgen discursos y formas contestarías que la estructura va a similar, a través de la exclusión y estigmatización de aquellos que no participan del lenguaje y de la práctica de la acumulación.

Los programas de estímulos al desempeño y a la permanencia académica se originan a principios del siglo XX en los Estados Unidos bajo la práctica del *Merit Pay* o pago al merito y es promovida en las últimas dos décadas como parte de las políticas educativas de evaluación por parte del Estado. A través del Programa de Modernización Educativa, como parte de una maniobra neoliberal de modernización de las bases estructurales del país.

¹²² Óscar Jorge Comas Rodríguez, *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, ANUIES, México, 2003, p. 252.

De esta manera, fue notoria la franca tendencia a la mercantilización de la Educación Superior que con la entrada del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)¹²³, se promovió la movilidad estudiantil y académica, la circulación sin restricciones para el financiamiento de investigaciones, así como el empalme de lo que se puede denominar servicios educacionales; auspiciado en el discurso hueco del trabajo colaborativo y la calidad. El proyecto se erigía bajo el supuesto de conformar un mercado único y en generar un sólo modelo de Educación Superior para América del Norte¹²⁴.

Promoviendo la instancia de los académicos se obtiene mayor movilidad, así como el crecimiento de las producciones textuales-discursivas y la emergencia de la formación de profesores. Esto permite ciertos cuestionamiento a las bases que los sustentan, como: la valoración estandarizada de las instituciones y disciplinas que, al no dar cuenta de las diferencias y particularidades entre las ciencias naturales, sociales y humanas y los diferentes tiempos de producción académica, vuelven las formas de evaluación en dispositivos de control, exclusión y vigilancia de los sujetos. Dispositivos de poder y exclusión que crean círculos de poder que permite la consolidación de ciertos sujetos mediante la simulación de su hacer y el carácter incuestionable de sus clasificaciones:

[...] El modelo de evaluación/formación es incapaz de reconocer la naturaleza misma del trabajo académico, pues induce la simulación, fomenta la corrupción y el credencialismo, desalienta los proyectos de largo alcance, genera altos niveles de estrés y angustia, y

¹²³ Hace diecisiete años (1992) se firmo el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN o NAFTA, por sus siglas en inglés) entre Canadá, Estados Unidos y México. Con este y otros acuerdos (ALCA) fue posible conocer exactamente qué significaba el libre comercio para la educación de los países latinoamericanos. Como el hecho de que la educación –y la superior en particular- se convertía en pieza estratégica de la nueva economía del conocimiento, directamente ligada y subordinada a los objetivos de la integración económica. Apareció también la tendencia que las decisiones sobre educación superior se tomaran en espacios con una participación muy restringida, con fuerte orientación comercial y abiertamente pro-empresarial. Hugo Aboites, “La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización al proyecto Tuning de competencias”, en *Gaceta Dossier El Ahuehuete*, Vol.1 No.2, 7 de Abril 2010. p. 1.

¹²⁴ *Idem.*, p. 2.

desarticula a las comunidades académicas [...] Este cumplimiento disciplinado del procedimiento ha conducido al adiestramiento fino de las conductas, destruyendo la capacidad reflexiva, despertando los apetitos más primitivos a favor del bien individual, y destacando la preeminencia de los comportamientos oportunistas y egoístas¹²⁵.

Estas disposiciones conllevan a la exclusión de docentes e investigadores a designaciones estigmatizadas, por no ajustarse a los tiempos y *forma de producción* acumulativa, es decir, que esta forma de acumulación del prestigio evoca sí la formación docente, la producción original del conocimiento y la enseñanza pero bajo el paradigma ético del economicismo educativo:

El espacio que ocupa la formación docente en la actualidad sigue sin acentuar la lucha por el acceso al poder de los maestros y sirve, en general, sólo para reproducir las ideologías tecnocráticas y corporativas que caracterizan a las sociedades dominantes. En realidad, es razonable aducir que la formación docente sirve fundamentalmente para crear intelectuales que operen a favor del Estado, cuya única función social es la de sostener y legitimar el status quo¹²⁶.

El sentido del actual Sistema de Educación Superior en México no atiende no sólo al factor académico, sino los que remiten al orden social, político y económico. Intentamos plantear que los valores neoliberales han impactado la vida de la Universidad Nacional, es decir, los valores que han acompañado por sí mismos a los movimientos políticos y sociales, han modificado tanto las prácticas de los sujetos, así como también han permitido posicionar una tendencia ética

¹²⁵ Eduardo Ibarra Colado, *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, Dirección General de Estudios de Posgrado/FCPyS/UAM-I/ANUIES, México, 2001, p. 401.

¹²⁶ Henry Giroux, Peter McLaren, "La formación de los maestros en una esfera contra pública: Notas hacia una redefinición" en Peter McLaren, *Pedagogía, Identidad y Poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Homo Sapiens, p. 13.

como la predominante en la vida de los académicos y universitarios de la ahora FES-Acatlán; lo que en los años ochentas y noventa ocurría en ciertos espacios de las instituciones e incipientes grupos de investigación, es hoy día, todo un sistema legitimado desde distintas instituciones y programas del Estado.

A partir de ello consideramos que las políticas por sí mismas sin la participación de los sujetos sociales, no modifican de manera mecánica las prácticas y valores. Cierta rasgo de contradicción acompaña la lógica de la evaluación y competencia que a su vez se instituye formas viciadas del trabajo académico. Sin duda el cambio en la organización, administración, financiamiento y la lógica de la acumulación; los incentivos basados en el prestigio y los “indicadores” son elementos que se han modificado en los contextos del quehacer académico.

La imposición desde una cultura académica que enarbola valores neoliberales de competencia y calidad, condensado en un discurso y un *modelo de competencias* (cuyas bases se ubican en el constructivismo psicologizante¹²⁷) se extiende al quehacer académico. A partir, en que las formas de ser y hacer son compartidas por un número cada vez mayor de grupos al interior de la Institución, o bien en sujetos estratégicos permisibles para poder establecer que ésta se oriente hacia ese sentido (siempre teniendo presente que los sujetos son portadores de una ética). Por ello, a nuestro parecer, el sello que imprime el cambio puede estudiarse en los sujetos y a partir de una disciplina. Si este cambio se ha ido incrementando, adaptando, si por el contrario es más reactivo y con tendencia de un mecanismo de mercado, o a un mero intercambio político.

¹²⁷ [...] en la medida que el movimiento constructivista ha procurado presentarse como una tendencia progresista y democrática, crítica y radical. En este sentido, el constructivismo representa el retorno triunfal de la psicología al pensamiento y la práctica educativos...en el ámbito de la psicología cognitiva y de la evolutiva, no existe la pretensión política, en la medida de que, en ese ámbito, lo que interesa es el aprendizaje individual, con independencia de un contexto social e institucional, como es la escuela...reducir lo político y lo social a una psicología social. Véase, Tomaz Tadeus da Silva (coord.). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, p. 19.

El contexto latinoamericano al que pertenecen nuestras universidades, escenario de confrontación política y social, lo posiciona hoy día en un espacio distinto al de hace una generación, en tanto que su calidad de actor político se ha visto disminuido, legitimado bajo el cobijo de discursos de competencia y calidad educativa propios de la retórica neoliberal. Por lo que las modificaciones del Sistema de Educación Superior Mexicano responden a un cambio de actores del campo de políticas públicas para la Educación Superior.

Por lo tanto, el cambio que ha experimentado la Universidad Pública mexicana dirige el rumbo de ésta hacia un modelo empresarial que se expresa en la incorporación de ciertas herramientas, ideas y lenguaje originados en el mundo del paradigma empresarial del trabajo y la gestión administrativa. Con la intención de promover dentro del cuerpo organizacional una tendencia hacia la centralización, pero basada en una serie de dispositivos que de manera indirecta alientan la competencia con base a la planeación, evaluación y acreditación, mediatizado por el uso de los recursos tecnológicos:

Esto es particularmente evidente de en la manera en que el Estado ordena la forma y el contenido de los programas de formación docente a través de la legislación de los certificados y requerimientos que deben satisfacer los futuros maestros. La ideología que subyace a esos requerimientos está en general extraída de enfoques tecnocráticos aplicados a las ciencias naturales, aunque con menos sofisticación teórica¹²⁸.

El discurso mediatizado de un nuevo liberalismo está basado en la competencia del mercado y que en su práctica actual se radicaliza, no sólo en lo económico sino en la vida social, cultural y política de las sociedades, imponiendo

¹²⁸ Giroux, Henry, Peter McLaren, "La formación de los maestros en una esfera contra pública: Notas hacia una redefinición" en Peter McLaren, *Pedagogía, Identidad y Poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Homo Sapiens, p. 21.

un discurso de hegemonía que repercute en el seno de las sociedades de los Estados. Sin duda estos cambios que experimentan las fuerzas sociales impactan directamente en las Instituciones del Estado, donde la Universidad Pública tiene un papel preponderante dentro de la sociedad mexicana.

Esta reestructuración obedece, según las miradas de los autores-investigadores del tema de la Universidad, a una articulación entre el Estado y la sociedad, bajo la idea de que la Universidad no sólo produce nuevas formas de racionalidad, sino que se modifican las relaciones entre fuerzas que impulsan otras mentalidades y estilos de vida, con esto queremos decir que en la medida que la burocracia y su desarrollo histórico encarna un cambio en un ordenamiento eficiente de los criterios de aplicación del poder y de la autoridad, también hay una propagación en las pautas culturales y económicas que la hacen posible. Todo ello imbuido en la recomposición de los cambios en el contexto nacional.

Cabe destacar, que la participación de las comunidades académicas tiene un papel importante en tanto que representan una fuerza de contra-hegemonía¹²⁹ dentro de este proceso de empresarialización de las Universidades. Al respecto, es importante considerar diferencias dentro de estas culturas académicas, ya que responden a la disciplina científica y al campo profesional al que se vinculan o bien a la Institución a la que pertenecen.

Al parecer, el ideal de Universidad hoy día se guía bajo la dirección del avance tecnológico y la integración a una dinámica neoliberal. Se tiende a una radicalización del conocimiento que se encarna en las formas de organización de

¹²⁹ En oposición al concepto de resistencia, el de contra-hegemonía, en cambio, implica una comprensión más política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y del tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar. Y, lo que es más importante, el concepto de contra-hegemonía no sólo expresa la lógica de la crítica sino la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que definen contra-instituciones, relaciones vividas e ideologías que encarnan formas alternativas de experiencia y de lucha. Veasé, Giroux, Henry, Peter McLaren, "La formación de los maestros en una esfera contra pública: Notas hacia una redefinición" en Peter McLaren, *Pedagogía, Identidad y Poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Homo Sapiens, p. 18.

universidades, el agente gubernamental y el papel de la empresa, formando una articulación artificial, en el sentido de dar la apariencia de ser flexible en cuanto intercambio y de colaboración. De igual manera se subordina la obtención de conocimiento a la certificación, ya que éste último es la garantía que se presenta frente al Estado como justificante de los apoyos económicos que recibe. En ese sentido las entidades de Educación Superior se convierten en emisora de credencialismos en donde se reproducen sujetos bajo perfiles para realizar el trabajo burocrático propio de los niveles jerárquicos bajos y medios que requieren las empresas y organismos que conducen las formas de trabajo dentro de la dinámica neoliberal.

El factor disciplinar y el papel que comenzaron a desempeñar los académicos regularmente, han encontrado una orientación tendenciosa hacia la simulación del trabajo de investigación y la docencia en la ahora FES-Acatlán, en el sentido de que dejó de ser un distintivo para instituirse como una obligación.

El paradigma ético en el que se basa el pragmatismo nos ayuda a posicionar, en el caso del proyecto de las ENEP, en sus inicios un predominio por las profesiones liberales y que con un matiz del modelo “neo” (nunca acabado, ni definitivo), nos ubica ante las resultantes de reformas que se han hecho en materia de educación superior, con la aparición de nuevos actores, la nueva burocratización de la institución, reconfiguración del espacio de políticas en correspondencia a valores vertidos en estas últimas, que contrario a lo que puede considerarse, apostamos que esto tiene un valor axiológico dentro del aula, (las cuales permanecen más como intuiciones que aun no hemos trabajado), por un lado la modernización de la Universidad que respondió con el proyecto de las ENEP, ha ido incorporando cambios en materia de la administración institucional, más cercano a un modelo de gestión (empresarial), de construcción de conocimiento más fragmentado y despolitizado.

La gente trabaja, cada vez más, en organizaciones grandes que cercenan gravemente el control individual y colectivo sobre la toma de decisiones y las actividades laborales. Estos organismos y puestos de trabajo siguen un orden burocrático en el sentido de que las actividades sociales están regidas por normas promulgadas por la gerencia. La toma de decisiones y la responsabilidad están organizadas con base en la división jerárquica del trabajo, donde el control de los procesos laborales está distribuido en campos verticales de autoridad que se va incrementando hasta llegar al poder último que reside, de manera casi exclusiva, en el escalón superior de los propietarios y gerentes¹³⁰.

El trabajo del profesor de carrera bajo distintas lógicas a las que venía presentando, se enfiló en lo que hoy día es ya toda una forma institucional de evaluación y acreditación.

¹³⁰ Samuel Bowles, Herbert Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista: La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, tr. Gimeno Sacristán, Siglo XXI, México, 1981, p. 85.

2.3. El concepto de formación en las culturas académicas de la Universidad Nacional, en el marco neoliberal.

Las culturas académicas¹³¹ están vinculadas a los paradigmas éticos y epistemológicos del que emanan sus saberes, sus sentidos, prácticas y una estructura axiológica que se traduce en los actos morales de la vida cotidiana. Las conceptualizaciones que sustentan estas culturas académicas dan cuenta del sentido y dirección que sus conocimientos promueven y reproducen en los espacios escolares de la Universidad. Uno de los conceptos ejes: la *formación*, es esencial en el sentido de vincular las prácticas teórico-metodológicas de los docentes. En el proceso formativo profesional se vinculan lo ético, lo pedagógico y lo político:

La formación no es acumulación de información ni lógica de esa misma acumulación se entiende como la apropiación que hacemos como sujetos del contexto propio. Semejante a la Paideia que postula múltiples formas de relación para pensar el pasado en el presente y construir el futuro¹³².

La formación pedagógico-social que adquiere, desarrolla y vivencia cotidianamente el estudiante, se plasma en los modelos y prácticas pedagógicas que circulan, observan, interiorizan o imitan en los espacios del acontecer académico de la Universidad. Este modelo se fundamenta en la conceptualización teórica que remite a un contexto concreto: el de los sujetos, que legitiman una concepción de vida, al mismo tiempo, atiende a un propósito específico, es decir, a

¹³¹ [...] la existencia de culturas profesionales en una universidad influyen modos de pensamiento y acción docente y de criterios axiológicos y deontológicos de su actuación profesional. [...] Esta cultura profesional, unida a la cultura propia de la facultad en donde están insertos, dan lugar a una cultura académica que es la primera con la que toman contacto todos los profesionales en formación que después serán profesores universitarios en esta y otras facultades. Beatriz Milicia, *et. al, La Cultura Académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física*, Investigaciones en Ensino de Ciencias, 2002, p. 264.

¹³² Marcela Gómez Sollano /Hugo Zemelman, *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*, Pax, México, 2005, p. 41.

fines que guardan una intención política y un proyecto de cultura y, por ende, de sociedad. En este sentido, las concepciones de formación que se establecen dentro de las culturas académicas remiten a un fundamento epistemológicamente construido.

La relevancia que adquiere el plano de la epistemología en la conformación de las culturas académicas, es porque a través de ellas permean los criterios éticos y por ende los actos morales que definen a los sujetos en los distintos espacios del conocimiento. Si el actual sistema de acreditación y evaluación del trabajo remite a un orden de flexibilización del mismo, amparado por una ética pragmática del paradigma neopositivisante del conocimiento, que se ha sabido combinar con el paradigma economicista de la educación en el marco neoliberal, nos lleva a plantear la indolencia por parte de los profesores por reconocer la importancia que adquieren los planos epistemológicos y de la relación inherente que tienen con su quehacer como portadores de discursos dentro de la profesión académica.

En este apartado nos parece primordial destacar la relación que guarda la conformación de los paradigmas éticos con las formas de razonamiento en tanto que estas últimas refieren a la constitución de los saberes y sentidos que los sujetos confieren a lo que hay en el mundo, ya sea de la naturaleza o de la constitución histórica y social de los seres humanos, es decir, como aprehendemos el mundo, lo abordamos, lo estudiamos y como resolvemos los problemas en él.

Las conceptualizaciones acerca de la Formación remiten entonces a las raíces epistemológicas que dan cuenta a través de los discursos, del cómo es concebido y trabajado este concepto, usualmente referido como instrucción, capacitación o relacionándolo al campo de la cognición a través de los aprendizajes desde una perspectiva psicologizante de los mismos, todas ellas provenientes de una forma de razonar pragmática que engrosa la mayor parte de

los documentos oficiales en materia educativa, así como aquella que nutre la literatura de los manuales de enseñanza.

Las referencias que se hacen sobre la formación Los paradigmas o planos epistemológicos¹³³ condesan concepciones esenciales desde los cuales los sujetos concebimos el mundo y lo explicamos, esto es, damos razón y sentido desde distintos discursos que a su vez enmarcan conceptos y categorías. A partir de ello nos constituimos en un modelo ético sobre el que basamos las premisas que van a dar sentido a esos discursos que emitimos, ya sea, a través de las ideas expresadas en un cuerpo teórico escrito o verbalizado, pero fundamentado en valores que devienen desde su aspecto ontológico del paradigma en el cual se originan, en ese sentido, se materializan en las prácticas morales concretas que los sujetos resolvemos en el campo de lo cotidiano.

De igual manera estas formas de explicarnos lo que hay en el mundo plantean una plataforma donde convergen y se friccionan estos discursos, los cuales portamos como sujetos conformados en ellos y donde se establecen relaciones de poder por ponderar un discurso sobre de otro, ya sea, a través de la legitimidad y legalidad que en sentido weberiano conforman las acciones de los sujetos a lo largo de la historia, pero que contempla la imposición, a través, de la conquista y reproducción de estos mismos discursos.

Las disciplinas al interior de la Universidad han tenido a lo largo del trayecto histórico una construcción subordinada al paradigma de la ciencia, conformado corrientes y escuelas de pensamiento divergentes o coincidentes dependiendo

¹³³ Alicia de Alba nos brinda una distinción entre teoría del conocimiento o postura epistemológica y la problemática de la construcción del conocimiento: refiriendo que la primera se refiere a la perspectiva epistemológica a partir de la cual se asumen y comprenden modos de construir las teorías sobre los objetos específicos, esto es, a la lógica del razonamiento que determina la construcción del conocimiento a través de ciertas categorías parametrales y no de otras no así las conformaciones conceptuales o teóricas que dan cuenta de tales objetos específicos, los cuales concibe como “teorías del objeto”, en Véase, de Alba, Alicia (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, UNAM, México, 1990, p. 20.

precisamente del paradigma que lo conforma. La subordinación que planteamos surge a partir de un posicionamiento hegemónico históricamente construido a partir de la corriente idealista y positivista, que desde la crítica realizada por Adam Schaff en el texto *Historia y verdad*, plantea a manera de ejemplo la relación que ha permeado en el campo de la historia a un numeroso grupo de estudiosos de filiación positivista por rehuir deliberadamente la problemática que implica ser y estar conscientes de los aspectos teóricos-metodológicos que conforman los discursos en el estudio de la historia, y para ello remite a una cita de Ernst Nagel en la que menciona:

Los historiadores profesionales, al igual que los restantes intelectuales, raras veces son conscientes de los conceptos que organizan los materiales de que se sirven en su disciplina o de los principios según los cuales los valoran. [...] Cuando los historiadores se pronuncian sobre los problemas de esta clase –en ocasiones a menudo de un modo solemne– repiten habitualmente las ideas filosóficas que les han sido inculcadas al azar de sus estudios o de sus lecturas, pero casi nunca sometidas a una crítica rigurosa a la luz de su propia práctica profesional¹³⁴.

Por ello planteamos que dentro del sistema de educación superior actual, se vierten discursos cuyos conceptos y categorías propias de los distintos planos epistemológicos, conforman las visiones donde se plantea las prácticas o acciones educativas por encima de la praxis y la formación de sujetos que incide en la nula participación política abierta en espacios donde habría de esperarse ésta y en donde se emparenta también con un contexto económico particular específico como el capitalista-neoliberal. Perfilando desde el campo de la cultura del trabajo un paradigma que permea y que impone a su vez su lenguaje de la disciplina, el

¹³⁴ Schaff, Adam, “La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento. La verdad” en *Historia y Verdad*, Grijalbo, México, 1984, p. 79.

poder, el mercado, el prestigio, el éxito y la producción entre otros términos del modelo económico.

El posicionamiento del paradigma positivista de la ciencia que ha impactado en las disciplinas (sobre todo las sociales y humanas se ha erigido como la perspectiva o plano epistemológico hegemónico en la conformación de los discursos sobre los saberes al interior de las instituciones de educación superior, lo que ha llevado al desconocimiento o evasión del papel de la filosofía en la construcción del conocimiento, promoviendo discursos despolitizados y figurando la conciencia histórica como un proceso lineal, objetivista-cientificista. Por lo tanto, la formación de los sujetos de estas disciplinas ha contribuido a una promoción de una mirada instrumentalista del conocimiento que promueve un sentido arbitrario en la producción de los discursos y prácticas que ponderan el plano epistémico hegemónico. Luego entonces, se deja de lado la vinculación a proyectos o causas sociales con un sentido emancipatorio promoviendo por el contrario aspectos superficiales de la realidad encubiertos de un supuesto trabajo teórico el cual se caracteriza por la acumulación de información.

Al interior de las instituciones de Educación Superior se ponderan discursos legitimadores que se describen así mismo como críticos de las políticas educativas por parte del Estado mexicano, que están vinculadas estrechamente a un paradigma ético de corte neoliberal que busca precisamente la homogenización a través de la práctica moral fundada en valores como la competencia, el individualismo y el egoísmo de los sujetos, que se reflejan en la construcción de discursos y saberes, a través de las prácticas educativas. Estos discursos se fundan en una crítica sin crítica, en el sentido en que evaden la concientización desde el docente que produce o promueve el discurso hasta el estudiante que reproduce “a veces” inconscientemente estos saberes y estas formas de abordar la realidad social. En ese sentido, se excluye la formación de sujetos críticos y conscientes de las necesidades que la realidad social demanda.

El problema que se nos presenta es cómo el paradigma empresarial permea las culturas académicas al interior de las instituciones educativas conformando de igual manera una forma hegemónica, como orientadora de las prácticas sociales, es significativa, en tanto nos permite vislumbrar cuáles son los conocimientos y valores que orientan las prácticas sustentadas desde una visión empresarial de la educación, pues ellas impactan las relaciones de trabajo expresando el conflicto o la simulación de un falso consenso. Al respecto del conflicto, surgen discursos y formas contestatarias que la estructura va asimilando, a través de la exclusión y estigmatización, de aquellos que no participan del lenguaje y de la práctica de la acumulación dominante.

Por otro lado, incitar una formación crítica implica una construcción desde un plano epistémico no hegemónico que se contrapone a una formación de los académicos y de los estudiantes de la sociología, donde se remiten a formas más emparentadas a un orden gerencial del campo de la administración que, paulatinamente se ha traducido en una *forma de hacer empresarial* que aparece como un discurso y a la vez una práctica cotidiana. Es discursivo, en tanto se erige como una propuesta homogeneizante a los sujetos, que pugna por ser legítima y legal al interior de las instituciones, a través, de programas y planes en pro del estímulo; y se ejerce en tanto que estos dispositivos o programas se instrumentalizan bajo estrategias que obedecen a la visión particular que se tiene del trabajo, en este sentido, la concepción de la empresa y del mercado operan al interior de las instancias internas o bien externas de las instituciones del campo de la educación superior.

Las culturas académicas proyectan formas de organización que han facilitado la implantación de un cierto orden, gobernado por el imperativo de la acumulación y el poder. Dejando a los académicos desprovistos de formas contestatarias y de conciencia social que implicaría una participación política mayor y permitiendo por ende el ascenso de los profesores de carrera como intelectuales críticos, comprometidos con proyectos de concientización social.

Estas disposiciones conllevan a la exclusión de docentes e investigadores a designaciones estigmatizadas, por no ajustarse a los tiempos y *forma de producción* acumulativa, es decir, que esta forma de acumulación del prestigio evoca sí la formación docente, la producción original del conocimiento y la enseñanza pero bajo el paradigma ético del neoliberalismo, en ese sentido la formación se reduce a capacitación y habilitamiento de cuestiones prácticas para salir del paso de las demandas institucionales, pues consideramos cuestionable inclusive el “saber hacer”.

El sentido del actual Sistema de Educación Superior en México parece atender no sólo al factor académico, sino los que remiten al orden social, político y económico. Intentamos plantear que los paradigmas epistemológicos conformados desde su propia ética han impactado la vida de la Universidad Nacional, es decir, los valores que han acompañado por sí mismos a los movimientos políticos y sociales, han modificado tanto las prácticas de los sujetos, como permitir posicionar una tendencia ética como la predominante en la vida de los académicos y universitarios.

A partir de ello consideramos que las políticas por sí mismas sin la participación de los sujetos sociales, no modifican de manera mecánica las prácticas y valores. Cierta rasgo de contradicción acompaña la lógica de la evaluación y competencia, que a su vez se instituye formas viciadas del trabajo académico. Sin duda el cambio en la organización, administración, financiamiento y la lógica de la acumulación, los incentivos basados en el prestigio y los “indicadores” son elementos que se han modificado en los contextos del quehacer académico. Al mismo tiempo, se contraponen prácticas y estructuras que se resisten o hibridan en el trabajo académico. El concepto de contra- hegemonía resulta propositivo para erigirse como una fuerza organizada con un sentido emancipatorio que permita a los sujetos una praxis consciente de su actividad.

Por lo tanto, el cambio que ha experimentado la Universidad Pública mexicana dirige el rumbo de ésta hacia un modelo empresarial que se expresa en la incorporación de ciertas herramientas, ideas y lenguaje originados en el mundo del paradigma empresarial del trabajo y la gestión administrativa, con la intención de promover dentro del cuerpo organizacional una tendencia hacia la centralización, pero basada en una serie de dispositivos que de manera indirecta alientan la competencia con base a la planeación, evaluación y acreditación.

El problema de la formación como categoría que deriva del paradigma idealista que se ha conformado a través del tiempo, ya sea desde la remota antigüedad de la Grecia clásica pasando por la conceptualización escolástica, el proyecto ilustrado, hasta llegar a la concepción moderna con Hegel para transitar por los matices del gusto y la estética pero abstrayéndose en su propio idealismo, dejando abierta la posibilidad a un manoseo de los distintos discursos que desde lo educativo hacen uso de ello. No basta la formación del espíritu en el conocimiento de uno mismo por más que se establezcan las más nobles virtudes y valores éticos del humanismo griego o del "*sensus communis*" de la idealidad humana, sino el paradigma ético que lo sostiene y soslaya una práctica moral transformadora de la realidad, el compromiso y el proyecto de lo que es realizable a partir de lo que existe.

El problema, al parecer, es que la mirada idealista no implica un reconocimiento de lo posible, de lo dándose, su utopía no se realiza, su transformación se plantea como lo irrealizable, la participación política no se da frontalmente con el otro, habla de libertad pero no de liberación, habla de consciencia, pero no de emancipación, reconoce al Estado y el poder, pero no la dominación y un modelo de producción que deshumaniza a los sujetos, porque no basta el conocimiento y la formación de los sujetos en el pensamiento si no se logra alcanzar a los sujetos concretos que reproducen pero que también se resisten todos los días en los espacios de su cotidianidad. El conocimiento dirigido y fundamentado en el proyecto político como transformador de la realidad, a partir

del paradigma emancipatorio, es desde nuestro punto de vista una posibilidad de crear espacios de discusión donde se conformen en el tenor que Peter McLaren y Henry Giroux esferas contra-públicas de participación alternativa.

Finalmente la Universidad como escenario de contradicciones sociales, económicas, políticas e históricas, remite a la conformación de culturas académicas fundadas en paradigmas éticos diversos, a través de los cuales, se erige un discurso ético hegemónico desde su origen, que al mismo tiempo, se materializa entonces en las prácticas morales concretas de los sujetos. Por ello pensamos que, la Universidad, posibilita la construcción de discursos y prácticas morales que se caracterizan por ponderar valores contra-hegemónicos, es decir, fundados no en el carácter pragmático y empresarial de la educación, sino por el contrario en el carácter emancipatorio que, a través, de la reflexión crítica del uso de los lenguajes, posibilitan la construcción de los distintos saberes que le dan sentido al estudio de la disciplinas sociales y humanas.

Capítulo Tres

Formación de profesores de carrera desde el paradigma ético emancipador para la construcción de esferas contra-públicas de participación política en la UNAM FES-Acatlán.

Comúnmente el espacio de la Universidad Nacional guarda un rasgo particular respecto de otras instituciones de educación superior y es el que dentro de ella convergen posturas distintas y encontradas entre sí (ser *universitas*), para ello hemos mencionado la conformación de distintos paradigmas éticos asociados al conocimiento de la realidad y por lo tanto a una postura epistemológica desde donde construimos y damos sentido al conocimiento que se produce. Sin embargo, esa particularidad de nuestra Universidad ha estado signada por varias coyunturas que remiten a movimientos sociales que han llevado a movilizaciones e incluso huelgas estudiantiles que le han forjado su carácter de ser una institución crítica y emparentada a causas sociales que remiten a un ideal de democracia y justicia social.

A pesar de caracterizarse como una institución proclive al paradigma hegemónico conservador, no sólo por su estructura de gobierno sino también por su gestión y administración escolar, así como, por privilegiar el paradigma neopositivizante en la producción del conocimiento y la lectura que de la realidad se hace desde las ciencias sociales, que ha llevado a privilegiar la tendencia de la acumulación del trabajo académico de sus profesores desde las prácticas de la certificación y la eficiencia, y con ello a garantizar desde hace algunas décadas a través de su desconcentración de la Ciudad Universitaria con el proyecto de las entonces ENEP, ahora FES la despolitización de la comunidad universitaria, en pro de lograr cierta estabilidad institucional, que bien puede traducirse en pasividad y adormecimiento de la misma.

Considerando “la posibilidad” como una categoría del estudio del presente, los sujetos, a través de sus prácticas, formulan y participan de proyectos, en ese sentido, es necesario destacar el papel de lo político dentro del quehacer docente desde el posicionamiento de una ética emancipadora, que no se posterga hacia el futuro, sino que se construye desde su actividad práctica en el presente. En ese sentido, una formación docente pensada y actuada desde la crítica permitiría a la comunidad conformada por sus profesores de carrera, una forma de participación democratizadora y emancipadora al mismo tiempo, que incide en la formación de los nuevos estudiosos de las ciencias sociales desde el reposicionamiento de la dialéctica como una forma de pensamiento y por ende de praxis más humanizante.

Como educador-intelectual¹³⁵ es el papel de responsabilidad que le corresponde realizar al profesor de carrera de cara al siglo XXI, debido a que sus condiciones laborales le exigen le retribuyen salarialmente dedicarse de tiempo completo a enriquecer las funciones sustantivas de la UNAM, sobre todo en sus espacios periféricos desconcentrados de ciudad universitaria como lo es Acatlán en el municipio de Naucalpan en el estado de México situación que no gozan los profesores de asignatura, que representan la mayoría de la planta docente.

De esta manera los profesores de carrera deberán apelar a un constante ejercicio de reflexión crítica de las prácticas cotidianas y del pensamiento que emite a través del lenguaje y de sus prácticas morales concretas, en tanto estén posicionados en un ambiente de diálogo crítico y comprensivo, que les permita posicionarse como sujetos políticos, es decir, como sujetos potenciadores de proyectos viables dirigidos a transformar su propio contexto socio-histórico de proyectos sociales.

¹³⁵ Giroux habla de él como el docente o profesor intelectual. Véase, Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990.

Por otro lado, asumiendo un papel de intelectuales críticos que promuevan los saberes bajo una concepción problematizadora y propositiva de la realidad mediante una práctica educativa comprometida, de acercamiento con los estudiantes en las aulas. Devolviendo a la universidad una fuerza contra-hegemónica que la vincule a través de su comunidad a los problemas sociales y a la conformación de una ciudadanía más humana y consciente que le permita entonces ser más libre.

3.1 El paradigma ético emancipador en la construcción de esferas contra-públicas de participación política de los profesores de carrera.

El objetivo que trazamos en este apartado, es caracterizar el paradigma ético emancipador, fundamentado desde el enfoque socio-crítico de las ciencias sociales y humanas, a partir de la re-significación y transformación democratizante del trabajo académico. Así, el sentido que buscamos, es la de una propuesta posible de ser pensada y actuada por los profesores de carrera de la FES-Acatlán pero al mismo tiempo a los estudiantes, para ello nos hemos servido de las herramientas de la “teoría pedagógica radical o crítica”¹³⁶. Para ello consideramos fundamental la creación o resignificación de la esfera pública pero desde el impulso de creación de una fuerza contrahegemonica de participación política al interior del espacio de la Universidad y en particular de la FES-Acatlán.

El término de la crítica¹³⁷ desde el posicionamiento no hegemónico implica un posicionamiento epistemológico y por ende un paradigma ético distinto, pues construye la realidad como aquello que se ha conformado socio históricamente por y para los sujetos que atienden los grupos sociales que se encuentran en

¹³⁶ Preocupada por el imperativo de recusar la idea tácita dominante de que las escuelas son el principal mecanismo para el desarrollo de un orden social democrático e igualitario, la teoría educativa crítica se impuso a sí misma la tarea de desvelar cómo se producen la dominación y la opresión dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza escolar. En lugar de aceptar la idea de que las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social, los críticos educativos problematizaron este supuesto. Véase la Introducción por Paulo Freire en Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p. 29.

¹³⁷ [...]El pensamiento crítico sería un pensamiento no abstracto, un pensamiento no “apriorístico”. [...] El pensamiento abstracto está determinado, pero no siempre es capaz de reconocer su determinación. Por eso la crítica persigue reconocer la determinación del pensamiento abstracto. [...] La cuestión está en que se puede usar acriticamente una teoría cuya función es crítica. Se puede razonar mal, es decir, razonar de manera esquemática o dogmática a una teoría que es básicamente no dogmática, en tanto pretende reflejar lo históricamente determinado. Sin embargo, para eso hay que descubrir la determinación histórica en cada una de las categorías, en cada uno de los conceptos, en cada una de las proposiciones teóricas. No se trata de decir simplemente; este es un concepto históricamente determinado, sino de construirlo críticamente. Hugo Zemelman, *Historia y política en el conocimiento (Discusión acerca de las posibilidades heurísticas de la dialéctica)*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Serie de Estudios 71, UNAM, México, 1983, pp. 63-64.

constante enfrentamiento por el poder económico y político pero cuyos procesos están caracterizados por la contradicción¹³⁸. Sin embargo, la crítica transita por una vivencia que se vuelve fundamental y es la de concientizarnos como sujetos productores de historicidad¹³⁹. En ese sentido, la realidad no es concebida como algo estático o determinado, sino como aquello que está en constante movimiento y donde la transformación es viable en tanto que es posible pensar en lo deseable¹⁴⁰. Esto implica que la transformación es propuesta para impactar en el pensamiento y en la práctica cotidiana.

Desde el paradigma emancipador de la corriente crítica el espacio contra-público¹⁴¹ coloca en nuestro caso a los profesores de carrera en esferas de participación política, a partir de proyectos sociales, tomando en cuenta, el ejercicio consciente de la docencia como actividad que propicia la transformación de los contextos histórico-sociales de la realidad, a través de la conciencia histórica:

¹³⁸ [...] la famosa Tercera Tesis de Marx sobre Feuerbach: "La doctrina materialista de que los hombres son el producto del ambiente y que, por lo tanto, los cambios en los hombres son el resultado de otros cambios en el ambiente, no tiene en cuenta que los hombres también pueden modificar el ambiente y que el educador debe ser, a su vez, educado". Juan Carlos, Portantiero "La hegemonía como relación educativa" en María de Ibarrola (coord.), *Las dimensiones sociales de la educación*, Biblioteca Pedagógica, México, 1981.

¹³⁹ La historicidad, por el contrario, plantea la necesidad de articular cualquier hecho en un contexto que cumpla la función de determinar los parámetros que permitan determinar la pertinencia del problema. Por consiguiente, la función que cumple la ubicación en el momento histórico consiste en permitir reconocer a lo indeterminado que contiene cualquier determinación en cuanto potencialidad de su contenido, de manera que el razonamiento no se cierre a la posibilidad de que el devenir pueda asumir diferentes modalidades de concreción. Hugo Zemelman, *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, COLMEX, México, 1996, p. 39.

¹⁴⁰ Si la utopía nos obliga a colocarnos frente a la realidad desde determinadas exigencias valóricas, ello representa un imperativo ético para el sujeto concreto, quien se ve obligado –como sujeto de acciones- a asumirse en tanto históricamente determinado, pero a la vez a salirse de sí mismo para no quedar reducido a la condición de producto histórico. A salirse en aras de la propia realización de su subjetividad y de una construcción social en la que pueda reconocer, enriquecida, su identidad. *Ídem.*, p. 35.

¹⁴¹ [...] la necesidad de contemplar las escuelas como esferas públicas democráticas es central para una pedagogía crítica viable. Esto significa que las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y la sociedad. En este sentido, las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarias para vivir en una auténtica democracia Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p. 34.

Recuperar la conciencia es un desafío en cuanto supone, por parte del intelectual, tener que abandonar su espacio para comprometerse con su realidad. Más que un compromiso es una pasión intelectual para encontrar el sentido del conocimiento en la construcción de la historia. Recuperar la conciencia histórica en el plano del conocimiento significa *transformar el conocimiento en conciencia*¹⁴².

De lo anterior es importante considerar el papel de lo histórico, no como la mera acumulación de fechas y nombres sin un referente concreto que permita a la explicación o problematización de los sucesos, sino por el contrario la historia representa las posibilidades de acción y para ello la política¹⁴³ se ejemplifica como la posibilidad más asequible dependiendo de las condiciones que se nos presenten en el tiempo actual. Así, el sentido de “lo político” representa un desafío en tanto que:

El problema que se plantea desde el plano de la conciencia, es captar lo político, entendiendo como el principio de activación de lo histórico-natural, pues no se trata sólo de la organización del poder, sino de la conciencia y la voluntad de poder que no tiene que ver con la teoría del poder, ya que ésta no suple la falta de conciencia y voluntad de poder. Idea de conciencia que constituye el proyecto histórico de organización social encarnada en cada sujeto

¹⁴² Zemelman agrega: “esto lo podrán hacer aquellos que piensen la realidad a partir de esquemas o formas de razonamiento que, como decía Gramsci, sean capaces de ir creciendo con la propia historia y no quedarse desfasados respecto de la misma. Pero no todos los paradigmas disponibles en este momento cumplen esa condición. Por ello hay que trabajar con aquellos que la presenten de modo tal que permitan entrar en el acontecer mismo de la historia, en vez de transformarla en un objeto de la memoria que impida reconocer lo que es: un campo desde el cual poder crear realidades alternativas”. Hugo Zemelman, *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, COLMEX, México, 1996, p. 33.

¹⁴³ Hemos afirmado que la si la historia es el campo de múltiples posibilidades del desarrollo objetivo, la política es la determinación de aquella posibilidad más viable de acuerdo con la situación de concreción de la totalidad en un presente dado. Hugo Zemelman, *Historia y política en el conocimiento (Discusión acerca de las posibilidades heurísticas de la dialéctica)*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Serie de Estudios 71, UNAM, México, 1983, p. 47.

protagónico y que contiene la noción de proyecto que a su vez contempla la idea de análisis del presente”¹⁴⁴.

La creación de espacios para democratizar el trabajo académico desde el paradigma emancipatorio busca propiciar activamente la conformación de discursos que permitan la creación de un lenguaje crítico¹⁴⁵ y a su vez posicione a sus sujetos frente a la conformación y generación de sus intelectuales¹⁴⁶ que le sean propios a dicho espacio, en tanto que sean promotores de esos discursos que buscan formas alternativas en tanto que se construyen conocimientos políticos y éticos que impactan en la prácticas morales de los sujetos, pero desde la emancipación.

[...] No se trata de forjar un modelo, sino de *descubrir el futuro en lo real de hoy*. De ahí la importancia de la idea de presente; pero no para ajustar los ideales, sino para encontrar la potencialidad en esa realidad incompleta que se está viviendo y en la que se actúa. Si el conocimiento que se crea en la academia no contribuye a eso, no

¹⁴⁴ *Ídem.*, p. 48.

¹⁴⁵ [...] Pero nuestra preocupación no se focaliza simplemente en desarrollar un lenguaje crítico y desmitificador, que pueda cuestionar los intereses e ideologías latentes que actúan para construir subjetividades compatibles con la lógica de la sociedad dominante. Estamos más preocupados por desarrollar un lenguaje que pueda abordar el tema de la creación de prácticas de enseñanza alternativas capaces de romper la lógica de la dominación, tanto dentro como fuera de las escuelas. En un sentido amplio. [...] estamos comprometidos con la articulación de un lenguaje que contribuya a examinar el campo de la formación docente como una nueva esfera pública, una esfera que procura recobrar la idea de la democracia crítica como movimiento social que apoya el respeto por la libertad individual y la justicia social. Henry Giroux y Peter McLaren, “La formación de los maestros en un esfera contra-pública: notas hacia una redefinición”, en Peter McLaren, *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Ed. Homo Sapiens, Argentina, 1999, pp. 25-26.

¹⁴⁶ Cada grupo social, al nacer sobre el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea a la vez, orgánicamente, una o varias castas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función no sólo en el campo económico, sino también en el social y político. Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, tr. Carlos Cristos, Fontamara, México, 2007, p. 60.

cumple entonces con la función de enseñar a *construir la historia*. Ésta es la acepción del concepto “política”¹⁴⁷.

Para el caso de los profesores de carrera desde el paradigma de la emancipación se plantea concebir a estos como sujetos transformadores y donde el espacio escolar (en nuestro caso la Universidad Nacional) es concebido como un lugar democrático público donde confluyen discursos ideológicos pero que se inclinan por una ciudadanía activa, consciente auspiciada por la visión dialéctica de la realidad que permite establecer problemáticas entre las instituciones y los grupos sociales. Se toma conciencia de que la Universidad es un campo politizado en el sentido de explicar la dominación de un discurso hegemónico y donde se reproducen pautas culturales que expresan en el sentido más general formas de dominación del actual sistema económico y político neoliberal:

[...] la vida escolar debe considerarse como una pluralidad de discursos y luchas en conflicto, un terreno en el que confluyen la cultura del aula y de la calle, y en el que los maestros, estudiantes y autoridades administrativas aceptan, negocian y a veces rechazan la manera en que las experiencias y prácticas escolares son denominadas y llevadas a cabo¹⁴⁸.

La configuración de una esfera contra-pública que permita la construcción de espacios de diálogo y confrontación para los profesores de carrera al interior de la Universidad se inscribe como proyecto contra-hegemónico que guarda distancia respecto al concepto de resistencia¹⁴⁹, ya que el primero alcanza mayor fuerza en tanto que reviste un proyecto político, esto es:

¹⁴⁷ Hugo Zemelman, *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, COLMEX, México, 1996, p. 30.

¹⁴⁸ Henry Giroux y Peter McLaren, “La formación de los maestros en un esfera contra-pública: notas hacia una redefinición”, en Peter McLaren, *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Ed. Homo Sapiens, Argentina, 1999, p. 25.

¹⁴⁹ El término “resistencia” alude a un tipo de “brecha” autónoma entre las fuerzas difundidas de la dominación y el estado dominado. Más aún, ha sido definido como “espacio” personal en el que la

Así considerada, la resistencia funciona como un tipo de negación o de afirmación opuesta a los discursos y prácticas dominantes. Por supuesto, la resistencia con frecuencia carece de un proyecto político y suele reflejar prácticas sociales de naturaleza desorganizada, apolítica y ateórica.

El concepto de contra-hegemonía, en cambio, implica una comprensión más política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y del tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar. Y lo que es más importante, el concepto de contra-hegemonía no solo expresa la lógica de la crítica sino la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que definen contra-instituciones, relaciones vividas e ideológicas que encarnan formas alternativas de experiencia y de lucha¹⁵⁰.

La emancipación del trabajo docente empieza según pensamos en asumir y brindar un sentido diferente, propiciando la conscientización y las acciones que lo lleven a asumir el papel de intelectual entendiéndolo desde un papel transformador de los procesos sociales:

[...] queremos remodelar la formación docente como proyecto político, como una forma de política cultural que define a los futuros maestros como intelectuales que funcionan con el propósito de establecer espacios públicos en los que los estudiantes puedan debatir, apropiarse y aprender los conocimientos y destrezas necesarios para vivir en una verdadera democracia¹⁵¹.

dominación se ve inmovilizada u omitida gracias a un esfuerzo concertado, o incluso inconsciente por parte del sometido activo, de subvertir el proceso de socialización. *Ídem.*, p. 17.

¹⁵⁰ *Ídem.*, p. 18

¹⁵¹ *Ídem.*, p. 26.

Considerando la *posibilidad* como un elemento del estudio del *presente*, los sujetos, a través de sus prácticas, formulan y participan de proyectos¹⁵². En ese sentido, es necesario destacar el papel de lo político dentro del quehacer docente desde el posicionamiento de una ética emancipadora que no se posterga hacia el futuro, sino que se construye desde su actividad práctica en el presente. A partir de ello, la autocrítica, que involucra el análisis, invita, en más de un sentido, a modificar el orden establecido.

Como uno de los aspectos fundamentales para esta propuesta, interesa cuestionar los valores asociados al paradigma ético que hemos mencionado como empresarial y donde a su vez éste ha ubicado a la educación en el marco de un paradigma cuya racionalidad deriva en exigencias que se orientan a responder a la eficacia, y a la productividad objetivándolas en un proceso de acumulación. De tal suerte que tienda a enfatizar la correspondencia entre el acontecimiento educativo y sus resultados con las necesidades definidas por tales parámetros. De ello se desprende la preocupación de dirigir la atención hacia la acción liberadora que implica el distanciamiento y la voluntad por explicar formas de razonamiento que han hecho del campo educativo un proceso de acumulación “eficiente” del conocimiento, sin permitirse cuestionar las formas de pensar de las que se deriva y las perspectivas que guarda respecto del futuro que esas mismas formas de razonamiento delimitan; eso nos pone en el camino donde se plantea la posibilidad de pensar algo más de lo que está contenido en el conocimiento acumulado.

En el campo del conocimiento de los estudiantes el reto que consideramos es cómo producir en la cotidianidad espacios educativos que permitan la ampliación y generación de las potencialidades del pensamiento, con base en los

¹⁵² En este sentido, el proyecto es la concreción de cómo el hombre se apropia de la dimensión del largo tiempo en el corte del presente, que es donde el hombre como sujeto despliega su capacidad de constructor de realidades. Lo que significa que la influencia sobre la realidad se desdoble, por una parte, en el plano de las prácticas actuantes en los diferentes momentos de un proceso, y, de otra, en el proyecto que confiere sentido a la praxis en una perspectiva transcoyuntural. Hugo Zemelman, *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, COLMEX, México, 1996, p. 43.

diversos planos epistemológicos o formas de razonamiento, que estimulen procesos intelectuales flexibles y diversos, cuya necesidad de apertura al ejercicio de la crítica plantea la suspensión por decirlo de alguna forma, de reflexiones redundantes o evasivas.

El contexto ampliado al cual nos hemos referido en este trabajo está dado en el marco del neoliberalismo y adquiere preponderancia en el sentido de jugar como límite a las condiciones de posibilidad que como sujetos tenemos para construir o sugerir condiciones de posibilidad, pues no se puede soslayar dentro del análisis de la formación docente al ser el campo de la educación uno de los espacios que acentúa la desigualdad social y permite la perpetuación de prácticas educativas y por ende ligado a un paradigma ético hegemónico. Para el caso mexicano y en general para América Latina conlleva a la integración de un bloque económico que refleja a través de la privatización de los bienes y servicios públicos (donde se ubica el sistema educativo). Por ella la formación de sujetos sociales (como construcción teórica) se relaciona en el modo en que los sujetos están integrados a una estructura económica, social conformada históricamente.

De igual manera en el sentido más amplio el carácter que adquiere el papel de la utopía es fundamental en tanto que al estar dentro del lenguaje de la posibilidad se establece una forma vinculante con la realidad en tanto que es posible pensarla y actuarla, transformándola dentro de la alternativa que es posible, como dice Hugo Zemelman:

Por ello, en este momento la utopía cumple el papel de lectura alternativa y, por tanto, una forma de relación con la realidad, ya que no puede entenderse si no vinculamos con la conciencia de que la realidad histórica se construye por todos en cada momento en cualquier espacio. La historia se construye desde lo micro y eso permite que haya juegos en ella; de no ser así, se habría escrito de una vez y para siempre por el primer discurso dominante. El

problema de la utopía requiere ser reivindicado en tanto que constituye la base que define la necesidad de una construcción alternativa, pues desde el modelo neoliberal el asunto es que la gente no tenga necesidad de realidad, sino que se satisfaga con aquello que le ofrece como tal¹⁵³.

A partir de establecer la utopía como necesaria en la formulación de proyectos, el paradigma emancipador encarna una serie de elementos que le brindan un abordaje de la realidad con un matiz transformador, lo que hace, que se vincule con lo histórico como aquella construcción objetivamente posible que hacen los sujetos, ya que ellos lo producen y lo transforman, lo político, el proyecto, la voluntad humana para intervenir en la realidad, el movimiento cuya función es la de la praxis social. En el último de los casos es la posibilidad de luchar por lo deseable.

Lo que permite la educación es la potenciación de sujetos a partir de formas de razonamiento, en las que se aprehenda problemáticamente lo acumulado y se despliegue en la historicidad del saber hacer un marco de posibilidades que vaya más allá de las pautas culturales que bloquean la capacidad del individuo para asumirse como persona en y de la historia, como aquellas que la rutina e inercias marcan cuando están asociadas a la sobrevivencia, el consumo y el mercado¹⁵⁴.

Esto repercute en el contexto de las culturas académicas en donde convergen tensiones entre éstas dentro de un contexto social incierto caracterizado por la fractura de los espacios públicos, y una exacerbada

¹⁵³ Marcela Gómez Sollano, Hugo Zemelman. *La labor del maestro: formar y formarse*, Ed. Pax México, México, 2006, p. 55.

¹⁵⁴ *Ídem.*, p. 67.

dependencia del mercado, de su lenguaje, pero sobre todo de su ética, en donde se adhieren las rutinas burocráticas al interior del espacio de la Universidad.

El *sedimento* de una forma de organización burocrática al interior del espacio universitario, ha sido la inercia con la que los proyectos privatizadores que se erigen sobre la ética de la empresa, han afectado profundamente los espacios de formación de los sujetos sociales, sobre todo aquellos vinculados a lo público. Para el campo educativo, y en particular en los docentes, el posicionamiento del paradigma neopositivizante dentro de las ciencias sociales impone discursos y acciones concretas de los sujetos en el espacio cotidiano del aula, donde la tendencia es reducir el sentido de realidad a esquemas que cercan el lenguaje de *posibilidades* a un único referente, alentando la homogenización de los lenguajes, la universalidad de los valores y los conocimientos.

3.2 La formación crítica de los profesores de carrera desde el paradigma ético emancipador.

La formación de los docentes no es pensada a partir del tránsito y exigencias que los procesos histórico-sociales que hoy día demanda la realidad, en tanto que el contexto económico es más marcado hacia la deshumanización, la desigualdad social y el contexto cultural incierto en las cuales se *forman* a los sujetos de la educación. De igual forma, no se considera el *lenguaje de la posibilidad* dentro del *tiempo presente* para la acción colectiva viable y vinculada a la participación política de los docentes en el proceso de *construcción* de conocimiento de su situación (momento histórico), a partir de vínculos específicos en donde se signifiquen los espacios sociales e institucionales y se estén constituyendo en parte de las condiciones que vislumbren el proyecto como algo más allá de lo deseable, es decir, lo posible:

[...] la formación docente ha fracasado de manera reiterada en el propósito de proporcionar a los estudiantes medios políticos e imperativos morales con los cuales dar forma a un discurso más crítico y proporcionar cierta comprensión de las metas y propósitos de la escolaridad. La formación docente rara vez ha ocupado un espacio crítico, público o político, dentro de la cultura contemporánea, donde el significado de lo social podía ser recobrado y reiterado, de tal modo que las historias culturales de estudiantes y docentes, las historias personales y la voluntad colectiva pudieran reunirse en torno al desarrollo de una esfera democrática contra-pública¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Henry Giroux y Peter McLaren, "La formación de los maestros en un esfera contra-pública: notas hacia una redefinición", en Peter McLaren, *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Ed. Homo Sapiens, Argentina, 1999, p.13.

En otras palabras, una formación docente pensada y actuada desde la crítica permitiría una forma de participación democratizadora y emancipadora al mismo tiempo, esto admite el reposicionamiento de la dialéctica como una forma de pensamiento humanizante:

[...] las escuelas como esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. [...] Actualmente se defienden a las escuelas, en lenguaje político, como instituciones que proporcionan las condiciones ideológicas y materiales necesarias para educar a los ciudadanos en la dinámica de la alfabetización crítica y el valor civil, y ambas cosas constituyen la base para comportarse como ciudadanos activos en una sociedad democrática¹⁵⁶.

El sentido desde el que hemos intentado plantear el término formación de docentes y el vínculo a lo educativo exigiría un análisis más acabado, sin embargo, en nuestro caso sólo se reducirá a la mención con respecto a las implicaciones que impactan: la primera es la que remite a la construcción de conocimiento (este de por sí es un tema complejo que involucraría otros sentidos de los que aquí no se han tratado y para los cuales no se tienen elementos teóricos para desarrollarlos) y el segundo es responder al cuestionamiento del ¿para qué? se enseña, ambos en un contexto donde rige la lucha por el poder y la dominación de determinados intereses de distintos grupos sociales al interior del espacio educativo:

¹⁵⁶ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p. 35.

Tanto estos cambios en el proceso económico o en las formas y usos sociales del conocimiento como su reflejo en las nuevas finalidades de la formación universitaria, no se producen espontáneamente o como resultado de un proceso natural de crecimiento o desarrollo de la economía o de la vida social; por el contrario, son expresión, de una nueva cuenta, de relaciones de poder, de correlaciones de fuerzas entre grupos sociales, son proyectos sociales o económicos impulsados y hechos valer por determinados grupos sociales para alcanzar sus intereses¹⁵⁷.

Dentro de la discusión acerca de la formación humana es recurrente que asistan diversas disciplinas sociales y humanas, sin embargo los usos del lenguaje para cada disciplina muestran cómo el proceso de apropiación del conocimiento por no decir de la historia de la humanidad implica diversas racionalidades, y que en todo caso la formación no debería ser explorada o pensada solamente como aquellos conocimientos o elementos ligados a la cognición.

La idea anterior nos coloca frente a la necesidad de pensar la relación del sujeto docente y al estudiante en formación como constructores de su relación con la realidad, la cual difícilmente no se daría sin previamente haberse establecido un proceso de problematización y confrontación que permita a ambos ubicar las limitaciones del conocimiento acumulado y de ahí la necesidad de producir, a la vez de ser productores de otras racionalidades, ya que esto conlleva y da sentido a que los sujetos objetiven su relación de conocimiento, pero que se vincula con su quehacer:

En este proceso, por demás complejo, el pensamiento parametral juega de manera fundamental, al dificultar que el individuo conforme su pensamiento abstracto-categorial desde el cual pueda transformar

¹⁵⁷ Miguel de la Torre Gamboa, "La conversión de un derecho en mercancía", en Raquel Glazman Nowalski (coord.), *Las caras de la evaluación educativa*, FFyL, UNAM, 2005, p. 49.

lo constituido en constituyente, al problematizar (apropiarse y potenciar) su relación de conocimiento como relación con la realidad¹⁵⁸.

Para la propuesta que Marcela Gómez Sollano hace sobre la formación de sujetos sociales, asume que dentro del espacio de lo cotidiano se configuran significaciones que van formando un sedimento, mismo que se va instituyendo en las prácticas sociales cotidianas de los sujetos y por ello plantea que un discurso que se oriente a problematizar la realidad implica la desedimentación: “desedimentar lo constituido para reconocer lo posible en lo dado”¹⁵⁹.

Proyectar la formación desde un paradigma ético emancipador conlleva a pensarlo como praxis en donde se privilegian las *lógicas de lo constituyente sobre las lógicas de lo estructurado*, de tal manera que asumir la *formación* como construcción articulada implica las consideraciones del tiempo y del espacio, pero entendidas éstos como productores de algo inacabado y en constante devenir.

Desde el paradigma emancipador la *formación* refiere, a un campo de problemas que permiten una lectura particular de los procesos en los cuales se inscribe la relación entre educación, conocimiento y cultura. En este sentido la educación es vista como potencializadora de proyectos sociales dirigidos a transformar la realidad presente de los sujetos en una visión de futuro, como lo apunta Marcela Gómez Sollano:

De tal forma que las dimensiones histórica, ética y política de los proyectos y propuestas concretos se diluyen frente al énfasis que se deposita en los resultados más allá de los procesos particulares en

¹⁵⁸ Marcela Gómez Sollano, Hugo Zemelman. *La labor del maestro: formar y formarse*, Ed. Pax México, México, 2006, p. 50.

¹⁵⁹ Marcela Gómez Sollano, “Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas”, en *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, Plaza y Valdés Editores, México, 2001, p. 66.

los cuales el vínculo pedagógico se constituye y adquiere sentido a partir de su articulación con diferentes dimensiones de la realidad, cuya temporalidad se define solamente a partir de aspectos de orden normativo, burocrático-administrativo o técnico-instrumental, dejando de lado la historicidad y singularidad de los procesos y el sentido de las diferencias para la generación de alternativas viables¹⁶⁰.

Para ello tomamos el concepto de formación docente pero desde el paradigma emancipador de la corriente crítica que concibe este concepto: como espacio contra-público que coloca en nuestro caso a los profesores de carrera en esferas de participación política, a partir de proyectos sociales, tomando en cuenta, el ejercicio consciente de la docencia como actividad que propicia la transformación de los contextos histórico-sociales de la realidad. Por ello la formación de docentes se explica a través de la praxis educativa.

Con lo anterior pretendemos pensar la formación de manera consciente en la actividad cotidiana que desarrollamos. En primera instancia realizando el ejercicio epistémico que conlleva y a la responsabilidad que involucran a los distintos discursos que dan forma a los cuerpos teóricos de las distintas escuelas o vertientes del conocimiento que a su vez estructuran las distintas disciplinas del saber, pero sobre un entendimiento de la política, entendida ésta como:

Si la esencia de la política es la construcción de la totalidad histórica, interesa en el presente poder recuperar “lo histórico” en otros parámetros de tiempo [...] lo que concierne al proceso mismo de estructuración de la historia. Si lo anterior es así, la política exige una visión más precisa de la historia [...] Se trata de examinar con precisión la idea de cómo se relaciona ese mundo de posibilidades objetivas (contenido en lo histórico natural) con su relación práctica

¹⁶⁰ *Ídem.*, p. 68.

en cada presente y en la secuencia de esos presentes. De comprender la relación entre la potencialidad histórica de un momento determinado y su manifestación concreta en acción [...] definir la política como la determinación de lo que hay de “futuro” en el presente¹⁶¹.

Para el caso del sistema educativo habría que tener presente la crisis en la formación docente que desde el punto de vista de los autores de la pedagogía crítica pasa por la despolitización y falta de conciencia social respecto a su entorno de los futuros educadores, así la esfera contra-pública se erige como un proyecto viable por medio del debate, el diálogo y la concientización social que permita a los sujetos emanciparse a la vez conformándose y vinculándose a su propio sentido ético y político de ellos.

La inercia que conlleva la propuesta de la teoría crítica para la formación de docentes expresa movimientos contradictorios que caracterizan los espacios de la propia Universidad, al concebirlos como reproductores de discursos¹⁶² y prácticas morales dominantes de los grupos sociales que detentan el poder económico y político, sin embargo, y en ese mismo movimiento, se crean de igual forma discursos que se presenten como opositores de esa lógica hegemónica. Una de las formas en que es asequible esto es *el conocimiento* del cual el discurso dominante ha logrado la promoción de su propia visión de lo que es y debería ser el mundo:

¹⁶¹ Hugo Zemelman, *Historia y política en el conocimiento (Discusión acerca de las posibilidades heurísticas de la dialéctica)*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Serie de Estudios 71, UNAM, México, 1983, pp. 46-47.

¹⁶² Según Haidar las prácticas discursivas, como otras prácticas socioculturales, producen y reproducen tanto a los sujetos como diversas materialidades. Por ejemplo, el poder, la ideología, una visión del mundo, una ética, es decir, la práctica discursiva da lugar a la producción de algo más que el puro texto o fenómeno lingüístico, produce relaciones y procesos sociales, acciones, conocimiento, nuevas instituciones o reforzamiento de instituciones sociales existentes, entre otros. Miguel de la Torre Gamboa, “La conversión de un derecho en mercancía”, en Raquel Glazman Nowalski (coord.), *Las caras de la evaluación educativa*, FFy L, UNAM, 2005, p. 51.

El saber es instrumental para este fin y nada más; debe preparar a los dirigentes del futuro orden social, garantizando una formación ideológica homogénea con relación a las tareas que deberán asumir y nada más. La racionalidad del saber, como momento unificador de la realidad, se convierte en la racionalización de lo real: la racionalidad de los procedimientos productivos y de su reproducción social, la organización del capital, la maximización de la ganancia¹⁶³.

Las formas para que este discurso tome fuerza y sea reproducido, no es otra, sino la que hacemos los sujetos que somos portadores de esos y otros discursos. Al no reconocer el espacio escolar o facultativo como lugar de lucha por el poder ideológico, se le resta en ocasiones la carga política que le es inherente y por ende sus docentes “pueden parecer neutrales y ajenos” a procesos legitimadores de una racionalidad que promueve relaciones sociales asimétricas y que están en estrecho vínculo con el sexo, la clase social, la religión entre otras. Si el conocimiento ha sido un vehículo para lograr la propagación del pensamiento dominante¹⁶⁴, que excluye al que no participa de él, es porque engendra a su opuesto, así:

Como equivalente de crítica, la teoría y la práctica de la democracia ofrecen un modelo para analizar de qué manera las escuelas bloquean las dimensiones ideológicas y materiales de la democracia. Por ejemplo, dicho modelo examina cómo se auto-manifiesta el

¹⁶³ En última instancia, el sueño del saber es el de ser el poder delegado de la clase burguesa para crear y dirigir la formación de una nueva y gran civilización. Lo concreto material demostrará la total imposibilidad de este sueño: la clase burguesa no pretende delegar en nadie y mucho menos en saber, ese poder que está conquistando y que quiere administrar personalmente, o bien a través de los aparatos políticos y estatales. Véase, Claudio Bonvecchio, *El mito de la Universidad*, Siglo XXI/UNAM, México, 8ª.ed., 1998, pp. 31-32.

¹⁶⁴ El hombre iluminado y erudito anhelado por los filósofos, se encarna en la fuerza de trabajo. La cultura y el saber, ahí donde no sean útiles para el control social y para el progreso burgués, serán considerados improductivos y parasitarios.

De esta manera, el campo del saber y el papel de la universidad son delimitados rigurosamente. Los profesores serán empleados por el Estado: el filósofo-rey se convierte en el intelectual burócrata. *Ídem.*, p. 32.

discurso de dominación en formas de conocimiento, organización social, ideologías de los profesores y relaciones profesor-estudiante. Además, el discurso de democracia lleva inherente la idea de que las escuelas son lugares contradictorios: reproducen la sociedad en general pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad¹⁶⁵.

La formación del profesorado que sin duda repercute en la formación de los estudiantes es un franco ejercicio de liberación de los sujetos pero también de la realidad de la cual ellos son productores de historicidad y de la cual asumen una posición política. Lo que plantea el reto de cuestionar y problematizar los niveles de la realidad bajo el signo de la dialéctica como forma más humanizante a través del trabajo que los docentes realizan a lo largo de sus vidas.

Uno de los rasgos que asume el paradigma emancipador es la de hacer notar que la relación entre las instituciones educativas y la esfera económica guardan un vínculo explicativo muy estrecho. Pues en el sentido en el que hemos pretendido trabajar la concepción de la empresarialización, como una lógica discursiva que se encarna en campos de la vida social que parecen ajenas a ella (como la educación), por el contrario es marcada la tendencia a una mayor adherencia y predominio de sus lenguajes y prácticas en el ámbito educativo. En consonancia con el tema de la formación, está no queda al margen de ello, pues a través de lenguaje vertido en los distintos documentos que integran los programas que dan cauce a la política educativa por parte del Estado es posible notar esa lógica pragmática que caracteriza al modelo empresarial:

¹⁶⁵ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p. 35.

Nuestra postura emana de la observación de que el capitalismo estatal es más que un fenómeno puramente económico y de que la intervención del Estado en el proceso económico ha producido la evolución de nuevos discursos simbólicos y culturales que dan lugar a importantes dimensiones de la vida social moderna. Esto evidente en la manera en que el Estado ordena la forma y el contenido de los programas de formación docente a través de la legislación de los certificados y requerimientos que deben satisfacer los futuros maestros¹⁶⁶.

Por ello la re-significación del trabajo académico de los profesores de carrera, a partir de la promoción de la formación y praxis educativa fundamentado en los valores del paradigma emancipador y a su vez la búsqueda de propiciar el análisis problematizador de la realidad social y el fomento de un uso crítico de la teoría, son los elementos que le dan sentido a esta propuesta

¹⁶⁶ Henry Giroux y Peter McLaren, “La formación de los maestros en un esfera contra-pública: notas hacia una redefinición”, en Peter McLaren, *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Ed. Homo Sapiens, Argentina, 1999, p. 21.

3.3 Los profesores de carrera como intelectuales portadores y promotores de la conciencia histórica.

El objetivo que guía este punto del trabajo es la de promover la participación política de los profesores de carrera, a partir de formas conscientizadoras que fomenten el espíritu de la crítica, a través, de la promoción de proyectos pensados y asumidos desde el lenguaje de la posibilidad, dirigidos a demandas que la realidad social exige, en ese sentido se asumen como proyectos contra-hegemónicos, en tanto que: “La constitución de la hegemonía implica, por lo tanto, una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: tanto quienes ejercen la dominación como quienes procuran subvertirla.”¹⁶⁷ Asumiendo un papel activo como intelectuales, que los humanice como sujetos sociales a través de *su hacer y su pensar*.

Para ello apelamos a la figura del profesor-intelectual desde la propuesta emancipadora, donde el trabajo académico es entendido como un constante ejercicio de reflexión crítica del quehacer cotidiano y del pensamiento (vigilancia epistemológica) que a través del lenguaje, así como, de sus prácticas morales concretas, posicionen a los profesores de carrera en un ambiente de diálogo crítico y comprensivo que les permita colocarse como sujetos políticos, es decir, como sujetos potenciadores de proyectos viables dirigidos a transformar su propio contexto socio-histórico. Asumiendo entonces, un papel de intelectuales¹⁶⁸ críticos que promuevan los saberes bajo una concepción de la realidad que permita pensarla problematizándola. En ese sentido, el trabajo y el papel que juega el profesor es desde otro ángulo como transformador:

¹⁶⁷ Juan Carlos Portantiero, “La hegemonía como relación educativa” en María de Ibarrola (coord.), *Las dimensiones sociales de la educación*, Biblioteca Pedagógica, México, 1981, p. 43.

¹⁶⁸ [...] Para Gramsci los intelectuales no constituyen un grupo social autónomo sino que “cada grupo social naciendo en el terreno originario de una función esencial del mundo de la producción económica, crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no sólo en el campo económico sino también en el social y en el político”. *Ídem.*, p. 47.

Al politizar la idea de la enseñanza escolar, se hace posible aclarar el papel que educadores e investigadores educativos desempeñan como intelectuales que actúan bajo condiciones específicas de trabajo y cumplen determinada función social y política. Las condiciones materiales bajo las cuales trabajan los profesores constituyen la base tanto para delimitar como para potenciar el ejercicio de su función como intelectuales. [...] Más específicamente, para llevar a cabo su misión [...] han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder. En definitiva los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permita actuar más específicamente como intelectuales transformativos¹⁶⁹.

En oposición a una recurrente promoción de la formación docente desde los discursos psicologizantes¹⁷⁰ en los que se remite a la cuestión de los aprendizajes, la formación del profesorado como sujeto político, es decir, participante de proyectos sociales en pro de la concientización de quienes les rodean, necesita de la herramienta que proporciona la concepción de lo político como aquella forma en la que los profesores asumen la responsabilidad y el sentido de sus acciones desde un paradigma ético determinado, esta formación se vislumbra a partir de la construcción del conocimiento histórica no lineal, promoviendo una formación dialéctica¹⁷¹.

¹⁶⁹ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p. 36.

¹⁷⁰ Bajo la pesada influencia de la psicología conductista y cognitiva predominante, la teoría educacional se ha construido en torno al un discurso y a un conjunto de prácticas que valorizan los aspectos inmediatos, mensurables y metodológicos del aprendizaje. No figuran en esta perspectiva los temas referidos a la naturaleza del poder, la ideología y la cultura, o su funcionamiento en cuanto a la constitución de ideas específicas de lo social y la producción y legitimación de formas particulares de experiencia estudiantil. *Ídem.*, p. 20.

¹⁷¹ La dialéctica es precisamente el arte de interrogar y de responder, o , como su nombre lo indica, el arte del diálogo (*República*, VII, 531 e, 533 a, 534 b-d); y si permite esperar la verdad en el orden de los valores, en un dominio ajeno al de la toma o verificación de medidas, es refutado, desde el principio las opiniones mal fundadas, mostrando que son insostenibles en sus consecuencias,

En el actual contexto de las políticas educativas de certificación para el trabajo del profesorado del nivel superior, el papel del académico queda relegado (dentro de lo que hemos mencionado como el sistema acumulativo) a sujetos pasivos, distintos del espectro de intelectuales transformativos que el paradigma emancipador propone, es por tanto, contraponer la concepción de “intelectual” desde el que legitima a los sujetos el paradigma dominante con tendencia empresarial y el ser intelectual desde el modelo emancipador. Al mismo tiempo la Universidad adquiere un status diferente como institución en el modelo con tendencia a la empresarialización:

[...] bajo este modelo de racionalidad, la universidad, tendería a dejar de funcionar como referente cultural básico de la sociedad para convertirse en corporación burocrática al servicio del mercado; por su parte, los académicos perderían paulatinamente su conciencia crítica para conformarse como analistas simbólicos en busca de soluciones a los problemas específicos de la economía y la sociedad, o como esos nuevos ejecutivos del saber encargados de negociar, con su cartera de clientes, los términos del intercambio comercial del conocimiento¹⁷².

Bajo la lógica dominante tanto el papel del profesor como el de la institución escolar quedan limitadas en tanto que se conciben como espacios asépticos¹⁷³ de

porque unas descubren una contradicción ya en las secuencias, porque unas descubren una contradicción ya en las opiniones profesadas por un mismo sujeto, ya entre sus opiniones personales y lo que es admitido de común acuerdo. Véase, J. Moreau, “Introducción” en Jean Chateau, *Los grandes pedagogos*, FCE, México, 1974, p. 27.

¹⁷² http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/134/02.html/#07.

¹⁷³ En vez de considerar el aula como terreno cultural donde una heterogeneidad de discursos colisionan en una constante lucha por la dominación, la escolaridad suele aparecer en los programas de formación docente como un conjunto de reglas y prácticas regulatorias despojadas de ambigüedad, contradicciones, paradojas y resistencia. Las escuelas, como lugares públicos, son presentadas como sitios donde no hay vestigios de lucha ni de actividades contestatarias ni de política cultural. Rara vez se presenta a realidad del aula como un proceso socialmente construido, determinado históricamente y mediado por relaciones institucionalizadas de clase, género, raza y poder. Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p.19.

toda carga histórica y política¹⁷⁴. La figura del intelectual a lo largo de la historia de la institución universitaria ha transitado por distintas tradiciones y se ha consolidado de igual manera en paradigmas éticos distintos, siendo sus profesores los portadores de estas racionalidades que pugnan entre sí por construir la hegemonía, han proyectado cada uno de ello su ideal de hombre, por lo tanto su ideal de intelectualidad:

La hegemonía se condensa cuando logra crear un “hombre colectivo”, un “conformismo social” que adecúe la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción y, por ende, elabore nuevos tipos de individuos. El objetivo, para cada sociedad, es lograr que “el individuo se incorpore al método colectivo”¹⁷⁵.

En esa pugna por la hegemonía la función del intelectual ha dejado de estar del lado de lo que definimos como formación clásica, que evoca al “sujeto docto”, versado en un considerable número de temas del espectro de la vida cultural, elocuente en sus palabras, pero también la formación crítica que implica una propuesta que incida en el devenir histórico, así pues, ambas escasean considerablemente hoy día en las aulas de las escuelas y facultades de la Universidad. Dejando desde nuestro punto de vista un gran conglomerado que caben en lo que Gramsci denominó como intelectuales orgánicos:

El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y especialmente sin sentir y ser apasionado(no sólo del

¹⁷⁴ [...] En la visión del mundo de los tradicionalistas, las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción. Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos, lo mismo que la idea de que representan áreas de acomodación y contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social. Desde la perspectiva de la teoría educativa crítica, los tradicionalistas dejan de lado importantes cuestiones acerca de las relaciones sociales existentes entre conocimiento, poder y dominación. *Idem.*, p. 32.

¹⁷⁵ Juan Carlos Portantiero, “La hegemonía como relación educativa” en María de Ibarrola (coord.), *Las dimensiones sociales de la educación*, Biblioteca Pedagógica, México, 1981, p. 44.

saber en sí mismo, sino por el objeto del saber), eso es, que el intelectual pueda ser tal (y no puro pedante) siendo a la vez distinto y distanciado del pueblo-nación, es decir, son sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas y luego explicándolas y justificándolas en la situación histórica en cuestión, y relacionándolas dialécticamente con las leyes de la historia, con una superior concepción del mundo, científicamente y coherentemente elaborada, con el “saber”; no se hace política-historia sin esta pasión, es decir, sin esta conexión sentimental entre intelectuales y pueblo –nación¹⁷⁶.

En el actual estado de un sistema competitivo del trabajo académico y que dice buscar la “calidad” en educación, formación docente y promoción de la cultura (es cierto que exponencialmente contamos con un número mayor de académicos con estudios de posgrado, reconocimientos y difusión de sus obras) permítasenos cuestionar que a la postre tenemos profesores “doctos” gracias a la certificación, más no así a una formación crítica, ni del espíritu (ya sea de la Grecia clásica, del hombre del renacimiento, del proyecto ilustrado, ni moderno desde la propuesta Hegeliana o Habermasiana, ni de las culturas originarias, etc..) a lo sumo un número considerable de nuevos docentes que poco a poco alimentan a las instituciones de educación superior con sus credenciales llenas de pragmatismo y en ocasiones de reticencia.

La universidad al igual que otros espacios de la esfera económica y social ha generado sus cuadros de intelectuales¹⁷⁷, algunos de los cuales en distintos

¹⁷⁶ [...] En ausencia de tal nexo, las relaciones del intelectual con el pueblo-nación son o se reducen a relación de orden puramente burocrático, formal; los intelectuales se convierten en una casta o un sacerdocio (denominado centralismo orgánico). Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, tr. Carlos Cristos, Fontamara, México, 2007, p. 108.

¹⁷⁷ La escuela es el instrumento para elaborar a los intelectuales de diferente grado. La complejidad de la función intelectual en los diferentes Estados puede medirse objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por la jerarquización de las mismas: cuanto más extensas sea el área de

momentos de su historia han asumido la ideología dominante, si bien esto ha sido así, no debemos olvidar que en cada etapa ha existido confrontación entre estos cuadros y esto le da movimiento a la conformación del imaginario social que le da sentido a la propia Universidad como institución. De no ser por los grupos que al interior espacio universitario han forjado fuerzas opositoras a los distintos proyectos ideológicos y educativos, no se hablaría de la Universidad como un espacio donde confluyen múltiples discursos que se contraponen y entre los cuales aparece el proyecto democrático, como un movimiento que envuelve a la institución. Esto es un rasgo contradictorio en el sentido en que como hemos caracterizado a la Universidad como espacio donde prima el paradigma liberal-conservador y que va transitado con mayor fuerza hacia el paradigma de la empresarialización, bien podríamos preguntarnos ¿cómo se ha podido y se puede hablar en el lenguaje de la democracia como la concibe el paradigma emancipatorio?

Como hemos intentado a lo largo del ejercicio de este trabajo, la concepción de la historia no es lineal, es problemática porque involucra distintos niveles de la realidad, es contradictoria y dialéctica, por lo tanto cada movimiento contiene su opuesto. Si la universidad se ve a sí misma y los que la quieren ver así, como espacio de libertad de expresión e ideas, es posible en cuanto hay sujetos que se oponen a la ideología dominante de la institución, han desarrollado un lenguaje de la crítica y han formado parte de los movimientos sociales que han sacudido a la misma, y en ciertos momentos de la historia se ha avisado como fuerza social, pero también porque los que han dirigido el proyecto universitario hábilmente han hecho suyos los criterios axiológicos de la justicia social, la libertad y la democracia, tal cual ocurrió en la conformación del nacionalismo, resultado del movimiento social de 1910 (que desarrollamos en el primer capítulo de este trabajo:

la enseñanza y más numerosos los “grados” “verticales” de la escuela tanto más complejo será el mundo cultural, la civilización de un determinado Estado. *Ídem.*, p. 67.

En ciertos momentos, las clases dominantes han podido imponer el criterio que mejor concuerda con sus intereses y necesidades, pero en momentos en que las fuerzas sociales dominadas despliegan su potencial de lucha, el criterio se modifica.

Por esta razón, en los momentos en que la lucha de las clases trabajadoras amenaza con dejar de ser un proceso reformista para convertirse en una lucha revolucionaria, el criterio axiológico de éstas se impone, pero sólo mientras se asegura la sobrevivencia del capital, se aplican los controles y se modifican nuevamente las relaciones de poder¹⁷⁸.

No debemos olvidar que el proyecto de la Universidad Nacional colaboró en la invención de la nación mexicana de la segunda mitad del siglo XX, y que las instancias educativas juegan un papel legitimador del Estado.

Desde el punto de vista de la confrontación y formación de los profesores como intelectuales transformativos que emerjan como una fuerza contra-hegemónica, es fundamental el papel de lo que el proyecto democrático representa, en tanto que:

[...] el papel de la democracia sugiere algo más programático y radical. En primer lugar, apunta al papel que profesores y administración pueden desempeñar como intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contra-hegemónicas, las cuales no sólo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que además, los educan para la acción transformadora. Esto significa educarlos para el riesgo, para el esfuerzo por el cambio institucional, y para la

¹⁷⁸ Yurén Camarena, María Teresa, *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, Trillas, México, 1994, p. 174.

lucha tanto *contra* la opresión como *a favor* de la democracia fuera de las escuelas en otras esferas públicas opositoras y en la sociedad en general¹⁷⁹.

Para los educadores de la pedagogía crítica es fundamental ir más allá en la función de intelectuales tradicionales¹⁸⁰ en los espacios educativos fuera y dentro del ámbito escolar, el profesor intelectual está inmerso en un proceso dialéctico de formación en consonancia con las determinaciones de su propio contexto. En ese sentido:

Sintéticamente, la hegemonía para Gramsci – a diferencia de cómo se planteaba el problema el marxismo anterior- no es un proceso mecánico de alianzas entre clases ya constituidas, una de las cuales tendría el liderazgo de ese bloque, sino un proceso de constitución de lo “popular nacional”, a partir de una dirección ético-cultural de la capacidad para constituir una “voluntad colectiva” que demuestre una clase fundamental. El proceso mismo de constitución implica una relación pedagógica capaz de integrar a los individuos en un nuevo “conformismo”, pero esa relación es dialéctica: en ella el educador debe ser educado¹⁸¹.

Para conformar fuerzas contra-hegemónicas que permitan en el caso del profesorado de la universidad transitar hacia el modelo emancipador para el

¹⁷⁹ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p. 35.

¹⁸⁰ [...] El modo de ser del nuevo intelectual no puede residir ya en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los afectos y de las pasiones, sino de inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, “persuasor permanente” y no puro orador – y sin embargo superior al espíritu abstracto matemático; de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanístico-histórica, sin la cual se queda uno “especialista” sin pasar a “dirigente” (especialista + político). Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, tr. Carlos Cristos, Fontamara, México, 2007, p. 66.

¹⁸¹ Juan Carlos Portantiero, “La hegemonía como relación educativa” en María de Ibarrola (coord.), *Las dimensiones sociales de la educación*, Biblioteca Pedagógica, México, 1981, p. 46.

trabajo académico, hemos referido varios elementos entre los que se cuentan el lenguaje la crítica, pero que no se agota él, sino que avance al proyecto político organizado en el que el espacio escolar juegue las veces de una esfera contrapública de participación política y logre ir más allá de la institución en el sentido de la formación de profesores que no queden atrapados en su figura de docentes intelectuales, sino que el movimiento sea más abarcador, en el sentido de promover una formación liberadora, concientizando a las mujeres y hombres que integran los grupos académicos en sintonía con los nuevos estudiantes de las distintas ramas del saber, es decir, que les permita darse como seres humanos más plenos:

La función de la escuela es organizar la parte principal de la tarea formativa del Estado (y por lo tanto de la elaboración de un consenso hegemónico): “elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas y por consiguiente a los intereses de las clases dominantes”. Esta adecuación no puede ser formal no se agota en la instrucción referida a alguna “especialidad”: de lo que se trata es de un proceso más complejo de formación de la personalidad¹⁸².

Sin dejar de lado en ningún momento la construcción del conocimiento y su practica desde el enfoque de lo político. Los profesores-intelectuales portan y promueven cargas axiológicas a partir de los paradigmas éticos que los constituyen, por ello se posicionan en ejes divergentes políticamente, al no ser “neutros” los hace partícipes de una cultura académica determinada, pero que sin duda ellos mismos hacen posible que esa cultura se instituya o bien se desee modificarla a través del cambio de paradigma, en ese sentido:

¹⁸² Juan Carlos Portantiero, “La hegemonía como relación educativa” en María de Ibarrola (coord.), *Las dimensiones sociales de la educación*, Biblioteca Pedagógica, México, 1981, p. 48.

[...] los intelectuales transformativos necesitan comprender cómo las subjetividades se producen y regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica y cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares. Este punto de vista siente, en su misa entraña, la necesidad de desarrollar modos de indagación que no se preocupen de investigar únicamente cómo se modela, se vive y se soporta la experiencia en el interior de formas sociales concretas como las escuelas, sino también cómo ciertas estructuras de poder producen formas de conocimiento que legitiman un particular de verdad y estilo de vida. El poder en este sentido tiene, en su relación con el conocimiento, un significado más amplio de lo que generalmente suele reconocerse¹⁸³.

El sentido del alcance de la nota anterior, es precisar que el papel que juegan los profesores universitarios como intelectuales desde la crítica pone al descubierto que la labor fundamental es la de despertar la conciencia histórica, que permita entender la realidad como algo que tiene movimiento y posibilidad de cambio, a pesar de lo petrificado que puedan parecer o hacer parecer sus andamios en los distintos niveles que la conforman (como algunos discursos insisten en posicionar la muerte de las ideologías y la asunción del vacío como principio de realidad). Regularmente en los textos se apela a lo político, lo social y lo cultural como causantes o factores que inciden en los problemas diarios a los cuales se enfrentan las personas en distintas esferas de su hacer, sin embargo y lo lamentable es que escasamente se dan argumentos para explicar, analizar (elijase el verbo que más acomode) qué se entiende por cada uno de esos niveles de la realidad y por lo tanto cómo es que influyen en los problemas macros o micros de la vida diaria de las sociedades. Lo anterior permite vislumbrar que la actual forma de trabajo académico en el rubro de la investigación esta caracterizado por rehuir las responsabilidades ideológicas que muchas veces

¹⁸³ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990, p. 38.

ponderan sus discursos, pues: “La elección de *estilo* corresponde a *posiciones políticas distintas*, en relación con el sistema social en que trabaja el investigador y con el status quo”.¹⁸⁴ Esto pone de manifiesto que la investigación como rubro del trabajo académico al cual se le posiciona como dador de mayor prestigio en la mayoría de las ocasiones, carece de conciencia epistémica y por ende histórica y política, cuyos contenidos se presentan como “neutros” o “científicos”, lo que desdibuja a los sujetos como profesores intelectuales y por el contrario juegan como legitimadores del paradigma hegemónico en tanto que promueven esa *forma de hacer* conocimiento que nosotros hemos nombrado como empresarial, dentro de un tránsito que la Universidad está viviendo hoy día.

¹⁸⁴ Pablo González Casanova, *La falacia de la investigación en ciencias sociales*, Océano, México, 1987, p. 26.

CONCLUSIONES

El recorrido realizado a lo largo de esta investigación partió desde varios retos. El desafío mayor fue proponer una mirada de la realidad desde un ángulo que ya pocos practican y cada vez menos reconocen, la propuesta del materialismo dialéctico. La mirada epistemológica de un paradigma crítico exige, al que no razona la realidad desde él, iniciar una ruptura epistemológica así como ejercitarse por conciencia de la confrontación de sus hábitos de pensamiento y acción, que se han sedimentado en el transcurrir del propio camino formativo.

Pensar la investigación como un ejercicio que nos lleva a tomar conciencia de algo existente en nuestra realidad más inmediata y que de manera particular forma parte de nuestras preocupaciones (de ahí que asumamos que el investigador no sólo elige el objeto de estudio sino que lo construye). Nos lleva a plantear esa preocupación en un sentido de presentarla problematizada, esto es incluyendo los niveles que integran la realidad social e histórica, pero además plantearla desde un ejercicio epistemológico que incida en el comienzo de una ruptura respecto al paradigma neopositivista dominante de pensar la realidad y de hacer investigación, pero aún más difícil de asumirlo en los actos cotidianos y ejercitarlo día a día. Difícil, cuando por largo tiempo hemos permanecido en esa inercia del movimiento del paradigma dominante y más aun, parecería iluso pensar disociarse a partir de un único trabajo. Lo cierto es que conjuntamente a la experiencia de este trabajo y la compañía en los diversos seminarios mostraron que el camino es todavía más complicado, cuando la creación de espacios democráticos para el diálogo y la crítica fundamentada desde una visión de lo político están aún por crearse.

En primer lugar para referirnos al orden de exposición que guardamos en este trabajo hemos de concluir en dos niveles: el que haga referencia a la generalidad de la Universidad como institución y sus vínculos con los proyectos educativos enmarcados por los gobiernos posrevolucionarios, industrializadores,

modernizadores y neoliberales en su etapa más álgida; y el que ubique el trabajo académico de los profesores de carrera y su labor como intelectuales a lo largo de un siglo y una década, que ha conferido a la docencia una responsabilidad de dotar de sentido a la institución universitaria que recae directamente en la formación sus estudiantes.

La reconstitución del proyecto universitario comenzó en 1910 y surgió con una necesidad de tipo estructural que hasta hoy día sigue representado un pendiente, la formación de un profesorado que tenga por delante el cumplimiento de un perfil que, desde sus inicios la institución, ha concebido como el óptimo, y ha transitado por diversos proyectos económicos y políticos traducidos al campo de la educación. Lo *deseable* como la formación del profesorado desde el ángulo de la institución está inexorablemente unido a un proyecto de nación que responde a cierta ideología y a intereses de grupos en el poder, ya sea de la esfera económica o política. Al respecto, el sentido que se ha querido conferir históricamente alrededor de la docencia universitaria al presente pasa por una radicalización del proyecto económico político que bajo el signo del neoliberalismo impacta en una forma de colonialismo del las ideas a través del lenguaje, y de las formas de hacer cotidiano de los sujetos, penetrando en el mundo del trabajo y por ello del quehacer académico.

La conformación con el paso de las décadas de un sistema de educación superior hace compleja la generación de culturas académicas distintas amparadas en paradigmas epistemológicos y éticos divergentes pues atienden a formas opuestas o complementarias de abordar la realidad social. Pero al mismo tiempo se han conformado desde criterios axiológicos que le brindan sentidos e identidad al proyecto de la Universidad.

La pugna desde los paradigmas éticos para conformar una hegemonía ha dotado de sentidos diversos no sólo a la institución universitaria sino aquellos que la integran, su comunidad. El criterio axiológico de la democracia construido históricamente alrededor de la Universidad que en las primeras décadas se

caracterizó por ser tirante y hostil se vio modificado, a través, de los vínculos que estableció la institución respecto al proyecto político-económico del Estado Mexicano posrevolucionario para modificarse conjuntamente a un periodo de estabilización política que algunos nombran como “los años verdes de la universidad”, puede ser caracterizada por la consolidación de una fuerza política en el partido oficial y a la inercia en la que entro el país dentro del proyecto económico industrializador con más presencia a partir de la década de los cuarenta. Para volver a distanciarse con más fuerza en el marco de las demandas sociales, culturales y políticas de la década de los sesentas.

El elemento que colabora para una conformación de paradigmas éticos divergentes al interior de la universidad viene dado por dos elementos que integran su comunidad, sus profesores y sus estudiantes. En el trayecto que viene de los cuarenta al presente se diversificó con la entrada de sectores de la población no pertenecientes a la clase social privilegiada, así como diversas oleadas de inmigrantes y exiliados extranjeros, engrosando y enriqueciendo la planta estudiantil y académica.

La desconcentración de la Ciudad Universitaria con la aparición de las ENEP responde, por un lado, al problema en el incremento de la matrícula que representaban un mayor número de estudiantes, y por otro, atacaba un punto estratégico en la organización política que una parte de la comunidad estudiantil representaba como un riesgo para futuras movilizaciones. Si bien las ENEP colaboran con la despolitización del nivel organizativo de la comunidad universitaria, dentro del proyecto de modernización conservadora se da otro movimiento que va en detrimento de la despolitización a través del conocimiento. El auge de la mirada psicologizante y pragmatista de las ciencias sociales, que despoja de conciencia histórica tanto estudiantes como a sus nuevos docentes, es el resultado de la hegemonía de la forma de razonamiento neopositivista dentro de una práctica burocratizada y pragmática del trabajo académico y administrativo que sus portadores reproducen acríticamente.

A finales de los setenta y durante de los noventa el proyecto de modernización educativa conformó un modelo del trabajo académico que tradujo, al lenguaje de la administración y la eficacia, el campo de los saberes y de la academia. La evaluación entendida como acreditación es la que se erige como el eje rector no sólo del trabajo y de las instituciones, sobre todo de los sujetos que, en su calidad de docentes, investigadores o promotores de la gestión quedan encerrados en esta forma de trabajo que los deshumaniza y despoja de la crítica y de su capacidad de intelectuales transformativos. El paradigma ético que abandera esta tendencia lo hemos caracterizado como empresarial.

El sistema acumulativo de trabajo planteado desde la acreditación se apoya en un modelo economicista de la educación que el actual proceso de mundialización promueve. Lo educativo es concebido como un conglomerado de servicios donde lo que priva no es un derecho sino la mercancía desde la cual se busca obtener la maximización de la ganancia con el mínimo de recursos. Para ello, promueve la habilitación a la concibe y enuncia como *formación*, por lo cual desde los documentos oficiales que promueven las políticas educativas se toma a la formación como la capacitación y promoción de los aprendizajes circunscribiendo el problema a una cuestión de cognición.

La hegemonía del paradigma liberal-conservador ha ido transitando hacia un modelo empresarial del trabajo académico en donde el lenguaje de la empresa y el mercado transitan por la Universidad promoviendo que los sujetos se vean disminuidos de su sentido crítico y despojándolos de conciencia histórica.

La conformación de un paradigma crítico a lo largo de la reconstitución del proyecto de la Universidad, a través de sus estudiantes y profesores, de las movilizaciones que se han empatado con movimientos sociales en distintos momentos de la historia de la segunda mitad del siglo XX es lo que ha permitido que se le relacione como un espacio plural, desde un sentido democratizador y vinculado a problemas sociales que la realidad social del país demanda, sino también de dar un sentido políticamente activo de la institución. Lo que en algunos

pasajes le ha otorgado legitimidad como referente social, política y cultural del país gracias a la participación de algunos de sus actores que han logrado posicionarse como movilizadores o críticos de la propia institución. En otros, ha permitido que esa capacidad de referencia y negociación se vea menguada por intereses de los grupos conservadores que detentan el poder institucional de la Universidad en conjunto con vínculos que se estrechan no sólo con el mercado, sino también y no hay que olvidarla, su relación con el Estado del cual depende el financiamiento como institución pública.

Finalmente, para que esa cualidad de institución social democratizadora, cuya intención es la del estudio del conocimiento de la vida social, incida en los problemas que la sociedad demanda y demandará, hemos sugerido el perfil de profesor-intelectual desde la propuesta del paradigma socio-crítico, en la cual desde su acepción como intelectual actué como un agente que promueva la creación de espacios de participación política para el dialogo desde una concepción emancipadora.

Así como la formación de una ciudadanía dentro de un proyecto político que se perfile bajo la lógica democratizadora de atender los problemas sociales tanto del contexto inmediato como aquellos que se integran como preocupaciones universales del contexto internacional son desde la propuesta del paradigma emancipador los ejes que conforman la demanda hacia los docentes de la Universidad para que actúen desde la crítica adoptando su responsabilidad como intelectuales de esta casa de estudios.

Dentro de los objetivos que se plantearon a lo largo del trabajo cabe señalar que se alcanzaron en términos generales la caracterización del actual sistema acumulativo del trabajo académico dentro del modelo de mercado en donde se ubica a la educación como un servicio, así como de un mayor acercamiento a la reflexión en torno a las contradicciones en distintos niveles que involucran a la institución universitaria y el papel histórico de la conformación del profesorado

hasta el presente, finalmente un posicionamiento en la pre-comprensión entorno a la disposición de las éticas conformadas históricamente en el ámbito universitario dentro de una constante lucha por la consolidación de la hegemonía que hasta la fecha sigue apoyándose en la vertiente neopositivista y conservadora de la Universidad en cuyo caso la ética emancipadora apoyada desde la vertiente del materialismo dialéctico le han conferido sus rasgos como institución democratizadora y ocupada de lo social erigiéndose como su opuesto en distintos momentos de su historia, es decir, sin renunciar a su estructura conservadora la Universidad Nacional ha capitalizado la participación política de una parte de su comunidad en distintas coyunturas para mostrarse como un espacio plural y donde confluyen paradigmas éticos divergentes.

FUENTES DE APOYO A LA INVESTIGACIÓN.

Aboites, Hugo, *Viento del norte TLC y privatización de la educación superior en México*, 2ª. ed., UAM/Plaza y Valdés, México, 1999.

-----, "La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización al proyecto Tuning de competencias", en *Gaceta Dossier El Ahuehuete*, Vol.1 No.2, 7 de Abril 2010.

-----, "Las raíces del conflicto universitario. Cinco medidas gubernamentales en las instituciones de Educación Superior de México (1980-1987)", en *Críticas de la Economía Política*, 1987, pp. 57-81.

-----, "Poder institucional y proceso educativo: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (1976-1988)", en *La revolución inconclusa: las universidades y el Estado en la década de los ochenta*, K. Kovacs (comp.), Nueva Imagen, México, pp. 317-363.

Álvarez-Gayou, Jurgenson, Juan Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Paidós, México, 2003.

ANUIES, "Estrategia para la evaluación de la educación superior", en *Universidad Futura*, 1990, pp. 55-69.

-----, *Supera. Revista de la Educación Superior*, 1995, pp.167-184.

-----, *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, ANUIES, México, 2000.

ANUIES, El Promep. Etapa de planeación: enero de 1997-abril de 1999, México, 1999. Obtenido en <http://www.anui.es.mx/anui.es/libros98/lib22/0.htm>

-----, El Promep y sus dos primeras etapas de financiamiento, México, 1999. Obtenido en <http://www.anui.es.mx/anui.es/libros98/lib22/0.htm>

Bonvecchio, Claudio, *El mito de la universidad*, Siglo XXI/UNAM/Centro de Estudios sobre la Universidad, México, 1991.

Bowles, Samuel, Gintis, Herbert, *La instrucción escolar en la América capitalista: La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, tr. Gimeno Sacristán, Siglo XXI, México, 1981.

Carpizo, Jorge, *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, UNAM, México, 1986.

Cazares, Hernández Laura, et.al, *Técnicas actuales de investigación documental*, UAM/Trillas, México, 2005.

Chateau, Jean, *Los grandes pedagogos*, FCE, México, 1974.

Comas Rodríguez, Óscar Jorge, *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, ANUIES, México, 2003.

Conaeva, *Guía para la evaluación institucional. Aspectos a considerar en la evaluación de 1991*, Secretariado Técnico de la Conaeva, México, 1991.

Conpes (ed.), *Aspectos normativos de la educación superior*, SEP/ANUIES, México, 1982.

-----, *Programa Integral para el desarrollo de la Educación Superior (Proides)*, ANUIES, México, 1987.

-----, *Indicadores y parámetros de evaluación 1991*, SEP/ANUIES, México, 1993.

De Alba, Alicia, (coord.), "Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas" en: *Teoría y educación. Entorno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, 1990.

De la Garza Toledo, Enrique, "La descripción articulada" en: *Hacia una metodología de la reconstrucción*, Porrúa/UNAM, México, 1988.

-----, "El positivismo, polémica y crisis" en: *Hacia una metodología de la reconstrucción*, Porrúa/UNAM, México, 1988.

-----, "El método del Concreto-Abstracto-Concreto" en, *Hacia una metodología de la reconstrucción*, Porrúa/UNAM, México, 1988.

De Sebastián, Luis, *Apuntes críticos de economía internacional global*, Trotta, Madrid, 1997.

De Vries, Wietse, "La evaluación en México: una década de avances y paradojas" en *Diversidad y convergencia. Estrategia de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, (Pensamiento Universitario), No. 90, CESU-UNAM, 2000.

Durkheim, Emile, *Educación y sociología*, tr. Gonzalo Cataño, Colofón, México, 2006.

Esteva, Gustavo, "Más allá de la identidad nacional: la creación de opciones políticas y culturales", en Raúl Béjar y Héctor Rosales (coord.), *La identidad mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*, UNAM/CRIM, Cuernavaca, Morelos, 2002,

Fuentes Molinar, Olac, *Educación y política en México*, Nueva Visión, México, 1979.

Fuentes Molinar, Olac, "Las ENEP: Proyecto y práctica" en *Memorias Primer Foro Académico Laboral ENEP*.

Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, España, Ediciones Sígueme S. A. U., 2003.

Garciadiego, Javier, *Duros vs. Científicos. La Universidad Nacional durante la revolución mexicana*, CESU-UNAM/Colmex, México, 1996.

Gilabert, César, *El hábito de la utopía. Análisis del imaginario sociopolítico en el movimiento estudiantil de México, 1968*, Instituto Mora/Miguel Ángel Porrúa, México, 1993.

Gil Antón, Manuel, "Un siglo buscando doctores", *Revista de la Educación Superior*, Enero-Marzo del 2000, núm.113.

-----, "Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México", en *Revista Sociológica. Explorando la Universidad 15 años después*, año 17, número 49, UAM, México. 2002.

Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, España, 1990.

Glazman Nowalski, Raquel, *Las caras de la evaluación educativa*, FFYL, UNAM, 2005.

Gómez Sollano, Marcela/Zemelman, Hugo, *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*, Pax, México, 2005.

González Casanova, Pablo, *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, Anthropos/IIS/UNAM, México, 2004.

- , *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Era, México, 2001.
- , *La falacia de la investigación en ciencias sociales*, Océano, México, 1987.
- Gramsci, Antonio, *Los intelectuales y la organización de la cultura. Obras*, vol. 2, Juan Pablos, México, 1975.
- Grundy Shirley, *Producto y Praxis del Curriculum*, Morata, Madrid, 1991.
- Guevara Niebla, Gilberto, (comp.), *La crisis de la educación superior en México*, Nueva Imagen, México, 1981.
- , "La educación superior en el ciclo desarrollista de México", *Cuadernos políticos*, núm. 25, julio-septiembre de 1980.
- , "Múltiples rostros de la crisis universitaria", *Revista Siempre*, México, 10 de Diciembre de 1980.
- Gutiérrez, Silvia, et.al., "Técnicas para el análisis del discurso" en: *Hacia una metodología de la reconstrucción*, UNAM/ Porrúa, México, 1988.
- Ibarra Colado, Eduardo, *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, Dirección General de Estudios de Posgrado/FCPyS/UAM-I/ANUIES, México, 2001.
- , *Mito y poder en las organizaciones*, Trillas, México, 1987.
- , "Organización del trabajo y dirección estratégica. Caracterización de la evolución de los paradigmas gerenciales", en L. Montaña (ed.), *Argumentos para un debate sobre la modernidad. Aspectos organizacionales y económicos*, México, UAM-Iztapalapa, Serie de Investigación, núm.13, 1994, pp. 15-47.
- , "Capitalismo académico y globalización", *Revista de Educación Superior*, ANUIES, vol.131, no. 22, abril-junio 2002. Obtenido en: <http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/134/02.html/#07>
- Kent Serna, Rollin, "La Organización universitaria y la masificación: La UNAM en los años setenta", *Revista Sociológica*, año 2 número 5, UAM, 1987, pp.73-120.
- , *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990.
- Kosik, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, 8ª. ed., Grijalbo, México, 1980.
- Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, tr. Agustín Contin, FCE, México, 1971.
- Latapí Sarre, Pablo, (coord.), *Un siglo de educación en México, Vols. I y II*, FCE/CONACULTA, México, 1998 y 2000.
- McLaren, Peter, *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, tr. Mirta Rosenberg y Rosana N. Wolochwianski, Homo Sapiens, Argentina, 1998.
- Ordorika, Imanol, *Educación Superior y Globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía*, en *Andamios: Revista de investigación social*. 5, 2006.

Ornelas, Carlos, "El sistema educativo mexicano", *La transición de fin de siglo*, FCE, Nacional Financiera y CIDE, México, 1995.

Portantiero, Juan Carlos, "La hegemonía como relación educativa" en María de Ibarrola (coord.), *Las dimensiones sociales de la educación*, Biblioteca Pedagógica, México, 1981.

Salcedo Aquino, Alejandro, Arturo Torres Barreto, Juan José Sanabria López (coords.), *Senderos identitarios: horizonte multidisciplinario*, Casa Juan Pablos/UNAM/FES-ACATLÁN, México, 2008.

Sánchez Puentes, Ricardo (coomp.), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*, CESU-UNAM, México, 1995.

Sánchez Soler, María Dolores, *Modelos Académicos*, ANUIES, México, 1995.

Sánchez Vázquez, Adolfo, *Ética*, 13ava. ed., Grijalbo, México, 1969.

Schaff, Adam, "La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento. La verdad" en, *Historia y Verdad*, Grijalbo, México, 1984.

Sierra, Justo, *Obras completas V Discursos*, edición de Manuel Mestre revisada y ordenada por Agustín Yañez, UNAM, México, 1977.

Silva Michelena, Héctor y Heinz Rudolf Sonntag, *Universidad, dependencia y revolución*, 10ª. ed., Siglo XXI, México, 1986.

Tadeu Da Silva, Tomaz, (coord.), *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, Publicaciones M.C.E.P.

Terrén, Eduardo, *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, pról. Mariano Fernández Enguita, Anthropos /Universidad de Coruña, España, 1999.

Valenzuela Feijoo, José. *El mundo hoy. Mercado razón y utopía*, Anthropos/UAM, Colombia, 1994.

Vargas Arrázola, Artemio, *Las Universidades: lujos o instrumentos de la sociedad igualitaria, Ideología de Miguel de la Madrid*, Porrúa, México, 1982.

Vergara Estévez, Jorge, "La epistemología de las Ciencias Sociales en América Latina", *Conocimiento Social. El desafío de las Ciencias Sociales para la formación de profesores en América Latina*, Editorial Pax, México, 2005.

Villegas, Abelardo, *Positivismo y porfirismo*, SEP, México, 1972 (SEPSetentas40).

Wallerstein, Immanuel, *Conocer el mundo saber el mundo: El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*, 3ª. ed., tr. Stella Mastrangelo, UNAM/Siglo XXI, 2007.

Yurén Camarena, María Teresa, *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, Trillas, México, 1994.

Yurén Camarena, *Ética, valores sociales y educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995.

Zemelman, Hugo, *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*, El Colegio de México/Anthropos, España, 2002.

-----, *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, El Colegio de México, México, 1997.

-----, *Historia y política en el conocimiento (Discusión acerca de las posibilidades heurísticas de la dialéctica)*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 1983 (Serie de estudios 71).

-----, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad I*, COLMEX/Universidad de las Naciones Unidas, 1987 (Centro de Estudios Sociológicos).

-----, "Conocimiento, necesidad de pensar y desafíos éticos" en, *Conocimiento Social. El desafío de las Ciencias Sociales para la formación de profesores en América Latina*, Editorial Pax, México, 2005.