

Pensar la sociedad en la educación superior.

Sostenibilidad. Ciudadanías. Racionalidades.

Julieta Espinosa
Coordinadora



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



CIIDU
CENTRO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR
PARA EL DESARROLLO UNIVERSITARIO

organizaciones
y procesos
de formación
y educación



Pensar la sociedad
en la educación superior.

SOSTENIBILIDAD
CIUDADANÍAS
RACIONALIDADES

Pensar la sociedad en la educación superior.

SOSTENIBILIDAD
CIUDADANÍAS
RACIONALIDADES

Julieta Espinosa
(coordinadora)



El contenido de este libro fue dictaminado por pares académicos, miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI)

Pensar la sociedad en Educación Superior / Julieta Espinosa, coordinación. - - Primera edición. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU), 2024.

188 páginas

ISBN 978-607-99835-5-0

1. Interdisciplina 2. Investigación interdisciplinar
3. Educación Superior

LCC LB2361
DC 378.72

Los derechos exclusivos de la presente edición quedan reservados para todos los países de habla hispana. Queda prohibida su reproducción, parcial o total, por cualquier medio conocido o por conocerse sin el consentimiento por escrito de los legítimos poseedores de derechos.

Primera edición: febrero 2024

D. R. © 2024 Julieta Espinosa Coordinadora

D. R. © 2024 Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa C.P. 62209 Cuernavaca,
Morelos.

Imagen de portada y contraportada: Aníbal Delgado, Petra I, óleo sobre madera, 125 x 273. Colección particular

Coordinación editorial: Julieta Espinosa, Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU), Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Cuidado de la edición y diseño: Tinta Negra Editores
Avenida del taller 96-28 Col. Tránsito, Alcaldía Cuauhtémoc,
C.P. 06820 Ciudad de México tneditores@gmail.com

ISBN: 978-607-99835-5-0

Impreso y hecho en México

Contenido

| | |
|--------------------------|---|
| Presentación..... | 9 |
| <i>Julietta Espinosa</i> | |

Parte I

Ciudadanías y racionalidades

| | |
|---|----|
| Ciudadanía, mujeres y educación superior. Caso de futuras/os docentes de educación básica en Cautla y Guanajuato..... | 15 |
| <i>Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly y Yessica Crespo-Ferrer</i> | |

| | |
|---|----|
| La formación de la ética profesional en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UAEM. Racionalidades que intervienen en la actualización de los planes de estudio..... | 43 |
| <i>Citlali Romero Villagómez y Lady Nancy Solano Maya</i> | |

| | |
|---|----|
| Sostenibilidad, cambio climático y educación superior desde una perspectiva ética | 65 |
| <i>Teresa Yurén, Dulce Maldonado, Elisa Lugo y Viridiana León</i> | |

| | |
|---|----|
| Praxis y realidad social: una mirada al modelo humboldtiano de universidad desde la racionalidad pragmatista..... | 87 |
| <i>Braulio Reynoso Javier</i> | |

Parte II

Diálogos e intercambios transfronterizos

| | |
|---|-----|
| Universidad pública y educación superior hoy: de las tensiones al diálogo reflexivo | 111 |
| <i>Alejandro Julián Sancén Rodríguez</i> | |

Emergencia del conocimiento en espacios académicos:
condiciones en México 131
Julieta Espinosa y Miguel Ángel Romero Méndez

Constitución moderna de las disciplinas. Occidentalización
de la astronomía en México 159
Christian Poblete Trujillo

Sobre los y las autoras 181

Presentación

Julietta Espinosa

Contrario a lo que se realiza frecuentemente como análisis, en el campo de la educación, las y los autores de los capítulos de este libro pretenden evidenciar la indisoluble injerencia del entorno en: i) estructuras institucionales, ii) normativas funcionales y fundacionales, iii) conceptualizaciones de formación (planes de estudio) e investigaciones (de cualquier disciplina), y iv) organización de temáticas y condiciones de fortalecimientos del entramado de producción de conocimiento.

En otros términos, *Pensar la sociedad en la educación superior* pretende mostrar y demostrar que las prácticas (de todo tipo) desarrolladas en la educación superior, no se deciden en dicho nivel educativo, sino en las instancias externas que conducen, indican, distribuyen y organizan el entramado formativo pensado para un cierto tipo de sociedad, sea del mundo occidental o de países occidentalizados.

Con base en lo indicado, el Cuerpo Académico “Organizaciones y Procesos en Formación y Educación” (CAOPFE) convocó a investigadores de diversas disciplinas para ensamblar sus temáticas de trabajo a este abordaje propuesto como necesario y pertinente.

En efecto, la educación superior necesita subrayar y profundizar en las condiciones a través de las cuales se estudian ciertas temáticas (y no otras) en las instituciones. En este caso, no es producto de una ocurrencia que las cuestiones de género en las escuelas normales (Montes de Oca y Crespo), los desafíos y peligros de las prácticas que mantienen la contaminación y deterioro del planeta (Yurén *et al.*), o las consecuencias de la autonomía de las universidades (Sancén), sean objetos de discusión, análisis y controversia; las autoras y el autor de estos capítulos, van a insistir en las relaciones ineluctables con la sociedad que se introduce y

participa, tanto en los ángulos de abordaje, como en los marcos generales de las discusiones.

La presencia del exterior –llámese políticas, directrices desde diversos niveles de gobierno, acreditación de programas educativos, legitimación de la literatura gris por consultar, o manuales con medidas de prevención, entre otros– no es obstáculo para el desenvolvimiento de las instituciones de educación superior (IES), pero lo que sí es dañino para el análisis y la comprensión de su funcionamiento, es no subrayar y mesurar su incidencia, así como los matices y precisiones que, eventualmente, alguna IES pueden argumentar.

También, en la educación superior, es pertinente identificar y entender, cómo es que ahí donde se pensaría un espacio único y exclusivo de decisiones disciplinares, organizacionales o de investigación al interior de las universidades, en realidad, la inmersión de la sociedad es más transparente que en cualquier otro lado.

Los capítulos donde se presenta esta vertiente confirman su pertinencia al hacer caer las ingenuas creencias de libertad absoluta o rigor científico inviolables. Los contenidos de los programas de estudio no pueden ser ajenos a la participación de los egresados en el campo laboral y, menos, a la imagen deteriorada y cuestionable que se refleja desde el exterior (Romero y Solano); los ejes centrales de la constitución de las universidades responden, con complicaciones innegables en cada caso, o a demandas específicas derivadas de una sociedad economicista, o a gobiernos que proponen a sus gobernados universidades productoras de conocimiento, o a IES vinculadas con planteamientos políticos suficientes para conducir a la sociedad hacia estabildades y equilibrios deseables para las mayorías (Reynoso); las condiciones de producción de conocimiento de cualquier disciplina están lejos de permitir decisiones teóricas emanadas de las ciencias, puesto que se mezclan con los trayectos propios para: formarse en investigación, tener un contrato como investigador o investigadora, acceder a proyectos financiados, obtener reconocimiento y apoyos institucionales o de redes temáticas nacionales o internacionales (Espinosa y Romero); finalmente, al exponer los trayectos de la astronomía en México, por su vinculación con los grupos de la disciplina en el mundo, y por los intereses y aportaciones de gobiernos extranjeros para construir instalaciones convenientes para sus científicos en territorio mexicano, se describen los entramados determinantes para generar datos, conocimiento y teorías astronómicas en el espacio del conocimiento (Poblete).

Con esta publicación, el CAOPFE refrenda su compromiso con la investigación desde la trinchera del cuestionamiento, la problematización y el debate; tomando distancia de las repeticiones o los resúmenes de planteamientos ya hechos y, en cambio, abriendo caminos nuevos para pensar(nos).

PARTE I

Ciudadanías y racionalidades

Ciudadanía, mujeres y educación superior. Caso de futuras/os docentes de educación básica en Cautla y Guanajuato

Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly
Yessica Crespo-Ferrer

Resumen

El objetivo de esta investigación fue conocer, desde una perspectiva de género, las representaciones sociales sobre ciudadanía y participación ciudadana en futuros/as docentes que impartirán en educación básica. Se aplicaron entrevistas a 10 estudiantes (5 mujeres y 5 hombres) de licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Federal Cautla (ENUFC) y de licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG). Se encontró que en pleno siglo XXI, los mandatos de masculinidad y femineidad, así como los estereotipos y roles de género, influyen en las lógicas y prácticas sobre ciudadanía del futuro profesorado. Se sugiere, en la práctica docente dentro de las instituciones de educación superior fomentar el interés por informarse sobre el acontecer social y político. Desde una perspectiva de género, se propone fomentar la autoestima, el pensamiento crítico, la conciencia de género crítica, la capacidad de acción, el ejercicio de la ciudadanía y la participación ciudadana particularmente en las estudiantes.

Introducción

Uno de los desafíos en las Instituciones de Educación Superior (IES) es el fomento de valores ciudadanos que propicien una participación activa en la conformación de una vida democrática. En el caso de las licenciaturas del campo educativo, ello cobra especial relevancia. La formación para la ciudadanía es particularmente importante en el currículum de éstas, bajo el supuesto de que su estudiantado es quien tendrá un impacto significativo en las futuras generaciones y, por ende, en el desarrollo de una sociedad más justa –o no.

Las pretensiones de justicia y equidad son fundamentales en la formación para la ciudadanía de acuerdo con Yurén (2013) en su obra *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. La autora señala que: “La educación de los agentes democráticos no puede entonces, desentenderse del tema de la justicia. El dispositivo educativo tendría que constituir un espacio para deliberar sobre lo justo que –siguiendo a Ricoeur (1996)– incluye lo bueno, lo recto y lo equitativo” (Yurén, 2013: 182).

En ese sentido, Bahena, Lugo y Saenger (2022) proponen fomentar en la práctica docente los cuestionamientos hacia las estructuras sociales injustas como una habilidad propia del pensamiento crítico. Se pronuncian por un Modelo de Compromiso Social Universitario como un proyecto integral que forme “ciudadanos de excelencia, capaces de aportar a la construcción de una sociedad más justa, solidaria, próspera, inclusiva y pacífica” (2022: 155). En ese tenor, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece que:

Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos, *la igualdad entre los sexos*¹ (UNESCO, 2009: 2).

¹ Las cursivas son nuestras.

Sin embargo, a pesar de que la UNESCO² promueve como objetivo prioritario la igualdad entre los sexos, y a pesar de los esfuerzos del movimiento amplio de mujeres tanto dentro de las IES, como fuera de éstas, todavía existe desigualdad en la forma en que las mujeres y hombres acceden a los espacios públicos. Un factor que incide en esa desigualdad es la forma en que ellas mismas se ven representadas en los distintos espacios de socialización con respecto a los hombres (Buquet, 2013). Existe un consenso en cuanto a que el sistema sexo/género (Rubin, 1975), históricamente determinado, ha subordinado a las mujeres y que este sistema se sostiene en representaciones, simbolizaciones, estructuras e instituciones sociales y culturales (Scott, 1986). En las instituciones y sistemas en general de la sociedad, construidos sobre fundamentos patriarcales, se ha estructurado un modelo de ciudadanía que privilegia lo “masculino”, donde, en muchos casos, las decisiones importantes las toman los hombres y las mujeres ejercen su ciudadanía en temas asociados a lo “femenino”. Ello puede limitar el acceso real de las mujeres a los espacios naturalizados para los varones.

La categoría de género brinda los elementos para analizar y entender las diversas relaciones de poder entre hombres y mujeres. Dicho concepto hace referencia a mandatos, roles y estereotipos relacionados con la femineidad y la masculinidad. Los mandatos son elementos clave para la normalización de la cultura de la desigualdad, donde lo “masculino” se relaciona con poder y superioridad (intelectual, física, etc.) y lo “femenino” con sumisión y dependencia (Martínez, 2016). Las estructuras normativas impuestas (patriarcales, clasistas y coloniales) y las desigualdades sociales existentes, que se reproducen hoy al interior de los sistemas educativos, demandan la necesidad de formar docentes que rompan los esquemas y promuevan una ciudadanía transformadora e inclusiva (Martínez *et al.*, 2017).

En este sentido, la perspectiva de género es una aproximación crítica a los fenómenos sociales que se centra en las relaciones de poder entre ambos sexos, así como en sus diferencias en valores, actitudes, disposiciones, prácticas, oportunidades, condiciones, entre otros. Es útil para analizar manifestaciones de la vida social que, de otra forma, permanecerían invisibles.

La búsqueda de literatura para este trabajo no arrojó estudios que, desde un enfoque de género, abordasen representaciones sociales o imaginarios sobre ciudadanía en instituciones de educación superior, a pesar de

² Aunque este no es el caso, existen cuestionamientos sobre el rol que desempeñan la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la UNESCO y otros organismos internacionales para impulsar políticas que no siempre son en el mejor interés de la población.

que las representaciones e imaginarios de los/as futuros docentes impactan en su práctica cotidiana. En este estudio de caso de carácter cualitativo, se da a conocer qué representaciones sociales, desde una perspectiva de género, existen en torno a la ciudadanía y la participación ciudadana en estudiantes que se forman como futuras/os docentes en escuelas normales de dos ciudades de la república mexicana: Cautla y Guanajuato, para, a partir de estas representaciones, determinar qué lógicas subyacen y qué estructuras de significación se configuran en torno a estos temas. El tema es relevante debido a la influencia de sus lógicas, como enseñantes dentro de las aulas, en la formación de las nuevas generaciones.

Breve contexto de las escuelas normales de Cautla y Guanajuato

En México se ha denominado “escuelas normales” a aquellas enfocadas en la formación de docentes de educación básica (Del Cid *et al.*, 2021). En sus primeras etapas funcionaron como centros de nivel medio superior. Sin embargo, en 1984, obtuvieron el estatus de Instituciones de Educación Superior (IES). Existen aproximadamente 460 escuelas normales que se ubican en 32 estados de la república mexicana; 260 son de financiamiento público y se clasifican en rurales, urbanas, experimentales y superiores (Medrano *et al.*, 2017). En la figura 1 se observa los estados donde se ubican las dos escuelas normales de esta investigación: la Escuela Normal Urbana Federal Cautla (ENUFC) y la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG).

Figura 1. Estados donde se localizan las dos escuelas normales de este estudio



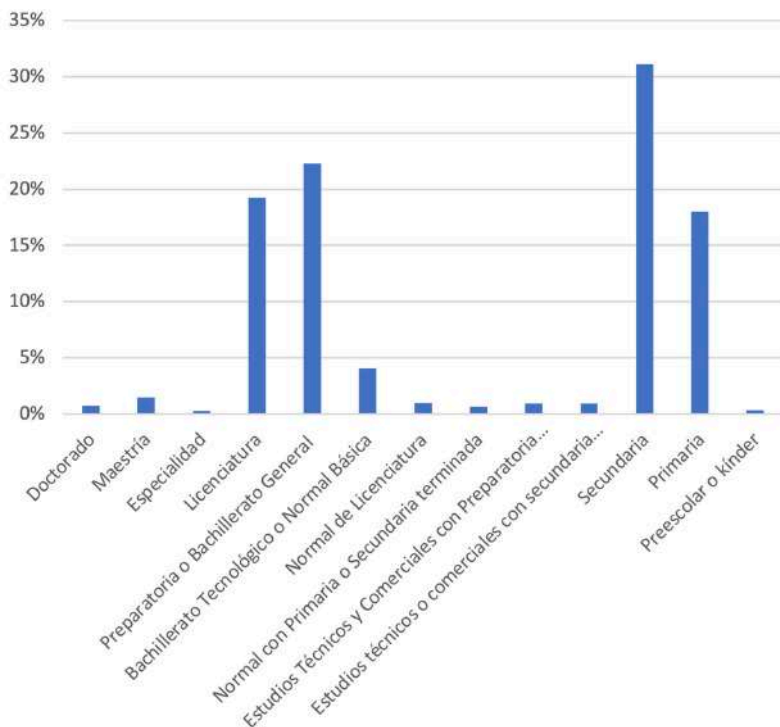
Fuente: Elaboración propia con base en un mapa tomado de Cátedra Uno.

La Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC) fue una escuela particular hasta la década de los setenta. Estudiantes, madres y padres de familia, así como campesinado de la región oriente de Morelos, emprendieron una lucha para federalizar dicha escuela (Caballero *et al.*, 2009; López, Sarabia y Caballero, 2021). Entre represiones y negociaciones con el gobierno estatal, lograron en 1977 obtener un predio y, más adelante, construir el edificio que actualmente alberga cada ciclo escolar a un promedio de 420 estudiantes de tres licenciaturas (López, Sarabia y Caballero, 2021). En cuanto a su matrícula, la mayor parte del estudiantado de la ENUFC está compuesta por mujeres. En 2022, la ENUFC tuvo 410 estudiantes matriculadas/os, de los/as cuales 78.8% (323) fueron mujeres y 21.2% (87) fueron hombres (Secretaría de Economía, s.f.a).

La ENUFC está ubicada en la región oriente de Morelos, una de las que concentra las condiciones más precarias del estado, con los más altos grados de emigración, así como sobreexplotación de los recursos naturales (Ocampo, 2018). Cabe mencionar que la población total de Cuautla en 2020 fue de 187,118 habitantes: 52% mujeres y 48% hombres (Secretaría de Economía, s.f.a). En cuanto a educación, en la población de Cuautla de 15 años o más, en 2020, los principales grados académicos fueron secundaria (31.1%), preparatoria o bachillerato general (22.3%), licenciatura (18.2%) y primaria (17.97%) (Secretaría de Economía, s.f.a). En 2020, la tasa de analfabetismo de Cuautla fue 4.18%. Del total de población analfabeta, el 62.3% correspondió a mujeres y el 37.7% a hombres (Secretaría de Economía, s.f.a).

ría de Economía, s.f.a). En la gráfica 1, se observan los grados académicos de la población de 15 años o más.

Gráfica 1. Grados académicos en la población de Cuautla de 15 años o más (2020)

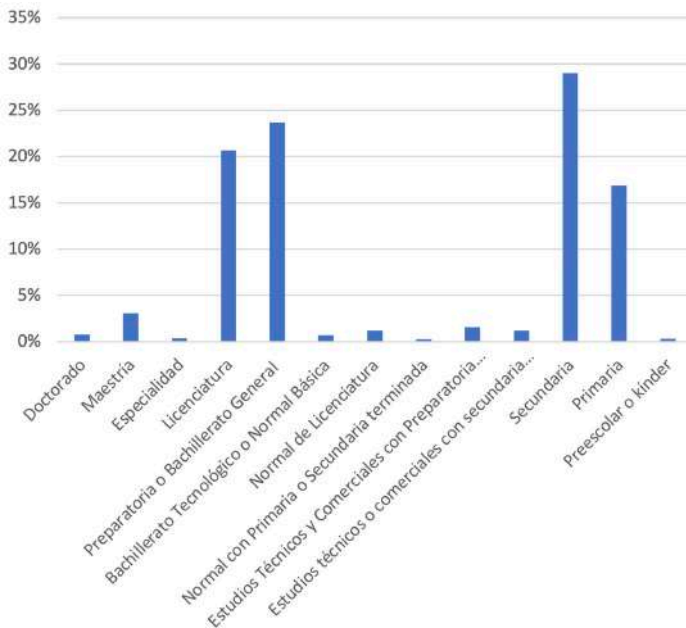


Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Secretaría de Economía (s.f.a).

Por otra parte, según la propia Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG), ésta se estableció en 1967 gracias a la labor de una docente (ENSOG, s.f.). Tiene dos sedes, aunque nuestra investigación se realizó en la sede de Guanajuato capital. En un estudio sobre los perfiles profesionales de 47 egresados/as, se observó que el 89.36% se encuentra laborando en telesecundarias y secundarias generales (Herrera *et al.*, 2021). En 2022, la ENSOG tuvo 632 estudiantes matriculadas/os, de las/os cuales, el 62.7% (396) fueron mujeres y el 37.3% (236) fueron hombres (Secretaría de Economía, s.f.b).

La ENSOG se encuentra ubicada en Guanajuato, capital del estado del mismo nombre. Se trata de un importante destino turístico debido, entre otros factores, a su pasado histórico y arquitectura colonial, que además se caracteriza por contar con una extensa población estudiantil, originaria de diversos municipios, para formarse en la universidad estatal. La población total de Guanajuato, en 2020, fue de 194,500 habitantes, siendo el 51.7% mujeres y 48.3% hombres (Secretaría de Economía, s.f.d). En cuanto a educación, en la población guanajuatense de 15 años o más, en 2020, los principales grados académicos fueron secundaria (29%), preparatoria o bachillerato general (23.7%), licenciatura (20.70%) y primaria (16.89%) (Secretaría de Economía, s.f.d). La tasa de analfabetismo de Guanajuato fue del 3.31% en 2020. Del total de población analfabeta, el 41.7% correspondió a hombres y 58.3% a mujeres (Secretaría de Economía, s.f.d). En la gráfica 2 se observan los grados académicos de la población de 15 años o más.

Gráfica 2. Grados académicos en la población de Guanajuato de 15 años o más (2020)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Secretaría de Economía (s.f.d).

Aunque se encuentran en estados distintos, se observan ciertas similitudes entre Cuautla y Guanajuato. En cuanto al tamaño de la población, ambos municipios se ubican en un rango entre 187,000 y 195,000 habitantes. Con respecto a la educación, se observa en las gráficas 1 y 2, que sus pobladores/as cuentan con bajos niveles educativos en términos generales. En ambos casos, casi la mitad de su población tiene o primaria o secundaria, es decir, apenas educación básica: Cuautla (49.07%) y Guanajuato (45.89%). Los porcentajes de grados académicos de las dos poblaciones son muy parecidos, e inclusive los cuatro grados académicos mayoritarios siguen el mismo orden descendente: secundaria, preparatoria, licenciatura y primaria. En relación con las dos escuelas normales de la investigación, ambas tienen una matrícula de mujeres considerablemente superior a la de los hombres; si bien en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla este fenómeno se acentúa de manera significativa.

Método

Se trata de un estudio de caso en dos unidades de análisis. Buscamos que fueran dos escuelas normales públicas que ofertaran formación docente para educación básica y que estuvieran ubicadas en la zona central del país, en ciudades cuyo número de habitantes y nivel educativo fueran similares.

La selección de la muestra fue de tipo intencional no probabilística, en la que cada integrante de la muestra es relevante por la información que puede proporcionar a la investigación (Alaminos y Castejón, 2006). Se establecieron dos criterios de selección: 1) ser estudiante de la licenciatura en educación primaria en la Escuela Normal Urbana Federal de Cuautla (ENUFC) o ser estudiante de la licenciatura en educación secundaria en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG) y 2) dar su consentimiento para la entrevista. Se seleccionaron a 10 estudiantes (5 mujeres y 5 hombres). En la tabla 1 se presenta una breve caracterización.

Tabla 1. Datos del estudiantado que colaboró en la investigación

| Estudiantes ³ | Procedencia Municipio/Estado | Edad | Estado civil | Semestre/Año de licenciatura |
|--------------------------|--------------------------------|---------|--------------|------------------------------|
| Isabella | Tlaquiltenango/ Morelos | 22 años | Soltera | 8vo. /4to. |
| Araceli | Atlatlaucan/ Morelos | 23 años | Soltera | 8vo. /4to. |
| Angélica | Jonacatepec/ Morelos | 22 años | Soltera | 8vo. /4to. |
| Carolina | Guanajuato/ Guanajuato | 20 años | Soltera | 3er. /2do. |
| Marcela | Guanajuato/ Guanajuato | 20 años | Soltera | 3er. /2do. |
| Daniel | Yecapixtla/ Morelos | 22 años | Soltero | 8vo. /4to. |
| Alfredo | Cuatla/ Morelos | 21 años | Soltero | 2do. /1er. |
| Alejandro | León/ Guanajuato | 20 años | Soltero | 5to. /3er. |
| Ignacio | Jaral del Progreso/ Guanajuato | 21 años | Soltero | 7mo. /4to. |
| Álvaro | Guanajuato/ Guanajuato | 20 años | Soltero | 5to. /3er. |

Fuente: Elaboración propia.

Con base en una revisión de la literatura previa, se estableció como categoría principal las representaciones sociales sobre ciudadanía, así como otras tres categorías. En consonancia con éstas, se diseñó el guion de la entrevista semiestructurada. Se realizó un pilotaje. Las entrevistas se llevaron a cabo vía telefónica. Una vez aplicadas, se procedió a su transcripción. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis. Empleamos la Teoría Fundamentada y su variante del método comparativo constante, propuesto por Glaser y Strauss (2006), con la herramienta de *Template Analysis* (Hindrichs, 2020). Con esta herramienta, en el proceso de codificación fue-

³ Por razones de confidencialidad, para la publicación de este trabajo asignamos nombres ficticios a colaboradoras y colaboradores.

ron emergiendo nuevas subcategorías desde las narrativas de los y las entrevistados/as que contribuyeron a delinear las lógicas que subyacen en torno a estos temas en la población de estudio. Se llegó a la saturación teórica. Cabe señalar que nuestro análisis no arrojó diferencias significativas entre las respuestas del estudiantado de una y otra escuela. Las diferencias que encontramos fueron por sexo, como se observa en nuestros hallazgos. En la tabla 2 se listan las categorías establecidas y las subcategorías emergentes.

Tabla 2. Categorías establecidas y subcategorías emergentes

| Categorías establecidas | Subcategorías emergentes |
|--|---|
| Representaciones sociales sobre ciudadanía | Representación del ciudadano mexicano |
| | Representación de la ciudadana mexicana |
| Estereotipos de género relacionados con la participación ciudadana | Participación ciudadana |
| | Feminismo ⁴ |
| | Formación para la ciudadanía |
| | Perspectiva de género |
| Representaciones sociales de hombres y mujeres en cargos públicos | Autorrepresentación en cargos públicos |
| Participación ciudadana de los/as entrevistados/as | Participación ciudadana mediante el uso de redes sociales |
| | Consulta de medios de Comunicación |
| | Interés por la política del país |

Fuente: Elaboración propia.

⁴ El término “feminismo” es polisémico. Nosotras entendemos a los feminismos como movimientos que buscan la igualdad y/o equidad entre mujeres y hombres.

En la tabla 3 se presentan definiciones para las categorías preestablecidas.

Tabla 3. Definiciones para las categorías preestablecidas

| | |
|---------------------------|---|
| Representaciones sociales | "Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto" (Jodelet, 1986: 472). |
| Estereotipos | "Conjunto de prejuicios, ideas preconcebidas, creencias profundamente arraigadas en el subconsciente colectivo e individual y aceptadas socialmente sobre las conductas y comportamientos" (Shum, Conde y Portillo, 2006: 20). |
| Participación ciudadana | Es el ejercicio de la ciudadanía. Significa llevar a cabo acciones y expresar puntos de vista sobre temas relacionados con la administración pública, servicios públicos, organizaciones sociales, partidos políticos y otras entidades de carácter público, ya sea que se usen o no tecnologías de la información y comunicación (TIC). |

Fuente: Elaboración propia.

Hallazgos

A continuación, se exponen los principales hallazgos encontrados en las entrevistas a los y las participantes en la investigación, según cada categoría y subcategorías.

El ciudadano mexicano

De manera general, tanto hombres como mujeres asocian las características del ciudadano mexicano con las características genéricas que ellas y ellos definen que tiene el hombre mexicano. Las mujeres entrevistadas relacionan a los ciudadanos hombres con conceptos como: carácter, autoridad, competitividad, proveedor familiar y facilitador social, machista, confiado y, en determinadas ocasiones, solidario. En el imaginario social

de las colaboradoras de nuestra investigación se privilegia a los hombres en el espacio público. Aquí lo que apuntan dos entrevistadas: “son responsables en su trabajo, tienen esa capacidad mental para resolver cualquier situación, salen a trabajar para sustentar económicamente a su familia. Tienen la habilidad de facilitar mejor las cosas, un poquito mejor ante la sociedad” (Angélica). “Más machista por así decirlo, tiene carácter fuerte, con autoridad, competitivos... De todo lo malo que puede ser el machismo, pues... trabajadores y aguerridos” (Araceli).

En las narrativas de los hombres entrevistados, al igual que en las mujeres, coincide la referencia al hombre como machista. Tres estudiantes hombres manifiestan que “igualmente sigue viendo a la mujer como un ser más débil, que posiblemente no pueda realizar ciertas actividades, justificándolo por el aspecto físico” (Alejandro). “Aún creemos que las mujeres son para estar en el hogar y que no pueden realizar ciertas cosas... no me incluyo en esa mayoría” (Álvaro). “Es muy difícil que él pueda participar o realmente convivir, ya que realmente la ideología que carga es muy arraigada a ciertas costumbres, yo lo diría más de manera a veces genérica” (Ignacio). Los estudiantes hombres también refieren que el hombre mexicano es muy trabajador, pero conformista o muy relajado.

La ciudadana mexicana

Las entrevistadas caracterizan a la ciudadana mexicana también de manera genérica, como mujer trabajadora, que lucha por sus derechos, empática, humilde y solidaria. Es posible destacar en sus relatos que las mujeres mexicanas experimentan la inserción en la vida y espacios públicos. Sin embargo, su accionar queda supeditado a una figura masculina que domina el ámbito público. Se observó en las narrativas de las entrevistadas que se mantiene en el imaginario la idea de una mujer que está en constante tensión entre ser ama de casa o trabajadora. Una estudiante planteó que “ya se le da como más valor a la mujer, pero aun así pues siempre tratan hacer valer su participación como mujeres, sus derechos, que se les trate por igual en el trabajo” (Carolina).

El discurso de los hombres colaboradores del estudio gira en torno a que la mujer mexicana ha ido incursionando en la dinámica laboral con reconocimiento de sus derechos y que ha experimentado un cambio de pensamiento. En este sentido dos de los estudiantes plantean que “han tenido muchas más actividades en su desarrollo en el trabajo, desarrollo profesional, en su desarrollo de vida” (Daniel) y “siento que este año hay un avance en ese sentido, la mujer ya se dedica a cualquier ámbito

de la vida, empresarial, etc., laboral... entonces siento que ha habido una evolución con las mujeres” (Álvaro). Sin embargo, coinciden con las entrevistadas en que la mujer vive en un constante dilema. Se debate entre responder a los estigmas sociales que la naturalizan dentro de la casa al servicio de familia, o “rebelarse” ante los estereotipos y crecer profesionalmente. Los estudiantes expresan: “ha de ser muy duro ser mujer” (Daniel), “es un sujeto que está reprimido, enojada con esta herencia cultural e histórica, arraigada a ciertas ideas” (Ignacio). Otro entrevistado apunta: “Muchas de ellas están como muy atoradas, diciéndolo de otra forma, este... pues tomar una decisión de tener una familia... Se sienten como atrapadas desde ese punto porque su vida no se desarrolló más allá, quedan con un cierto coraje o rencor acumulado” (Alejandro).

Observamos una falta de conocimiento histórico del movimiento feminista y sufragista en México. Un colaborador comenta que la mujer “comienza” a alzar su voz, cuando en realidad las mexicanas lograron el reconocimiento a su derecho a votar en 1953, luego de un largo proceso de lucha iniciado desde fines del siglo XIX. El estudiante planteó que “se está reconociendo por ser un ciudadano que *comienza a expresarse*, a comunicarse, y por lo tanto ahora se está tomando un enfoque muy diferente, y hay un cambio de pensamiento de las ciudadanas” (Alejandro).

En el discurso de las y los estudiantes, el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres puede estar condicionado por dos factores. Primero, el cuestionamiento sobre las capacidades que tienen para desarrollarse en el ámbito público. Segundo, a la prevalencia de mandatos socioculturales sobre qué debe hacer un hombre y una mujer.

Participación ciudadana

Las jóvenes entrevistadas comentan sobre la necesidad de una participación ciudadana de hombres y mujeres por igual. Según sus narrativas, esta participación debe ser responsable y comprometida, aun cuando no sea reconocida, sobre todo, en el ámbito político. Para ellas, la participación ciudadana es sinónimo de ejercicio del derecho al voto, o bien, una forma de integrarse a la gestión pública. Desde esta lógica asumen la participación ciudadana como sinónimo de la participación política. Esta representación de las estudiantes es expresada en forma de aspiración y no como un ejercicio que ellas realicen debido a estereotipos de género. Así lo declaran: “Yo no participo. Porque yo todavía sigo viviendo con mis papás, este... mi papá se encarga de eso” (Angélica). “No es como muy

normal... pues... que lo hagan, pues dicen: ‘ay no, eso lo hacen los hombres’” (Carolina).

Debido a que conocemos los contextos socioculturales de quienes colaboraron en el estudio, podemos afirmar que es probable que las entrevistadas sí participen en tareas de su comunidad, particularmente en actividades relacionadas con la cocina o limpieza (algo que no se indagó dentro de la entrevista). Sin embargo, es posible que estas actividades no sean codificadas por ellas como una forma de participación, en este caso, comunitaria.

Por su parte, los entrevistados hombres aluden a la participación ciudadana como participación comunitaria. Se refieren a lo cotidiano: “Sí. Lo vemos desde las comunidades... otras que son cuando tienen que votar, para organizar las votaciones, cuando se tiene que realizar actividades en la iglesia, ayudantías⁵ o hasta en las calles de la comunidad” (Daniel). “Tiene que ver más que nada con este interés recíproco, por querer ayudar y hacer sobresalir y juntar” (Ignacio). “Como que lo relaciono con temas que nos interesan a todos y que participamos como comunidad” (Álvaro). Otro estudiante se refirió a la participación ciudadana como algo más del día a día: “Ayudar a por ejemplo a no tirar basura” (Alfredo). Se refieren a la *microparticipación* que define Cunill (1991). El colaborador Alejandro plantea que en el proceso de toma de decisiones se privilegia escuchar a los hombres sobre las mujeres, independientemente de la capacidad de unos u otras: “Muchas de las oportunidades se las atribuyen al género masculino... en la toma de decisiones... en los ciudadanos... es que las personas se dejan como aceptar de la voz de un hombre, a la voz de una mujer” (Alejandro).

Feminismo

Las y los colaboradoras/es aseguran estar de acuerdo con el feminismo. Así lo expresan las mujeres: “Pues siento que sí me representan por la manera en que yo digo: ‘¡Ya no! ¡Ya no más!’ Por lo que luchan” (Araceli). “Yo digo por una parte están bien, porque es donde exigen sus derechos y cuidados, y todo lo que realmente se necesita para la mujer para que esté bien en la sociedad” (Carolina). Los hombres manifiestan que: “Y está bien que quieran hablar, que quieran expresarse” (Daniel). “Estoy de acuerdo con los movimientos” (Alfredo). “Yo lo veo como un fenómeno, es algo pues normal en ese sentido... al final de cuentas están bien, están haciendo una lucha que debería competir a todos y que desafortunada-

⁵ Las ayudantías son una forma de organización comunal en Morelos.

mente no tiene tanta concientización” (Alejandro). “Estoy muy de acuerdo en el punto de que, pues buscan defender sus derechos las mujeres, de hacerse valer, respetarse” (Ignacio).

Si bien, tanto hombres como mujeres empatizan con los objetivos generales del feminismo, asumen al movimiento feminista como violento y caótico. Manifiestan que la forma en que es ejecutado es errónea, incorrecta, violenta, destructora, sin propósito definido y que denota falta de educación. Las y los entrevistadas/os aseguran que la manera de lograr visibilizar la lucha feminista es mediante el diálogo directo con autoridades, mediante la concientización, ya que “la violencia no se puede realizar, no se puede apaciguar con más violencia” (Daniel).

En el caso de las mujeres, consideran que se lleva a cabo una lucha de manera exagerada, sin sentido, que destruye la propiedad y la cultura. De igual forma, en su imaginario predomina la idea del movimiento feminista como lo opuesto al machismo. Dos estudiantes comentan lo siguiente: “Hay mujeres que se ponen a golpear a hombres sin razón alguna, también considero que no es lo correcto, pues en mi casa hay dos hombres, yo conozco a los hombres de mi casa” (Marcela). “Entonces esas feminazis o feministas que se les llaman, de corazón apasionadas, a veces la pasión nos hace hacer algunas cosas, nos hacen llevar acciones que ya no están favoreciendo lo que realmente queremos” (Araceli).

Según los hombres entrevistados, es bueno que las mujeres y otros grupos sociales luchen por sus derechos. De hecho, los hombres se muestran empáticos cuando plantean que sería muy necesario ponerse en el lugar de las mujeres y de lo que han vivido para entender el porqué de sus luchas. También plantean la necesidad de dar importancia a una lucha, que, según sus palabras, debería competir a todos y que desafortunadamente no tiene tanta concientización. Sin embargo, consideran que algunas mujeres demuestran poca preparación y análisis en sus formas de actuar.

Formación para la ciudadanía

Nos pareció pertinente indagar en la forma en que ellos/ellas transmitirían sus conocimientos en torno a la ciudadanía, desde una perspectiva de género. Encontramos que tanto hombres como mujeres buscan, mediante su práctica educativa, contribuir a la deconstrucción de estereotipos y hegemonías basadas en el género, aun cuando en su discurso podemos percibir que reproducen determinadas costumbres con respecto a la participación ciudadana, sobre todo, las mujeres.

De forma general, existe una tendencia en los y las estudiantes a fomentar en su práctica docente que los y las niños/as puedan ejercer su ciudadanía de forma plena y sin estereotipos o roles de género predeterminados. Para las entrevistadas, son varios los elementos importantes que van en tres direcciones fundamentales. En primer lugar, la transmisión de valores a los y las niños/as y, dentro de esto, que conozcan sus derechos, deberes y obligaciones. Al respecto, tres estudiantes plantean: “Que ellos sepan que tienen criterio propio de pensar, de escuchar, de participar, que lo que ellos piensan tiene un valor, un valor muy significativo para la sociedad” (Araceli). “Siempre les decimos las frases ‘yo soy importante, yo soy valioso, yo merezco amor’, y todo eso, entonces después lo hacemos hacia los compañeros, ser como empáticos con sus compañeros y compañeras de por ejemplo como demostrar amor” (Carolina). “Yo creo que en edad de primaria lo principal sería el conocer tanto tus derechos, pero también tus obligaciones” (Marcela). Segundo, reeducar a los padres en relación con las costumbres que se enseñan en casa: “el *bullying*, porque es lo principal que en las escuelas se está disminuyendo, porque viene de las creencias de sus papás” (Angélica). Y, en tercer lugar, formar personas que logren transmitir qué significa equidad y respeto a las personas, independientemente de su sexo. Una entrevistada comenta: “Yo pienso que más bien está como que en los adultos y en la educación que se les da... pues, el empezar a hacer esos cambios” (Isabella).

Por su parte, los estudiantes hombres hacen mucho hincapié en el desarrollo de actividades con los y las niños/as en donde no se distingan sexos, sino que se realicen con equidad e igualdad de trato. En su discurso refuerzan que, mediante la educación, se pueden deconstruir los estereotipos que se legitiman desde casa, producto de lo que transmiten los padres a sus hijos e hijas. Un estudiante plantea: “Les decimos: ‘un niño puede cocinar, puede barrer, puede trapear; puede realizar actividades que en México se diría que son de mujeres. Y las mujeres pueden también realizar actividades que los hombres realizan’” (Daniel). También se destaca que, para ellos, los padres en ocasiones obstaculizan este tipo de educación. Un estudiante afirma que, en muchas ocasiones, el propio sistema educativo legitima un tipo de educación sexista: “porque al final de cuentas lo que intenta hacer la educación es transmitir esa cultura, y en México se transmite más que mejorarla... entonces yo creo que es más que nada desde cero” (Ignacio).

Perspectiva de género

Si bien la tendencia de los y las participantes con respecto a llevar a la práctica estrategias educativas basadas en la equidad es mayoritaria, resultó pertinente preguntar qué entendían por perspectiva de género. Comprender este concepto contribuye a visibilizar aquellas barreras sexistas que pudieran emerger en su futuro desempeño como docentes. De manera general, tanto los hombres como las mujeres no parecen tener claridad en lo que significa tener una perspectiva de género. Las mujeres manifiestan que la perspectiva de género está relacionada con la identidad de cada persona y que se cubran las necesidades de todos y todas sin distinciones. En este sentido, se observa que no tienen una conciencia de género crítica, es decir:

la convicción de que las relaciones entre los sexos están atravesadas por una dimensión de poder [...] Está más relacionada con la exposición a discursos críticos y las disposiciones que resultan de una desestabilización subjetiva provocada por situaciones problemáticas, como puede ser la violencia de género. (Montes-de-Oca-O'Reilly y Yurén, 2010: 22)

En el caso de los hombres, se observa un ligero rechazo al término “género”, ya que piensan que se cometería el error de etiquetar a las personas. Uno de ellos manifiesta: “Ya ahí estamos en un término erróneo, porque si vamos a tener una perspectiva de un grupo de personas, es ya etiquetarlas desde un principio” (Alejandro). Plantean que debe haber igualdad en el acceso de las mujeres al espacio público, *sin dejar de tener en cuenta la capacidad física propia de ambos sexos*.

Mujeres y hombres en cargos públicos

En términos generales, los y las entrevistados/as reconocen que existen barreras socioculturales para el acceso a cargos de toma de decisiones. Según las estudiantes, socialmente se asume que los hombres están destinados a los puestos de mayor jerarquía: “Es como si fuera un punto importante de la Constitución: hombres tienen que ser gobernantes, hombre tiene que ser esto y esto y esto, y para que sea una mujer, sería algo sorprendente” (Araceli). La mayoría declara simplemente no estar interesada y nunca haber pensado participar de la política.

En el caso de los hombres, manifiestan que las barreras están asociadas con las características particulares del sistema político del país. Como

ejemplos mencionan la corrupción, el robo y el favoritismo político. Así lo expresan dos estudiantes: “Pues eso es algo que es difícil... llegar... porque se hace con palancas, estar bien puesto, y luego es peligroso, pues llegan a matar a la gente cuando realmente quiere apoyar” (Alfredo). Otro entrevistado señala: “Creo que corrupción es la palabra adecuada, aunque es una palabra un poco sucia, pero tiene que ver más que nada con cargos políticos y viendo como es la sociedad y la misma política, pues necesitaría muchas palancas para llegar a ese rumbo” (Ignacio).

Con respecto a cómo ven a las mujeres en esos cargos, permea un discurso que masculiniza los puestos de alta jerarquía. Un joven plantea: “Se nos hace raro que una mujer tome un rumbo político, o tome el mando de una escuela, o tome algo que sea un líder, pero que no sea hombre, sino que sea una mujer” (Daniel).

Autorrepresentación en cargos públicos

En esta subcategoría fue donde más se evidencia la diferencia entre ambos sexos. Lo anterior, debido a roles y estereotipos de género. Las mujeres refieren nunca haber pensado en ocupar un cargo de responsabilidad social, en vista de los conflictos o barreras que supone que una mujer llegue a esos puestos. Una estudiante comenta que “hay muchos conflictos para que una mujer llegue ahí” (Angélica). Por el contrario, los hombres afirman haber pensado en cargos de responsabilidad y jerarquía social: “Cuando yo era niño siempre decía que iba a ser presidente. Sí, yo sí he pensado en meterme en esto de la política, e intentar ayudar, pero realmente ayudar” (Alfredo). También plantean su aspiración por ocupar cargos de decisión, mayormente en la esfera educativa. Tres estudiantes apuntan que pensaron en ser “secretario de educación, con el fin de mejorar la educación en México” (Daniel), “sí, pues hace algunos años pensaba en ser secretario de Educación Pública... o algún puesto similar” (Ignacio), “a lo mejor algún cargo de supervisor o director” (Álvaro).

Participación ciudadana en redes sociales

Las tecnologías de la información y comunicación han abierto la posibilidad para que las personas expresen opiniones, participen en la transformación social, y ejerzan su ciudadanía en plataformas virtuales. En este sentido, las redes sociales –particularmente Twitter (ahora X)– juegan un papel fundamental, ya que promueven la interacción directa entre los usuarios y las instituciones y sistemas públicos. Actualmente, en materia

de participación ciudadana, son decisivas, ya que permiten a los y las ciudadanos/as participar en procesos de toma de decisiones.

Se indagó acerca de si los y las estudiantes tienen una participación ciudadana por medio de las redes sociales. Comentan que su participación se produce en contextos como el comunitario y el escolar. Tanto hombres como mujeres declaran usar las redes sociales y conocerlas de una u otra forma. Facebook es la red social con mayor popularidad entre ellos y ellas, sobre todo en materia de entretenimiento, según refieren.

En términos generales, mujeres y hombres manifiestan que no emplean las redes sociales para expresar su opinión acerca de temas políticos, gubernamentales o sociales, ni como medio de participación, lo cual pudiera ser indicativo de que las acciones que llevan a cabo para participar en la vida pública son mínimas, y se limitan a una microparticipación en determinados espacios, como el comunitario. Pareciera que, como plantea Crovi (2016), los temas en los que participan los y las jóvenes en las redes sociales son los de su interés e impacto directo, como la educación, el ocio y el entretenimiento.

En lo que se diferencian mujeres y hombres fue en las razones por las cuales no ejercían ese derecho de participación. En el caso de ellas, comentan que no utilizan Facebook para expresar puntos de vista. Una entrevistada comentó: “No. Creo que no es el lugar adecuado para manifestar opiniones, ya que por ese medio no cambiara nada, no se puede hacer nada, ya que no llega a oídos de quien toma las decisiones” (Isabella). De igual forma, cuestionan la veracidad de la información compartida en redes sociales y limitan su participación en el ejercicio de opinar. Otro elemento importante que comentan es que no desean ser cuestionadas ni entrar en polémica, debido a la diversidad de criterios que existen. Una entrevistada señala: “Yo sé que todos pensamos de maneras distintas, pero luego muchas personas... como que... alguien hace un comentario y todos se le van encima” (Carolina).

Por su parte, los hombres comentan que les parece una pérdida de tiempo, ya que prefieren que no se les clasifique o “etiquete” en relación con los partidos. Un estudiante dijo que comenta u opina en Facebook “muy rara vez, porque casi siempre todo se toma a juego... nuestra voz no tiene valor, no se aprecia” (Alfredo). Además, si expresaran su opinión, lo hacen según qué tanto les afecte la situación en particular.

Con respecto a la red social Twitter (hoy X) –la red social que mejor se presta para fines de ejercicio de ciudadanía y participación en decisiones de carácter público–, existe un consenso en ambos sexos. No consideran esta red de su interés y no hacen uso de ella. Dicen que es un medio infor-

mativo, con diversos fines, entre ellos el político. En este sentido, coincidimos con Bennet *et al.* (2009), en lo que llaman *el paradigma de la juventud desencantada*, que está relacionado con la poca participación y compromiso de los y las jóvenes hacia las instituciones sociales. Según los autores, esta actitud de apatía cívica o compromiso ciudadano, también se ve reflejada en su interacción en las redes sociales.

Consulta de medios de comunicación

Si bien los y las entrevistados/as no muestran un interés por participar y ejercer su ciudadanía de forma proactiva, sí manifiestan una inclinación por mantenerse informados y conocer lo que acontece en el ámbito público y político del país. Para lo cual se auxilian, según comentan, de la televisión, el internet y las redes sociales fundamentalmente. En este sentido, tanto hombres como mujeres plantean que buscan información en aquellas esferas que les son más afines, como la educación. Las mujeres dicen que necesitan profundizar y estudiar más sobre temas relacionados con el acontecer político. Por el contrario, los hombres manifiestan interesarse por el desarrollo económico, social y político del país. En cuanto a si reaccionan ante las decisiones que toma el gobierno, las mujeres no muestran interés. Sólo los hombres señalan ni siquiera estar al tanto de cuáles son las vías que existen para expresar su acuerdo o desacuerdo con las decisiones que les pueden afectar.

Reflexiones finales

Indagar sobre las representaciones sociales en torno a la ciudadanía y la participación ciudadana nos permitió conocer las lógicas de quienes se forman como futuras/os docentes en el ámbito de la educación superior en Cuautla y Guanajuato. Desde una perspectiva de género, los hallazgos revelan diferencias importantes en estas lógicas.

En relación con la representación del ciudadano/a mexicano/a, tanto hombres como mujeres coinciden en caracterizarles en su forma genérica, sin referirse a cualidades de la ciudadanía. Las mujeres entrevistadas asocian a los ciudadanos hombres con conceptos como: carácter, autoridad, competitividad, proveedor familiar, machista, confiado y, en determinadas ocasiones, solidario. Los estudiantes hombres coinciden en que el hombre mexicano es machista y muy trabajador. También refieren que es conformista o muy relajado.

Se puede observar en el discurso de ambos sexos que el ejercicio de la ciudadanía por parte de las mujeres, puede estar condicionado por cuestionamientos sobre las capacidades que tienen para desarrollarse en el ámbito público y por la prevalencia de los mandatos socioculturales de masculinidad y femineidad. Las colaboradoras de nuestro estudio caracterizan a la ciudadana mexicana como mujer trabajadora, que lucha por sus derechos, empática, humilde y solidaria. Los hombres entrevistados destacan que la mujer mexicana se ha insertado en la dinámica laboral, que tiene reconocimiento de sus derechos y que ha experimentado un cambio de pensamiento.

Con respecto a la participación ciudadana, los/las colaboradores/as aluden a un nivel de microparticipación. Las jóvenes entrevistadas la asocian al ejercicio del derecho al voto o como una forma de integrarse a la gestión pública. Esto último fue expresado en forma de aspiración y no como algo que ellas realizaran. Por el contrario, los colaboradores hombres se refieren a la participación ciudadana como participación comunitaria y brindan ejemplos de su participación.

Acerca del movimiento feminista como ejercicio de ciudadanía y participación ciudadana, en general, para los y las colaboradores del estudio, se trata de una expresión social de la lucha por los derechos de las mujeres. Su conocimiento sobre el movimiento feminista se reduce a las marchas que se llevan a cabo los 8 de marzo. Manifiestan una posición de acuerdo con los postulados del movimiento, pero en contra de la violencia que ha tenido lugar en dichas marchas. Las mujeres son definitivamente más críticas que los hombres en sus representaciones sobre el movimiento feminista como violento y destructor. Por el contrario, los hombres muestran una intención de expresarse de manera políticamente correcta.

Sobre la formación para la ciudadanía, encontramos que tanto hombres como mujeres buscan mediante su práctica educativa, contribuir a la deconstrucción de estereotipos y hegemonías basadas en el género, aun cuando en su narrativa podemos percibir que reproducen de alguna manera determinadas costumbres con respecto a la participación ciudadana, sobre todo las mujeres. De forma general, existe una tendencia en quienes colaboraron en la investigación, a fomentar en su práctica docente que los y las niños/as puedan ejercer su ciudadanía de forma plena y sin estereotipos o roles de género predeterminados. Las mujeres ponen énfasis en impulsar una buena autoestima en la niñez. Las respuestas de los hombres de centran en dejar atrás los estereotipos como cargas.

En términos generales, tanto los hombres como las mujeres de nuestra investigación no parecen tener claridad en lo que significa tener una perspectiva de género. En los hombres se observa un ligero rechazo al concepto “género”, ya que piensan que se estaría etiquetando a las personas.

Por el discurso de nuestras/os colaboradoras/es se infiere que para las mujeres existen barreras socioculturales, si se quiere acceder a cargos de relevancia social. En esta subcategoría es donde más se evidencia la diferencia entre ambos sexos. Según las mujeres, esas barreras están relacionadas con que los hombres culturalmente están destinados a los puestos de mayor jerarquía. La mayoría de las mujeres apunta simplemente no estar interesada y nunca haber pensado participar en política, o bien algún cargo de responsabilidad social, debido a los conflictos o barreras socioculturales que supone que una mujer llegue a esos puestos. Las razones expuestas por los hombres fueron otras. Señalan que las barreras están asociadas con las características particulares del sistema político del país, como la corrupción, el robo y el favoritismo político. Sin embargo, a diferencia de las mujeres, los hombres manifiestan haber pensado en asumir cargos de responsabilidad y jerarquía social.

En relación con estar informados/as sobre el acontecer, tanto hombres como mujeres plantean que buscan información en aquellas esferas que les son más afines, como la educación. Los hombres aseguran interesarse por el desarrollo económico, social y político del país. Mientras que las mujeres dicen que necesitan profundizar y estudiar más sobre temas relacionados con el acontecer político.

Sobre la participación ciudadana en redes sociales, ellos y ellas sostienen que su participación se produce en contextos como el comunitario y el escolar. Facebook es la red social con mayor popularidad en el grupo, sobre todo en materia de entretenimiento. En términos generales, mujeres y hombres declaran que no emplean las redes sociales para expresar su opinión acerca de temas políticos, gubernamentales o sociales, ni como medio de participación, lo cual pudiera ser indicativo de que las acciones que llevan a cabo para participar en la vida pública son mínimas y se limitan a una microparticipación en determinados espacios, como es el comunitario.

En lo que mujeres y hombres se diferencian es en las razones por las cuales no ejercen ese derecho de participación. En el caso de las mujeres, comentan que no utilizan Facebook para expresar puntos de vista, pues no desean ser cuestionadas ni entrar en polémica. Por su parte, los hombres aseguran que les parece una pérdida de tiempo, ya que prefieren que no se les clasifique o “etiquete” en relación con los partidos. Con respecto

a la red social Twitter (ahora X), que con todos sus inconvenientes⁶ es la red social mejor configurada para fines de ejercicio de ciudadanía y participación ciudadana, existe un consenso en ambos sexos. No consideran esta red social de su interés y no hacen uso de ella. Esto coincide con el paradigma de la juventud desencantada de Bennett *et al.* (2009).

En el ámbito de las instituciones de educación superior y más aún, en el terreno de la formación docente, es necesario fomentar el ejercicio de la ciudadanía para el desarrollo de una sociedad más justa. En este sentido, destaca la propuesta de Yurén (2013) debido entre otros factores, a su fundamento filosófico, su pertinencia y a sus alcances generales. La autora propone que en la formación de estudiantes se promuevan:

- a) aprendizajes y competencias diversas –lógicas, lingüísticas y comunicativas–, así como habilidades para el juicio moral y el juicio prudencial; b) la participación y la experiencia de la democracia directa en el marco de un ambiente deliberativo; c) la organización de situaciones formativas que favorezcan el autoconocimiento, la autocrítica y la autorregulación, así como el debate sobre temas relativos a la justicia y la equidad, y d) experiencias que contribuyan al cultivo de emociones democráticas y desarrollo de la capacidad de indignación. Se trata, en suma, de una estrategia educativa orientada a lograr la dialéctica democracia/justicia que se requiere para la formación de un agente con sentido práxico. (Yurén, 2013: 185)

En el mismo sentido, Espinosa (2013), siguiendo a Habermas, recomienda que se propicie en las personas identificar las condiciones en las cuales se piensan a sí mismas, para posteriormente, reinterpretarse.

De manera específica, es conveniente que desde las IES se fomente el interés del estudiantado por informarse sobre el acontecer social y político de su comunidad, estado, país y mundo para que ejerza su ciudadanía y participe en la toma de decisiones. Resulta fundamental que el estudiantado conozca cómo buscar información, aprenda a identificar las distintas fuentes de información y sus respectivas agendas, contraste fuentes con puntos de vista opuestos, aprenda a escuchar opiniones divergentes, desarrolle el pensamiento crítico y la argumentación, conozca las vías para la participación ciudadana en redes sociales, entre otros.

⁶ Nos referimos, por ejemplo, a *bots* pagados.

Se ha expuesto aquí cómo en pleno siglo XXI y a pesar de las pretensiones de justicia del movimiento amplio de mujeres para lograr la igualdad entre los sexos, todavía los mandatos de masculinidad y femineidad, así como los estereotipos de género influyen en las lógicas y en las prácticas sobre ciudadanía del futuro profesorado. Esto afecta mayormente a las mujeres del estudio, quienes ni siquiera han pensado en ocupar algún día un cargo de toma de decisiones, lo cual resulta contradictorio a su intención de educar en la igualdad a la niñez.

Desde una perspectiva de género, y con base en los hallazgos del estudio, se sugiere, en la práctica docente dentro de las instituciones de educación superior, de manera transversal fomentar la autoestima, el pensamiento crítico, la conciencia de género crítica, la capacidad de acción, el ejercicio de la ciudadanía y la participación ciudadana particularmente en las estudiantes.

Referencias

- Alaminos, Antonio, Castejón Juan Luis (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*, 119. Alcoy: Ed. Marfil. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/20331>
- Bahena Nava, Óscar, Lugo Villaseñor, Elisa, Saenger Pedrero, Cony Brunhilde (2022). “La formación para el compromiso social como trayectoria vital y liberadora. Configuración y alcances del modelo educativo de una universidad jesuita mexicana”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. LII, núm. 3, septiembre-diciembre, 133-162.
- Bennett, W. Lance, Wells, Chris, Rank, Allison (2009). “Young Citizens and Civic Learning: Two Paradigms of Citizenship in the Digital Age”. En *Citizenship Studies*. vol. 13, núm. 2, 105-120. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13621020902731116>
- Buquet Corleto, Ana Gabriela (2013). “Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo”. [Tesis doctoral. Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México]. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/integrantes/upload-file/rrodriguez/Buquet2013_Tesis.pdf
- Caballero Serrano, Leonardo, Saenger Pedrero, Cony Brunhilde, Zaldívar Rivas, Carlos (2009). “La Escuela Normal Urbana Federal Cuautla”. En Adelina Arredondo (coord.), *Historias de normales. Memorias de maestros*. México: Juan Pablos Editor/ UAEM/ UPN-Morelos.

- Crovi, Delia (2016). *Redes Sociales Digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes*. México: UNAM-La Biblioteca.
- Cunill, Nuria (1991). *Participación ciudadana. Dilemas y perspectivas para la democratización de los estados latinoamericanos*, 22. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo. Recuperado de file:///E:/CIUDADANIA/PARTICIPACION%20CIUDADANA/Participacixn_ciudadana_Cunill.pdf
- Del Cid García, Carlos Javier, Estévez Nénninger, Ety Haydeé, González Bello, Edgar Oswaldo y Vera Noriega, José Ángel (2021). “Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México”. En *Perfiles Educativos*, vol. 43, núm. 171, 65-83.
- Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG) (s/f). *Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato*. Recuperado de: <https://ensog.edu.mx/nosotros/>
- Espinosa, Julieta (2013). “Formar para la investigación. Los límites de las TIC”. En Julieta Espinosa (coord.), *El uso de las TIC en las universidades. Espejismos y disimulos*. México: Miguel Ángel Porrúa/ UAEM.
- Glaser, Barney G., Strauss, Anselm L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine Transaction. 4th ed., 284. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Herrera Rendón, Enrique, Patrón Reyes, Armida Liliana, Coronilla García, Armando (2021). “Los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Una profesionalidad en construcción”. 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora.
- Hindrichs, Imke (2020). “Analizar con la ayuda de plantillas: la propuesta del Template Analysis”. En *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa*, Imke Hindrichs (comp.). Zinacatepec, México: El Colegio Mexiquense.
- Jodelet, Denise (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Serge Moscovici (comp.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- López Coutigno, Jorge Gerardo, Sarabia Morán, Clara Celia, Caballero Serrano, Leonardo (2021). 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1578-528-Ponencia-doc-.pdf>
- Martínez, Irene (2016). “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica”. En *Foro de Educación*, vol. 14, núm. 20, enero-junio, 129-151.

- Martínez, Irene, Ramos, Francisco Javier, Sánchez, Pablo, Blanco, Montserrat (2017). “Repensar el concepto de ciudadanía desde la pedagogía feminista para la inclusión de las diversidades en la formación del profesorado”. En *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía*, Ramón Mínguez Vallejos y Eduardo Romero Sánchez (coords.). XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2017. Murcia, España, 21 a 23 de noviembre de 2017. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/321341473_Repensar_el_concepto_de_ciudadania_desde_la_pedagogia_feminista_para_la_inclusion_de_las_diversidades_en_la_formacion_del_profesorado
- Medrano Camacho, Verónica, Ángeles Méndez, Eduardo, Morales Hernández, Miguel Ángel (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Consultado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Montes-de-Oca-O'Reilly, Alejandra, Yurén, Teresa (2010). “Trayectoria y Formación de Liderazgo en Académicas Mexicanas. El Caso Morelos”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, vol. 18, núm. 1. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/768/840>
- Ocampo Figueroa, Nashelly (2018). “Jóvenes rurales, entre la crisis de la reproducción social y la migración internacional. El caso del oriente de Morelos, México”. En *Ágora*, vol. 5, núm. 10, 85-106. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2018.5.10.3>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- Rubin, Gayle (1975). “The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex”. En Rayna R. Reiter (ed.), *Toward and Anthropology of Women*. Nueva York: Monthly Review Press.
- Scott, Joan Wallach (1986). “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”. En *American Historical Review*, vol. 91, núm. 5, 1053-1075.
- Secretaría de Economía (s.f.a). “Cuautla”. En *Data México*. Municipio. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/cuautla-17006?totalGenderEducation=genderOption>
- Secretaría de Economía (s.f.b). “Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato”. En *Data México*. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/institution/escuela-normal-superior-oficial-de-guanajuato>

- Secretaría de Economía (s.f.c). “Escuela Normal Urbana Federal de Cuautla”. En Data México. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/institucion/escuela-normal-urbana-federal-de-cuautla>
- Secretaría de Economía (s.f.d). Guanajuato. En Data México. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/guanajuato?totalGenderEducation=genderOption>
- Shum, Grace Mum Man, Conde Rodríguez, Ángeles, Portillo Mayorga, Inés (2006). *Mujer, discapacidad y violencia. El rostro oculto de la desigualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Yurén, Teresa (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Juan Pablos Editor/ UAEM. Recuperado de: <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/128/Ciudadan%C3%ADa%20y%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

La formación de la ética profesional en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UAEM. Racionalidades que intervienen en la actualización de los planes de estudio

Citlali Romero Villagómez
Lady Nancy Solano Maya

Resumen

En este trabajo se analiza el papel que tiene la universidad pública y su responsabilidad en el tipo y la calidad de la formación de los futuros profesionistas. Nos centramos en el análisis de la actualización de los planes de estudio 2009-2020 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UAEM, en las racionalidades que intervienen en la incorporación de la formación de la ética profesional durante la formación de los futuros abogados.

La importancia de conocer sobre este tema parte del impacto del desempeño laboral de los abogados en la sociedad y en la generación e impartición de la justicia, mientras que dicha profesión ante la sociedad se percibe con una desconfianza generalizada debido a la práctica de actos de corrupción que cuestionan la eticidad de los profesionales del derecho.

El análisis comparativo de los planes de estudio nos permite hacer ver las convergencias y divergencias del desarrollo de una ética profesional en los estudiantes de la licenciatura en derecho de la UAEM.

Introducción

El objetivo del presente estudio es analizar las múltiples racionalidades que intervienen en procesos internos en educación superior, específicamente en la actualización de los planes de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDyCS) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), para hacer ver cuáles son los factores que intervienen en la formación de la ética profesional de los estudiantes de derecho, en virtud del impacto que tiene a la hora del desempeño profesional del abogado.

El estudio se realizó con una metodología cualitativa de corte documental, que consistió en recopilar las fuentes documentales existentes en relación con el tema, centrándose en la revisión y comparación de los planes de estudio 2009 y 2020 de la FDyCS para, posteriormente, analizar, interpretar, procesar e integrar la información obtenida.

Problemática

El tema de la ética profesional en la formación de los estudiantes en derecho tiene pertinencia y relevancia social en virtud de diversos factores. En primer lugar, tiene que ver el amplio campo de acción profesional del abogado, siendo quienes más se desempeñan en la administración pública del estado. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo realizada en conjunto con la Secretaría de Trabajo y Previsión Social y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (STPS-INEGI), correspondiente al cuarto trimestre de 2021, la carrera de derecho se encuentra en segundo lugar de las carreras con mayor número de profesionistas ocupados laboralmente a nivel nacional, con un número total de 908,694 profesionistas, de los cuales el 75.2% se ocupa en actividades propias de su profesión.

Aunado a lo anterior, la carrera de derecho cuenta con diversas especializaciones, entre las cuales se encuentra el derecho civil, penal, laboral, constitucional, mercantil, administrativo, tributario, electoral, municipal, y corporativo, entre otras. Por lo que el profesional de derecho puede desempeñarse profesionalmente tanto en espacios públicos como privados.

No obstante que es una de las carreras con mayor número de profesionistas activos, existe desconfianza generalizada de la sociedad hacia el profesional del derecho. Según las estadísticas reportadas por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), obtenidas de la

Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública realizada en 2019, bajo el rubro Seguridad Pública y Justicia, se concentró la información obtenida a nivel nacional acerca de la apreciación de las personas mayores de 18 años respecto a la seguridad en su entidad, ciudad y zona, además de la percepción sobre las autoridades encargadas de las funciones de seguridad pública y justicia. En el estado de Morelos se obtuvo un porcentaje que oscila entre el 80.8% y 89.0% en cuanto a la percepción de inseguridad, una cifra que se ha mantenido al alza desde el 2022. Esto se traduce en desconfianza hacia las autoridades encargadas de las funciones de seguridad pública y justicia, conformadas en su mayoría por profesionales del derecho.

Dado el contexto, es importante comprender cómo la universidad atiende la construcción de la ética profesional dentro del proceso de formación de los futuros profesionales del derecho, puesto que es un factor relevante a la hora del desempeño profesional, que implica el compromiso adquirido con la profesión y que no necesariamente resulta ser un elemento subjetivo, pues trasciende a los individuos a la hora de llevar a cabo las actividades propias de la profesión y que refleja los valores y la conciencia moral individual.

En segundo lugar, está el impacto social que tiene el ejercicio profesional, ya que lo hace de manera directa en quienes requieren de sus servicios profesionales en forma de asesorías jurídicas, trámite de juicios en distintas materias, atención de trámites en las distintas dependencias de la administración pública estatal, entre otros; y de manera indirecta a través de la realización de políticas públicas, trabajos en materia de legislación y en torno al desarrollo de nuevas teorías que permitan el desarrollo del derecho en el campo de la investigación y generación de conocimiento.

En tercer lugar, encontramos el contexto profesional dentro del cual se desenvuelve el profesional del derecho, donde predominan las prácticas de corrupción, lo cual es un problema que se encuentra presente tanto a nivel local como global.

De acuerdo al *Índice de Percepción de la Corrupción*, edición 2020, realizado por Transparencia Internacional y Transparencia Mexicana en 180 países, México pasó de ocupar la posición 130 en el 2019 a la posición 124 en el 2020, logrando subir seis niveles. Sin embargo, sigue estando por debajo de la mitad de países evaluados, lo cual indica que predomina la percepción de las prácticas de corrupción en el gobierno mexicano (Transparencia Mexicana, 2021).

En el *Informe de Estado de Derecho Global 2021*, bajo el rubro “ausencia de corrupción”, donde fueron evaluadas 139 naciones, México ocupó el

lugar 135, cuatro posiciones por encima del total de las naciones evaluadas (The World Justice Project, 2021).

De lo anterior, se puede vislumbrar, de manera general, un panorama donde se encuentra presente la práctica de actos de corrupción, los cuales se traducen en delitos como el ejercicio ilícito del servicio público, abuso de autoridad, coalición de servidores públicos, uso ilícito de atribuciones y facultades, remuneración ilícita, concusión, intimidación, ejercicio abusivo de funciones, tráfico de influencia, cohecho, cohecho a servidores públicos extranjeros, peculado y enriquecimiento ilícito, los cuales se encuentran tipificados en la legislación penal nacional.

Finalmente, se encuentra el papel que desarrolla la universidad pública en torno a la formación de estudiantes. El caso concreto que se estudia es la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), la cual, al ser la máxima casa de estudios en el estado, es la principal opción educativa debido a que cuenta con una amplia oferta educativa que se divide en seis áreas del conocimiento y que oferta programas educativos de diferentes niveles (licenciatura, maestría, doctorado, diplomado) con una matrícula que asciende a cerca de 30,000 espacios tan solo a nivel licenciatura. De ahí su importancia en la generación de profesionistas del derecho en el estado que cuenten con una sólida formación ética.

El análisis de las racionalidades que intervienen en la elaboración y actualización de los planes de estudios de la FDyCS de la UAEM es relevante puesto que posibilitan el entendimiento de los factores que influyen en el tipo de formación que reciben los estudiantes de derecho, permite comprender el proceso de construcción de la ética profesional en la formación, tomando en cuenta el contexto donde se encuentra inserta la Universidad y en el que se desenvuelve el estudiante de derecho, en virtud del impacto social que tiene de manera directa e indirecta el ejercicio de la abogacía.

Metodología

Este trabajo de investigación se realizó bajo una metodología cualitativa de corte documental, centrándose en la revisión de los planes de estudios 2009 y 2020 de la FDyCS, tomando como base los conceptos de racionalidad, formación y ética profesional, teniendo como objetivo principal conocer los factores que intervienen en la formación ética de los estudiantes de derecho durante su formación universitaria.

La revisión documental se dividió en cuatro etapas: 1) identificación, lectura y análisis de los documentos seleccionados en relación con los

conceptos que orientan la investigación; 2) revisión de los planes de estudios 2009-2020 de la licenciatura en Derecho y Ciencias Sociales de la UAEM; 3) procesamiento, interpretación e integración de la información obtenida; 4) presentación de conclusiones.

La estructura del estudio se divide en los siguientes subtemas: racionalidades que intervienen en el tipo de formación que se imparte en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; contextualización de la FDyCS de la UAEM; análisis y comparación de los planes de estudios 2009 y 2020 que se imparten en la misma facultad y conclusiones.

1. Racionalidades que intervienen en el tipo de formación que se imparte en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Para hablar de las racionalidades que intervienen en el tipo de formación que se imparte en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos es conveniente definir primero los conceptos de racionalidad y formación.

El concepto de racionalidad se define como la capacidad que permite pensar, mediante razonamientos que derivan de la capacidad de identificar, comparar, clasificar y relacionar conceptos, estableciendo semejanzas y diferencias, para poder aceptar o rechazar algo mediante argumentos válidos, lo cual deriva necesariamente de un proceso *mental* (Fainholc, 2022).

Para los objetivos de este estudio, se entenderá el concepto de racionalidad como aquellos razonamientos que determinan el tipo de formación que se imparte en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, tomando en cuenta el contexto económico, social, político y cultural que prevalece.

En lo que concierne al concepto de formación, de acuerdo con lo expuesto por Yurén (2000), al hablar de formación debe distinguirse entre la idea griega de la *paideia* y la idea hegeliana de la conformación del sujeto (*Bildung*). La *paideia* se refiere a modelar a una persona conforme a la idea (*eidos* o esencia) de ser humano, y por cuanto a la formación como *Bildung*, se entiende como la construcción del sujeto por la cual se adquiere cultura y se forja una subjetividad cultural y educativa.

En el proceso de formación intervienen varios elementos, entre los cuales se encuentran el campo formativo, siguiendo a Honore (1980), y de acuerdo con Yurén (2000), el formador y la persona en formación. De acuerdo con Honore, en el proceso de formación existe dificultad de separación entre persona y profesión, por lo que, de acuerdo a su experien-

cia, las actividades de formación se dividen en profesionales (profesiones de enseñanza) y personales (relaciones interpersonales), las cuales en su conjunto conforman el elemento del proceso de formación denominado “campo de la formatividad”.

De acuerdo con lo expuesto por Yurén, además del “campo de la formatividad” en el proceso de formación intervienen los elementos denominados “formador” y “persona en formación”, definiendo al formador como aquella persona que pretende moldear, construir, conducir, compartir conocimiento, propiciar entendimiento y desarrollar competencias; y por la persona en formación, como aquella que debe aceptar de manera consciente y libre el proceso constructivo, asumiendo como deseable un desarrollo para sí mismo. Por lo que, para lograr el proceso de formación, resulta necesario alcanzar la integración de estos tres elementos, puesto que sólo de esta manera se podrá adquirir, desarrollar y aplicar aquello que ha sido interiorizado.

En la actualidad, es a través de las universidades donde se lleva a cabo el proceso de formación profesional, puesto que legalmente son quienes poseen la facultad de formar profesionistas, ya que deben cumplir con ciertos requisitos para su instauración.

En el país, el ejercicio de las profesiones se encuentra regulado en la Ley Reglamentaria del Artículo 5° constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México. Ahora bien, en cuanto al tipo de formación que se imparte en las universidades, éstas se encuentran influenciadas por el sistema económico, social, político y cultural que predomina en la época de que se trate, es decir, tiene que ver con los razonamientos que, tomando en cuenta dichos elementos, se han determinado como apropiados para establecer el tipo de formación pertinente.

Lo anterior puede observarse en los cambios que ha sufrido la universidad desde su fundación a la fecha, en virtud de que el contexto económico, social, político y cultural se ha ido transformando con el paso de los años.

En México, entre las orientaciones para la formación de profesionales, a partir del siglo XXI, se encuentran las siguientes: 1) formación profesional liberal, basada en una visión más general y humanista-espiritualista del desarrollo; 2) formación profesional modernizante y tecnocrática; 3) formación profesional técnico-científica; y 4) formación profesional técnico-productivista (Barrón, 1996; citado en Pérez, 2001: 29).

En la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, el tipo de formación que se imparte se encuentra establecido en el Modelo Universitario (MU). El primero que tomamos como referencia fue aprobado en sesión ordinaria de Consejo Universitario de la UAEM en fecha 28 de septiem-

bre de 2010, y el segundo, el MU recientemente actualizado y aprobado en sesión ordinaria de Consejo Universitario de la UAEM en septiembre de 2022; en el MU se plasman los principios, los postulados y los lineamientos que determinan la posición de la UAEM frente al entorno y dirigen el quehacer académico de la institución.

La formación que se imparte en la UAEM, de acuerdo con lo establecido en el MU 2010, vigente al momento de la elaboración de los dos planes de estudios 2009 y 2020 de la FDYCS, estaba orientada a la formación integral del individuo, estableciendo los principios: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a emprender y aprender a convivir.

En relación con el MU 2022 vigente, se encontró una diferencia en cuanto a los principios establecidos para la universidad: comprometida con el desarrollo sostenible, generadora de conocimientos (técnicos, sociales, personales y culturales), flexible y abierta a la diversidad, además de mantener la orientación a la formación integral del individuo planteada en el MU previo.

En cuanto al enfoque de formación establecido, en ambos MU (2010 y 2022), se mantiene la formación basada en competencias; entendiendo por competencia la capacidad de una persona para seleccionar, movilizar y gestionar sus disposiciones (habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos) y los recursos materiales necesarios para ejercerlas, con el fin de resolver un problema, o satisfacer necesidades y cumplir intereses en un contexto dado.

La formación por competencias adoptada por la UAEM responde a políticas públicas implementadas en México, derivadas de su participación en el Proyecto Tuning América Latina 2004-2006, promovido por países integrantes de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en el cual trabajaron 62 instituciones de educación superior pertenecientes a los 18 países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela).

El Proyecto Tuning América Latina 2004-2006 es una iniciativa de las universidades para las universidades, que surgió posterior a la experiencia obtenida en Europa donde más de 135 universidades europeas realizaron desde el 2001, un trabajo intenso para crear el Espacio Europeo de Educación Superior (González, Wagenaar y Beneitone, 2004).

Actualmente, Tuning es una metodología internacionalmente reconocida, por lo que, en Tuning-América Latina se establecieron cuatro gran-

des líneas: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas.

De acuerdo con Galdeano y Valiente (2010) la educación basada en competencias obedece a la necesidad de conocer el resultado de los procesos de formación, para lo cual se determinaron diversas capacidades como un estándar o parámetro deseable. A través de las competencias o capacidades adquiridas se ponen en práctica los conocimientos adquiridos, en virtud de que es importante que el alumno, al egresar y convertirse en profesionista, sea capaz de contribuir a la sociedad en la resolución de los problemas que se presenten en el campo de su profesión y que además forme parte de la producción económica.

Siguiendo a Galdeano y Valiente (2010), el modelo de competencias profesionales establecido se divide en tres niveles: competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas o técnicas. Las competencias básicas son aquellas capacidades cognitivas, técnicas y metodológicas que todas las personas requieren para su desarrollo personal y para su integración como ciudadanos activos de la sociedad: 1) competencia en comunicación lingüística; 2) competencia matemática; 3) competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; 4) competencia social y ciudadana; 4) competencia cultural y artística; 5) competencia para aprender a aprender; 6) tratamiento de la información y competencia computacional; y 7) autonomía e iniciativa personal.

Las competencias genéricas son aquellas capacidades aplicables a situaciones concretas que se presenten dentro de la práctica profesional y que requieran de una propuesta de solución por parte del profesional; estableciéndose como competencias genéricas los siguientes tres grupos: 1) competencias instrumentales; 2) competencias interpersonales; y 3) competencias sistémicas.

Finalmente, las competencias específicas, que se refieren a las capacidades adquiridas a lo largo de la formación profesional, y se establecen en el perfil de egreso, tomando como referencia las funciones básicas del profesionista en el campo profesional; se dividen en dos bloques: 1) competencias disciplinares académicas (conocimientos teóricos) y 2) competencias profesionales (predisposición y motivación para el autoaprendizaje).

En conclusión, las competencias son parte y producto final del proceso educativo y resultado de la convergencia entre los conocimientos de la disciplina, las habilidades genéricas y los valores universales.

Ahora bien, por cuanto a las racionalidades en que se sustenta el MU 2010, aplicable al momento de la elaboración de los planes de estudios 2009 y 2020, éstas se encuentran relacionadas con el desarrollo integral de la persona y la concientización respecto al desarrollo sostenible, atendiendo las condiciones ambientales actuales, puesto que se propicia la atención de las necesidades actuales sin comprometer las necesidades futuras.

Por otra parte, se resalta la dimensión de formación, la cual se centra en el sujeto en formación y no en la actividad del profesor o los contenidos, tomando en cuenta la práctica, la interacción con otros y la experiencia reflexionada. Se fomentan también las prácticas autoformativas mediante proyectos escolares y prácticas extracurriculares, y el diseño del currículo se enfoca en la adquisición de ciertas competencias genéricas acordes a los rasgos de identidad universitaria.

Se establecen como medios para la adquisición de las competencias los siguientes: a) trabajo de revisión documental; b) uso de tecnologías de información y comunicación; c) estancias de inducción a la investigación; d) visitas de investigadores nacionales y extranjeros; e) actividades científicas y humanísticas; f) programas de intercambio estudiantil; g) estancias de investigación; h) reuniones científicas; i) prácticas profesionales; j) trabajo recepcional; k) tesis de licenciatura y l) tesis de posgrado.

Por otro lado, en el MU 2022 se determinan las siguientes racionalidades: 1) el conocimiento como promotor de desarrollo social y económico, 2) la expansión de la educación superior, 3) la gestión centrada en una organización que aprende, 4) la articulación de la justicia y la democracia para la transformación social, 5) la crisis socioambiental, y 6) la relación de la formación con el entorno laboral en el contexto de la cuarta revolución industrial.

Aunado a lo anterior, en el MU 2022, se propician las condiciones para formar profesionales con conocimientos y habilidades para la vida y el trabajo; priorizando una formación profesional con las siguientes características: a) comprende competencias básicas, profesionales y sociales requeridas por contextos ocupacionales variados en el ámbito económico-productivo; b) prepara al estudiantado para un continuo aprendizaje en entornos cambiantes; y c) favorece el desarrollo de competencias para un ejercicio ciudadano y profesional comprometido con la democracia, la justicia y el desarrollo sostenible.

En ese sentido, se establecen como competencias genéricas las siguientes: cognitivas-metacognitivas (resolución de problemas, pensamiento crítico y creatividad); socioemocionales genéricas (trabajo colaborativo,

cuidado de sí, orientación al logro, gestión emocional, apertura a la experiencia, relación con otros/as); digitales genéricas (búsqueda, valoración y gestión de información, comunicación y colaboración en línea, creación de contenidos digitales, seguridad en la red, resolución de problemas técnicos); socioculturales genéricas (integridad personal, comunicación en un segundo idioma, interculturalidad, responsabilidad social y ciudadana, aprecio por la vida y diversidad, emprendimiento).

Los medios establecidos para la adquisición de las competencias en el MU 2022 son los siguientes: a) trabajo de revisión documental; b) uso de tecnologías de información y comunicación; c) estancias de inducción a la investigación dentro y fuera de la universidad; d) visitas de investigadores nacionales y extranjeros; e) actividades científicas, tecnológicas, artísticas y humanísticas; f) programas de intercambio estudiantil (nacionales y extranjeros); g) estancias de investigación; h) aprendizaje basado en el trabajo (formación dual, prácticas formativas, prácticas profesionales, trabajo de campo, pasantías, estancias profesionales, aprendizaje por proyectos y aprendizaje mediante servicios); i) actividades complementarias a los programas educativos (conferencias, simposios, seminarios, congresos); j) trabajo recepcional; k) tesis; l) servicio social (en programas afines a la licenciatura).

Finalmente, es importante señalar que el Modelo Universitario aprobado en 2010, y actualizado posteriormente en 2022, se encuentra articulado con lo dispuesto en la Ley Orgánica y el Estatuto Universitario de la UAEM, así como lo dispuesto en el Plan Institucional de Desarrollo Educativo, los cuales, en su conjunto, establecen las bases de los programas con que cuenta la universidad.

2. Contextualización de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UAEM

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDyCS), al pertenecer a la Máxima Casa de Estudios del estado de Morelos, es un referente en cuanto a formación de profesionistas del derecho, debido a que un gran número de abogados egresa de los campus norte (Chamilpa) y sur (Jojutla), así como de las unidades académicas adscritas a la UAEM que imparten la licenciatura en derecho, como la Escuela de Estudios Superiores de Yau-tepec (EES Yau-tepec), Escuela de Estudios Superiores de Atlatlahucan (EES Atlatlahucan), Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec (EES Mazatepec) y la Escuela de Estudios Superiores de Jojutla (EES Jojutla).

Cabe señalar que el mayor número de egresados de la licenciatura en derecho en Morelos lo tiene la UAEM; también se hace notar la presencia de gran parte de los egresados de derecho en el sistema de administración pública estatal, puesto que los principales cargos en los distintos poderes son ocupados por estos profesionistas.

La historia de la FDyCS de la UAEM se remonta a 1954, cuando se fundó como Escuela de Derecho hasta convertirse años más tarde, en 1991, en Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Pozas, 2014). Entre la oferta educativa que ofrece se encuentran programas de licenciatura, maestría y doctorado, así como un gran número de diplomados.

Es por ello que, al ser referente de profesionistas del derecho, la FDyCS tiene el compromiso de formar profesionistas integrales que haga posible lograr el fin último de la profesión, además de generar bienestar social dentro del contexto local en el que se desempeña.

3. Análisis y comparación de los planes de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UAEM

Como parte de este estudio se realizó un análisis de los planes de estudio 2009 y 2020 de la FDyCS de la UAEM para elaborar un comparativo que permita comprender las racionalidades que determinan lo dispuesto en esos planes y, posteriormente, comprender mejor la construcción de la ética profesional, en virtud de su trascendencia en el actuar profesional del abogado.

Los planes de estudios 2009 y 2020 fueron elaborados a partir de distintos razonamientos que tienen como influencia el contexto económico, social, político y cultural del momento en que se elaboraron; entre los principales razonamientos encontramos, en 2009, los siguientes: crisis económica que provocó una recesión económica y con ello recortes a la educación superior, que trajo como consecuencia un mayor énfasis en el comercio exterior y un panorama general de desigualdad y pobreza; en 2020, se encontraron los siguientes razonamientos: mercado de trabajo acorde al modelo económico neoliberal prevaeciente y la necesidad de formar profesionistas que sean capaces de proponer soluciones complejas a los problemas sociales actuales. Los razonamientos que se mantienen, tanto en 2009 como 2020, son los siguientes: la influencia del sistema político basado en la democracia y un sistema multipartidista; una cultura que deriva de la combinación de varias culturas con raíces indígenas, e influencia de distintos continentes como el europeo.

La FDyCS trabajó en la creación del plan de estudios 2020 tomando en cuenta cada uno de los aspectos mencionados, cuidando además que estuviera homologado al Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, al Plan Sectorial de Educación, así como a las reformas educativas y jurídicas en materia de educación superior, teniendo en cuenta las competencias profesionales.

En cuanto al plan de estudios 2009, su aprobación se realizó en sesión del H. Consejo Universitario con fecha 30 de junio de 2009; su aparición se debió a la necesidad de reestructurar el plan de estudios de 1985 y de 1993, con motivo de las exigencias de la sociedad, en un contexto globalizado, de actualizar los conocimientos y fomentar una formación integral, bajo un modelo de flexibilidad curricular que permite que el alumno concluya en menor tiempo la licenciatura en derecho.

Los trabajos para la reestructuración del plan de estudios se llevaron a cabo de manera conjunta por personal del campus norte Chamilpa y el campus sur Jojutla.

El objetivo fundamental del plan de estudios 2009 planteaba lo siguiente:

Formar profesionales con sentido ético-humanista, altamente capacitados para atender, valorar e identificar la diversidad y las necesidades propias de su estado, comprometiéndose con el desarrollo sustentable de su comunidad para mejorarla jurídica, social, económica y políticamente, y que a su vez den respuesta satisfactoria a las demandas actuales y futuras de nuestro país, con capacidad de desarrollarse profesionalmente con éxito en el ámbito estatal, nacional e internacional. (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2009: 11)

Respecto a los ciclos de formación, estos se dividen en básica general (fundamental e introductoria), disciplinaria y terminal, con un bloque extracurricular; estableciéndose dentro del campo de inserción laboral, el litigio, el servicio público, y la docencia.

El sistema de enseñanza enfatiza las prácticas autoformativas, las cuales permiten que el alumno se involucre de manera activa en la apropiación de conocimientos que abonen a su formación, fomentando además el desarrollo de capacidades y aptitudes que contribuyan al avance de la sociedad, en los ámbitos jurídico, social, económico y político. Establece además el programa de tutorías, figura que tiene como objetivo acompañar y orientar al alumno a lo largo de su proceso de formación, facilitándole recomendaciones en virtud de sus capacidades y aptitudes.

En el plan de estudios 2009, se establecen las siguientes modalidades de enseñanza: cursos, seminarios de tesis, actividades prácticas, solución de casos, entrevistas dirigidas, modalidad híbrida a distancia (aplicable sólo a ciertos cursos teóricos-prácticos), tópicos para el desarrollo humano, salud y deportes, curso de ética, sociedad y profesión, lengua extranjera y computación. Es importante resaltar que el plan de estudios antepone el aprendizaje del alumno a la enseñanza.

Asimismo, entre los medios académicos que se establecen como apropiados para la implementación del plan de estudios 2009, se contemplan los siguientes: cursos optativos y electivos, programa de tutorías, movilidad académica de estudiantes y docentes, conocimientos teóricos-prácticos en las distintas áreas del derecho: público, privado y social.

Por cuanto a la ética profesional, se detectó que se atiende mediante la impartición de la asignatura denominada “Ética, sociedad y profesión”, la cual es de carácter obligatorio, pudiendo ser cursada en cualquier momento de los ciclos de formación y, aunque no hay alguna otra materia que atienda este aspecto de manera específica, se detectaron otras materias que tienen como fundamento la conciencia de la responsabilidad pública, como derechos humanos, garantías individuales y sociales, las cuales forman parte de la etapa básica general, y derecho a la salud y bioética, dentro de la etapa disciplinaria.

Atendiendo a la formación basada en competencias es pertinente cuestionar de qué manera el estudiante puede identificar la responsabilidad de sus decisiones a través del desarrollo de determinadas competencias. En ese sentido y tomando en cuenta las competencias señaladas en el MU 2010, las competencias idóneas para que el estudiante logre internalizar la ética profesional son las competencias genéricas contempladas en la subcategoría de competencias éticas, las cuales se incluyen dentro del compromiso ciudadano y compromiso ético, mientras que en el MU 2022 se recategorizan bajo el rubro de competencias socioculturales genéricas, las cuales engloban la responsabilidad social y ciudadana.

En el análisis del plan de estudios 2009 se detectó que en torno a la ética profesional, además de las materias referidas, las competencias genéricas pertenecientes a la subcategoría de competencias éticas se atienden a través de las prácticas profesionales, cursos de casuística (solución de casos) y servicio social, lo anterior derivado de que el alumno tiene la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos jurídicos y los principios éticos, asumiendo la responsabilidad pública de sus conductas profesionales.

Por cuanto al plan de estudios 2020, su aprobación se realizó en sesión del Consejo Universitario de fecha 25 de septiembre de 2020; aunque se implementó en agosto de 2020, antes de la respectiva aprobación, debido a la necesidad de adaptar la formación de los estudiantes a las necesidades del mercado de trabajo en un contexto global, tomando como base lo establecido por organismos internacionales en relación con las principales tendencias de innovación y cambio.

Cabe resaltar que los trabajos para la elaboración del plan de estudios 2020 los realizó un cuerpo colegiado conformado por integrantes de cada una de las unidades académicas pertenecientes a la UAEM donde se imparte la licenciatura en derecho (campus Chamilpa y las Escuelas de Estudios Superiores de Yauatepec, Atlatlahucan, Mazatepec y Jojutla), pues su implementación se estableció para esas unidades académicas.

Se estableció como objetivo fundamental el siguiente:

Formar profesionales del derecho con un enfoque integral en la resolución de problemáticas jurídico sociales a través de la aplicación de los conocimientos teórico-jurídicos; capaces de analizar la dimensión de los fenómenos sociales surgidos en la aplicación del sistema jurídico nacional e internacional; así como de coadyuvar con los organismos públicos en la impartición de justicia y en la salvaguarda de los derechos de la ciudadanía frente al Estado, gestionando los intereses de los particulares para la resolución efectiva de conflictos y controversias como en actos de representación jurídicos, con compromiso ético y con respeto a los Derechos Humanos y la multiculturalidad. (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2020: 136)

Los ciclos de formación establecidos en el plan de estudios 2020 se desarrollan de manera horizontal y se dividen en básico, profesional y especializado, acordes con el avance progresivo del estudiante en cuanto a conocimientos y competencias.

Además, se establecen cuatro ejes generales de formación (teórico-técnica, para la generación y aplicación del conocimiento, en contexto y para el desarrollo humano), siendo el eje de formación teórica-técnica el cual comprende las distintas áreas del conocimiento del derecho (derecho privado, derecho público, derecho social y general).

Entre los principales aspectos que se establecen en el sistema de enseñanza se encuentran el desarrollo de valores para el cuidado de sí y para el bien común, favoreciendo además de la apropiación de conocimientos por parte del alumno, el fortalecimiento de la parte afectiva, ética y moral, y se fortalece el sentido de responsabilidad social para el bienestar común.

Además, se retoma el programa de tutorías, aunque al no haber obtenido el impacto esperado de su aplicación en el plan de estudios 2009, sólo se contempla su aplicación durante el primero, cuarto y octavo semestre de la carrera y sin valor en créditos.

Entre las modalidades de enseñanza contempladas en el plan de estudios 2020 se establecen los siguientes: cursos, prácticas formativas, servicio social, prácticas profesionales, actividades artístico-culturales, actividades deportivas, actividades de emprendedurismo, actividades de lenguas e internacionalización, unidades de aprendizaje optativas con perspectiva de género, lengua extranjera, computación, estancias académicas y de investigación, seminarios de tesis y elaboración y sustentación de tesis.

Asimismo, se establecen como medios académicos apropiados para la implementación del plan de estudios 2020, los mismos que en el plan 2009, sin embargo, se integran temas transversales en todos los cursos que se imparten: sustentabilidad, diversidad y multiculturalidad (incluye intercambio cultural), derechos humanos, sociales y de los pueblos, equidad de género, cuidado de sí, *ethos* universitario y cultura nacional y emprendimiento; además se incluyen materias de vanguardia como: derecho en la cuarta revolución industrial, derecho en las tecnologías de la información y comunicación, derecho agroalimentario, responsabilidad social y desarrollo sostenible, litigio estratégico y derechos humanos, derecho energético y diversidad e inclusión.

En relación con la ética profesional, ésta se incluye de manera transversal en las asignaturas que conforman el plan de estudios 2020, y dentro de las actividades sugeridas al docente para su implementación están las siguientes: estudios de caso, simulación de escenarios judiciales, diseño de estrategias de solución de problemas, aprendizaje basado en problemas, método de proyectos, trabajo por equipo, coloquio, conversatorios, debates, visitas de escenarios, derecho comparado, ensayos, monografías, taller, ponencia científica y seminarios de tesis.

En ese sentido, representa un avance significativo en comparación con el plan 2009, en cuanto al número de materias en las cuales el alumno tiene la posibilidad de reflexionar sobre la responsabilidad de sus decisiones en el ámbito profesional, pues se establece como tema transversal la responsabilidad social, aunado a las diversas modalidades de enseñanza con las cuales es posible desarrollar las competencias genéricas pertenecientes a la subcategoría de competencias éticas establecidas en el MU 2010.

Resultado de este análisis, en cuanto a la identificación de las racionalidades que influyen en el tipo de formación que se imparte en la UAEM, se encontraron las siguientes convergencias entre ambos planes de estudios:

se establece el compromiso social como principio fundamental; en cuanto al contexto laboral, se consideró como factor determinante las exigencias laborales a nivel internacional, tomando como referencia la amplia gama de oportunidades laborales en un entorno globalizado y acorde con las exigencias del sistema económico dominante; además, se enuncia la formación integral como apropiada de acuerdo con el contexto globalizado y se realiza la actualización de conocimientos y asignaturas en virtud de las necesidades del mercado y del empleo, finalmente se empieza a incluir dentro del plan de estudios el cuidado del medio ambiente.

En cuanto a las divergencias encontradas se enuncian las siguientes: sobre el tema del cuidado del medio ambiente, en el plan de estudios 2009 se establece el compromiso con el desarrollo sustentable, es decir, la satisfacción de las necesidades actuales sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras; en el plan 2020 se establece el compromiso con el desarrollo sostenible, es decir, el uso racional de los recursos alcanzando un cambio integral en los ámbitos medioambiental, social, económico, político y cultural, con lo cual se logra un avance significativo en cuanto al contexto ambiental actual.

Asimismo, la incorporación de materias innovadoras en relación con la cuarta revolución industrial; la incorporación de competencias digitales con motivo de los avances tecnológicos actuales y tomando en cuenta el contexto digital; se establece un enfoque de formación dirigido al pensamiento complejo el cual tiene como objetivo la solución de problemas complejos acordes a las necesidades sociales actuales; además, se establece el compromiso con el desarrollo cognitivo y el compromiso ambiental con la diversidad y el respeto a los derechos humanos, promoviendo un enfoque de diversidad e inclusión, se establece la inclusión de las perspectivas de género, equidad, inclusión e interculturalidad, con énfasis en el sentido ético-humanista y, finalmente, se incluye en la formación el enfoque multi y transdisciplinar y se promueve la internacionalización de la institución educativa.

Ahora bien, el análisis del aspecto de la ética profesional en ambos planes logró identificar un avance importante en cuanto a los medios de implementarla de manera transversal en todas las materias que conforman el plan de estudios 2020, lo cual les permite a los alumnos reflexionar e interiorizar sobre la ética a lo largo de todo su proceso formativo y no sólo durante algunos momentos de la formación, lo cual pudiera resultar insuficiente tomando en cuenta su importancia a la hora del ejercicio profesional del abogado.

No obstante el avance alcanzado en torno a la implementación de la ética profesional en el plan 2020, se encontró que, al no existir una materia específica que atienda este tema, pudiera ser insuficiente si las actividades propuestas por el docente no favorecen la reflexión crítica al respecto y sólo se limitan a la transmisión de conocimientos teóricos de la materia de que se trate.

4. Conclusiones

Derivado del presente estudio comparativo se concluye lo siguiente:

1. La ética profesional del abogado es importante debido al impacto social que tiene su ejercicio profesional y su amplio campo de acción, que repercute tanto de manera directa como indirecta en las personas que requieren de sus servicios profesionales y su entorno inmediato.

2. En el contexto social y laboral en el cual se desenvuelve el profesional del derecho, está presente la corrupción, siendo México uno de los principales países donde se presenta este problema, por lo cual es necesario legislar al respecto, incluso se han tipificado distintos delitos en la legislación penal nacional.

3. El papel que desempeña la universidad en la formación de alumnos es trascendental por ser la institución que se ha establecido formal y legalmente como el medio a través del cual es posible obtener los conocimientos necesarios y el título profesional requerido para poder ejercer una profesión; uno de sus principios fundamentales es el compromiso social, es decir, debe contribuir al avance de la sociedad en los aspectos social, económico, político y cultural del entorno en que se encuentra.

4. La Universidad Autónoma del Estado de Morelos juega un papel importante en la formación de estudiantes de derecho en el estado, al ser la Máxima Casa de Estudios y encontrarse en las primeras opciones educativas por ser una institución pública con alto nivel académico y reconocimiento social. Tiene como objetivo fundamental formar profesionistas con un enfoque integral, con competencias profesionales, sociales y éticas, haciendo un esfuerzo por propiciar el desarrollo de valores y actitudes que favorezcan el logro del fin último de la profesión (bienestar social) en el contexto local en que se desempeñan profesionalmente.

5. En el proceso de formación profesional universitario intervienen diversos factores, entre los cuales están el campo formativo (Honore, 1980), el formador y la persona en formación (Yurén, 2000), por lo que para lograr la apropiación de los conocimientos de los planes de estudio es ne-

cesario tomar en cuenta, además de la persona en formación, el perfil del formador (su formación profesional y experiencia laboral) y el campo formativo, es decir, las condiciones de la propia universidad para la transmisión de los contenidos temáticos a través de las actividades que se estimen adecuadas por el docente (formador).

6. La educación basada en competencias permite la articulación de los conocimientos teóricos y la práctica y atiende los diversos aspectos socio-emocionales de la persona.

7. Las competencias establecidas en el MU 2010 para atender el tema de la ética profesional en los alumnos son las competencias genéricas contempladas en la subcategoría de competencias éticas, las cuales se incluyen dentro del compromiso ciudadano y compromiso ético, mientras que en el MU 2022 se contemplan bajo el rubro de competencias socioculturales genéricas y engloban la responsabilidad social y ciudadana.

8. Es necesario que se den las condiciones necesarias para la integración de cada uno de los elementos propios del proceso de formación (campo formativo, formador y persona en formación), tomando en cuenta las racionalidades que guían los planes de estudios.

9. Se encontraron las siguientes convergencias del plan de estudios 2009 en relación con el plan de 2020:

- a) Se mantiene presente el principio de compromiso social de la universidad.
- b) Se toma en cuenta el contexto globalizado como base para actualizar los conocimientos requeridos en el campo laboral actual, con una tendencia hacia la economía de mercado.
- c) Se propicia la formación integral y se incluyen contenidos temáticos de acuerdo con los avances tecnológicos requeridos y el cuidado del medio ambiente, como parte del compromiso de la universidad con su entorno.

10. Se identificaron algunas divergencias entre el plan de estudios 2009 y el plan 2020:

- a) Existe una notable diferencia en las propuestas con las que la universidad pretende cumplir con su compromiso con el cuidado del medio ambiente, pasando del desarrollo sustentable al desarrollo sostenible.
- b) Se incorporan materias innovadoras en relación con la cuarta revolución industrial; se establece el enfoque de pensamiento

complejo en respuesta a los problemas complejos de la sociedad en la actualidad.

- c) Se establecen contenidos temáticos en relación con los temas de diversidad e inclusión, se incorpora el enfoque multi y transdisciplinar y se promueve la internacionalización.

11. En cuanto a la ética profesional, se detectó un avance en su implementación en el plan de estudios 2020 con respecto al plan 2009, pasando de formar parte del contenido temático de una asignatura específica, que se impartía sólo en un semestre, a encontrarse de manera transversal en todas las asignaturas que forman parte del plan de estudios 2020. Sin embargo, una posible debilidad es que al no encontrarse presente como una asignatura específica, y en caso de que el docente no implemente las actividades apropiadas que favorezcan la reflexión de este tema, sólo se logrará la transmisión de conocimientos teóricos en la materia. Así, se perdería la oportunidad de que los estudiantes puedan reflexionar en torno a la ética profesional, lo cual implica una falta de internalización de los valores y principios propios de la profesión, así como un impacto social negativo derivado del actuar profesional del abogado.

12. Conocer cuáles son las racionalidades que intervienen en la elaboración y actualización de los planes de estudios de la FDyCS de la UAEM hace posible la comprensión del tipo de formación que se imparte a los alumnos de la licenciatura en derecho y ciencias sociales, y permite entender cómo el tipo de formación recibida influye en la ética profesional.

13. En los planes 2009 y 2020, encontramos una distinción en las racionalidades sobre el contexto social, pues hay un cambio en la formación de los profesionistas con enfoques interdisciplinarios, ante la necesidad de buscar soluciones complejas a los problemas que se presentan en la realidad.

14. Las racionalidades en la elaboración de los planes de estudios 2009 y 2020 son determinadas por el contexto político porque se toman en cuenta las políticas públicas implementadas, como es el caso de la formación basada en competencias; asimismo se mantienen presentes las racionalidades del contexto cultural en un entorno globalizado.

Con este tipo de estudios se pretende comprender una parte de la realidad, pero es necesario un estudio más amplio en el futuro que muestre, desde distintos enfoques, las aristas que influyen en la formación de los estudiantes de licenciatura en derecho y, en específico, mostrar cómo repercute la presencia o ausencia de la ética profesional en el ejercicio del derecho.

Referencias

- Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (STPS-INEGI) (2021). <https://www.observatoriolaboral.gob.mx/#/>
- Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (s. f.). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/licenciatura-en-derecho.php>
- Fainholc, B. (2022, 01 de agosto). *El concepto de racionalidad*. Rastreador. <https://campus.fahce.unlp.edu.ar/mod/resource/view.php?id=62461&forceview=1>
- Galdeano Bienzobas, C. y Valiente Barderas, A. (2010). “Competencias profesionales”. En *Educación química*, 21(1), 28-32.
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). “Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades”. En *Revista iberoamericana de educación*.
- Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2019). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública*. <https://www.inegi.org.mx/temas/percepcion/>
- Ley Reglamentaria del Artículo 5o. Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la ciudad de México (2018, 19 de enero). México: DOF.
- Pérez, J. A. (2001). “Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión”. En *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2).
- Pozas, M. G. (2014). *Historia de la facultad de derecho y ciencias sociales de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*. Grafimor.
- The World Justice Project (2021). *Informe de Estado de Derecho Global 2021*. <https://worldjusticeproject.mx/indice-de-estado-de-derecho-en-mexico-2020-2021/>
- Transparencia mexicana. (2021, 27 de enero). “Mejora percepción de corrupción en México 2020; riesgo de impunidad, latente: Transparencia Mexicana”. <https://www.tm.org.mx/ipc2020/#:~:text=%E2%80%9420En%20el%20marco%20de%20la,y%20Protecci%C3%B3n%20de%20Datos%20Personales>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2009). *Plan de estudios 2009*. <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivelsuperior/PELicenciatura-Derecho2009.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2010). *Modelo Universitario*. https://www.uaem.mx/sites/default/files/secretaria-general/rectorado-2007-2012/menendez_samara_60.pdf

- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2022). *Modelo Universitario*.
https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/Menendez_Samara_No_128c.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2018). Plan Institucional de Desarrollo 2018-2023. http://pide.uaem.mx/assets/PIDE_2018-2023.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2020). *Plan de estudios 2020*.
<https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivelsuperior/PELicenciatura-Derecho2020.pdf>
- Yurén, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.

Sostenibilidad, cambio climático y educación superior desde una perspectiva ética

Teresa Yurén
Dulce Maldonado
Elisa Lugo
Viridiana León

Resumen

Este trabajo es el resultado de un análisis del discurso cuya finalidad consistió en sacar a la luz los principios éticos que subyacen a las políticas globales con respecto al desarrollo sostenible (DS) y el cambio climático (CC), las cuales, a su vez, influyen en las políticas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y, de manera indirecta, en las instituciones de educación superior mexicanas. Para lograr el objetivo, analizamos informes y acuerdos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y mostramos el cambio de orientación ética a lo largo del tiempo; después, revisamos los compromisos de la ANUIES en relación con los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la ONU (ODS) y destacamos su ambivalencia; finalmente exponemos los resultados de un estudio en casos que nos permitió hacer una reflexión crítica al respecto y arribar a conclusiones de dos tipos: a) en relación con el objetivo planteado y b) con respecto a una ética para la sostenibilidad.

Sostenibilidad, cambio climático y condición humana

Estamos viviendo, según el historiador Chakrabarty (2019), el colapso de la antigua distinción humanista entre historia natural e historia humana, pues los humanos nos hemos convertido en agentes geológicos que actúan sobre el planeta, perturbando las “condiciones paramétricas necesarias para nuestra propia existencia” (p. 102). Se trata de una crisis socioambiental (Tamayo, 2017) que agrava las consecuencias del cambio climático y, como dice Chakrabarty (2019), apela a nuestro sentido de lo humano y nuestra comprensión histórica.

Desde mediados del siglo xx, diversos científicos advertían sobre los posibles efectos del CC y algunas comunidades experimentaron cambios preocupantes en su entorno. En 1972, en Estocolmo, se realizó la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano (ONU, 1973) llamada Cumbre de la Tierra. De ella derivó el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. Desde entonces, el proceso para mitigar los efectos del CC ha sido lento y las resistencias han sido muchas.

En agosto de 1987, se publicó *Nuestro futuro común*, informe de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (ONU, 1987). En el primer capítulo titulado “Un futuro amenazado” se insiste en tomar medidas para evitar la catástrofe. El informe sostenía que la Tierra es nuestro hogar común y que las crisis y problemas medioambientales, energéticos, sociales y económicos están interconectados. Ahí se afirma: “Está en manos de la humanidad hacer que el desarrollo sea sostenible, duradero, o sea, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (ONU, 1987: 23).

Desde entonces, la sostenibilidad se ha vinculado con las necesidades humanas presentes y futuras. En esta visión, la responsabilidad de los humanos es hacer que la Tierra siga siendo un albergue adecuado a sus necesidades.

Se trata de una visión fuertemente antropocentrada e invita a preguntarnos ¿qué clase de criaturas somos? (Chomsky, 2017). Aristóteles (1963) dio una respuesta al definir al ser humano como *zoon politikón* que gracias al lenguaje podía manifestar el propio interés, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto.

Arendt (2009) afirma que “la condición humana consiste en que el hombre sea un ser condicionado para el que todo, dado o hecho por él, se convierte en una condición de su posterior existencia” (2009: 166). Perder el impulso de asegurar la vida de la especie mediante la labor de con-

servar el mundo sociocultural construido por el trabajo y la capacidad de actuar políticamente, sería pérdida de condición humana.

Para Agnes Heller (1991) las personas “son sistemas creados y auto-creantes” (1991: 64) surgidos del ajuste, en la vida cotidiana, del *a priori* social y el *a priori* genético. De ese ajuste dependen las posibilidades de comunicarse, conocer, imaginar, emocionarse, producir creativamente y auto-producirse, así como la “intersubjetiva constitución del mundo” (p. 59). Esto caracteriza al ser humano como contingente y libre y le posibilita la actuación ética y política.

De manera análoga, Chomsky (2017) afirma que el humano es un ser biológico, evolucionado, capaz de lenguaje y pensamiento, con creatividad y posibilidad de desarrollo o florecimiento; es un ser social y, gracias al lenguaje /pensamiento puede construir el bien común consistente en los “acuerdos favorables a los derechos y al bienestar de las personas, para cumplir con sus justas aspiraciones” (2017: 84).

En el momento actual, la condición humana depende de la capacidad del ser humano para la reproducción y transformación de sí mismo y de su mundo sociocultural, pero sobretodo de su capacidad para coadyuvar a la preservación de la biósfera y de la biodiversidad. Esto hace indispensable que cada individuo humano, además de la conciencia de la genericidad (Heller, 1991), logre desarrollar la conciencia bioética para orientar acciones en favor del hogar común de los seres vivos.

Arribar a ese nivel de conciencia requiere de un proceso de formación y de trabajo sobre sí que se puede iniciar en la vida cotidiana y se continúa a lo largo de la vida. Aunque la particularidad no se supera del todo, porque es el sustrato de la vida, adquiere un nuevo sentido cuando el individuo actúa en favor de la totalidad humana y, más aún, en favor de la vida. Se trata de un descentramiento radical que no es fácil de realizar porque va a contracorriente de los hábitos que impone la modernidad líquida (Bauman, 2003).

Pensar en la sociedad separada de la naturaleza se asienta, como dice De Sousa Santos (2019), en la idea cartesiana de que la naturaleza es la *res extensa*, el recurso a disposición incondicional de los seres humanos. Comprender la actual condición humana exige superar este racionalismo, así como el universalismo que ignora las diferencias en favor de una abstracta afirmación de igualdad (Ferrajoli, 2004). Desde la perspectiva de las *Epistemologías del Sur* (De Sousa Santos, 2018), ese racionalismo no considera la diferencia que alude a las múltiples condiciones particulares de las comunidades distribuidas en el planeta y suele justificar la profunda desigualdad existente. Desde este punto de vista, la condición humana

es lucha por el reconocimiento (Honneth, 2010) e impulso por la justicia con equidad.

En suma, procurar la sostenibilidad equivale a preservar la condición humana, es decir, la capacidad de lenguaje y de actuación ético-política de todos/as en un mundo caracterizado por la bio y la sociodiversidad. No es solo cuidado del medioambiente, sino acción constante para combatir la injusticia; es precaución (cuidado anticipado) que garantiza un mundo habitable para generaciones futuras. Por ello, los seres humanos somos agencias de sostenibilidad (Escámez, 2019).

Avances y retrocesos ético-políticos en relación con el ds y el cc¹

La Cumbre de la Tierra y la Declaración de Estocolmo (ONU, 1973) revelaron un gran avance en la toma de conciencia; se determinaron medidas colectivas de cara al futuro y un conjunto de principios que comprometen a las naciones firmantes: el primero señala que el ser humano tiene la responsabilidad de proteger el medio ambiente para las generaciones presentes y futuras; otro señala que los recursos del planeta han de beneficiar a toda la humanidad; uno más afirma que el cuidado del medio ambiente requiere la educación de todas las generaciones para procurar la responsabilidad de los individuos, colectividades y organizaciones; y otro establece que todos los países deben comprometerse en cooperar para cuidar del medioambiente. Aunque no superan la perspectiva antropocentrada, estos principios constituyen una posición ética: la humanidad se hace responsable de su *historia presente* (Heller, 1985) y de las estructuras socioculturales y ambientales en las que las generaciones futuras van a desarrollar sus vidas.

El informe *Nuestro futuro común* (ONU, 1987) añade un elemento de singular importancia, destacado por las éticas comunitaristas (Rodríguez, 2010): el reconocimiento de que mediante el diálogo se puede participar en la construcción del “bien común”. Dicho informe reconoce a la Tierra como “nuestro mundo”, un mundo en peligro que todos estamos obligados a salvaguardar. Tanto este informe como el de la Cumbre de la Tierra impulsan la idea que Jonas (1998), quien considera el imperativo moral de una ética para el futuro: *no poner en peligro la continuidad indefinida de la humanidad en la Tierra*.

¹ En este apartado hacemos un resumen de lo expuesto en Yurén (2019, inédito).

Con la creación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés, Intergovernmental Panel on Climate Change) en 1988, no sólo se asumió la responsabilidad por el futuro, sino la necesidad de ampliar el conocimiento sobre los problemas que requieren decisiones éticas y políticas. La justificación teórica de esta necesidad es expuesta por Jonas (1998), cuando afirma que nuestra responsabilidad por el futuro obliga a tomar en consideración el bien de aquellos que serán afectados por nuestras acciones, sin haberlos consultado. Esto requiere: 1) maximizar el conocimiento de las consecuencias de nuestro actuar en la medida en que pueden determinar y poner en peligro el destino de la humanidad, y 2) elaborar un conocimiento de lo que conviene y no conviene, de lo que se debiera favorecer y lo que convendría evitar.

El IPCC impulsó la Convención Marco sobre el CC, en vigor desde marzo de 1994, cuyo objetivo es lograr “la estabilización de las concentraciones de gases de efecto invernadero en la atmósfera a un nivel que impida interferencias antropógenas peligrosas en el sistema climático” (ONU, 1992: 4).

Una vez establecida la finalidad, el problema consistió en definir los medios. A ello se abocaron múltiples conferencias y cumbres posteriores. En 1997, los gobiernos generaron el Protocolo de Kyoto (ONU, 1998) que cuenta con medidas jurídicamente vinculantes. Se acordó que para 2008-2012 se lograría una reducción de al menos un 5% de las emisiones de determinados gases, en comparación con las emisiones de 1990. Las medidas para cumplir con ese acuerdo se dejaron al arbitrio de cada nación. El protocolo entró en vigor en febrero de 2005, después de la ratificación de 187 Estados, pero Estados Unidos, que era el mayor emisor de gases de invernadero, nunca lo ratificó, probablemente porque significaba poner coto a las ganancias de empresas muy poderosas y tomar medidas para promover el cambio de hábitos de consumo en la población.

Ese Protocolo tuvo enmiendas en las conferencias de 2006 en Nairobi (Kenia) y de 2010 en Cancún (México). Las principales aluden a medidas de equidad: se reconocieron responsabilidades comunes, pero diferenciadas, de manera en la que los países industrializados y con mayor contribución a los gases de invernadero elaborarían y llevarían a cabo planes para reducir las emisiones y transitar a energías más limpias; esos países debían aportar financiamiento y soporte tecnológico para los países en vías de desarrollo, con miras a apoyarles en la reducción de emisiones, considerando que transitarían de manera más lenta en el proceso. Asimismo, se generaron iniciativas e instituciones para proteger a las personas vulnerables al CC, procurando la erradicación de la pobreza en forma sustentable (Centro de Información de las Naciones Unidas, 2010).

El informe del IPCC en 2014 mostraba que se disponía de los medios para limitar el CC y sus riesgos y que, cuanto más tarde se actuara, mayores serían el costo y los desafíos tecnológicos, económicos, sociales e institucionales por enfrentar (IPCC, 2022). Tomando en cuenta la interdependencia de múltiples factores de carácter social, económico y ambiental, los jefes de Estado y de Gobierno de 150 países se reunieron en la Asamblea General de la ONU, el 25 de septiembre de 2015 y acordaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

Esta agenda se sintetiza en 17 Objetivos que los Estados firmantes se comprometen a cumplir, aunque no sean jurídicamente obligatorios. Los primeros son claramente de corte social y aluden a necesidades básicas: 1) fin de la pobreza, 2) hambre cero, 3) salud y bienestar, 4) educación de calidad, 5) igualdad de género, 6) agua limpia y saneamiento; 7) energía asequible y no contaminante. Otro grupo de objetivos se refieren central, pero no únicamente, al desarrollo económico: 8) trabajo decente y crecimiento económico; 9) industria, innovación e infraestructura; 10) reducción de las desigualdades; 11) ciudades y comunidades sostenibles; 12) producción y consumo responsables. Un tercer grupo de objetivos se ocupa de los cambios ambientales que resultan urgentes: 13) acción por el clima, 14) vida submarina y 15) vida de los ecosistemas terrestres. Un objetivo se centra básicamente en la superación de la violencia y la impunidad: 16) paz, justicia e instituciones sólidas. El último se refiere a la vía para la consecución de los propósitos: 17) alianzas para lograr los objetivos.

La importancia de esta Agenda (ONU, 2015) radica en asumir que no se puede sólo apuntar al logro de algunos objetivos, pues la interdependencia entre ellos es tan fuerte que el descuido en algunos afecta al logro de otros y conlleva atascos en el DS, en general.

A menos de tres meses de efectuada la asamblea en la que se acordó la Agenda 2030, se realizó la Conferencia de las Naciones Unidas sobre CC en la que se aprobó el Acuerdo de París (United Nations, 2015), que fortaleció políticamente las recomendaciones del IPCC en el contexto del DS y de los esfuerzos por erradicar la pobreza. Para ello se propuso detener la contribución antropogénica al aumento de la temperatura atmosférica, a fin de no rebasar 1.5 °C con respecto a los niveles preindustriales, reconociendo que ello reduciría los riesgos y los efectos del CC. También se acordó que cada país, individualmente, determinaría cómo iba a contribuir al logro de esa meta. Pese a esa flexibilidad, en 2017, Estados Unidos anunció su retiro del Acuerdo (aunque en 2021, lo retomó).

La Cumbre sobre la Acción Climática realizada en septiembre de 2019 en Nueva York (ONU, 2019) mostró que, pese a los avances en el conoci-

miento sobre el tema, no hubo una disposición unificada para resolver los problemas. El resultado fue un conjunto de compromisos que cada nación asumió de manera aislada.

Desde el protocolo de Kyoto de 1997 hasta la Cumbre de 2019, se tomaron medidas de equidad considerando que no todos los países están en condiciones de transitar rápidamente a energías limpias, mientras que los países con mayor desarrollo sí pueden hacerlo. La teoría de Rawls (1979) permite entender esto: de acuerdo con el principio de diferencia, las desigualdades deben resolverse de modo que resulten en el mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad. Para la toma de decisiones, Rawls (1979) plantea un recurso metodológico llamado “velo de la ignorancia”, que consiste en desconocer imaginariamente la propia posición y asumir la posibilidad de estar colocado en el lugar de quien está en mayor desventaja. No obstante, en las conferencias de Nairobi y de Cancún, algunos participantes asumieron una perspectiva consecuencialista de corte egoísta, consistente en juzgar que una acción es moralmente correcta, si produce consecuencias positivas para el agente (Fieser, 2019). El resultado de esto se aprecia en la negativa de varios a ratificar los acuerdos, o en la tendencia a negociar su contribución manteniendo ciertas ventajas. Puede decirse que, en lugar del velo de la ignorancia, operó la “ceguera moral” (Bauman y Donskis, 2015) traducida en posiciones insolidarias.

Desde 1994, con base en la Convención Marco de las Naciones Unidas para el CC, se organiza cada año una Conferencia de las Partes (COP). La COP25 realizada en Madrid tocó varias temáticas: océanos, Antártica, biodiversidad, bosques, adaptación, ciudades, energías renovables, economía circular y electro-movilidad. Se acordaron acciones voluntarias para mitigar los efectos del CC y proponer compromisos más ambiciosos en la COP26. En ésta, celebrada en Glasgow, Escocia, se determinó poner en funcionamiento una Red sobre Pérdidas y Daños para brindar asistencia técnica a los países en desarrollo, se establecieron reglas para el mercado global de carbono y se acordó generar cronogramas comunes en las medidas, así como transparencia en la información. En la COP27 realizada en Egipto, en noviembre de 2022, no hubo cambios importantes.

Pese a los avances en los acuerdos, el balance no es positivo porque los compromisos no se cumplen o se cumplen insuficientemente y las metas no se logran. Sin embargo, el largo proceso refleja aprendizajes colectivos de enorme importancia, tanto por lo que se refiere al CC como a los mecanismos para llegar a acuerdos. La Declaración de Principios Éticos en relación con el CC, aprobada por los miembros de la UNESCO en París 2017 (UNESCO, 2018) es una muestra de ello. Destacan: a) el principio de

prevención de los daños, orientado a formular y llevar a cabo políticas y actividades destinadas a mitigar el CC y adaptarse a él sin que la producción alimentaria se vea amenazada; b) el principio de precaución, conforme al cual cuando hay amenaza de perjuicio grave o irreversible, no debe esgrimirse la falta de certeza científica absoluta como razón para postergar la adopción de medidas eficaces en la prevención o reducción de las causas del CC y la mitigación de efectos adversos; c) el principio de basarse en conocimientos científicos confiables para adoptar decisiones con integridad ética. Estos y otros principios como los de equidad, DS y solidaridad entran en tensión con las decisiones de algunas naciones de velar por sus intereses y no por el bien común. El proceso continúa y la catástrofe está más cercana, por lo que los acuerdos y acciones son cada vez más urgentes. En el discurso, se reconoce desigualdad y diversidad, pero a nivel fáctico, los particularismos y el poder económico se imponen.

La visión de la ANUIES: entre el compromiso y la inercia

Una vía que ha mostrado efectividad en relación con la crisis socioambiental en general, y con respecto al CC en particular, es la creciente actividad en una buena cantidad de países de la sociedad civil cada vez más informada, concientizada y organizada, que actúa en favor de diferentes objetivos, como la defensa de los bosques, los ecosistemas y la agricultura tradicional, entre otras. La agencia ciudadana se manifiesta como presión de individuos y grupos de la sociedad civil sobre sus respectivos gobiernos para que definan políticas y acciones locales eficaces, y frecuentemente desborda las fronteras nacionales.

Otro frente de particular importancia es el que se libra en la vida cotidiana, procurando un cambio en las prácticas de consumo y desecho que repercute en las formas de decisión y producción de las corporaciones y empresas. Considerando que los riesgos se acrecientan cada día y la catástrofe anunciada está cada vez más cerca, resulta claro que las acciones de la sociedad civil tendrán que multiplicarse e intensificarse.

Por ello, además de las acciones gubernamentales es urgente impulsar un cambio de visión en la población, promoviendo la ética para la sostenibilidad y la participación ciudadana; en este sentido, una vía con gran potencial es la educación en todos los tipos y niveles (Aznar y Martínez, 2013; Jiménez *et al.*, 2015; Martínez-Fernández y González, 2015; Gonzalo *et al.*, 2017; Alba, 2017).

En la educación superior mexicana, la ANUIES, a la que están afiliadas actualmente 211 instituciones, elaboró el documento: *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional* (ANUIES, 2018). Este resultó de la consulta previa a sus integrantes en torno a la Agenda 2030 de la ONU. Los resultados fueron los siguientes.

Con respecto al Objetivo 4, garantizar educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2015), la ANUIES (2018) propone: tener maestros calificados mediante la cooperación internacional; acceso, en condiciones de igualdad para hombres y mujeres, a la formación técnica, profesional y superior de calidad; promoción de competencias para el empleo, el trabajo decente y el emprendimiento, e impulso a la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el DS.

Para el Objetivo 2, poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible (ONU, 2015), la ANUIES (2018) ve posible la contribución de las Instituciones de Educación Superior (IES) para asegurar la sostenibilidad de los sistemas de producción de alimentos y aplicar prácticas agrícolas resilientes que aumenten la productividad y la producción, y contribuyan al mantenimiento de los ecosistemas.

En relación con el Objetivo 3, garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades (ONU, 2015), la ANUIES (2018) propone realizar actividades de investigación y desarrollar vacunas y medicamentos para las enfermedades transmisibles y no transmisibles que afectan a los países en desarrollo. También hacer investigación que redunde en la alerta temprana, la reducción y gestión adecuada de riesgos para la salud, así como en acciones para reducir la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles.

La ANUIES (2018) plantea acciones de investigación y desarrollo para contribuir al logro de los siguientes ODS (ONU, 2015): 6. Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos; 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos; 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación, y 10. Reducir la desigualdad en y entre los países.

Desde luego, destaca la intención de contribuir al logro del Objetivo 13: adoptar medidas urgentes para combatir el CC y sus efectos (ONU, 2015). La línea de acción consiste en “mejorar la educación, la sensibili-

zación y la capacidad humana e institucional en relación con la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana” (ANUIES, 2018: 26).

Además, la ANUIES promete “acelerar las transformaciones para lograr mayor competitividad y aspirar a niveles de desarrollo y bienestar de la población que nos aproximen a los parámetros de los países desarrollados y emergentes que han realizado cambios estructurales” (ANUIES, 2018: 28). Considera que las IES pueden contribuir a la solución de los problemas, si la generación del conocimiento científico se asocia al contexto de aplicación y se superan las barreras disciplinares. En esa vía, propone reforzar alianzas estratégicas entre universidades, gobiernos y sectores productivos, y generar una cultura de la innovación. También señala la conversión de las tecnologías de información y comunicación en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, y la promoción del aprendizaje flexible, considerando al estudiante como centro de los procesos educativos. Reconoce el aprendizaje experiencial y activo como clave en la formación de las competencias, y la investigación como soporte de la formación. Asimismo, propone que las IES tengan una aportación significativa en el desarrollo de su entorno, combinando la enseñanza de la ciencia y la tecnología con las ciencias sociales y las humanidades, mediante estrategias pedagógicas dinámicas. Afirma que la capacitación y el reentrenamiento constantes serán la norma, y prevé que el diploma de licenciatura o ingeniería dejará de ser la principal evidencia de empleabilidad.

Para mejorar los perfiles de egreso, la ANUIES (2018) ve necesario que los estudiantes desarrollen la disposición a mantenerse aprendiendo a lo largo de su vida profesional y a trabajar colaborativamente en ambientes multiculturales y multidisciplinarios. Afirma que deben adquirir nuevas habilidades de pensamiento, mayor creatividad, capacidad para resolver problemas complejos y tomar decisiones en contexto de incertidumbre, aprender a discriminar, analizar e interpretar grandes volúmenes de información, así como dominar diferentes lenguas extranjeras. Señala la conveniencia de que se vinculen los mundos de la educación y del trabajo, para que los jóvenes desarrollen competencias “duras”, participando en los procesos productivos, y competencias “suaves”, como trabajo en equipo, comunicación y negociación, mediante experiencias en la vida real.

Los retos que se plantea la ANUIES (2018) son: a) ampliar significativamente la cobertura; b) cerrar brechas interestatales de cobertura y calidad; c) mejorar la pertinencia de la oferta educativa y realizar cambios en los modelos educativos tradicionales, y d) ampliar la inversión para fortalecer el posgrado, la investigación y la innovación. A estos se agregan otros

como traducir las evaluaciones en la mejora de las funciones y los perfiles de egreso, impulsar la internacionalización y lograr una gestión más eficaz.

La visión de la ANUIES (2018) oscila entre el compromiso ético de contribuir al logro de los ODS y el reto de avanzar en competitividad, tanto en el nivel de las instituciones como en el de las capacidades de los profesionales que ahí se forman. Se trata de dos tendencias que sin ser del todo excluyentes, tampoco son del todo compatibles; se dice que para lograr competitividad es menester, entre otras cosas, superar la corrupción y la desigualdad, pero en los hechos la rivalidad favorece la desigualdad y prohija malas prácticas. Se intenta combinar ambas perspectivas cuando se define la *responsabilidad social* de las IES como:

La operación de una política de gestión académico-administrativa [...], orientada al logro de resultados socialmente significativos mediante los cuales busca contribuir al desarrollo integral y sustentable de su entorno y participar en la construcción de una sociedad más próspera, democrática y justa (ANUIES, 2018: 80).

Se trata, según la ANUIES, de que las funciones de cada IES se lleven a cabo con pertinencia, equidad, oportunidad y calidad en cuatro ámbitos: la gestión institucional ética y eficaz, la formación de profesionistas conscientes de los problemas sociales, la generación, aplicación y transferencia del conocimiento socialmente significativo y la vinculación con la sociedad para resolver problemas del desarrollo local y regional. Sin embargo, queda difusa la tarea que corresponde a las IES en relación con la formación de los profesionales. Sólo se hace una mención marginal de esto cuando se dice: “Es necesario adoptar nuevos enfoques educativos que faciliten el aprendizaje a lo largo de la vida y formen personas capaces de pensar e interactuar de manera responsable y ética ante la complejidad de las diferentes dimensiones de la realidad” (ANUIES, 2018: 77). Ello significa que la formación ética se hace depender de “enfoques educativos” y no de una clara estrategia de formación que garantice egresados/as éticos y responsables que trabajen en favor de la sostenibilidad.

Del discurso a los hechos: lo que hacen las IES públicas

En términos generales, el discurso de la ONU coexistió durante varias décadas con el discurso y las prácticas de corte neoliberal cuyo principal efecto fue la concentración de la riqueza, la desigualdad creciente y una

forma de vida consumista y depredadora, ciega a las consecuencias de la sobreexplotación y devastación de los recursos naturales. Las políticas de la ONU con respecto a la sostenibilidad, no siempre se tradujeron en políticas nacionales efectivas en favor del DS.

En las políticas de los últimos tiempos en México, podemos identificar un marcado contraste entre un enfoque de desarrollo economicista en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 (Presidencia de la República, 2013) y un enfoque que prioriza el bienestar social en el PND 2019-2024 (Presidencia de la República, 2019).

El análisis del discurso de ambos documentos, a la luz de las herramientas de Van Dijk (2003), mostró que las visiones prevaecientes son claramente opuestas y se reflejan, no sin tensiones, en las políticas de las IES. En el PND 2013-2018 es claro que sus objetivos, metas y estrategias responden a una perspectiva neoliberal que mantiene una visión instrumental del medioambiente y los recursos naturales, que considera el problema ambiental como un obstáculo para el desarrollo económico. Esta perspectiva se apoya en el supuesto de que la ciencia y la tecnología son bienes en sí, incuestionables por lo que se refiere a sus alcances y consecuencias. Con ello abre la posibilidad de que el límite de lo permisible dependa de lo que se *puede* y no de lo que se *debe* hacer (Linares, 2008), “privilegiando modelos mecanicistas y cuantitativos de la realidad que ignoran las dimensiones cualitativas, subjetivas y sistémicas que alimentan otras formas del conocimiento” (Galano *et al.*, 2002: 5).

Por su parte, el PND 2019-2024 expone compromisos en relación con la ética, la sostenibilidad y la educación. Se pronuncia abiertamente contra el modelo económico neoliberal que favoreció la explotación irresponsable de los recursos naturales, la desatención a las necesidades de las generaciones futuras y una mayor desigualdad e injusticia; reconoce que es una fortaleza nacional poseer una de las mayores riquezas de biodiversidad y una de las posiciones geográficas más privilegiadas en el planeta; también señala que el crecimiento poblacional, la urbanización, la utilización irresponsable de los sistemas productivos, la contaminación y la explotación de los recursos naturales causan grandes daños en los ecosistemas.

Ambas visiones influyen, con distinto peso, en las IES. Algunas suscribieron un acuerdo con la ANUIES para coadyuvar al logro de los compromisos planteados (ANUIES, 2018). Procedimos al análisis del discurso de los marcos referenciales de las cuatro IES firmantes que se ubican en un estado de la región centro-sur (según clasificación de la ANUIES). A esas

IES agregamos una quinta institución a la que se encuentran alineadas en su normativa y estructura dos de las firmantes.

Los resultados de ese análisis (Maldonado, 2021) reflejan una tensión entre la visión economicista y la visión social, dependiendo de la alineación del marco referencial de la IES a uno o a otro PND. En los documentos que conforman ese marco, de manera implícita o explícita, aparece la intención de contribuir al logro de la sostenibilidad desde distintas vías: algunas veces centrándose en la formación (promoviendo la responsabilidad profesional y/o social, el impulso a la creatividad, la innovación o la investigación) o enfocándose en competencias como el saber convivir. Otras veces, favoreciendo la investigación tecnocientífica, y otras más implementando campus sostenibles, y/o realizando actividades y campañas de concientización, o actividades de vinculación con instituciones diversas, empresas y organizaciones de la sociedad civil. Algunas IES optaron por establecer objetivos de manera gradual y modificar su marco referencial, la estructura organizacional y/o las líneas de acción establecidas.

El análisis del discurso de los marcos referenciales de cinco IES mostró algunos elementos comunes (Maldonado 2021):

- Se priorizan la formación académica, científica y para la investigación por encima de la formación ética y ciudadana.
- En la *visión* de esas IES se menciona la sostenibilidad; en cuatro de manera explícita y en una de manera implícita. En otros documentos, se alude a una preocupación institucional por el cuidado del medioambiente, pero son pocas las acciones y programas al respecto.
- Se otorga una importancia significativa al factor financiero y a las limitaciones.
- Se obliga a los/as trabajadores/as a atender normas favorables a la sostenibilidad.
- Se realiza un esfuerzo institucional por obtener certificaciones de sistemas de gestión ambiental.
- Se implementan campañas de concientización ambiental, y en relación con éstas se reconoce que hace falta ampliar su alcance e impacto, y mejorar las estrategias y el contenido teórico de las mismas.
- Se carece de estrategias formativas para la constitución de una ética para la sostenibilidad y la toma de decisiones responsables en este aspecto.

- La perspectiva que se adopta en relación con el cuidado del medioambiente es claramente antropocentrada.

Entre las diferencias, se observa (Maldonado, 2021) que en tres de los cinco casos predominó la perspectiva economicista y productivista y se descuidó la formación ética y ciudadana. Se aplicó un enfoque formativo más orientado a la competitividad y la productividad, que a la ética y la crítica. Se priorizó el conocimiento de la ciencia, la técnica y la tecnología, y se optó por una “formación integral” que incluye contenidos culturales y deportivos, pero deja de lado aprendizajes y experiencias que posibilitan el compromiso con la sostenibilidad planetaria.

En el marco referencial de esas IES no existen elementos para conformar una política institucional y una estrategia en favor de la sostenibilidad. Se deja al arbitrio de quienes elaboran los currículos, la posibilidad de incluir en la formación profesional lo relacionado con la responsabilidad ética para el cuidado ambiental. Pese a ello, se emprendieron modificaciones normativas que podrían incidir a mediano plazo de manera positiva en la forma en que se asume la responsabilidad ambiental.

Sólo en el discurso de dos de las cinco IES analizadas (Maldonado, 2021) está presente la idea de que, por ejercer un poder sobre la naturaleza, se tiene una responsabilidad irrenunciable en relación con las consecuencias, lo cual obliga a trabajar con miras al futuro. También en estas instituciones se otorga importancia al trabajo teórico y práctico de corte multi e interdisciplinario.

Además de las coincidencias y diferencias expuestas, el análisis realizado permitió arribar a las siguientes conclusiones:

1) Es necesario impulsar en las IES la perspectiva y el trabajo inter, multi y transdisciplinario porque resultan pertinentes para la comprensión y atención de las distintas facetas de la crisis medioambiental y de su interdependencia con los problemas sociales y económicos más graves. Esto solo puede ser comprendido y atendido traspasando las barreras de los campos disciplinares.

2) En términos generales, se observa que en las IES analizadas prevalece una concepción en la que predomina la lógica de producción de la riqueza por encima de la lógica de producción de riesgos (Beck, 1998 y 2002). En estas condiciones, no se renuncia a dominar la naturaleza y se ignora el riesgo.

3) Por sus funciones, las IES tienen un gran potencial de incidencia en la consecución de la sostenibilidad y en la constitución de una nueva moder-

nidad, que incidiría directamente en la reversión del daño medioambiental. Pero justamente por ese poder tienen también una gran e ineludible responsabilidad con respecto a la sostenibilidad y una deuda con las generaciones futuras.

4) Para ser congruentes con sus respectivos marcos referenciales, las IES han de preparar las condiciones para que quienes acuden a formarse en ellas construyan una ética de la sostenibilidad que contribuya a preservar la condición humana.

Conclusiones

A) Con respecto al objetivo planteado

Trabajar por el DS y la mitigación de los efectos del CC contribuye a preservar la biósfera y la condición humana. Con base en este supuesto, hicimos un análisis del discurso que puso de manifiesto: a) los principios éticos subyacentes a las políticas de la ONU sobre estos temas; b) los compromisos que al respecto asumen las IES agrupadas en la ANUIES, y c) el posicionamiento ético sobre el DS y el CC que se desprende de esa red de políticas y orienta el quehacer de las IES. A continuación, nos referimos a cada uno de estos niveles.

1) En las políticas de la ONU se observa que, en la década de los setenta, sin abandonar una perspectiva antropocentrada, se toma conciencia de la necesidad de procurar el DS con un sentido de precaución y aplicando el principio de responsabilidad con respecto a las generaciones presente y futura. En la década de los ochenta, se reconoce a la Tierra como un bien común, compatible con una ética comunitarista, y reconoce que la responsabilidad requiere maximizar el conocimiento para asegurar la continuidad de la humanidad. Surge el IPCC y a lo largo de esa década y de la siguiente se establecen acuerdos para reducir emisiones de gases de invernadero, buscando consensos conforme a una ética del discurso, pero dejando amplia libertad para cumplir los compromisos, lo cual trajo como resultado el incumplimiento de los acuerdos. En la primera mitad del siglo XXI, se vio la necesidad de incorporar el principio de equidad para distribuir mejor las obligaciones entre diversos Estados y, en 2015, se produce la Agenda 2030 en la donde se combinan los principios de justicia, precaución y equidad, pero en ese mismo año se produce el Acuerdo de París que nuevamente pone el principio de libertad por encima de cualquier otro. Dicho principio, fue asumido por varios Estados con una

perspectiva consecuencialista de corte egoísta, que se tradujo en compromisos aislados e incumplidos.

En suma, pese a los principios éticos de precaución, responsabilidad y equidad, que por momentos dominaron el discurso de la ONU, a lo largo de los últimos cincuenta años ha prevalecido una perspectiva antropocentrada dominada por el principio de libertad que, combinado con una ética consecuencialista, raya en ceguera moral.

2) Por lo que se refiere a las políticas nacionales, se analizaron dos tipos de documentos: la visión de la ANUIES y los Planes Nacionales de Desarrollo de los últimos dos sexenios. En la primera, se observan acuerdos en relación con varios ODS (ONU, 2015), pero no con la totalidad de ellos. Se expresan compromisos de investigar en diversos ámbitos, de garantizar acceso en condiciones de igualdad y atender las funciones sustantivas con responsabilidad social. Se manifiesta una contradicción no resuelta: por una parte, se plantea concentrar esfuerzos en el logro de los ODS (ONU, 2015); por otra, se decide avanzar en la competitividad, lo cual implica centrarse en otros objetivos. No hay una clara estrategia de formación que garantice egresados comprometidos con el DS.

Por lo que se refiere a los planes nacionales, en el PND 2013-2018 predomina una visión instrumental del medioambiente y de los recursos naturales de acuerdo con la cual el problema ambiental es un obstáculo del desarrollo económico. En el PND 2019-2024 se reconoce la responsabilidad con las generaciones futuras y con la biodiversidad, pero no se logra concretar esta perspectiva en las políticas institucionales de la ES.

3) En tres de las IES estudiadas se observa que predomina la visión instrumental de la naturaleza; en otros dos hay un enfoque de responsabilidad y justicia ambiental, pero no se diseñan y ponen en práctica los programas y acciones respectivas. Aunque hay campañas de concientización, no se instrumentan estrategias para formar éticamente a los universitarios en favor del DS.

En suma, no se está superando la idea de que el ser humano tiene derecho a dominar la naturaleza y, en consecuencia, se ignoran los riesgos y se mantiene un déficit en la responsabilidad y el reconocimiento de la deuda con generaciones futuras. Faltan, por tanto, estrategias para formar una ética profesional y ciudadana que asuma los principios de precaución, responsabilidad y justicia, así como el compromiso de actuar para preservar la condición humana y la vida en el planeta.

B) En favor de una ética para la sostenibilidad

De lo expuesto en este trabajo se desprenden algunos elementos que pueden contribuir a la construcción de una ética para la sostenibilidad. En primer lugar, retomamos los principios planteados por Jonas (1998), que invitan a maximizar nuestro conocimiento sobre el tema para asumir nuestra responsabilidad. En esa vía, conviene abarcar distintos niveles de comprensión (Basarab, 1996) y atención de los problemas complejos de la realidad (García, 2011), mediante la interacción del conocimiento científico de nuestra situación planetaria con saberes provenientes de distintos campos (Jonas, 1997), incluidos los saberes de los pueblos originarios que visibilizan y valoran la importancia de coexistir con el entorno de manera resiliente y agradecida, para asegurar el bienestar general (Tamayo, 2017).

Además, como plantea Beck (2002), es indispensable buscar alternativas para que el conocimiento incida de manera real en los proyectos y políticas nacionales en busca de nuevos modelos económicos, nuevas formas de utilización y distribución de los recursos, una forma de interacción con la naturaleza que atienda a la crisis ambiental global, y ponga fin al insostenible estilo de vida de la humanidad presente.

Asumir la responsabilidad de los daños antropogénicos al ambiente es una vía irrenunciable; ello exige abandonar la idea de que la naturaleza es un recurso productivo inagotable y reconocer el poder que cada uno posee, indisociable de la responsabilidad que se tiene hacia los otros (Jonas, 1998). Esto implica construir una ética para la sostenibilidad transgeneracional, anclada fuertemente en la conciencia de la deuda y de la toma de decisiones responsables que, según Derrida (2011), han de considerar lo que cada momento y contexto exige. Desde esta perspectiva, *responder* al deber no significa librarse de toda deuda o culpa, pues se trata de una deuda ilimitada, incalculable e ineludible. Se trata no de actuar por deber o conforme al deber, o por regla, o ritual, sino porque “*deberíamos no deber*” (Derrida, 2011: 71).

Estos elementos éticos, junto con el principio de precaución, tendrían que convertirse en coacción interna (obligación moral) para traducirse en interacciones y acciones empáticas y solidarias con las otras personas, con la naturaleza y los otros seres vivos del planeta. La conversión de planteamientos éticos en convicciones morales requiere de estrategias y acciones que concienticen, motiven y sensibilicen a las personas en relación con la sostenibilidad. En las IES, se requiere combinar contenidos teóricos y prácticos en los currículos y en espacios transversales, de aprendizaje servicio y vinculación pertinente. Se trata de favorecer el conocimiento

de los riesgos ambientales y de desarrollar disposiciones para tomar decisiones responsables y actuar con sentido de justicia. Como dice Linares (2008), “la humanidad conserva el puesto de único agente moral en el mundo”; en ello radica su dignidad y de sus acciones depende que se mantenga esa condición.

Referencias

- Alba, David (2017). “Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 15-34, <https://rieoei.org/RIE/article/view/299>.
- Arendt, Hanna (2009/ 1958). *La condición humana*. Ramón Gil (trad.). 3ª ed. en español; 1ª. ed. en inglés. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles (1963). *Política*. Antonio Gómez Robledo (trad.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: ANUIES.
- Aznar Minguet, Pilar y Martínez Agut, Pilar (2013). “La Perspectiva de la Sostenibilidad en la Sociedad del Conocimiento Interconectado: Gobernanza, Educación, Ética”. En *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14, 37-60. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201029582003.pdf>.
- Basarab, Nicolescu (1996). *La Transdisciplinariedad: Manifiesto*, Norma Nuñez-Dentín y Gérard Dentín (trads.). Paris: Du Rocher <http://www.ceurkos.com/manifiesto.pdf>
- Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*, Mirta Rosenberg y Jaime Arrambide (trads.). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt y Donskis, Leonidas. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Antonio Rodríguez (trad.). México: Paidós.
- Beck, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Trad. Jorge Navarro, Daniel Jiménez, y María Rosa Borrás (trads.). Barcelona, España: Paidós.
- Beck, Ulrich (2002). *La sociedad del riesgo global: En busca de la seguridad perdida*. Jesús Alborés Rey (trad.). México: Siglo XXI.
- Centro de Información de las Naciones Unidas (2010, 11 diciembre). La Conferencia de la ONU sobre Cambio Climático en Cancún da como resultado

- un paquete equilibrado de decisiones, restaura la fe en proceso multilateral. <http://www.cinu.mx/comunicados/2010/12/la-conferencia-de-la-onu-sobre/>
- Chakrabarty, Dipesh (2019). El clima de la historia: cuatro tesis. *Utopía y praxis latinoamericana*, 24(84), 90-109. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.2653175>
- Chomsky, Noam (2017). *¿Qué clase de criaturas somos?*, Jorge Paredes (trad.). Barcelona: Planeta.
- De Sousa Santos, Boaventura (2018). “Introducción a las Epistemologías del Sur”. En *Epistemologías del Sur*. En Maria Paula Meneses y Karina Bidaseca (Coords.), E. Cervio (trad.), 25-62. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, Boaventura (2019). “Más allá de la imaginación política y la teoría crítica eurocéntrica”. En *Utopía y praxis latinoamericana*, 86, 47-72. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3370636>
- Derrida, Jacques (2011). “Pasiones (la ofrenda oblicua)”. En *Derrida en castellano*. Sitio web de Horacio Potel. Jorge Panesi (trad.). <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/pasiones.htm>
- Escámez, Juan (2019). “Orientaciones para la educación de los ciudadanos como agencias de sostenibilidad”. En *Homenaje al Dr. Francisco Altarejos* (en prensa). España: Universidad de Navarra.
- Ferrajoli, Luigi (2004). *Derechos y Garantías. La ley del más débil*, Perfecto Ibáñez y Andrea Greppi (trads.), 4ª ed. Madrid: Trotta.
- Fieser, James (2019). “Ethics”. En *Internet Encyclopedia of Philosophy*. <https://www.iep.utm.edu/ethics/>
- Galano, Carlos *et al.* (2002). “Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad”. En *Ambiente & Sociedad*, 10-1, 1-14.
- García, Rolando (2011). “Interdisciplinarietà y sistemas complejos”. En *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1, 1-37. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4828/pr.4828.pdf
- Gonzalo Muñoz, Valentín; Sobrino Callejo, María Rosa; Benítez Sastre, Laura y Coronado Marín, Alfonso (2017). “Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 85-104. <https://rieoei.org/RIE/article/view/299>
- Heller, Agnes (1985). *Teoría de la historia*. Javier Honorato (trad.). México: Fontamara, Colección Libro Historia, núm. 3.
- Heller, Agnes (1991). “¿Puede estar en peligro la vida cotidiana?”. En *Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad?* Agnes Heller (coord.), Montserrat Gurguú (trad.), 59-80. Barcelona: Península.
- Honneth, Axel (2010). *La lutte pour la reconnaissance*, Pierre Rush (trad.). Paris: Cerf.
- IPCC (2022). *Climate change 2022. Mitigation of climate change*. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-working-group-3/>

- Jiménez, Rocío; García-González, Esther; Azcárate, Pilar y Navarrete, Antonio (2015). “Dimensión ética de la sostenibilidad curricular en el sistema de evaluación de las aulas universitarias. El caso de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias”. En *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12, 536-549, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=920/92041414010>
- Jonas, Hans (1998). *Pour une éthique du futur*. Sabine Cornille y Philippe Ivernel (trads.). Paris: Rivages Poche.
- Linares, Jorge Enrique (2008). *Ética y mundo tecnológico*. México: Fondo de Cultura Económica/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maldonado, Dulce (2021). *Ética para la sostenibilidad. Análisis de los marcos referenciales de instituciones de educación superior en el Estado de Morelos* [Tesis de Maestría en Investigación Interdisciplinaria en Educación Superior. Inédita]. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Martínez-Fernández, Cynthia y González Gaudiano, Edgar (2015). “Las políticas para la sustentabilidad de las Instituciones de Educación Superior en México: entre el debate y la acción”. En *Revista de la Educación Superior*, 44, 61-74. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000898>
- Organización de las Naciones Unidas (1973). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. Estocolmo 5 al 16 de junio de 1972*. En *Biblioteca de las Naciones Unidas*. <https://undocs.org/es/A/CONF.48/14/Rev.1>
- Organización de las Naciones Unidas (1987). *Nuestro futuro común. Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>
- Organización de las Naciones Unidas (1992). *Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático*. Nueva York. <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/convsp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1998). *Protocolo de Kyoto de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático*. <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpspan.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- Organización de las Naciones Unidas (2019). *Cumbre sobre la acción climática 2019*. <https://www.unep.org/es/events/summit/cumbre-sobre-la-accion-climatica-2019>
- Presidencia de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, México. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013.
- Presidencia de la República (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, México. <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>

- Rawls, John (1979). *Teoría de la justicia*. María Dolores González (trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, Benedicto (2010). Liberalismo y comunitarismo: un debate inacabado. *STUDIUM Revista de Humanidades*, 16, 201-229
- Tamayo Pérez, Luis (2017). *Aprender a decrecer 2.0*. Cuernavaca, Morelos: El Colegio de Morelos/ Universidad La Salle.
- UNESCO (2018). Principios éticos en relación con el cambio climático. <https://es.unesco.org/news/principios-eticos-herramienta-esencial-combatir-cambio-climatico>
- United Nations (2015, 12 de diciembre). Adoption of the Paris Agreement. Conference of the Parties. Paris, 30 November to 11 December 2015. <https://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/eng/l09r01.pdf>
- Van Dijk, Teun (2003). “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad”. En *Métodos de análisis crítico del discurso*, Ruth Wodak y Michael Meyer (eds.), Tomás Fernández y Beagriz Eguibar (trads.), 143-177. Barcelona: Gedisa.
- Yurén, Teresa (2019). “Educación para un mundo en crisis. La condición humana puesta a prueba”. Conferencia magistral inédita, en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Celebrado del 18 al 22 de noviembre en Acapulco, Gro., México.

Praxis y realidad social: una mirada al modelo humboldtiano de universidad desde la racionalidad pragmatista

Braulio Reynoso Javier

Resumen

El presente capítulo aborda el tema de las formas de racionalidad desde las que puede concebirse la función social de la universidad. Contrastaremos dos principales formas de pensar la tarea de dicha institución. Por un lado, un imaginario de sentido común, propio de los grandes públicos ajenos a las reflexiones pedagógicas serias, en el que la universidad es objeto de elevadas exigencias planteadas en términos de las prácticas económicas predominantes en la sociedad. Por el otro, una racionalidad planteada por los pensadores que elaboraron lo que llamaremos el modelo universitario humboldtiano, cuyos ideales moldearon la Universidad de Berlín a principios del siglo XIX. Este modelo, a su vez, puede comprenderse más claramente desde una tercera racionalidad que también abordaremos: la de la escuela filosófica pragmatista, que ofrece una perspectiva más integral sobre los propósitos de la educación. En este escrito afirmamos la relevancia actual del modelo universitario humboldtiano y de la gnoseología pragmatista que se alinea a sus principales objetivos.

Introducción: universidad, sociedad, racionalidad

La educación es el sitio de la esperanza, y la educación superior es el sitio de las esperanzas superiores. No resulta sorprendente ni extraño que las instituciones universitarias reciban las demandas más amplias y profundas por parte de la ciudadanía y la opinión pública en lo que se refiere a la satisfacción de las necesidades sociales. Esto es normal, pues cualquier institución que posee cierto prestigio reconocido colectivamente lo posee porque los públicos perciben o asumen que ella cumple alguna función relevante para la vida social. Esto aplica lo mismo para la escuela pública que para los concursos deportivos; para la producción fabril que para la grabación de obras musicales. No obstante, hoy vemos que la universidad enfrenta una serie de críticas que se salen de las exigencias y esperanzas que tradicionalmente se ponían en ella, debido a que se ha vuelto más problemática la relación entre sus actividades educativas y los resultados económicos que los públicos esperan.

La relación entre la universidad y la sociedad constituye un tema neurálgico en las reflexiones pedagógicas, sociológicas, económicas y filosóficas del momento actual; si tomamos en cuenta que se le pueden pedir muchas cosas diferentes a la universidad, entonces está claro que, asimismo, se la puede criticar por diversas razones: en la forma de criticarla se hace evidente una determinada postura pedagógica, política o ética. Podemos poner como ejemplos dos posturas opuestas: una persona afín a la postura económica liberal y a la mentalidad de mercado puede reclamarle a la universidad su falta de eficiencia, es decir, los altos costos que genera contra el escaso retorno en términos de productividad que rinden sus egresados; en contraste, alguien con un posicionamiento más crítico puede reclamarle a la universidad, justamente, el hecho de ceder ante la tentación de elaborar sus programas y preocupaciones a partir de las exigencias utilitarias de los grandes capitales.

La universidad a menudo se ve atrapada en el fuego cruzado de demandas contradictorias, y en esta disputa suelen ser los actores socialmente más poderosos los que están en mejores condiciones de incidir en la naturaleza de su quehacer. Estos actores buscan influir en el sentido común de los grandes públicos, para tener en ellos un aliado en su búsqueda de inclinar la balanza a favor de una concepción de las instituciones universitarias que sea afín a sus intereses. Los grandes públicos no necesariamente elaboran sus posturas desde reflexiones pedagógicas metódicas, y por ello se ven inclinados a simplificar el análisis de lo que la universidad

presuntamente “hace bien” o “hace mal”, si la racionalidad de la clase dominante establece los términos del debate en el marco de una postura utilitarista. Ésta se muestra hostil al modelo de actividad universitaria que hoy en día constituye el “marco tradicional” contra el que se contrastan las propuestas innovadoras.

Por otro lado, el marco tradicional que hemos mencionado es un tipo histórico de universidad que posee prestigio desde el punto de vista pedagógico por una serie de razones que abordaremos más adelante. Ese marco es el que llamaremos “humboldtiano” porque tuvo su origen en las ideas apuntaladas por el célebre intelectual prusiano Wilhelm von Humboldt, durante el surgimiento de la Universidad de Berlín en el siglo XIX.

El presente escrito afirma la tesis de que la racionalidad pedagógica del modelo universitario humboldtiano continúa siendo relevante en la actualidad, y que resulta más pertinente y saludable para el desarrollo de la vida social que una racionalidad como la que suele defenderse en los discursos que propugnan una mayor vinculación entre la universidad y las necesidades existentes en la sociedad, pero entendiendo esa vinculación en los términos de la ideología neoliberal, con su racionalidad utilitarista. Un sentido común afín a dicha racionalidad es ajeno, asimismo, a la racionalidad de la escuela filosófica pragmatista, representada por pensadores como William James, John Dewey y Charles Sanders Peirce, escuela a menudo minusvalorada y poco estudiada, y que puede aportar grandes claves para comprender la realidad compleja de la sociedad actual, y para apuntalar los bastiones más valiosos del pensamiento crítico surgido en la cultura universitaria.

Así pues, este escrito defiende las siguientes posturas:

- a) Que la racionalidad del modelo universitario que llamaremos humboldtiano sigue siendo relevante.
- b) Que esa racionalidad es más pertinente que la del sentido común utilitarista, la cual pretende encorsetar a la educación superior en el marco de las necesidades inmediatas de la sociedad, tal como éstas son definidas por el mercado y las prácticas económicas dominantes.
- c) Que la racionalidad del modelo universitario humboldtiano es afín a la racionalidad pragmatista, y que ésta puede aportar una sólida justificación intelectual para el *ethos* de la universidad tradicional, incluso en la actualidad.

Para contextualizar la situación en la que surgen las críticas a la universidad humboldtiana y delinear el marco conceptual en el que desarrollaremos nuestra postura, debemos comenzar explicitando algunas premisas. Una de ellas es que el hecho de que la universidad sea una organización que capacita a sus beneficiarios para el ejercicio de una ocupación económicamente útil, hace que el sentido común de los grandes públicos se incline a postular que la labor profesionalizante es el *propósito fundamental* de la universidad; veremos más adelante que el pensamiento pedagógico de Wilhelm von Humboldt ve en esa profesionalización una *consecuencia colateral* de la dinámica educativa de las universidades, y no su finalidad principal. Aquí se ve claramente que hay distintas formas de concebir y entender la universidad, diferentes racionalidades sobre la universidad. La mera enunciación de sus resultados o de su función social no son elementos que nos muestren de manera transparente su esencia.

Otra premisa que debemos recoger es que la economía mundial contemporánea es muy compleja, y se encuentra en crisis. En virtud de esta situación, la distancia entre los conocimientos “tradicionales” ofrecidos por las grandes disciplinas universitarias, por un lado, y los mercados emergentes de la economía con sus nuevas prácticas y saberes, por el otro, se va agrandando, y esto lleva a un cuestionamiento por parte de algunos sectores del público y de la industria cultural acerca del sentido y valor de la universidad: si en la actualidad las posiciones más ventajosas en el juego económico las ocupan quienes poseen habilidades para manipular las nuevas tecnologías informáticas; si esas habilidades se pueden adquirir fuera de la universidad (de modo tal que ésta resulta casi un obstáculo para ello); si, finalmente, el *ethos* de las disciplinas universitarias humanísticas está fuertemente orientado a utilizar la razón para elaborar críticas a las prácticas sociales existentes; si éstas son las condiciones que perciben los grandes públicos, resulta comprensible que el valor de la universidad, tal como ella existe siguiendo una tradición decimonónica, autonomista e ilustrada, se vea cuestionado.

Este cuestionamiento se muestra de dos principales maneras. Una es el abandono de la universidad como espacio educativo prestigioso en favor de otras iniciativas y espacios de aprendizaje que, aunque a veces surgen y se manifiestan con relativa espontaneidad (sin una regulación estatal y sin que sean construidos directamente por compañías del sector privado), constituyen respuestas orgánicas ante las necesidades de capacitación laboral de la economía actual. Un ejemplo de esto serían los tutoriales que hay en plataformas digitales para el aprendizaje de habilidades de pro-

gramación o mercadotecnia; también existe el mercado de los MOOC¹ y otros servicios similares.

La otra forma en que se manifiesta este rechazo a la universidad “tradicional” es la que se muestra en la tentativa de que los intereses empresariales y económicos intervengan las instituciones universitarias, tratando de alinearlas a sus intereses, como lo explica Alves:

A partir de los años 1980, las universidades norteamericanas y europeas son reestructuradas y pasan a ser modeladas por la lógica y la dinámica del mercado. Todos los elementos del currículo se transforman en mercancías sujetas a la fluctuación de la oferta y la demanda, lo que conduce a la devaluación creciente de la investigación básica y de las humanidades. La universidad se reorienta hacia la formación de especialistas para actividades orientadas al lucro a corto plazo: obtención de patentes y derechos de autor (*copyrights*), gestación de empresas emergentes (*startups*) y todo tipo de productos susceptibles de generar retorno comercial, como los cursos en línea. Las reformas universitarias son impulsadas por el aumento de la dependencia de la financiación privada, con la reducción de recursos estatales, y por la creciente interacción entre universidad e industria. (Alves, 2019: 71)

A lo largo de este escrito, señalaremos los aspectos problemáticos de un posicionamiento como éste, y asumiremos la defensa del proyecto intelectual y moral de la universidad humboldtiana. Ahora bien, acometer esa defensa no carece de riesgos: es necesario erigirla desde una racionalidad sólida y profunda, que vaya más allá de los meros despliegues de nostalgia por un hipotético paraíso perdido en el que el romanticismo del saber y el rigor académico presuntamente fueron la norma. Es mejor voltear la mirada a algunas formas de racionalidad que pertenecen a tradiciones intelectuales que no han sido suficientemente valoradas ni estudiadas, y que recogen posicionamientos frescos y aperturistas para una época en la que la forma misma de concebir los saberes se está transformando. En nuestro caso, deseamos abordar la problemática de la desvalorización de la universidad humboldtiana, y el correlativo surgimiento de discursos y políticas que buscan subordinarla en cierta medida a las necesidades existentes en la economía y el mercado; haremos esto desde la racionalidad de la escuela filosófica pragmatista.

¹ Massive Open Online Course.

Mencionamos ya varios elementos cuyo sentido habremos de aclarar a lo largo de este escrito. Se ha hecho alusión a por lo menos tres formas de racionalidad desde la que puede “leerse” el sentido de la educación universitaria:

- a) Una racionalidad de “sentido común” que constituye la “línea de menor resistencia” en virtud de la cual el gran público piensa acerca de cómo la universidad debe responder a las necesidades de la sociedad. La forma específica que tiene este sentido común de concebir la idea misma de “necesidad” (limitándola a las necesidades *ya existentes* en las prácticas económicas de nuestra sociedad) resulta problemática y limitante.
- b) Una racionalidad “humboldtiana”, es decir, la racionalidad propia de las orientaciones que Friedrich Schleiermacher y Wilhelm von Humboldt le imprimieron al proyecto de la Universidad de Berlín a principios del siglo XIX. Se trata de una forma específica de concebir la universidad, su función, su valor, y la forma concreta en que se vincula con la sociedad. Esta racionalidad pedagógica lleva implícita una concepción del ser humano y de su desarrollo, una teoría de la *Bildung*.
- c) Una racionalidad pragmatista, en la cual, a partir de las concepciones sobre el conocimiento que plantearon pensadores como Peirce y Dewey, se hace inevitable valorizar los ideales de libre investigación y de desarrollo autónomo de los educandos que constituyen las premisas básicas de la universidad humboldtiana. La racionalidad pragmatista abreva de la teoría de la evolución de las especies, de Darwin, elaborando una nueva forma de pensar la realidad social, el entendimiento humano, las dimensiones prácticas del pensamiento y la ciencia misma.

En un primer apartado revisaremos brevemente la historia de las universidades, mostrando algunos de sus principales rasgos, y cómo éstos la muestran en la actualidad como una institución que acusa características tradicionales de elaboración del saber. Si bien este carácter en cierta medida “anacrónico” de la universidad la pone en riesgo de parecer irrelevante, también constituye un factor que le permite sustraerse a la dinámica económica predominante en la sociedad y, paradójicamente, *en esa medida* contribuir al desarrollo científico y cultural de la misma. Señalaremos también algunos hechos en los que se hace evidente el desencuentro entre los ideales de la universidad humboldtiana, por un lado, y las expectativas

de los públicos, por el otro: aquéllos, ilustrados, humanistas y centrados en la investigación científica pura; éstas, a menudo limitadas a lo que las prácticas económicas vigentes postulan como relevante.

En un segundo apartado, abordaremos el tema del surgimiento de la Universidad de Berlín a principios del siglo XIX, y el debate pedagógico y filosófico que tuvo lugar entre los famosos pensadores románticos Johann Gottlieb Fichte y Friedrich Schleiermacher, quienes presentaron sus proyectos para dicha universidad en un concurso donde le correspondió al funcionario Wilhelm von Humboldt dictaminar en favor de uno u otro. Mostraremos cómo, en el proyecto elaborado a partir de ese debate, se expresa una concepción pedagógica, antropológica y epistemológica de gran relevancia, pues estableció una suerte de “estándar” o ideal para la educación universitaria del porvenir, incluso en modelos universitarios posteriores que podrían parecer alejados de él. Señalaremos cómo la racionalidad y los argumentos surgidos del pensamiento humboldtiano en relación con esta temática permiten impugnar y cuestionar ese sentido común que pone en tela de juicio el valor de una universidad como la que ahí surgió.

En el tercer apartado procederemos a revisar algunos elementos gnoseológicos del pensamiento pragmatista, especialmente representado en las figuras de Charles Sanders Peirce y de John Dewey. De igual modo, mostraremos cómo la riqueza de este pensamiento, que permite apuntalar las principales orientaciones de las universidades “de investigación” de la actualidad (ya sea que se especialicen en humanidades o en ciencias básicas), supera las limitaciones de un sentido común irreflexivo y condicionado por las consignas e intereses de una industria cultural y unos medios de difusión que ignoran o minimizan el valor de la investigación científica libre y autónoma.

Finalmente, en el apartado de las conclusiones, redondearemos las ideas expuestas y mostraremos las consecuencias políticas de defender el ideal universitario humboldtiano, siguiendo la lógica de las formas de racionalidad revisadas en el texto.

I. Perspectivas sobre la universidad

La universidad es una institución que surge en la Baja Edad Media, en el siglo XI, y que a lo largo del tiempo se ha ido adaptando a los cambios políticos y a las diferentes orientaciones culturales de los contextos en que se ha desarrollado, como señala el profesor Luis E. Gómez (2015: 115).

La primera universidad de Europa fue la de Bolonia, fundada en 1088, y ella inspiró la creación de otras instituciones de este tipo. Dice Gómez que estos centros de estudios fueron “figuras únicas e irrepetibles fuentes de reflexión de su tiempo y de su pasado, lugar exquisito de la formación del saber escolástico y de los preámbulos del conocimiento experimental, así como de las utopías que cambiarán o corregirán al mundo” (Gómez, 2015: 116). También dice que, en el caso específico de la universidad de Bolonia, “sus primeros intereses y sus enseñanzas se concentrarán entonces en la gramática, la lógica y la retórica para incorporar después el derecho y más tarde la astronomía y la medicina. Otros intereses escolásticos se desarrollarán alrededor de la teología” (2015: 116).

Resulta interesante advertir la diversidad de saberes que se impartían en estas antiguas universidades: lo mismo las formas incipientes de las que ahora son grandes disciplinas científicas, como la astronomía y la medicina, que conocimientos propios de ocupaciones funcionales a la sociedad de la época en el plano de la ideología y de la administración, como el derecho o la teología. Ésta última, si bien estaba vinculada al ejercicio de una ocupación orgánica de la sociedad medieval (en este caso, la clerecía), también implicaba el ejercicio y cultivo de una racionalidad especulativa ligada a las promesas restitutivas de la tradición judeocristiana, por lo que la transmisión y reproducción de saberes útiles y necesarios para la sociedad de esa época no era incompatible con el desarrollo de esos “preámbulos del conocimiento experimental” ni con “las utopías que cambiarán o corregirán el mundo”.

El origen medieval de la universidad, y la diversidad de disciplinas que cultiva desde sus orígenes, hacen que ella posea, en la actualidad, un carácter relativamente independiente respecto de otras instituciones surgidas en la modernidad burguesa, como la empresa capitalista, la fábrica en el contexto de la gran industria, y los medios de comunicación de masas. En virtud de esa anterioridad histórica y de la impronta que recibió de los proyectos pedagógicos que la informaron (incluyendo el proyecto humboldtiano), la universidad enarbola un ideal de construcción desinteresada del saber, y es esa relativa autonomía respecto de las formas dominantes del pensamiento lo que hace posible la elaboración de saberes reflexivos y críticos, así como el avance autónomo de las ciencias.

La universidad, ya desde sus inicios, no era solamente una organización que capacitaba a los clérigos, médicos y abogados para el desempeño de sus labores, sino también un espacio en el que la condición social de las personas que se acercaban a ella podía dejarse en segundo plano. Dicen Fernández y sus colaboradores:

la universidad se ubicaba como una corporación feudal independiente fuera de la jerarquía eclesial y estatal, a pesar que ella formaba principalmente clérigos y funcionarios públicos. No sólo de la Iglesia y del Estado debía ser independiente, sino también de todos los estamentos sociales. Este era el sentido del acceso general a un estudio de educación superior. [...] El acceso general debía contrarrestar la consolidación de relaciones de dependencia de grupos de interés extra universitarios. (Fernández *et al.*, 2012: 65)

En las universidades medievales se buscaba garantizar un acceso igualitario a quienes tuvieran capacidad para participar en ellas, por lo que el acceso al estudio y a las cátedras, “en términos ideales, debía estar abierto a todos los cristianos” (Fernández *et al.*, 2012: 65), aunque dentro de las los límites ideológicos de la época (las mujeres estaban excluidas). Había ciertas figuras legales que hacían posible el ejercicio de esta “libertad social” presente en la universidad, así como el disfrute de una autonomía para que los profesores llevaran a cabo investigaciones que fueran independientes de las necesidades inmediatas del entorno. Una de estas figuras era la cátedra, semejante a la *plaza* de la actualidad. La cátedra

le otorga a su titular derechos feudales de propiedad sobre ella de por vida y participación en la dirección de la universidad. Unido a esto estaban determinados privilegios materiales. Con esta regulación institucional la universidad favoreció el desarrollo de una investigación y enseñanza libres de los intereses y coerciones de la vida cotidiana. La universidad crea ella misma su enseñanza a partir de la investigación. Ésta consistía ante todo en la exégesis de escritos de reconocida autoridad religiosa o tradicional, que no debía ser puesta en cuestión. (Fernández *et al.*, 2012: 65)

El último punto resulta especialmente interesante: tratándose de instituciones de educación superior, la dinámica de construcción epistémica al interior de las universidades solamente reconocía la autoridad suprema de los textos que la tradición cristiana escolástica consideraba revelados o autoritativos; en la actualidad, la universidad permite la investigación y la docencia a propósito de casi cualquier tema o problemática, siempre que exista una metodología considerada como válida y una estructura argumentativa que permita apuntalar el valor o la relevancia de lo que se enseña.

Asimismo, si bien en las sociedades seculares de hoy no se reconoce el carácter sagrado de un *corpus* textual considerado incuestionable, sí es ver-

dad que existe un halo de autoridad que se le otorga a los grandes clásicos del pensamiento, y la labor de desarrollar comentarios o extrapolaciones diversas de teorías prestigiosas constituye, aún en nuestros días, un rasgo destacado del trabajo académico. En la universidad, pues, se consolida el concepto de la autoridad de la razón (quizás como heredero moderno de esa teología de antaño), autoridad que, por ser inmaterial, disminuye la importancia de la dirección carismática o política de las instituciones universitarias (aunque no elimine por completo esos esquemas de dirección).

Ahora bien, con el paso del tiempo, como ya hemos mencionado, las transformaciones mundanas inevitablemente influyen en la vida universitaria, y modifican algunas de sus dinámicas, aunque se mantengan sus atributos esenciales. Un hito tan trascendental como el surgimiento del mundo moderno y la sociedad burguesa, por supuesto, no podía sino impactar profundamente a la universidad. El Estado-nación moderno, que tuvo en la Francia absolutista su paradigma de estabilidad y poder, “tenía una relación contradictoria con la universidad [...]. Él garantizaba su independencia frente al mundo extraacadémico, pero al mismo tiempo quería instrumentalizar la investigación y enseñanza para sus propios fines” (Fernández *et al.*, 2012: 66).

El surgimiento del mundo moderno, y la dirección política e ideológica que en él ejerció la burguesía por medio del Estado-nación, requería una gran infraestructura técnica e intelectual que permitiera el desarrollo de herramientas para la administración de las cosas, para la satisfacción de las necesidades materiales y la transformación de las formas de producción rudimentarias en nuevas tecnologías adecuadas para la economía capitalista. Como no podía borrarse de un plumazo la existencia de la universidad “tradicional”, los Estados-nación crearon una nueva forma de educación superior. Dicen Fernández *et al.*:

El Estado absolutista se volvió, por lo mismo, contrario a la libertad académica tradicional y en oposición a la universidad propició desde el siglo XVIII la creación de Escuelas Superiores Técnicas, controladas por el Estado. Ambas, universidades y Escuelas técnicas preparaban a sus estudiantes para la práctica, sin embargo, seguían diferentes representaciones de la misma. La universidad quería, conforme al orden normativo tradicional, preparar para una praxis reflexiva. La educación técnica, en cambio, tenía en perspectiva una praxis que apuntaba sólo a una racionalización instrumental y que no incluía la pregunta por las orientaciones normativas de la acción. (Fernández *et al.*, 2012: 66)

Esto es muy importante por dos razones. La primera es que aquí se sitúa la “encrucijada” en la que se separan los ideales e imaginarios colectivos sobre los fines de la educación superior; valga decir: se diversifican las racionalidades sobre la universidad y su función social. La universidad tradicional empieza a parecer “anacrónica” para el Estado, necesitado de avances técnicos. Al separarse estas dos principales formas de concebir la idea de práctica, donde una de ellas es “nueva” y más apropiada para apuntalar el desarrollo económico y el gobierno, ésta última se convierte en la “línea de menor resistencia”, y en la forma más atractiva de imaginar y concebir los fines de la universidad, en virtud de la utilidad que puede reportar para la satisfacción de las necesidades más patentes e inmediatas de la vida social en su aspecto económico.

La vinculación entre el poder del Estado y la eficacia de la técnica moderna, instancias ambas que con su creciente precisión y previsión van moldeando las rutas de la causalidad en el sentido que indican sus deseos de control y mejoramiento de la vida, se ve expresada ideológicamente en una forma de racionalidad que ve al Estado y a la sociedad como una máquina. En una obra dedicada a los asuntos de la economía y el gobierno, el intelectual sajón Justi (siglo XVIII) dice

Un Estado bien instalado debe ser perfectamente similar a una máquina, en la que todas las reudas y engranajes deben calzar exactamente; y el monarca debe ser el jefe de taller, el primer motivo o el alma, si es posible decirlo así, que pone todo en movimiento. (Citado en Fernández *et al.*, 2012: 66).

De ese modo

se ilustra la representación normativa, según la cual el orden social debe emular una máquina. [...] Es eficaz aún en la representación naturalista de la sociedad, que la considera un férreo sistema de necesidades objetivas, para cuyos requerimientos de competencias laborales se debe instrumentalizar a los individuos y su educación. (Fernández *et al.*, 2012: 66).

En este “mecanicismo cultural”, los seres humanos no son concebidos como agentes capaces de cambiar las necesidades existentes en la sociedad, sino solamente como depositarios de éstas: como engranajes de una máquina que se mueve conforme a leyes bien establecidas.

Por otro, hay que señalar que las instituciones universitarias “tradicionales” no dejan de existir ni, estrictamente hablando, pierden impor-

tancia. Antes bien, y como consecuencia de esta incipiente separación y diferenciación entre la cultura clásica humanística, por un lado, y la cultura orientada al desarrollo de la técnica, por el otro, la universidad tradicional asume el papel de capacitar a funcionarios públicos encargados de labores administrativas y directivas, especialmente en contextos como el de los países germanoparlantes, donde “el absolutismo fue muy débil” y las universidades “sobrevivieron y entraron en una simbiosis con el Estado” (Fernández *et al.*, 2012: 66).

Vamos a ver ahora que, en esas condiciones, los estados germanoparlantes generaron un modelo propio de universidad que, aunque matizado por las ambiciones políticas autoritarias del gobierno prusiano, obtuvo su inspiración de las ideas planteadas por Wilhelm von Humboldt, quien a su vez representaba posicionamientos relevantes en el debate pedagógico de los intelectuales románticos de su tiempo.

II. Wilhelm von Humboldt: un proyecto para la Universidad de Berlín

Como es bien sabido, la Francia de finales del siglo XVIII y principios del XIX constituye un paradigma del ascenso y consolidación de la sociedad burguesa, primero con la titanomaquia monumental en la que enciclopedistas y revolucionarios derrumbaron el edificio de la sociedad monárquica absolutista, del *Ancien Régime*, y luego en la difusión de las nuevas instituciones por gran parte de Europa durante la expansión del imperio napoleónico.

En cambio, la situación de los países germanoparlantes era muy diferente. Los intelectuales de habla alemana representantes de la *Aufklärung* (Ilustración alemana) sentían un gran entusiasmo por la Revolución francesa durante los últimos años del siglo XVIII, en virtud de que esos intelectuales, en su mayoría logocéntricos y kantianos, veían en la Revolución una encarnación de las formas de la racionalidad. Sin embargo, esta actitud cambió, o al menos se matizó, con las invasiones napoleónicas: algunos tomaron rumbos reaccionarios, hundiéndose en los pestilentes pantanos del nacionalismo y el irracionalismo; otros, menos radicales, criticaron el ideal de progreso material y uniformador del mundo que el imperio napoleónico representaba, y afirmaron –retomando la tradición historicista– que el valor de la diversidad cultural y de las particularidades lingüísticas, morales y estéticas de los distintos grupos humanos se había fortalecido en esa región; estas ideas están presentes en la obra de Johann

Gottfried Herder. Esto se ve expresado en la dialéctica conceptual de la que habla Norbert Elias al hablar de los ideales de la cultura (*Kultur*) y la civilización (*civilisation*). La primera se refiere a las particularidades de cada pueblo, expresadas en obras específicas (tradiciones, cuentos populares, canciones, costumbres) que, en cierto modo, “delimitan” el espacio y modo de ser de esos pueblos, haciendo patente la diversidad y riqueza de la experiencia humana (Elias, 1987: 58). La civilización, por su parte, hace alusión a esas nuevas instituciones modernas y burguesas que permiten llevar a cabo un proceso de unificación del mundo a partir de ciertas prácticas y técnicas consideradas buenas y deseables, representantes del progreso y de la superación de viejos prejuicios y estándares caducos (Elias, 1987: 58).

El movimiento del Romanticismo alemán es una expresión ideológica paradigmática del ideal de la *Kultur*, y una vindicación de las particularidades culturales de los países germanoparlantes, entonces claramente atrasados respecto del ideal civilizado de Francia y el imperio napoleónico. Hay que considerar que, en buena medida, esta actitud romántica, de signo contestatario ante los poderes políticos predominantes en la Europa de esa época, contribuyó fuertemente a que el ideal pedagógico de Humboldt y sus colaboradores tratara de mantener a la universidad “protégida” de las necesidades de la “civilización”.

La Universidad de Berlín fue proyectada hacia finales de la primera década del siglo XIX, como consecuencia de la clausura de la Universidad de Halle debido a las invasiones napoleónicas a Prusia. Entonces, se percibió la necesidad de fundar una nueva universidad en Berlín. El ministro Beyme comisionó a Fichte a crear un proyecto; después Friedrich Schleiermacher presentó el suyo y Wilhelm von Humboldt, viceministro de Beyme, tuvo la tarea de elegir uno.

Los tres pensadores estaban de acuerdo en que la universidad debía ser independiente de las necesidades del Estado y de la sociedad, y hablaban de la necesidad de que se desarrollara el ideal del ser humano en cada estudiante; el matiz entre Fichte y Schleiermacher (a quien Humboldt era especialmente afín) estribaba en el nivel de libertad que cada uno consideraba necesario para la realización del ideal educativo y antropológico que pensaban para la Universidad: Fichte asumía un “autoritarismo”, refiriéndose a que el programa de los estudios debía obedecer al programa de la razón (la Universidad como manifestación de la Doctrina de la Ciencia), mientras que Schleiermacher defendía una autonomía y libertad más amplias para los estudiantes, quienes debían seguir sus intereses, pero sin descuidar una cierta polivalencia lograda mediante la unidad de

la razón humana y el método científico (Fichte, por su parte, estaba más a favor de la especialización).

Humboldt rechaza las ideas de Fichte debido a que su propia teoría de la *Bildung* postulaba ideas diferentes a las de éste. El primero asume una suerte de individualismo formativo que afirma y celebra la diversidad humana. En su obra *Ideas para un ensayo sobre los límites de la actividad del Estado* (citado en Piché, 2005: 136): “El más alto ideal de la existencia en común de los seres humanos consistiría para mí en el hecho de que cada uno se desarrolle solamente a partir de sí y por sí mismo”. Por su parte, Fichte, en sus *Conferencias sobre el destino del sabio*, expresa un ideal orientado más bien a la búsqueda de acuerdo y de cierta uniformidad en la sociedad. No se nos debe escapar la cercanía filosófica tan notable entre este pensador y su maestro Kant, en virtud de la cual Fichte afirma el valor de la razón como un elemento que formalmente iguala a los seres humanos, cuyo común objetivo es “la perfección... el fin último y supremo de la sociedad es la unidad total y la unanimidad entre todos los miembros posibles de esta sociedad” (citado en Piché, 2005: 136).

La teoría de la *Bildung* que Humboldt defiende apunta más bien a la libertad y a la posibilidad de que la personalidad de cada quien se construya desde un descubrimiento autónomo de sus propios intereses. Piché resume el contraste de los dos pensadores en el siguiente pasaje:

Para Humboldt, la finalidad de la vida en común está centrada enteramente en el individuo, y está vuelta hacia su exclusivo beneficio. El hombre está llamado a buscar su desarrollo, a velar por su propia formación como individuo (*Bildung*), que aparece como ideal de la ‘existencia en común’. El individuo fichteano en cambio, concebido según el ideal de la humanidad presentado aquí, está llamado a desarrollarse para asemejarse así a los demás seres humanos. (Piché, 2005: 136)

Humboldt traduce su ideal de libertad en un modelo pedagógico universitario que hace posible un desenvolvimiento autónomo de la razón por medio de los estudios libres. Dice Alves que

En el modelo concebido por Humboldt, la autonomía administrativa e intelectual del cuerpo universitario frente a los poderes externos es un elemento central, sin el cual no se puede hablar de una “institución científica superior”. [...] La investigación es necesaria porque la ciencia es una búsqueda infinita y sólo la plena libertad asegura el avance continuo del conocimiento. (Alves, 2019: 70)

Resulta claro el contraste entre las argumentaciones que impugnan el valor de las universidades basadas en los ideales humboldtianos, y las que su impulsor original enarbolaba. Veremos ahora otra forma de racionalidad que expresa ideas que nos permiten fortalecer una defensa de la universidad humboldtiana.

III. La racionalidad pragmata: conocimiento, investigación, actividad

El pragmatismo, escuela filosófica representada por autores como William James, Charles Sanders Peirce y John Dewey, ha sufrido una notable minusvaloración por parte de sectores amplios del mundo académico, y esto es así debido a ciertos imaginarios germanocéntricos presentes en la comunidad académica.

La insistencia de los grandes pensadores germanoparlantes del período romántico, del que hablamos en el apartado anterior, en el ideal de la *Kultur* hizo que la comunidad filosófica asumiera que la filosofía en lengua alemana es “profunda” y “rica”, mientras que la de otras regiones lo es menos. Así las cosas, una corriente de pensamiento surgida en Estados Unidos durante el siglo XIX no podía sino ser menospreciada e ignorada, y a ello también contribuye el imaginario colectivo en virtud del cual todo lo que surge de ese país norteamericano es una expresión del imperialismo. Estas concepciones equivocadas impiden percibir, además del valor intrínseco del pensamiento pragmata, las sugerentes afinidades entre éste y el idealismo alemán. Pero al margen de esos prejuicios, el pragmatismo es un movimiento filosófico que pone el acento en *la relación existente entre la actividad humana y el conocimiento*, como se deja ver en el subtítulo de la obra *La busca de la certeza*, de John Dewey.

Podría decirse que en la obra de estos autores se muestra una crítica a las perspectivas gnoseológicas que asumen la existencia de una esfera de esencias cognoscibles que es absoluta o “exterior” al ser humano, independiente de las actividades que él realiza y de la forma en que éstas influyen en el entorno. John Dewey expresa esta postura en su crítica a lo que él llama la “teoría espectral del conocimiento”. Dice:

Las diferentes teorías del conocimiento difieren grandemente entre sí. El aire está lleno de sus disputas y el alboroto nos impide percatarnos de cómo, sin embargo, vienen a decir la misma cosa. Son riñas de familia. [...] Pero todas ellas parten de un supuesto común. Todas sos-

tienen que la actividad investigadora excluye cualquier elemento de actividad práctica que entraría en la construcción del objeto conocido. (Dewey, 1952: 20)

A ese paradigma, Dewey lo llama “teoría espectral del conocimiento”. La metáfora implicada en este nombre se refiere al hecho de que el acto de conocer es visto como análogo al acto de mirar, donde el conocedor es un “espectador” que “observa” una realidad que existe fuera de él, como una imagen que fue puesta previamente ahí. El origen de este paradigma es la teoría platónica de las ideas. Ahora bien, hay buenas razones para suponer que el gran filósofo ateniense, con su alegoría de la caverna, quería expresar el principio de que el conocimiento real de las cosas no nos está dado, sino que el sujeto debe elaborarlo por medio de un esfuerzo intelectual: la verdad no es lo que recibimos pasivamente de los sentidos, de las costumbres sociales o de nuestros prejuicios.

Es conveniente mencionar que la crítica de Dewey no va dirigida contra el pensamiento platónico *in totus*, sino a una cierta lectura literal de esas figuras metafóricas con las que Platón expresa el talante del pensamiento filosófico: confundir una *orientación epistemológica*, una vindicación del escepticismo y la rebeldía intelectual cifrada en bellas imágenes literarias, confundir, decimos, ese tesoro del pensamiento humano con un dogma que presuntamente “revela” la naturaleza fundamental de la realidad, es lo que resulta criticable, y lo que lleva a un paradigma *espectral* del conocimiento, en el que se postula la existencia de una realidad cognoscible *al margen de la praxis humana*. Precisamente ahí se deja ver una coincidencia del pragmatismo con el marxismo: ambos afirman que el conocimiento es un hecho humano de carácter situado, que puede ser construido en virtud de las condiciones concretas que lo hacen posible desde el punto de vista práctico.

La crítica a la teoría espectral del conocimiento que elabora Dewey tiene además su raíz en una reflexión referida a la relevancia del evolucionismo darwiniano en el panorama filosófico moderno. Para Dewey, la teoría de la evolución de las especies que construye el célebre naturalista Charles Darwin, constituye un hito fundamental en un cambio de paradigma ontológico que implica el paso de una ontología esencialista a una de tipo genético. Dicen Saharrea y Viale:

La idea de evolución capta el interés de Dewey ante todo porque permite cuestionar, desde la ciencia (no ya desde un enfoque meramente especulativo), cierta concepción de la naturaleza eterna e inmutable (...). A

la par de esto, la idea de método experimental le sirve para comprender dos cuestiones más de forma articulada y desde una perspectiva novedosa: por un lado, la inteligencia o el pensamiento situando a la mente como un órgano evolutivo; por el otro, el conocimiento como efecto o resultado del éxito de las teorías en la intervención sobre el medio. (Saharrea y Viale, 2021: 206-207)

Al vincular los temas de la actividad humana, la modificación del entorno que ésta implica, y la adquisición de conocimientos por medio de ella, los pragmatistas plantean una continuidad dialéctica entre el sujeto y el medio, entre el individuo y la sociedad, entre la actividad práctica y el saber teórico y, quizás aún más importante, entre las mentes de los individuos y las instituciones en las que se manifiestan las costumbres de una sociedad.

Nuestro autor señala el hecho de que los hábitos humanos son una “función” de las condiciones objetivas y las instituciones del ambiente, mediadas y “filtradas” por las decisiones humanas en la medida en que éstas pueden incorporar alguna deliberación y proyecto a ese entorno. En *Naturaleza humana y conducta*, Dewey expresa lo siguiente:

En la vida práctica, hay muchas pruebas del papel desempeñado por los factores sociales en la formación de rasgos personales [...] Estos juicios son, por lo general, demasiado burdos para ser de alguna utilidad, pero demuestran que nos damos cuenta práctica de que los rasgos personales son funciones de las situaciones sociales. [...] No podemos cambiar un hábito directamente; eso es ilusorio; pero sí podemos hacerlo en forma indirecta modificando las condiciones, seleccionando y valorizando inteligentemente los objetos que llaman su atención y que influyen en el cumplimiento de sus deseos. (Dewey, 2014: 36-37).

De nuevo, seguramente no se le escapa al lector cierta cercanía que se deja ver entre el pensamiento de los pragmatistas y la rica tradición marxista. Hay especialistas en John Dewey que no han dejado de señalar estas coincidencias y acuerdos. Así, por ejemplo, Brendan Hogan expresa lo siguiente en un ensayo dedicado a las afinidades entre Antonio Gramsci y Dewey:

lo que conecta entre sí las concepciones de Dewey y Gramsci sobre la relación entre la ciencia y la democracia, en su sentido normativo fuerte, son los respectivos énfasis que ellos ponen en los poderes normativos y en el requisito de acción colectiva para dicha investigación social, sus raíces comunes en una tradición hegeliana de izquierda, y el entrecruzamiento

de los fines tanto epistémicos como emancipatorios que impulsan la investigación científica. (Hogan, 2015: 108)²

Como vemos, en su proyecto filosófico John Dewey articula sus reflexiones sobre el conocimiento con una búsqueda del empoderamiento práctico de la colectividad. Con sus ideas sobre la naturaleza del conocimiento, Dewey logra elaborar una forma de pensamiento filosófico que supera una serie de dicotomías que, en la práctica, resultan perniciosas para el desarrollo de una filosofía capaz de tener relevancia práctica en la vida social. En primera instancia, Dewey elimina la dicotomía entre el pensamiento que los imaginarios colectivos consideran “teórico” y “de mayor nivel”, asociado a las ciencias formales y de la naturaleza, y el conocimiento asociado a las cuestiones “prácticas” o morales, que conciernen a la vida cotidiana y que, por ser parte del bagaje “natural” con el que el individuo lidia con sus asuntos ordinarios, no suele ser tomado en cuenta como una fuente de conocimiento valioso. Empero, Dewey señala el carácter análogo de ambas formas de conocimiento, pues ambas obedecen a un mismo *patrón de investigación*, toda vez que ambas se obtienen en virtud de la reflexión sobre los *hábitos prácticos*. De nuevo, dice Hogan:

Específicamente, la lógica, la epistemología y la ontología tienen su raíz, para Dewey, en una teoría de la investigación. Es en el contexto de acción de una situación problemática que somos motivados a tratar de identificar problemas, hacer hipótesis de soluciones y probar experimentalmente esas soluciones. Así, incluso la actividad científica es un acto práctico, y como tal está circunscrito bajo la rúbrica de la razón práctica o agencia inteligente. (Hogan, 2009: 386)

Así pues, la actividad intelectual tiene su origen en la identificación de una situación considerada problemática; el problematismo de las situaciones se hace evidente cuando los sujetos involucrados perciben en ellas un obstáculo para la satisfacción de sus intereses. El *acto problematizador* es un trabajo intelectual de gran relevancia, y que define las posibilidades para comprender y reorganizar el mundo. Y, como hemos dicho, esta forma de ver la actividad de la investigación va de la mano de un ideal de empoderamiento colectivo: de la búsqueda de la democracia, entendida no como un arreglo institucional que otorga pequeños espacios de decisión

² Las traducciones de los dos artículos de Hogan son propias.

para la ciudadanía (en el marco de opciones limitadas, establecidas desde el poder), sino como una forma de vida en la que los públicos deliberan colectivamente sobre sus necesidades y problemas, de tal manera que las actividades inteligentes se orienten a la resolución de dichas situaciones, y el conocimiento producido en esos procesos experimentales aporte al empoderamiento de la colectividad. Hogan lo señala al explicar cómo sería una filosofía para las ciencias sociales verdaderamente pragmática:

La ciencia social en una visión pragmática diferente tiene como uno de los principales propósitos de la investigación social lo siguiente: la resolución de problemas sociales específicos que sólo son reconocibles e identificables mediante el diálogo y la comunicación democráticos de los intereses frustrados de, y llevados a cabo por, esos objetos que constituyen el reino de lo social, la gente. (Hogan, 2009: 389)

El pensamiento pragmatista clásico (es decir, el de Peirce, James y Dewey, los fundadores estadounidenses de esta tradición) posee una enorme riqueza, incluso en sus líneas generales, pero bástenos por ahora esta explicación sobre su teoría del conocimiento.

Para aplicar esta forma de racionalidad al problema sobre la relación entre la educación superior y la sociedad, procederemos a señalar algunas conclusiones a partir de las consecuencias que tiene el pensamiento pragmatista en el campo de la reflexión pedagógica.

IV. Conclusiones

La revisión de las dos formas de racionalidad que hemos abordado en el presente escrito, el ideal humboldtiano de universidad y la gnoseología pragmatista hace posible que impugnemos ese sentido común utilitarista que le exige a la universidad una “mayor vinculación” con las “necesidades reales” de la sociedad cuando éstas se entienden desde el punto de vista de las exigencias de empleabilidad de los grandes poderes económicos.

Podemos afirmar que las situaciones problemáticas surgidas de la complejización de la economía actual, que la llevan a una crisis, no son causadas por una supuesta irrelevancia de la actividad universitaria basada en la libertad de cátedra y de investigación, ni por la multidisciplinariedad que permite conservar y cultivar ciertas disciplinas intelectuales ajenas a la satisfacción de necesidades del mercado (las humanidades y las artes,

paradigmáticamente, pero también amplios sectores de la investigación científica básica).

Hemos afirmado que el modelo humboldtiano de universidad es un ideal pedagógico cuya relevancia sigue vigente y puede defenderse desde posiciones pedagógicas que asumen el valor de la educación como libre desarrollo de las facultades humanas. El pragmatismo es una de esas formas de racionalidad afines al proyecto humboldtiano. Es necesario aclarar que éste no es un hecho que pueda verse de forma transparente en los documentos institucionales de los centros de educación superior, ni que se dé en forma pura en la totalidad de experiencias educativas que puedan tener lugar en alguno de ellos. Esto se debe a que la universidad humboldtiana es un tipo ideal: una forma de *racionalidad* desde la que se concibe y comprende la actividad universitaria, y que se encuentra en disputa con otras formas de racionalidad que surgen en un mundo complejo, donde los intereses económicos y políticos de diversos sectores de la sociedad asumen correlatos ideológicos en forma de fines educativos.

Asumir una u otra racionalidad a la hora de enunciar la naturaleza de la universidad y sus fines no es una cuestión puramente teórica ni un problema bizantino, pues la manera en que se concibe la relación entre la educación superior y la sociedad conlleva implicaciones de carácter político: ¿quienes determinan lo que es útil y valioso? La idea misma de utilidad es una construcción social en la que se ponen en juego relaciones de poder, pues el hecho de postular ciertos hechos como útiles y valiosos implica apuntalar el valor de determinadas *prácticas sociales*. Si se permite que se afirme el valor de las prácticas sociales dominantes de manera exclusiva, o incluso preferente, entonces se está defendiendo el privilegio y las ventajas, la posición hegemónica, de los grupos sociales más poderosos. Se defiende, entonces, una educación superior antidemocrática.

Este peligro es precisamente el que se logra evitar y superar desde la racionalidad pragmatista y el modelo humboldtiano: defender la universidad como un espacio de libertad, en el que sean los estudiantes quienes problematicen los grandes temas del saber, permite construir un margen de vida democrática que se sustraiga a la dinámica del poder dominante.

Al respecto, resulta especialmente elocuente una cita de John Dewey en la que se expresa esta necesidad. Dewey plantea el principio de que la educación no debe tener fines exteriores a ella misma, y que una imposición de fines por parte de una instancia exterior, ya es una intrusión antidemocrática, producto de la explotación y las desiguales relaciones de poder entre diferentes sectores de la sociedad. Nuestro autor comienza señalando el hecho de que

el fin de la educación o sea que el objeto y la recompensa del aprender es la capacidad continuada para el desarrollo. Ahora bien, esta idea no puede aplicarse a todos los miembros de una sociedad excepto cuando el intercambio de unos hombres con otros sea realmente mutuo y cuando se han adoptado las medidas adecuadas para la reconstrucción de los hábitos e instituciones sociales por medio de una amplia estimulación que surge de intereses equitativamente distribuidos. Y esto significa una sociedad democrática. (Dewey, 1998: 92)

La primera frase de esta cita expresa un ideal muy semejante al de Wilhelm von Humboldt. Después Dewey advierte que ese fin no puede alcanzarse, si las relaciones sociales no son verdaderamente igualitarias. Resulta de especial interés la conexión entre la postura pedagógica sobre los fines de la educación y el significado político de dicha postura:

En nuestra indagación acerca de los fines de la educación no nos interesa por tanto encontrar un fin fuera del proceso educativo al cual esté subordinada la educación. Nos lo prohíbe toda nuestra concepción. Nos preocupa más bien el contraste que existe cuando los fines se hallan dentro del proceso en que operan y cuando se implantan desde fuera. Y esta última situación se presenta cuando las relaciones sociales no se hallan equitativamente equilibradas. Pues en este caso una parte del grupo social entero encontrará determinados sus fines por un dictado exterior; sus fines no surgirán del libre desarrollo de su propia experiencia, y sus finalidades nominales serán medios para fines ulteriores de los demás más que verdaderamente propios. (Dewey, 1998: 92)

Por ello resulta tan relevante defender una concepción de los fines de la educación universitaria en la que éstos no se limiten a las necesidades existentes en la economía, sino que apunten a la problematización y reconstrucción deliberativa de las instituciones y costumbres de la sociedad.

La conexión, el vínculo orgánico entre la universidad y el entorno social es innegable, es una realidad patente. Pero la forma en que se concibe esa conexión no es un tema transparente, de sentido común ni inocente: en ella está en juego el alcance emancipatorio de la educación superior. Reivindicar los aspectos más valiosos del ideal universitario humboldtiano es un requisito importante, si queremos que la universidad siga siendo un espacio de imaginación, libertad y empoderamiento para las mayorías.

Referencias

- Alves, Alexandre (2019). “La racionalidad neoliberal y la transformación estructural de la universidad”. En *Pedagogía y saberes*, núm. 51, julio-diciembre, 67-74.
- Dewey, John (1952). *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. Eugenio Ímaz (trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, John (1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Lorenzo Luzuriaga (trad.). Madrid: Morata.
- Dewey, John (2014). *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Rafael Castillo Dibildox (trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, Norbert (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Ramón García Cotarelo (trad.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández D., Enrique, et al. (2012). “Más allá del Estado y del mercado: universidades, libertad académica y vigencia del pensamiento de Wilhelm von Humboldt”. En *Universum*, vol. 2, núm. 27, 59-80.
- Gómez, Luis E. (2015). “La universidad de la sociedad del conocimiento. Fuentes, actualidad y prospectiva”. En *Sociología y cultura. Transformar la universidad*, Marco A. Jiménez, Ana Ma. Valle Vázquez (coords.), 115-143. México: Juan Pablos Editor/ Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Hogan, Brendan (2015). “Pragmatic Hegemony: Questions and Convergence”. En *The Journal of Speculative Philosophy*, vol. 29, núm. 1.
- Hogan, Brendan (2009). “Towards a truly pragmatic philosophy of social sciences”. En *Human Studies*, núm. 32, 383-389. DOI: 10.1007/s10746-009-9127-z
- Piché, Claude (2005). “Fichte, Schleiermacher y W. von Humboldt, sobre la creación de la Universidad de Berlín”. Juan Manuel Cuartas R. (trad.). En *Praxis filosófica*, núm. 21, julio-diciembre, 129-155.
- Saharrea, Juan Manuel y Viale, Claudio Marcelo (2021). “Pragmatismo y educación: Dewey y Rorty acerca de *How we think*”. En *Análisis Filosófico*, vol. 41, núm. 2, noviembre, 197-229.

PARTE II

**Diálogos
e intercambios
transfronterizos**

Universidad pública y educación superior hoy: de las tensiones al diálogo reflexivo

Alejandro Julián Sancén Rodríguez

Resumen

El presente capítulo se dedicará a tres tareas. En primer lugar, se construirá un inventario de las principales fuerzas que estructuran la pugna actual por el control de la orientación de la educación. Un inventario sin pretensiones de exhaustividad, pero lo suficientemente detallado para contribuir a una adecuada comprensión de las fuerzas. En segundo lugar, se examina con cierto detenimiento el que quizás sea el más relevante de los principios en pugna identificados: la autonomía universitaria, estableciendo lo que significa el asumirlo contundentemente, en términos de su concreción práctica. Por último, se presenta una reflexión sobre el modo en que cada fuerza incide en la dimensión cívica de la educación.

Introducción

La educación se ha pensado a sí misma como producción de cohesión social, racional y éticamente justificada. Se ha visto en la educación –y en su forma social más evidente, la escuela– la más eficiente y menos polémica forma de producir, a escalas nacionales, sentimientos de unidad que no desmientan necesariamente a los más locales y espontáneos, pero que tampoco se subordinen a ellos.

También se ha considerado que la escuela es el lugar del encuentro de las nuevas generaciones con la realidad natural y cultural. El espacio en el que niños y jóvenes se inician en las distintas dimensiones y ámbitos de lo real, siempre gracias a la mediación simbólica, a su vez posibilitada por la relación pedagógica. O, desde una versión menos sociológica y más constructivista, el espacio donde se ofrecen efectivamente a las mentes flamantes los estímulos necesarios para propiciar la expresión y formación de las capacidades implicadas en la comprensión, valoración y transformación de la realidad (Hirst, 1999: 132).

Para llevar a buen fin estos procesos, muy demandantes en tiempo, condiciones materiales y habilidades pedagógicas, los Estados nacionales se han dotado de sistemas educativos también nacionales, que por las dimensiones de sus ambiciones, suelen absorber buena parte de los recursos estatales. Por ejemplo, en 2022, el gasto educativo representó el 14.6% del gasto total del gobierno federal mexicano (111,962 millones de pesos) (Saldívar, 2022).

Esos sistemas educativos nacionales se enfrentan permanentemente a la exigencia de cumplir un cúmulo de demandas, que no sólo son ya por sí copiosas y complejas, sino mutuamente contradictorias.

La profusión de demandas incide, por supuesto, en los elementos estructurales del sistema: organización general de niveles y grados de estudio, currículos, perfiles magisteriales definidos y promovidos, lineamientos pedagógicos y didácticos institucionales, etc. También condiciona, decisivamente, la experiencia cotidiana en el nivel de concreción del sistema, es decir, en la escuela. Ahí, los estudiantes se configuran como sujetos de la educación, de acuerdo con la doble presión que ejercen sobre ellos, tanto las demandas del sistema educativo como las que gravitan sobre ellos desde otros sectores del sistema social, notablemente, el económico.

La educación y sus fines

Para entrar de lleno en el inventario de las orientaciones entre las que oscila el sistema educativo, podemos comenzar por mencionar dos muy concretas: una es la aspiración de contribuir al aparato productivo; otra, se desprende de la dimensión propedéutica del sistema que hace del proceso educativo –no necesariamente de los frutos formativos– objetivo de sí mismo: se estudia para poder estudiar más. De la aspiración a contribuir positivamente al aparato productivo, disseminando a lo largo de todas los sectores económicos que lo componen, los conocimientos y habilidades necesarias para incrementar la escala de sus logros y su productividad, nos ocuparemos con cierta profusión más adelante.

En cambio, es conveniente considerar aquí la dimensión propedéutica del sistema, es decir, la que hace del proceso educativo objeto de sí mismo, dado que, sin duda, sus procesos particulares participan en la suma de fuerzas que estructuran a la escuela como campo de tensiones.

Empecemos por aclarar que este hacer objeto de sí mismo al proceso educativo, en ningún modo debe confundirse con el ideal pedagógico, tan claro a John Dewey, de permitir a la educación ser finalidad de sí misma. Quizás la cercanía semántica de las expresiones pudiera sugerir que se trata de lo mismo, pero en realidad estamos ante dos dimensiones distintas de lo educativo, tan distintas que con frecuencia dan con la mutua y abierta hostilidad.

Para Dewey (1916: 118), la educación, en su aspiración más profunda y auténtica, no busca más fin que el crecimiento continuo de quien la protagoniza (es decir, del estudiante). De acuerdo con esta concepción, en educación –que consiste en una forma de enfocar el mundo, irreducible a cualquiera otra–, al revés del mundo de la acción, los fines no son más que un tipo particular de medios. ¿Y cuál es su cometido? La liberación de energía humana.

Otra misión intrínsecamente educativa es, según Dewey, generar el intercambio de experiencia, y la mutua apreciación y reconocimiento de sus protagonistas. A sus ojos era claro que la sociedad industrial era quizás la forma más implacable y cruda de organicismo: llevando al extremo las premisas de la eficiencia y la maximización de rendimientos, el capitalismo expansivo reduce a las personas a su potencial productivo, y les asigna una función, cuyo pleno y máximo cumplimiento implica un aislamiento tan impecable, como sea posible del resto de las funciones sistémicas. Así, el capitalismo produce, en efecto, una abundancia de bienes sin parangón en el pasado; pero una abundancia desigual e injustamente distribuida. Pero

lo más inaceptable es el correlato subjetivo de esta abundancia disparatada: cuotas de aislamiento y fragmentación social nunca antes atestiguadas.

Dewey pensaba –a diferencia de Marx, cuya crítica del capitalismo, coincidente en más de un punto, fue aún más profunda y radical, y canalizada hacia la práctica mediante la propuesta política revolucionaria, y no por la educación y las prácticas cotidianas– poder resolver la encendida contradicción que había entre tal estado de cosas y las aspiraciones democráticas, por medios inherentes al sistema: específicamente, la educación.

En efecto, la educación, la interacción en la escuela, implicaba un rompimiento radical con la rigidez del organicismo productivista. Por esto, la visión de la escuela promovida por Dewey aún sirve para criticar los modelos escolarizados eficientistas. Quizás podríamos afirmar que, para él, la escuela es tanto más escuela cuanto menos se parezca a la fábrica.

Pero Dewey fue aún más allá y consideró factible pedir a la escuela, como fruto más alto, el cultivo de un impulso (generado a su vez en un hábito, como establece él mismo en la veta psicológica de su obra, tan prominente como la educativa) hacia la interacción, el reconocimiento y la cooperación. De ese modo, caerían gradualmente las barreras impuestas por la producción industrial, o en el menos favorable de los escenarios, se amortiguarían sus efectos. ¿Cómo podría de otro modo concretarse la democracia? ¿Qué intereses y aspiraciones podrían compartir seres atomizados, indiferentes, por requisito funcional, unos a otros? Por eso, en Dewey, las fronteras lógicas entre Educación, Democracia, Cultura (y hasta Filosofía) tienden a difuminarse.

Este es un imperfecto y apresurado resumen de las ideas educativas de John Dewey, a quien podemos considerar como uno de los más representativos y convincentes partidarios de la educación como fin de sí misma. Para él, si a las prácticas educativas se les imponen fines ajenos a ellas mismas, o mejor dicho, si se les impone un uso de los fines distinto al que les es distintivo –los fines sólo como medios para desencadenar energía y actividad– se les desnaturaliza por completo: pasan a ser meras actividades productivas.

En contraste, es algo muy distinto el caso de la educación que se concibe a sí misma como un proceso de certificación y hace de tal proceso su finalidad. Observemos que, en principio, esta forma de definir y experimentar la educación no necesariamente se confronta con el ideal que describe a la educación como un curso sostenido de crecimiento continuo. Después de todo, si se logra hacer de tal crecimiento un hábito, y a su vez ese hábito suscita impulsos que podríamos llamar formativos, sería natural, y hasta deseable, la aspiración a niveles supe-

riores, de renovar, en niveles cada vez más estimulantes, esa experiencia de crecimiento.

De hecho uno de los más expresivos frutos de ese crecimiento sería su creciente autovaloración: uno de los mejores indicadores del éxito educativo es el querer persistir en ella, es decir, el deseo de más educación. Desde este punto de vista, anhelar el avance por los distintos peldaños de una estructura curricular, evidencia, en principio, un cierto grado de genuino éxito educativo.

Pero también ocurre, sin duda, y con gran frecuencia, que el tránsito por la estructura se convierta en un fin en sí mismo; y que una vez ocurrida tal transformación, predomine el nuevo fin en la experiencia educativa concreta, en la definición de la situación educativa. Tal predominio, a su vez, necesariamente implica un desplazamiento valorativo: desde la perspectiva de sus protagonistas, pierde importancia la experiencia de crecimiento continuo, como lo propio de la escuela (Dewey, 1916: 124).

De este modo, se es estudiante no para persistir en el crecimiento, sino para cubrir el currículum, para “pasar de año”, para acceder al grado inmediato superior; acercarse cada vez más, especialmente en el caso de la educación superior, a las certificaciones profesionales, valiosas en el mercado de trabajo. Tanto más valiosas cuanto mejor valoradas por la institución educativa en cuestión. Y en la escuela, el instrumento universalmente utilizado, en exclusión de cualquier otro, son las calificaciones. De modo que el desplazamiento descrito se concreta en la experiencia educativa, cotidiana, subjetiva, como un interés que con facilidad se desborda, rozando frecuentemente la condición de obsesión, por obtener las calificaciones más altas posibles.

Por supuesto, este interés por las calificaciones, adherido ya al sentido común educativo con una intensidad difícil de exagerar, con una contundencia estructurante, se origina, no en el fuero íntimo de los estudiantes, sino en el condicionamiento al que se ven sometidos, bajo la forma de incesantes exigencias sistémicas (de hecho, si asumimos la perspectiva de pensadores como Dewey, tal interés desbocado constituiría una inconveniente deriva respecto a los impulsos a los que les correspondería el predominio en la escuela).

Se trataría de una actitud básica, adaptativa que, como tal, no se concibe sin la incidencia de un sistema de castigos y recompensas, en el que se origina la definición del éxito del proceso como la consumación del más alto número posible de trayectorias curriculares completas. En años recientes, por efecto de la presión que han ejercido sobre toda entidad pública nociones como la eficiencia, se han agregado a tal definición del éxito

educativo sistémico las exigencias de lograr esos volúmenes de egresos al menor costo, y lo más velozmente posible. Es decir, si hay estudiantes obsesionados con las calificaciones es porque hay un sistema educativo que ha asumido un compromiso excluyente con la eficiencia terminal.

Gracias a las reflexiones precedentes queda clara, esperamos, la diferencia entre definir la educación como crecimiento y afirmarla como fin de sí misma, por una parte, y asumir como tal el proceso administrativo que la concreta. Se trata de dos impulsos que pueden coincidir, pero no entablar entre ellos otra relación que no sea de subordinación.

Ahora, el objetivo de presentar este contraste no es denunciarlo –aún cuando tal denuncia sea, hasta cierto punto, imposible de ocultar–, más bien consiste en señalarlo tan nítidamente como sea posible, de modo que aporte, en exhaustividad y complejidad, al inventario de las fuerzas que estructuran las tensiones inherentes a la escuela y al sistema educativo, con énfasis, claro, en el subsistema de educación superior. Pues la elaboración de este inventario y el avance en su comprensión desde una doble perspectiva –sistémica y subjetiva– son los objetivos del presente capítulo.

Educación y economía

Hemos delineado cómo es que el proceso educativo se puede convertir en finalidad de sí mismo; se ha aprovechado la concisa descripción resultante para, en contraste, vislumbrar el significado e implicaciones de asumir la educación en su forma más rigurosamente pura: como proceso –subjetivo y social– de crecimiento continuo e ilimitado. Ambas posturas forman parte de la congestión de expectativas padecida por el sistema educativo.

Ahora, podemos considerar la que quizás es la fuerza que con mayor insistencia intenta incidir en la orientación del sistema educativo: la que agrupa a las aspiraciones de asignarle como fin primordial la contribución a la expansión económica (Fallis, 2016: 24 y ss.) En efecto, es prominente, entre las aspiraciones que explican el origen, la persistencia y las tensiones de los sistemas educativos nacionales, la expectativa de su contribución decisiva a la expansión del aparato productivo y al crecimiento de la productividad.

Esta expectativa es, sin duda, una de las fuerzas predominantes: su presión estructura, en buena medida, las disputas contemporáneas en torno a la educación que pueden ser clasificadas en dos niveles de profundidad: las que asumen la exigencia, y discurren en torno a cómo se puede cumplir mejor con ella, y las profundas, que disputan su validez. Pero se puede

asumir que la vigencia de esta demanda desborda el ámbito de las discusiones académicas y políticas, y nutre, quizás como ninguna otra, el núcleo de motivaciones de los usuarios directos del sistema, es decir, de los estudiantes y sus familias (Andres, 2016: 33).

Concretamente, las expectativas de reproducción y ascenso social no ejercen presión sobre el sistema educativo desde fuera, desde otros subsistemas, como los que albergan y proyectan la polémica erudita, o las definiciones de política pública, sino *desde dentro*, mediadas por los usuarios del sistema.

Esta introyección de expectativas establece una continuidad conceptual y sistémica entre sistema educativo y aparato productivo, y se erige, en un contraste conceptual explosivo, contra las aspiraciones irradiadas desde el resto de los ámbitos pertinentes de discusión, notablemente, los correspondientes a la pedagogía y la filosofía de la educación.

Además, esta demanda configura decisivamente la experiencia de la escuela, estructura la subjetividad de los usuarios: está detrás de sus definiciones de lo que la escuela debe hacer y cómo debe hacerlo. También está detrás de otro de los reclamos que con mayor insistencia se hacen a la escuela: que facilite el avance dentro del sistema educativo. Es decir, que opere de modo tal que incremente las probabilidades de los usuarios de acceder a los niveles superiores del sistema y a sus segmentos de mejor reputación. Esto es, se espera de la escuela que ofrezca oportunidades de ascenso a otras escuelas. Las consecuencias de este requerimiento alcanzan intensidades estructurales, tanto en las prácticas escolares, el currículo, y por supuesto, la subjetividad de sus principales intérpretes: estudiantes, profesores y directivos.

Hay en estas exigencias una inercia propia de los hechos sociales (Boronski & Hassan, 2020: 38). Condicionan pertinazmente al sistema educativo –en lo particular a su interfaz, la escuela– pero su punto de emanación no es el sistema educativo como tal, sino otra inercia, la imperante, en este caso particular, en la esfera productiva. Se hacen parte del sistema por mediación de sus usuarios –los estudiantes y sus familias– que los asumen y presionan a la escuela para que también lo haga.

Es importante hacer dos precisiones en torno a esta demanda. En primer lugar, caracterizarla como hecho social implica declarar, junto a su generalidad, su carácter de objeto, es decir, su persistencia en la eficacia. Una persistencia que difícilmente puede ser revertida o contrarrestada mediante procesos comunicativos verificados en la esfera pública general. De ahí la conveniencia de canalizar la valoración de esta demanda por un proceso pedagógico, concebido y ejecutado al interior del sistema educa-

tivo. En segundo lugar, esta demanda, diseminada en todos los ámbitos y niveles del sistema, se intensifica particularmente en el nivel superior. En el siguiente apartado, se profundizará en la caracterización de esta dinámica.

La educación superior y las expectativas socioeconómicas

¿De dónde vendría esta intensificación? Quizás se entienda mejor si se observa el fenómeno desde sus dimensiones sistémica y de acción social. En primer lugar, hay que observar que es precisamente el tramo superior del sistema educativo el más estrechamente conectado con el aparato productivo, es decir, se espera de la educación superior el suministro de las capacidades requeridas en las distintas ramas de la economía.

Complementariamente, habría que considerar la perspectiva de los actores de la educación. Entre éstos conviene destacar a los que podríamos llamar los “usuarios” del sistema, nos referimos a los estudiantes (Boronski & Hassan, 2020: 163). Una actitud típica de parte de éstos –cuya magnitud y cualidades habría que estudiar con el mayor detenimiento posible– se estructura en torno a la expectativa de transitar exitosamente por los estudios superiores, graduarse en las mejores condiciones posibles y ofrecer, a cambio de la más alta compensación económica posible, las competencias desarrolladas. Es decir, desde la perspectiva de los estudiantes, la educación superior es un recurso, motivo de cálculo maximizador, estrechamente asociado a expectativas biográficas de reproducción y movilidad sociales. Por supuesto, habría que admitir que acaso esta actitud no sea la vigente en la totalidad de los casos –ni en todo momento, aún en los casos en que predomine– y, en contrapartida, también habría que suponer como poco frecuentes, los casos de su nulidad absoluta.

Ahora, cuanto más domine esta expectativa la actitud general de los estudiantes de educación superior hacia su propio proceso educativo, menor será el peso de las tensiones subjetivas correspondientes. Si la perspectiva maximizadora predomina en la experiencia subjetiva del trayecto por la escuela de nivel superior, es poco probable que las tensiones sistémicas generen un correlato íntimo. En todo caso, cualquier invitación o demanda a considerarse como otra cosa que un estudiante en proceso de adquisición de capacidades rentables, es experimentado como una intrusión,

como un desperdicio de tiempo y energía que mejor podría contribuir al proceso de adquisición de capacidades rentables.

Conviene señalar, por otra parte, que estudios realizados en años recientes parecen verificar que la satisfacción de las expectativas de movilidad socioeconómica depositadas en la educación superior es a menudo incompleta y dudosa. Un estudio de 2017 sugiere que, en México, el tránsito por la educación superior cumple, hasta cierto punto, con las expectativas de movilidad en los estratos medios; muy poco o nada con las de los niveles menos favorecidos (Aguilar-Cruz y Pérez-Mendoza, 2017). Otro estudio, más reciente (Aké-Uitz, 2022), metodológicamente sofisticado, delata otro aspecto relevante de la relación entre acceso efectivo a las Instituciones de Educación Superior (IES) y movilidad social. Sí sería posible acreditar un efecto estadísticamente significativo entre ambas variables, pero contundentemente limitado a ciertas IES (en México, el IPN, la UNAM y el Tecnológico de Monterrey); el efecto sería limitado o nulo en el caso de la mayoría del resto de las IES (destaca el caso, particularmente poco alentador de la UPN). Y lo más impactante: a su vez, el acceso a las IES socioeconómicamente más eficaces, estaría condicionado por la prosperidad del hogar de origen. Así, se establecería el círculo vicioso ya referido: ciertas IES sí funcionan como puentes hacia estratos socioeconómicos relativamente acomodados, pero sólo desde éstos se podría acceder a ellas.

Entonces, ¿qué impacto podría tener el constatar este poder limitado y desigual de la educación superior sobre la movilidad social? Es difícil imaginarlo en sus detalles, sobre todo al nivel de los usuarios del sistema: puede mermar algunas vocaciones, disuadir de ciertas decisiones. En cuanto al sistema educativo en su conjunto, no puede sino asumirse como problema público: la promoción de la movilidad social, desde su perspectiva, aparece necesariamente como un objetivo valioso.

Algo parecido se podría esperar de las IES, especialmente de las menos favorecedoras de la movilidad, aunque no podrían erigir ésta en meta dominante, dada su simultánea e irrenunciable adhesión a su autonomía y a los valores educativos de cuya afirmación no pueden desentenderse. Quizás una síntesis productiva de ambas exigencias podría concretarse en una bien calibrada e informada reflexión activa en torno al tema de la calidad educativa. Y como nexos entre las determinaciones sistémicas y los estudiantes, podrían las IES promover precisamente los referidos valores educativos como contrapeso motivacional frente a la incertidumbre socioeconómica.

Universidad y educación superior: esbozo de convergencias y divergencias

En este punto es indispensable considerar un matiz decisivo: evidentemente, no todas las instituciones de educación superior son universidades. En el caso de México, el sistema correspondiente se divide en tres grandes subsistemas: el universitario, el tecnológico y el de las escuelas normales (Ley General de Educación Superior, arts. 29, 30 y 31 [Congreso de la Unión, 2021]).

En el caso de las universidades públicas, el grupo más prominente, demográfica y simbólicamente hablando es el que corresponde a las universidades autónomas (aproximadamente el 58.63% de la matrícula inscrita en instituciones públicas de educación superior) (SEP, 2021). Hay además universidades a las que no se les reconoce la autonomía, así como universidades tecnológicas. También hay tecnológicos a los que se les reconoce autonomía.

En el caso de las escuelas normales, se explicita que su rectoría corresponde directamente a la Secretaría de Educación Pública, es decir, no se les concede autonomía. Es notable la diversidad de formas que pueden asumir las instituciones de educación superior. No es posible, ni necesario, tratar de explorarlas aquí, ensayando una clasificación más sofisticada que las presentada en las líneas más generales de la ley que las regula en México.

Lo que sí es relevante, dentro de los alcances del presente capítulo, es advertir que, a algunas de esas instituciones, las universidades, les es reconocida la autonomía, mientras que a otras no. Es importante porque la autonomía irradia demandas y expectativas educativas y, por lo tanto, su aportación al caudal de fuerzas que ejercen presión sobre las universidades es categórica. Hay además una serie de compromisos y oportunidades que adquieren una preeminencia máxima, si hay un reconocimiento de autonomía y que tienden a difuminarse en su ausencia.

Por ejemplo, la supresión de las tensiones a que nos referíamos, a propósito de las demandas de corte utilitarista que gravitan sobre la educación superior, sería hasta cierto punto admisible en un tecnológico, pero totalmente improcedente en la universidad. Un análisis detallado de la evolución histórica del concepto de la universidad desborda, por supuesto, los límites de este capítulo, pero parece importante avanzar algunas generalizaciones al respecto, antes de esbozar un análisis del significado pedagógico y político de la autonomía universitaria.

En primer lugar, habría que registrar lo siguiente: en su orígenes europeos, el proyecto de la universidad se definió, ante todo, por la ambición

de grupos de jóvenes y profesores de poderse consagrar al saber (Haskins, 1957: 2).

En segundo lugar, parece claro que la universidad ha sido una institución con una importante conciencia de sus fines, de modo que aún cuando sus ideas al respecto han variado, en ocasiones, significativamente, parece posible identificar en ellas una constante necesidad de señalarse como un tipo particular de institución, irreductible a cualquier otra.

Por último, es necesario admitir que la ambición de consagrarse exclusivamente al saber ha significado para la universidad la paradójica necesidad de contraer relaciones de dependencia económica (Gerbod, 2004: 84; Mendoza Rojas, 2010: 491). En efecto, dedicarse exclusivamente a la preservación y creación del saber, a la consideración de enigmas eruditos, por lo general desvinculados de los problemas enfrentados todos los días por la gente ordinaria, ha sido siempre una pretensión un tanto excesiva, desde la perspectiva del sentido común –y como tal– recurrentemente cuestionada. De modo que los universitarios siempre se han visto en la exigencia de justificar su ambición distintiva, de reiterarla y renovarla. En modo alguno podemos entrar aquí, ni siquiera modestamente, en la historia de las distintas formas que ha adoptado esa justificación.

Debe tenerse en cuenta que la universidad, por su vocación de contribuir a la preservación y expansión del conocimiento, requiere de recursos materiales por parte de actores que, desde el punto de vista económico, son mucho más relevantes y poderosos que ella. En el caso de México, en particular, y América Latina, en general, ese actor ha sido, sin duda, el Estado (Brizzi, 2016: 34; Marsiske, 2016: 151). Difícilmente podría suprimirse esta dependencia, sobre todo en el caso de nuestros países; dejemos de lado, por lo pronto, el caso de las universidades privadas.

Para comprender el significado de la autonomía universitaria, como concepto y conjunto de prácticas, es necesario concentrar la atención en el caso de las universidades públicas y reconocer su peculiar posición, *esencialmente polémica*. Por una parte, la universidad depende económicamente del Estado; pero por otra, precisa evitar su subordinación funcional, política y administrativa, a ese mismo Estado, sin el que no es materialmente viable.

Ahora, el Estado también experimenta vaivenes históricos en algunas orientaciones básicas, sobre todo en el modo de autoconcebirse en relación con el aparato productivo. En México, durante buena parte del siglo XX, para limitarnos a los procesos macrosociales que aún ejercen una clara incidencia estructural en las tensiones del presente, el Estado fue, más que un facilitador de modernización económica, su más consistente protagonista (Cárdenas, 2015: 242, 283).

Es importante entender esta participación económica del Estado, tan intensa en el caso de México y América Latina, porque permite prever que la educación pública, financiada por éste, y especialmente en su grado superior, esté expuesta a presiones del aparato productivo, con el que guarda una estrecha y necesaria relación conceptual, no sólo en su interacción con él, sino también mediadas por el mismo Estado del que depende financieramente. Es decir, la tentación de imponer a la educación superior determinadas directrices puede avivarse cuando el Estado se ve a sí mismo como agente económico preponderante.

Ahora, es claro que el Estado puede asumir esa responsabilidad de más de una manera y por más de un motivo. Durante buena parte del siglo XX, en el que se consideró como agente económico activo y operó en consecuencia, expandió el sistema de educación superior, pero ante todo con el objetivo de favorecer la formación de profesionales pertinentes en áreas económicas consideradas estratégicas (Tuirán y Muñoz, 2010: 363).

En contraste, desde la década de los ochenta, en la que hubo una clara y polémica redefinición del papel que corresponde al Estado en el desarrollo económico nacional, se introdujo un matiz importante en lo que en relación con este proceso le pide a la educación superior, como su principal –y quizás en la mayoría de los casos– su único financiador.

En la actualidad, la expectativa parece ser más bien la generación de competencias alineadas lo más exactamente posibles con los requerimientos de un mercado de trabajo en permanente y acelerada redefinición, en el que el Estado ha dejado de ser uno de las principales fuerzas demandantes (Mendoza Rojas, 2010: 363). Estas consideraciones deben servirnos para comprender que la educación superior se ve presionada por el Estado para adoptar determinadas orientaciones y evitar otras, y por más de un motivo.

Ambigüedades y tensiones en la universidad: ¿debilidad u oportunidad de renovación?

La universidad hereda y expande la que quizás es la gran pregunta educativa: ¿la educación preserva o renueva lo social? (Parry, 2001: 249), pero por su posición especial en el sistema educativo, por constituir su ámbito final, su frontera con los mundos de la producción, de la dirección social, y del conocimiento, la exagera y revela en su condición una dimensión que podríamos llamar dramática.

La universidad necesariamente aspira a la autonomía, y más o menos queda claro qué significan las implicaciones organizativas y administrativas de esta aspiración: elegir sus propias autoridades y determinar reglas propias. Hay aún cierta claridad en lo que se entiende por libertad de cátedra, como elemento de la autonomía universitaria: la capacidad que ampara a profesores y estudiantes de generar y expresar opiniones propias, de adoptar convicciones y posturas derivadas del ejercicio racional o estético de las distintas disciplinas (Marsiske, 2016: 153). En principio, cualquier interferencia que merme ese ejercicio, ya provenga del Estado o de cualquier otro actor social estructuralmente relevante, se considera una violación a esa autonomía y es, por lo tanto, inaceptable.

Pero más allá de estas certezas, sin duda indispensables, se abre toda una serie de interrogantes mayúsculas respecto al significado profundo de la autonomía. Es quizás poco lo que se puede generalizar respecto al significado sustancial, positivo, de la autonomía universitaria. Ha pujado en distintas direcciones, en distintas épocas.

Para limitarnos al caso de México, en los primeros años tras la lucha por la Independencia, su ambición explícita fue contribuir a la preservación del orden colonial, del cual había emanado y en el que ocupaba una posición prominente –aunque sería anacrónico considerar tal pujanza como una afirmación de autonomía universitaria. Su argumento se basaba más bien en la defensa de las funciones (administrativas y eclesiásticas, sobre todo) que cumplía. Abogar por el orden colonial equivalía a abogar por su propia pertinencia. Quizás podríamos hablar más de una autonomía gremial que de una autonomía institucional.

Es hasta su época contemporánea –iniciada con su refundación en 1910– que la universidad exige para sí una condición de autonomía propiamente dicha (Marsiske, 2016: 152; Marsiske, 2019: 442-448). La reivindicación de autonomía jugó un papel más bien conservador durante los primeros años de la Revolución mexicana: fue afirmada, en ese momento, para evitar verse envuelta en el conflicto. La relación tirante prevaleció durante los años de pacificación y consolidación del nuevo régimen. José Vasconcelos, el fundador de la Secretaría de Educación Pública, vio en el ideal de la autonomía universitaria un inconveniente, pues impedía la instrumentalización de la institución, su subordinación funcional al proyecto educativo nacional.

Sólo muy recientemente, a partir de los años sesenta del siglo XX, y en buena medida por la influencia de una transmutación de la cultura universitaria de alcance mundial, la universidad se convierte en un fuerza de crítica social. Entonces la afirmación de la autonomía adquiere otros

matices: la universidad debe ser autónoma para ejercer esa crítica social, a la que el Estado y los tipos organizacionales que monopolizan el poder (Iglesias, empresas), por principio, serían más bien adversos.

Ahora, quizás pocos pondrían hoy en duda que la universidad es una fuerza de cambio social y que, por lo tanto, su vocación es irremediablemente crítica, ¿pero hacia dónde dirige su crítica: contra el mundo irracional o *a-razional*? ¿Entonces la cruzada que la define es una cruzada por la racionalización del mundo, en el sentido weberiano? ¿O su proclividad es más bien emancipadora: no la expansión del control de lo natural y lo humano, sino más bien la emancipación de ambos? ¿O es posible que la universidad sea ambas cosas: a la vez expansión y disolución de la dominación de la naturaleza y el hombre? La universidad no es sólo un ámbito de tensiones: también hay en ella ambigüedades.

La autonomía universitaria: origen y albergue de tensiones

La autonomía universitaria no es sólo libertad de cátedra, también demanda la libertad de investigación. Libertad para definir sus objetos de estudio, no desde una curiosidad ociosa, sino desde una rigurosamente acotada e informada por el estadio de desarrollo de cada disciplina, expresada en cuestionamientos precisos. La reivindicación de esta libertad entra a menudo en conflicto, por supuesto, con las demandas de conocimiento del aparato productivo (Fallis, 2016: 25).

Quizás la autonomía universitaria alcance su más alto grado de autenticidad y eficacia cuando no sólo reconozca esas ambigüedades, sino que las afirme y prolongue: las transforme en tensiones civilizadas y civilizadoras. Quizás, en un mundo organizacional y estratégico, el significado profundo de la autonomía universitaria resida en la oportunidad de rehusar estrechar su horizonte de pertinencia hasta reducirlo a unos pocos objetivos definidos. Tal vez, la universidad revele y ejecute su carácter de institución *sui generis*, irreductible, por su misión a ninguna otra al nutrir en sí el contraste entre perspectivas que fuera de ella sólo son capaces de ignorarse o combatirse mutuamente. Albergar el diálogo entre reproducción y renovación social, entre racionalización y emancipación, quizás en eso consista, desde una perspectiva práctica, la autonomía universitaria.

No sólo debe verse en esta valoración de la autonomía un ejercicio retórico: en el artículo 7 de la Ley General de Educación Superior, es decir, se lee:

Artículo 7. La educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en lo siguiente:

I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político; [...]. (Congreso de la Unión, 2021)

Autonomía universitaria y educación superior

Recalquemos: sería un error considerar que toda la educación superior se reduce a la universidad. El sistema de educación superior de México considera varias modalidades. Si bien en todas gozan de cierta vigencia los principios de autonomía que acabamos de revisar, algunas de ellas favorecen claramente la eficiencia y la excelencia en la formación de profesionales como objetivo definido. Son los segmentos del sistema en el que con menor intensidad se viven las perplejidades propias generadas por la afirmación profunda de la autonomía.

Los institutos tecnológicos, por ejemplo, cuyos antepasados del siglo XIX conformaron la totalidad del sistema de educación superior de México, entre 1865, fecha del cierre definitivo de la universidad, y 1910, año de su reapertura por Justo Sierra (Rodríguez Gómez, 2021), están estrechamente asociados a la misión de expansión de la racionalidad a que ya nos referíamos.

Un sistema educativo de escala nacional se ve confrontado por la exigencia de ofrecer opciones formativas a una población diversa, con necesidades, circunstancias y ambiciones también diversas. De ahí la ineluctable conveniencia de generar y sostener un subsistema de educación superior con varios rostros, *multivocacional*, se podría decir.

La reflexión ofrecida sobre el significado de la autonomía universitaria en modo alguno puede verse como una exigencia subrepticia, válida con idéntica intensidad para la totalidad del sistema de educación superior. No sería quizás realista ni fructífero, pretender que todas las modalidades que lo componen se comprometan con el principio de autonomía como debe hacerlo la universidad. Hay, sin embargo, aspectos de ese principio que pudieran ser tan válidos en un ámbito como en el otro.

La libertad de cátedra, en tanto lealtad a las perspectivas, las definiciones, y las conclusiones básicas de una disciplina, tendría que ser asumida con idéntico rigor y empeño, tanto en las aulas de la universidad como en las del tecnológico. ¿Bajo qué criterio podría justificarse una violación de este principio, independientemente del grado de autonomía administrativa que le sea reconocida a la institución en cuestión, por parte del Estado?

Podríamos pensar que al tratarse en el caso típico de los tecnológicos, de trayectorias formativas acotadas por profesiones en que las definiciones tanto de fines, de medios y de ámbitos de intervención son más bien inmovibles, y por lo tanto, su incidencia está casi enteramente orientada a la reproducción de formas de conocimiento y de su aplicación más bien convencionales. Pero en modo alguno significa esto que la libertad de cátedra pierda toda pertinencia, como principio, en este ámbito, porque el conocimiento técnico también suele causar incomodidad y propiciar reacciones, frente a las que tenga que afirmar su forma de verdad.

Quizás sea algo más matizado el caso de la libertad de investigación, dado que la vocación que da origen a este segmento es el desarrollo a escala nacional de capacidades aprovechables directamente por el aparato productivo. En efecto, la vocación de expandir las fronteras del conocimiento, sí puede verse determinada a seguir derroteros determinados por presiones ajenas a los ímpetus puramente disciplinarios. Por una parte, en ausencia de un reconocimiento de autonomía, la agencia administrativa es directamente el Estado, y puede condicionar su apoyo constitutivo al cumplimiento con ciertas agendas cognitivas (Fallis, 2016: 27).

Existen áreas consideradas por el Estado como “estratégicas”, y queda –en principio– dentro de sus atribuciones exigir a las instituciones de educación de vocación tecnológica su satisfacción. Por otra parte, al tratarse en los tecnológicos de formación en profesiones que asumen ante todo la consigna, no tanto de la expansión de las fronteras del conocimiento, sino de su aplicación en soluciones eficaces a problemas técnicos, definidos fuera del ámbito académico, es poco probable que esas acotaciones sean experimentadas como tensiones.

Esta afinidad funcional entre educación tecnológica y aparato productivo evidente y –hasta cierto punto– armónica, es improbable en la universidad, por los motivos ya expuestos.

Las tensiones en la universidad y la educación superior: inquietud cívica y educación para la educación

Ahora sí, es posible reconstruir el inventario de fuerzas contrapuestas que condicionan el sentido, la estructura y la experiencia de la práctica educativa en el nivel superior. Pueden ser agrupadas, según las tensiones específicas que producen:

1. Educación como crecimiento *vs.* proceso educativo como fin en sí mismo.
2. Educación como desarrollo personal *vs.* educación como inversión personal.
3. Educación como contribución al aparato productivo *vs.* educación como custodia de la cultura y acrecentamiento del conocimiento.
4. Educación como reproducción social y como expansión del dominio humano sobre la naturaleza y la sociedad *vs.* educación como renovación social o educación como crítica de la dominación.
5. Autonomía universitaria *vs.* demandas socioeconómicas y políticas (estatales).

Ahora, cabría preguntarse, ¿qué efectos corresponden a estas tensiones en la dimensión cívica de la educación? Como ya apuntábamos en la introducción, la educación puede ser considerada como un bien público. Su sentido es a la vez propiciar un desarrollo humano, así como un progreso social (por más que existan inflamadas polémicas respecto a lo que significan uno y otro).

En las sociedades modernas, dominadas culturalmente por el individualismo, se corre el riesgo de perder de vista esta dimensión pública de la educación, y reducirla a su valor de bien económicamente útil; diríamos, a su valor de cambio. Lo paradójico e inasimilable de esta reducción es que utiliza ese sistema educativo para consumarse, financiado con fondos públicos. Es una ironía peligrosa que el efecto de las enormes cantidades de recursos y afanes públicamente posibilitados desemboquen precisamente en un eclipse de lo público. Peligroso porque, a fin de cuentas, el mercado de trabajo es un ámbito dominado por las relaciones de competencia, lo cual puede ser lo más adecuado desde la perspectiva económica, pero no desde la de la cohesión social, frente a la que permanece, por decir lo menos, en una situación de ambigüedad.

Tampoco pueden ni la universidad ni el resto del sistema de educación superior, dejar pasar la oportunidad para la educación cívica que representa el hecho de formar parte de ellas. Quizás no haya mejor pedagogía cívica que el cultivo de la conciencia del carácter público de la educación recibida. Así lo pensaba Wilhelm von Humboldt (1767-1835), el gran filósofo y lingüista (Sorokin, 1983: 60). Por supuesto, sería imposible detallar aquí una propuesta didáctica para avanzar en este reconocimiento de lo público a partir de la educación.

Estas tendencias, paradójico riesgo de la educación pública, se exacerbaban en el tramo superior del sistema educativo que, como ya vimos, colinda con el sistema productivo. Es decir, en él, las expectativas relacionadas con el empleo y la rentabilización del conocimiento se intensifican. Por supuesto, esto no quiere decir que tales expectativas sean ilegítimas, son perfectamente válidas y ofrecen una salida civilizada a los impulsos, también legítimos, de reproducción y ascenso sociales. Poco se ganaría con combatirlos como tampoco puede el sistema educativo, en ningún nivel, permitir que esas expectativas monopolicen el sentido del proceso educativo. Quizás lo más coherente, desde una institución cuya vocación, lógica e históricamente acreditable es el conocimiento y la cultura, sea pujar permanentemente por una subordinación –relativa y comunicativa– de esas expectativas, reconociéndolas como inevitables e indispensables, pero sin cederles la centralidad.

Estas serían las directrices desde las que podría detonarse y mantenerse el diálogo universitario al que se aludía en la introducción. Se trata de un ejercicio a la vez de educación cívica y de *educación para la educación*, un diálogo permanente, una reflexión transgeneracional, reiterativa, valorada por sí misma, no un proceso definitivo y definitorio al final del cual se espere resolver, de una vez por todas, el problema del sentido “correcto” de la educación.

Referencias

- Aguilar-Cruz, Fabiola, Pérez-Mendoza, José Salvador (2017). “Movilidad social en México. La educación como indicador de desarrollo y calidad de vida”. En *Opción*, vol. 33, núm. 84, 664-697.
- Aké-Uitz, D. S. (2022). “Instituciones de educación superior como mediadoras de la transmisión intergeneracional de la riqueza en México”. *El Trimestre Económico*, 89(355), 865-900. DOI: <https://doi.org/10.20430/ete.v89i355.1426>

- Andres, Lesley (2016). "Theories of the sociology of higher education access and participation". En *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*, James E. Côté and Andy Furlong (Eds.), 29-40. Oxon-New York: Routledge.
- Boronski, Tomas y Hassan, Nasima (2020). *Sociology of education*. London: SAGE Publications.
- Brizzi, Gian Paolo (2016). "Modelos de Universidad en los dominios europeos de la monarquía hispánica (1550-1650)". En *Universidades de Iberoamérica: ayer y hoy*, Hugo Casanova Cardiel, Enrique González González, Leticia Pérez Puente (coords.). México: UNAM-IISUE, 33-45.
- Cárdenas, Enrique (2012). "La economía mexicana en el dilatado siglo XX. 1929-2010". En *Historia Mínima de la Economía Mexicana*, S. Kuntz (coord.). México: El Colegio de México, 232-323.
- Congreso de la Unión. (2021, 20 de abril). Ley General de Educación Superior. México: Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- Dewey, John (1916). *Democracy and education*. New York: The MacMillan Company.
- Fallis, George (2016). "The university and society. Structural change and conflicting roles". En *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*, James E. Côté y Andy Furlong (Eds.). Oxon-New York: Routledge, 19-29.
- Gerbod, Paul (2004). "Relations with authority". En *A history of the University in Europe. Vol. III. Universities in the 19th. and 20th. Centuries*, Walter Rüegg (ed.). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Haskins, Charles H. (1957). *The rise of universities*. New York: Cornell University Press.
- Hirst, Paul (1999). "The nature of educational aims". En *The aims of education*. R. Marples (ed.). London: Routledge, 123-133.
- Marsiske, Renate (2016). "La Universidad Nacional. Creación, autonomía y marco normativo. (1910-1929)". En *La UNAM y su historia. Una mirada actual*. Hugo Casanova Cardiel (coord.). México: UNAM-IISUE, 151-191.
- Marsiske, Renate (2019). "Los protagonistas del movimiento estudiantil de 1929 en México y la Autonomía Universitaria". En *Universidades de Iberoamérica: ayer y hoy*, Hugo Casanova Cardiel, Enrique González González, Leticia Pérez Puente (coords.). México: UNAM-IISUE, 425-453.
- Mendoza Rojas, Javier (2010). "Tres décadas de financiamiento de la Educación Superior". En *Los grandes problemas de México. Tomo VII. Educación*. Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.). México: El Colegio de México, 391-416.
- Parry, Geraint (2001). "Émile: Learning to Be Men, Women, and Citizens". En *The Cambridge Companion to Rousseau*. P. Riley (ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 247-271.

- Rodríguez Gómez, Roberto (2021, 9 de febrero). “El camino hacia el espacio nacional de educación superior”. En *Campus Milenio*, núm. 914. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2968>
- Saldívar, Belén (2022, 6 de junio). “Ejercen 13.8% menos en educación durante 2022”. En *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Ejercen-13.8-menos-en-educacion-durante-2022-20220606-0008.html>
- Secretaría de Educación Pública (2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. 2020-2012*. México: SEP.
- Sorokin, D. (1983). “Wilhelm von Humboldt: The theory and practice of self-formation (Bildung), 1791-1810”. En *Journal of the story of ideas*, vol. 44, núm. 1, Jan-Mar, 55-73.
- Tuirán, Rodolfo y Muñoz, Christian (2010). “La política de Educación Superior. Trayectoria Reciente y Escenarios Futuros”. En *Los grandes problemas de México. Tomo VII. Educación*. Alberto Arnaut, Silvia Giorguli (coords.). México: El Colegio de México, 359-391.

Emergencia del conocimiento en espacios académicos: condiciones en México

Julieta Espinosa
Miguel Ángel Romero Méndez

Resumen

El estudio de la producción de conocimiento en México inicia en la década de los sesenta del siglo pasado. En este capítulo, recorreremos algunos de los reportes, análisis y propuestas sobre el desarrollo de la investigación para mostrar la emergencia, es decir, el despliegue y la coexistencia de condiciones que permiten identificar cómo se articularon los intereses que conducirían a habilitar el fomento, seguimiento y normativización de la producción del conocimiento, así como evidenciar, a través del concepto de configuración de N. Elias, los diversos componentes que ahí participan en el siglo XXI. Por último, abordamos los planteamientos de dos autores (Bunge y Pérez-Tamayo) que han contribuido a ofrecer una imagen del investigador no sólo deudora de invencibles talentos individuales, sino enmarcada en ideas idílicas de la ciencia, en otras palabras, una imagen ajena a la realidad de los procesos y procedimientos científicos en México, como país occidentalizado y, también, a lo que sucede en el mundo occidental.

Producción de conocimiento: diagnósticos y planificación

Ma. Luisa Rodríguez-Sala de Gomezgil coordina, en 1968, el envío, por correo postal, de largos cuestionarios a las instituciones, oficinas, secretarías, universidades, susceptibles de albergar equipos de investigación teórica y aplicada en México. El Instituto Nacional de la Investigación Científica (INIC), inaugurado el 29 de diciembre de 1961, y el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, le encargaron su aplicación, organización de los datos recabados y publicación, pues:

Cada día que pasa, los avances de la Ciencia son mayores y se puede así hablar de una “explosión científica” que incrementa la distancia que separa a los pueblos y que de no remediarse a tiempo la deficiencia en el desarrollo científico de las naciones atrasadas (*sic*), llegará un momento en que permanezcan en un definitivo estadio de inferioridad y dependencia total que las dejará a merced de un control exterior cada vez más completo. (Rodríguez-Sala, 1970: 12)

Además de la información sobre el funcionamiento, organización, personal y financiamiento de instituciones de educación superior, la encuesta recupera datos sobre quienes realizan la producción científica, en relación con: i) las condiciones socio-económicas de los investigadores, ii) su nivel de formación y iii) los proyectos que desarrollan (1970: 72). A Rodríguez-Sala le parece importante comentar la formación de los investigadores de la época:

El nivel académico de los investigadores puede conocerse a través del tipo de estudios que han realizado; esta medida no constituye, desde luego, una norma adecuada, pues puede haber científicos muy destacados que inclusive no ostenten el grado de licenciatura, y por el contrario, quienes sean hasta doctores, sin tener la capacidad investigatoria suficiente para llamarse investigadores científicos. (p. 163)

Es decir, se tiene claro que el ejercicio de la investigación es una actividad de resultados y productos, sin que para ello importen los grados académicos; más aún, el grado académico no es garantía de haberse convertido en investigador.

Al inicio de la década de 1970, se puede identificar una efervescencia por conocer y planificar las condiciones reales de la investigación científica en el país para que, con esa información, el futuro nuevo organismo

llamado Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), organice sus programas y distribuya su presupuesto. El INIC publica, en 1970, un amplio diagnóstico de lo que sucede en ciencia y tecnología¹, y un capítulo de recomendaciones para resolver los problemas más inmediatos y urgentes.

Una de las medidas sugeridas para aumentar el número de investigadores, es otorgar becas nacionales y al extranjero, así como asumir la necesidad de contratación de los que obtengan el grado (INIC, 1970: 84). Si bien es cierto que a lo largo del documento del INIC se valoran las instituciones, los laboratorios y su equipamiento como necesarios para el arranque de la investigación, también afirman: “El retraso científico y técnico es perfectamente superable, ya que la materia prima necesaria para corregirlo está constituida por el talento y la capacidad del personal humano que existe natural y potencialmente en todos los países del mundo” (INIC, 1970: 31). Es decir, en ese período de diagnóstico y planificación sobre la ciencia nacional, se tiene la visión de un científico (casi siempre varón) que, por su formación en un lugar de prestigio en el extranjero y conviviendo, por un período doctoral, con investigadores reconocidos, podrá producir conocimiento y establecer un nivel científico de su disciplina en México. Adelante veremos el cambio de esta postura.

En el mismo primer lustro de los años 70, se termina y difunde un estudio sobre nueve universidades públicas estatales en México, coordinado por el Comité de Relaciones Educativas México-Norteamericanas de Education and World Affairs, en copatrocinio con la Fundación Ford y la Universidad de Harvard. El análisis se realiza a través de un cuestionario que será codificado y procesado a través de computadoras de la universidad estadounidense, como menciona Richard G. King en el prefacio de *Nueve universidades mexicanas* (1972). La elección de las nueve universidades² indica:

albergan a 37,000 de los 67,000 estudiantes inscritos en el total de las 24 universidades de los Estados, y ocupan a 3,692 del total de 6,600 profe-

¹ El trabajo de Rodríguez-Sala es mencionado en el documento (INIC, 1970: 20), cuando se refieren a la información que permitió formular las políticas a seguir en ciencia y tecnología en México.

² Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma del Estado de Nuevo León, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad de Sonora, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Guanajuato, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Michoacán, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (King *et al.*, 1972: 13.)

sores. Así pues, la muestra representa a la mayor parte de la enseñanza superior fuera del Distrito Federal. (King *et al.*, 1972: 18)

Los ocho capítulos del libro de King *et al.*, atraviesan actividades como docencia, administración, atención a problemas regionales, financiamiento, de las nueve universidades. En relación con la producción de conocimiento, los encuestados contestaron que se tenían relaciones con instituciones como la unam, o universidades extranjeras, o fundaciones (Ford, Rockefeller) y, en ocasiones, se obtenía financiamiento federal (King *et al.*, 1972: 33-34).

En las conclusiones, se indica que la escasa investigación realizada en las universidades públicas estatales, no sólo se debe a la falta extrema de profesores formados para la investigación, sino también a “la pobreza de nuestras bibliotecas” (1972: 108), a la falta de una administración vigilante y proactiva del desarrollo de la institución, a la inexistencia de incentivos a los profesores para producir conocimiento (pp. 104-108). Vemos, entonces, alusiones a la infraestructura y las iniciativas faltantes en la plataforma de producción de conocimiento, añadidas a la falta de investigadores formados.

La UNAM, en 1970, publica el libro de Joseph Hodara (1970) sobre un conjunto de indicadores de la productividad científica. Hodara, especialista en la temática, aborda las necesidades de la investigación esencialmente en América Latina, e insiste en que, en el último tercio del siglo XX, no se pueden mantener fantasías del hacer científico, pensando que la investigación se estancó en los tiempos que “no demandaba equipos costosos ni suponía un extenso campo semántico-informativo [cuando se suponía que] la creación científica era obra de un genio individual, ajeno a los pequeños egoísmos y obstinado en su lucha contra la incompreensión del medio ambiente” (Hodara, 1970: 65-66).

Hodara explica los cambios. En efecto, dado el carácter corporativo de la ciencia moderna, dado que es necesaria una organización, un entramado que sostenga la actividad científica, donde, además, hay fuertes inversiones (públicas y privadas) por el equipamiento que se requiere, entonces, son necesarios mecanismos de seguimiento de la socialización que se produce entre todos los participantes, así como de un *ethos* de los investigadores (1970: 67-69); sin embargo, lo anterior aplica sólo para los países desarrollados o del mundo occidental.

Un país en desarrollo, en cambio, sin tradición científica, se reconoce por “un pobre sistema educacional, en una escasa infraestructura científico-tecnológica, y en la ausencia de un consenso sobre los valo-

res de la ciencia” (p. 71), por lo que es necesario establecer normas que indiquen tiempos fijos de entrega de resultados, descentralizar y crear competencias entre grupos de distintas instituciones, gestionar bibliotecas actualizadas de manera permanente, es decir, que reciban con rapidez los últimos números de las revistas, y aseguren la continuidad de las suscripciones (pp. 72-80). Como apoyo directo a los investigadores, Hodara propone financiar las publicaciones, ofrecer respaldo administrativo eficaz y buenos salarios, reconocimiento económico a la “capacidad probada” del investigador y financiamiento al trabajo experimental y de campo (pp. 81-90).

Como podemos ver, en los inicios del análisis, conceptualización y planificación de la producción de conocimiento en México, lo que se plantea es una relación, en el mejor de los casos, entre el investigador y la institución, acuerdos entre un trabajador académico con una instancia que deberá respaldar su hacer y, además, asumir el compromiso de preparar las condiciones para contratar a jóvenes científicos recién formados.

Cuando en México el gobierno federal comienza a preocuparse por la investigación, por los requerimientos de su sostenimiento, sus parámetros se juegan en incipientes planificaciones que no logran dimensionar, ni la transición de la ciencia a la tecnociencia señalada por Hodara (con todas sus implicaciones), ni la necesaria relación con las industrias, y tampoco, la combinación de financiamientos que requiere producir conocimientos, patentes y aplicaciones específicas de los resultados obtenidos³.

Para terminar el breve recorrido de obras en esta década en la que se inicia el estudio de las condiciones de la educación superior y la producción del conocimiento, queremos abordar el Seminario sobre Educación Superior, que se celebra en El Colegio Nacional y se publica en 1979. De los 38 varones participantes, la mayoría investigadores de reconocido prestigio, presentamos algunas afirmaciones que indican, directa o indirectamente, su concepción de la ciencia en México.

Marcos Moshinky comenta la necesidad de incorporarse, como país, al desarrollo de las ciencias, pues eso generaría lazos de cooperación y cierta interdependencia; si los “países avanzados”, por ejemplo, prohibieran exportar sus libros y revistas a México, sería catastrófico. “No tenemos en la actualidad ni las posibilidades de digerir el conocimiento que se genera

³ Otras obras sobre la temática se pueden localizar en esta década. En el Anexo 1, después de las Referencias, se encuentran registradas varias de ellas, además de trabajos pioneros en el análisis de la compleja transformación de la educación superior como Gil *et al.*, 1994; Ibarra, 2001, entre otros.

en el mundo, ni de contribuir con nuestra parte proporcional al nuevo conocimiento” (Seminario, 1979: 27).

Leopoldo García-Colín, desde las ciencias exactas, lamenta la inexistente difusión de la importancia y necesidad de los diferentes tipos de conocimiento que produce la investigación:

En países subdesarrollados [*sic*] como el nuestro, la enseñanza superior de las Ciencias Exactas y las diversas Ingenierías está plagada de deficiencias que surgen del subdesarrollo mismo. Desde una falta casi total de comprensión por la investigación científica tanto pura (o básica) como aplicada, hasta el incipiente o inexistente desarrollo tecnológico propiciado por la existencia de una industria cuyos procesos básicos son importados en su casi totalidad. (Seminario, 1979: 163-164)

Para Diego Bricio Hernández, del campo de las ingenierías (UAM), en México hay, más que una separación entre la ciencia básica y la aplicada, un desconocimiento de la importancia de la tecnología en los avances de las economías y, en paralelo, que las soluciones de lo tecnológico provienen de la investigación fundamental. La industria en México ha vivido en profunda dependencia de soluciones tecnológicas de los “países avanzados”, auspiciada por un ambiente científico pobre y sin las inversiones indispensables (Seminario, 1979: 168, 182-183). Es así como se puede entender que el país se preocupe por formar ingenieros y no investigadores: “Evidentemente, un país subdesarrollado requiere de infraestructura y no debe extrañar entonces que haya una gran demanda de ingenieros civiles en México” (1979: 178).

Luis de la Peña, con formación en física, pugna por la independencia tecnológica, pero menciona una situación que, de suyo, es un obstáculo: “Nuestra débil tecnología vive mucho más del investigador extranjero que del nacional. Hoy por hoy, la producción no demanda nada prácticamente a nuestra ciencia básica: cuando un problema surge, se compra la respuesta en el extranjero y se paga en dólares” (p. 181). La importación de soluciones en maquinarias tecnológicas, propicia la indiferencia a lo que se haga, o no, en la investigación de ciencias básicas, concluye (p. 181).

En relación con el posgrado en ciencias sociales, Jorge Padua (sociología, colmex) advierte que no sólo hay que contratar a los becarios que regresan con el grado, sino, además, es necesario tener centros de investigación con claridad en sus objetos de producción de conocimiento, porque:

el sistema científico es un sistema internacional cuyos frutos están no solamente distribuidos en forma desigual en términos de producción y consumo, sino además y tanto o más grave que lo anterior, donde los mecanismos de transmisión y dependencia cultural imponen no solamente modelos teóricos, sino también motivaciones y prioridades de investigación. A este respecto, la situación de las ciencias sociales no es, en esencia, distinta a la que prevalece en las ciencias físicas y naturales. (Seminario, 1979: 255)

Padua comprende que la formación de investigadores, en espacios ajenos a las condiciones socio-científicas-tecnológicas de México, no puede no producir un efecto de continuidad e imitación en intereses temáticos correspondientes a otros momentos de desarrollo, a otras maneras de pensar y otro proyecto de sociedad. El desfase de los doctores becados en el extranjero entre la investigación en la que se entrenaron y la que se necesita en el país, aplica, además, para cualquier área de conocimiento.

Pablo Rudomín, desde las ciencias exactas, precisa que el subdesarrollo de México tiene múltiples factores, entre ellos, la “raqútica” producción de conocimiento, el corto presupuesto que se le asigna, su limitada incidencia en la educación superior (Seminario, 1979: 289). Y terminará adhiriéndose a las posturas señaladas por sus colegas:

Pero el subdesarrollo no es únicamente limitación de recursos económicos. Es también cuestión de actitudes ante la vida. Una de sus principales manifestaciones, pero no la única, es el desprecio o la falta de interés por la cultura y por la calidad de la educación. (Seminario, 1979: 292)

Los investigadores participantes del Seminario parecerían coincidir con la condición de reconocimiento social que requiere cualquier actividad para ser atractiva a las nuevas generaciones y a la sociedad, justo porque se perfila como una formación útil y necesaria en beneficio de la sociedad; casi todos lamentan que la población mexicana “subdesarrollada” no sepa para qué sirve lo que ellos hacen. Las quejas por la importación de tecnología y la dependencia productiva industrial, no son articulados con las condiciones económicas-políticas que han permitido a los “países avanzados” desarrollar tanto la tecnología como la industria, sino que se concentran en los investigadores formados como motor primero de todo lo demás.

Porque las tecnologías y los conocimientos aplicados han producido, ciertamente, maquinaria que permite mayor producción de objetos –mercancías, construcción de máquinas que reducen tiempo en desplazamientos (transportes), crecimiento y diversificación de las ciudades, cir-

culación de información rápida y masiva (periódicos, telegrama, teléfono, televisión), entonces, cuando se afirma que hacer eso se podría enseñar, transmitir y producir a través de formaciones específicas en educación superior, el interés en las universidades y los centros de investigación se hace preciso ypreciado.

El trabajo de los investigadores es efecto y causa de lo anterior, ciertamente, pero para que se genere el movimiento constante del intercambio de papeles, es necesario evidenciar su participación en los procesos completos que implican: equipamientos, participación de la industria en proyectos de investigación locales e internacionales, formación de recursos, políticas nacionales de fomento a la investigación comprometida con el desarrollo del país y, por supuesto, el trabajo propio de producción de conocimientos y el desarrollo de sus aplicaciones (es lo que expusimos antes con Hodara). La concatenación de las condiciones descritas y su eficacia se puede ver en el proceso de expansión económico internacional logrado en Corea del Sur desde el segundo lustro de los años 50 (Barjot, 2011).

La década de instauración del CONACYT (hoy CONAHCYT) en México, entonces, abrió discusiones, generó diagnósticos y provocó propuestas dirigidas, esencialmente, al aumento y mejora de las condiciones de formación en investigación en el país. La vinculación entre producir conocimiento y usarlo, explotarlo, aplicarlo, para y en el país, no es, todavía, un tema para el que haya recepción, si pensamos tanto en el libro de Hodara, publicado y difundido por la UNAM, así como los comentarios de Padua y García-Colín en el Seminario de 1979. Es claro, parecería, que hay una obsesión por obtener personal de alta cualificación, suponiendo que lo demás, será conseguible con empeño y ofrecimientos de conocimientos universales, entiéndase, trabajar en contacto con laboratorios que producen conocimiento vinculado al desarrollo de los países del mundo occidental (si se trata de las ciencias exactas y naturales), o colaborar con las temáticas en boga desde los países industrializados que atienden las problemáticas que resultan de sus modos de desarrollo (si se trata de las ciencias sociales y las humanidades).

Producción de conocimiento: configuraciones, entramados

Vamos a exponer las condiciones de producción de conocimiento en el siglo XXI en México, en los albores de su tercera década. Para ello, se usará el concepto de “configuración” de Norbert Elias con el que se identifican

entramados y sus componentes en las relaciones humanas, las diferentes relaciones entre los individuos participantes en una determinada situación; la sucesión de los actos de las personas en su mutua interdependencia⁴ (Elias, 1990: 167).

En otro texto de su última etapa de producción, Elias explica el entramado que se teje en las sociedades entre individuos que nunca son “solamente” individuos, es decir, nunca son una supuesta unidad capaz de moverse por sí misma y sin relación con un conjunto de otros individuos (Elias, 1987, apartados 9 y 10). En efecto, en su exposición sobre los vaivenes de contenido para el “nosotros” o para el “yo” en cualquier sociedad, Elias se detiene en los distintos componentes y condiciones que permitieron que, en un momento dado, fuera el clan o la tribu la configuración que atravesaba y le daba consistencia al “yo” o al “nosotros”; después, por los cambios mismos de los grupos, será la familia la configuración aglutinadora y el eje del plural y el singular en primera persona. Elias no titubea en anunciar que, en el siglo XX, lo que existe bien puede ser llamado “multiestratificación”, que “corresponde mejor a la pluralidad de niveles de integración que caracteriza a la sociedad de hombres en su estadio actual de evolución” (1987: 262-263).

El nosotros o el yo pueden ser considerados como facetas de la identidad de todos y de cada uno; sea como colectivo, sea como individuo, hay un entrecruzamiento de formas de ser y estar desde la familia, los amigos, el lugar donde se habita, la nación a la que se pertenece, el papel socioeconómico que se ocupa (oficinista, obrero, empresario, académico, campesino, etc.) (pp. 263-266).

Un componente del nosotros y el yo es, sin duda, el Estado que, como figura envolvente de la sociedad en su conjunto, llega a imponerse sobre los otros contenidos:

En la consciencia de la mayoría de los individuos que ahí participan, el nivel de integración del Estado muestra, más que cualquier otro nivel de la identidad del nosotros, la función de unidad de sobrevivencia, de unidad de protección frente y contra todo, de lo que dependen la seguridad física y la existencia social. (Elias 1987: 271)

⁴ Elias busca que cada quien se reconozca “en tanto que hombre entre otros hombres y reconocer a la sociedad como una configuración constituida de numerosos individuos fundamentalmente independientes, tributarios y dependientes los unos de los otros; sólo en ese momento, entonces, se puede superar intelectualmente la polarización del individuo y la sociedad” (Elias, 1990: 167).

Ahora podemos comprender la propuesta de análisis de Elias, cuando dice que cada configuración sigue reglas específicas y puede componerse desde unos pocos hasta cientos o miles de elementos que, a su vez, pueden combinarse de diversas maneras. Cuanto mayor sea el número de “participantes” de una configuración, menos predecible será el curso que tome, la brecha de poder entre los participantes disminuye y la causalidad se vuelve múltiple e interdependiente. Es así como Elias propone una respuesta a uno de los problemas clásicos del saber sociológico en el siglo XX:

Es muy fácil, por ejemplo, no ver que el concepto de configuración ha sido creado expresamente para superar la enredada polarización de teorías sociológicas: teorías que colocan al “individuo” encima de la sociedad y, otras, que ubican a la “sociedad” encima del individuo. Esta polarización de teorías sociológicas correspondía al eje principal de las luchas en la sociedad por sus creencias e intereses. (Elias 1990: 165-166)

Elias expone el planteamiento de la configuración a través de la analogía con los pronombres personales en lenguas del mundo occidental⁵. En efecto, Elias afirma que yo, tú, él/ ella, nosotros, ustedes, ellos, son un conjunto que describe la imposible existencia del individuo sin los otros; no hay posicionamiento de un pronombre sin la distancia y relación que guarda frente a los otros, “el concepto de <individuo> se refiere a un hombre interdependiente en plural” (Elias, 1970: 149). La combinación de intercambios posibles entre los pronombres, además, muestra el espectro necesario a considerar, es decir, la perspectiva múltiple y la movilidad de unos con otros (1970: 150-151).

Las relaciones entre los individuos que están, que se mueven, que intercambian en la sociedad, Elias las remite a la idea de configuración:

Lo que se entiende aquí por figuración es el modelo cambiante que constituyen los jugadores como totalidad, esto es, no solo con su intelecto, sino con toda su persona, con todo su hacer y todas sus omisiones, en sus relaciones mutuas. Como se ve, esta figuración constituye un tejido de tensiones. La interdependencia de los jugadores, que es la premisa para que

⁵ Es claro que esto requiere matices en otras lenguas; el tojolabal, por ejemplo; Lenkersdorf expone el reto de entender que, en dicha lengua, existe el “nosotros” y no la primera persona del singular (Lenkersdorf, 2005).

constituyan entre sí una figuración específica, es no sólo su interdependencia como aliados sino también como adversarios. (Elias, 1970: 155).

Los individuos, insertos siempre en entramados vinculantes, se relacionan desde diferentes intereses: económicos, sociales, culturales, políticos, creativos; no es posible suponer que es alguno de dichos intereses el que tiene el mayor peso, o que su preeminencia durará sin modificarse; los intereses cambiantes de los jugadores podrían provocar consecuencias inesperadas; “en el entramado de las jugadas de miles de jugadores interdependientes no hay jugador individual o grupo de jugadores, por muy poderosos que puedan ser, que esté en condiciones de determinar en solitario la marcha del juego” (Elias, 1970: 174-175).

La propuesta de entender las relaciones de los hombres consigo mismos y con los otros a través de la configuración, implica, como ya señalamos arriba, concentrarse en los movimientos, en las energías que provocan tensiones y desplazamientos, en la modificación de condiciones que transforman los procesos y conducen a reacomodos y nuevas reglas (Elias, 1970; Toledo, 2015).

A partir de lo expuesto, podemos ahora iniciar un recorrido por las condiciones que permiten, o no, la producción de conocimiento en México a finales de la segunda década del siglo XXI. Iniciemos con el trayecto a seguir en la formación de cualquier investigador o investigadora.

En México, la mayor parte de los investigadores tienen la doble función de investigador y docente (Osorio, 2012), que se cumple con el nombramiento de profesor de tiempo completo. Para poder entrar al circuito de producción de investigación, un requisito indispensable es contar con el grado doctoral (CONACYT, 2021).

Desde la formación en licenciatura o, si se prefiere, desde el inicio de la “carrera” de investigación entran en escena condiciones como las características individuales del estudiante, la reprobación, el absentismo, condiciones económicas, el entorno familiar, ambiente social y escuela (Velázquez y González, 2017) que representan, en muchos casos, obstáculos a superar si desea concluir su educación superior y, si es el caso, los estudios de posgrado.

Hay un entorno social que, si bien no define por completo las actividades que puede realizar el futuro o la futura investigadora, sí termina por condicionarlas (Fortes y Lomnitz, 1991). Por otro lado, cumplir con el grado doctoral, no implica la contratación inmediata, ni siquiera temporal. El caso de los nuevos doctores y doctoras formadas en el extranjero y que regresan a México, analizado por García, Ramírez y Yurén (2020), in-

corpora nuevas condiciones en las reglas de formación y de incursión en el espacio de la producción de conocimiento. En el recorrido de 1991 a 2017 que hicieron con los datos de los hombres y las mujeres becadas para doctorarse en el extranjero, se encontró que al regreso no se contaba con la seguridad de un trabajo y, cuando se implementa un programa nacional llamado de “repatriaciones” para fortalecer el posgrado y la investigación en todo el país, las instituciones que más se beneficiaron resultaron ser las que ya contaban con las mejores condiciones en esos aspectos, como la unam, el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), quienes en “conjunto agruparon 33 por ciento de los 1 mil 747 apoyos” en la última década del siglo XX (2020: 145).

Lo anterior da cuenta de los componentes que participan en la configuración de formación doctoral y su eventual ingreso al campo laboral. Si recuperamos, ahora, la metáfora del juego, podemos decir que el o la investigadora, contratados por una institución como profesores-investigadores, se desplazan a otra configuración y se sientan en otra mesa de juego, con sus reglas y características correspondientes. En la nueva “mesa” de relaciones, intercambios, tensiones, pueden identificarse elementos que, coordinados por el gobierno federal, vigilan, regulan, evalúan y condicionan la producción de conocimiento y, por lo tanto, se entra en una dinámica de rendición de cuentas por parte de las y los investigadores (Rodríguez, 2014). Veamos algunos de esos entramados reguladores.

Las condiciones para producir conocimiento están atravesadas por la normativa que conduce y vigila su obediencia. La adjudicación de recursos para realizar proyectos en investigación aplicada y básica, sujeta al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT, antes CONACyT), en el período de 2009-2018 evaluó como válidos proyectos de investigación de empresas internacionales con altas ganancias en México y otros países: Volkswagen de México obtuvo más de 168 millones de pesos, por sólo mencionar un caso (Yurén y García, 2022), lo que implica que dicho monto no fue asignado al trabajo de los profesores-investigadores.

En relación con las percepciones económicas de los investigadores, en el caso de México, para hacerse acreedor a una suma mensual extraordinaria al salario, es necesario solicitar una evaluación al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El SNI fue creado en 1984 como medida de contención ante el desplome de hasta 60% en los salarios de los académicos durante 1980, la llamada “década perdida” (Lloyd, 2018). Es claro, pues, que la creación de este sistema respondió más a necesidades económicas que a un interés derivado de la solidez y producción de conocimiento: en

otros términos, el SNI emerge como un “instrumento de política pública” (Gil y Contreras, 2017), y no por un mayor resultado científico o fortalecimiento epistemológico.

El SNI inicia con 1396 integrantes y, para el 2018, cuenta con más de 28,000 miembros (Gil y Contreras, 2017; García, Ramírez y Yurén, 2020). Sin embargo, los investigadores no están distribuidos de manera equitativa ni en lo geográfico, ni en cuanto a sus áreas de conocimiento. En relación con lo primero, se puede mostrar que la producción de investigación se realiza, en su mayoría, por académicos concentrados en la Ciudad de México y la zona metropolitana (Osorio, 2012; Flores, 2018). En siete instituciones del centro del país, se concentra el 30% de los investigadores a nivel nacional; más aún, el 24% de los investigadores se encuentran adscritos a instituciones ubicadas en la Ciudad de México.

En lo concerniente a sus áreas de conocimiento, Gil y Contreras (2017) analizaron los reglamentos en relación con la evaluación de la productividad de cada investigador, y encontraron que, desde su inicio, el SNI asumió criterios del área de ciencias exactas y los aplicó a las demás, con lo que se produjo un “modelo” a seguir en las maneras de evaluar (2017: 6). En efecto, uno de los criterios para ser aceptado o aceptada en el nivel más alto es la demostración de haber formado recursos humanos que, a su vez, ya fueron aceptados en el mismo SNI, esto es “haber producido clones” dispuestos a engrosar las filas del sistema. La consideración a las normas del SNI “no sólo describe lo que sucede en este programa de política estatal, sino que hace observables cambios muy relevantes en la conformación del investigador académico estandarizado, propio de la nueva fase de desarrollo de las sociedades de globalización” (Gil y Contreras, 2017: 13).

Otro contraste interesante de distribución interna, que muestran Gil y Contreras, es que, en el nivel I y el de candidatos del sistema, el área de ciencias físico-matemáticas y ciencias de la Tierra (área 1) tiene registrados dos tercios de sus integrantes (67.8%), mientras que en el área de ciencias sociales (área 5) se encuentran tres cuartas partes (78.1%); pero, en el más alto nivel del sistema, el área 1 tiene el 13.96%, cuando el área 5 tiene el 8.55%, es decir, una diferencia de 5.41 (p. 14). Con estos datos, Gil y Contreras evidencian que algunos de los componentes de la configuración que sostiene la producción de conocimiento no sólo responden a cuestiones económicas organizadas por el gobierno, sino que se enlazan con perspectivas internacionales de vigilancia de la investigación disciplinar.

En las otras actividades de la educación superior, donde también participan los profesores-investigadores, además, existen varios organismos⁶ que norman, evalúan, acreditan y, en ocasiones, autorizan planes de estudio (de todos los niveles), la planeación de desarrollo de las unidades académicas y sus grupos de investigación, las becas para estudios de posgrado, los apoyos financieros extraordinarios para investigación, infraestructura física, fortalecimiento docente, entre otros (Rodríguez, 2014).

No es inútil comentar que esto que se señala para México, Pérez y Naidorf (2015) lo encontraron, también, en las actividades de investigadores en Argentina y Brasil, en tanto que condiciones de competencia, evaluaciones cuantitativas a través de recursos bibliométricos, larga inversión de tiempo en el llenado de informes, reportes, plataformas con formatos digitales y, además, la inestabilidad e incertidumbre por las temáticas de investigación, pues los criterios de valoración oscilan entre las exigencias del mercado y las implicaciones sociales que atienden o analizan (2015: 13).

Por último, en la configuración de producción de conocimiento en el marco de la educación superior en México, hay espacios con procedimientos y condiciones que parecerían estar, en realidad, en otra “mesa de juego”, pues reciben un tratamiento distinto. Nos referimos a las Escuelas Normales (EN). Los profesores-investigadores contratados en el sistema de EN tienen adjudicadas horas de docencia con grupos de más de treinta estudiantes, por lo que las actividades de investigación difícilmente llegan a realizarse y, más aún, carecen de una formación en investigación que les permita problematizar, cuestionar y comprender los marcos para realizar marcos adecuados de producción del conocimiento (Espinosa, 2014). Además, es conveniente señalar que las posibilidades de publicación de los artículos, a través de revistas editadas por las mismas EN (como hacen algunas universidades) no alcanzan a cubrir los criterios básicos de producción rigurosa de conocimiento (Cordero *et al.*, 2019).

Con lo mencionado en los párrafos anteriores se intenta mostrar de qué manera un investigador actúa en función de la configuración institucional donde se inserta, es decir, de las relaciones de interdependencia que atraviesan sus prácticas y que, a su vez, establecen otras relaciones interdependientes. Es decir, un mismo “individuo” forma parte de diferentes

⁶ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Coordinación Nacional de Planeación en la Educación Superior (CONPES), Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) o el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) (Rodríguez, 2014).

configuraciones que en ocasiones están relacionadas entre sí. Esto implica que cumple con los criterios de organización internos, por ejemplo, los del grupo de investigación o los programas de estudio en los que participa, pero también debe responder a los criterios externos, por ejemplo, las políticas públicas, particularmente, las de evaluación.

Es claro, ahora que, en la producción de conocimiento, participan elementos provenientes de lo social, político, del área de conocimiento, de la disciplina y lo administrativo. El entramado de configuraciones, sin embargo, no está terminado: la producción de conocimiento se vincula con la sociedad no sólo cuando se forma al investigador, se elige un tema de investigación y un equipo de colegas, o cuando el investigador es evaluado. En el tejido que constituye la plataforma para investigar en un país, se tienden, también, en paralelo, los circuitos de desarrollo de ciencia, tecnología e innovación que fortalecerán, o no, las condiciones de desarrollo nacionales. La producción de conocimiento se realiza al interior de un marco normativo de los procedimientos de ciencia y tecnologías, de políticas nacionales en lo económico y de protocolos internacionales, de injerencia de las disciplinas en los procesos de evaluación de sus resultados, de vínculos con posibles aplicaciones (técnicas o de comprensión, uso, divulgación) de lo obtenido, regulaciones que deben ser tomadas en cuenta al realizar investigaciones.

Entramos, así, a la configuración articulada con los hilos de los entramados internacionales, un componente más en el despliegue de la emergencia del conocimiento en educación superior.

En la primera parte de este capítulo, expusimos los inicios de la reflexión sobre el trabajo de investigación en México, así como el acopio de información indispensable para realizar un diagnóstico y una planificación, trabajos hechos con la convicción de erigir al investigador como centro del proceso. Ahora es conveniente indicar el marco al interior del cual, varias instancias en México, se interesaron por esas cuestiones.

Reconocer la presencia de indicaciones extranjeras para elaborar un inventario de lo que se tiene en el país es el punto común que une lo que sucedía en los años sesenta y setenta en México, con lo que sucede ahora. En otros términos, el despliegue de la investigación con la instauración del CONAHCYT, las políticas nacionales de formación de recursos humanos, la asignación de un presupuesto al impulso de la ciencia y la tecnología, la creación de centros de investigación, laboratorios nacionales y posgrados, todo ello inaugurado en los años setenta, responde a guías, recomendaciones, sugerencias, emitidas por organismos multilaterales guiados por Estados Unidos (Francis 1972; Ramírez, 2020: 77); es así como

se condujo a muchos de los países de América Latina a la organización de instituciones centralizadoras de las políticas y los proyectos de ciencia, a la necesidad de relacionar el fortalecimiento del conocimiento de las disciplinas con el desarrollo socio-productivo cultural de cualquier país, a profundizar en objetos de estudio que confirmaran, de manera científica, lo que se debía modificar en las sociedades (por ejemplo, la comprensión de la pobreza) (Ramírez, 2020).

Actualmente no hay muchas diferencias; cuando se cuantifican los “productos” generados por los investigadores, se incorporan temáticas “necesarias” y equipos “indispensables” (biotecnología, nanotecnologías, desarrollo sustentable, manejo de desechos, digitalización y accesos a fuentes y resultados a través de sistemas de cómputo y equipamiento tecnológico de alto nivel, por mencionar sólo algunos), se invita enfáticamente a ingresar en colectivos nacionales e internacionales de investigación, se realizan reportes periódicos sobre los avances, o no, de cada país.

En su informe sobre la ciencia que avanza hacia el año 2030, la UNESCO, de manera sutil, indica lo que se “podría” hacer puesto que es claro que existe un:

creciente interés por la ciencia de la sostenibilidad en la región. Sin embargo, actualmente, faltan programas de posgrado en América Latina (y en otros lugares) en la ciencia de la sostenibilidad. En 2015, la Universidad de las Naciones Unidas en Tokio puso en marcha el primer programa de doctorado en ciencias de la sostenibilidad. Las universidades de América Latina también deberían desarrollar programas de doctorado en este nuevo campo transdisciplinario. (unesco, 2018: 200)

Así como en el siglo pasado se insistió en la prioridad del desarrollo y el progreso (Urquidí, 1963; UNESCO, 1965; Sábato y Botana, 1970; Sauro, 2013), en el siglo XXI se sostiene que las universidades deben servir para solucionar los problemas, de todos tipos, del país. Mollis concluye que, bajo los estándares neoliberales, las instituciones de educación superior son herramientas prioritarias “para el desarrollo, el progreso y la prosperidad económica. Las universidades públicas en el contexto de la mercadotecnia deben contribuir a la salvación económica de nuestros pobres países subdesarrollados de acuerdo con las proyecciones de las agencias internacionales” (Mollis, 2014: 31). Los investigadores son parte de esas instituciones públicas que están al servicio de la economía y, por lo tanto, comparten la responsabilidad del desarrollo de la nación latinoamericana en la que se encuentren.

Justo para evitar caer en situaciones de conflicto por las temáticas a abordar, los organismos internacionales fomentan argumentos que indican que “la humanidad”, “los hombres del planeta”, “todos” estamos inmersos en los mismos grandes problemas y, gracias a eso, se pueden tener ejes de abordaje globales, al mismo tiempo que especifican temáticas y problemas por país (Espinosa, 2023: 165-168). Esto es lo que encontramos en el documento de la onu que ofrece una “guía para la preparación del seguimiento de la ruta crítica” relacionada con el trinomio ciencia / tecnología / innovación (STI, por sus siglas en francés) tomando en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sustentable” (ODD, por sus siglas en francés) que aplican para todas las naciones del planeta.

Las orientaciones expuestas en la presente publicación, deberán ser consideradas como consejos generales que deben siempre ser adaptados a las condiciones y capacidades específicas, incluidas las circunstancias políticas, sociales y administrativas. La ambición de los autores no es ofrecer una visión científica completa o un discurso teórico sobre la STI para los ODD, sino, más bien, de concentrarse en recomendaciones prácticas, susceptibles de facilitar el proceso concreto de elaboración y de funcionamiento de las hojas de seguimiento. (ONU, 2021: 19)

Las y los investigadores, entonces, eligen sus temáticas de investigación “locales”, con base en el objeto de estudio que debe interesar a la “especie humana”; la problemática ya está delimitada y aprobada desde cónclaves colectivos de los grandes conocedores de la temática (ONU, 2021: 41).

Dada la aceptación de los países para adscribirse a las investigaciones del momento, comprendemos mejor por qué, en documentos oficiales, se señala que la tarea de crecimiento y desarrollo de la investigación ha recaído principalmente en Instituciones de Educación Superior (IES) con la ayuda de los sectores, tanto públicos como privados (CONACYT, 2020).

Es claro, no obstante, que una cosa es la participación en investigaciones de temáticas “mundiales”, y otra la investigación de situaciones locales y específicas; una cosa es evaluar por cantidades de producción, otra es por contenidos particulares. En México, el conahcyt ha identificado que, con la cantidad de productos entregados para evaluación se comprueba que hay producción y que, por lo tanto, se aprovechan los recursos otorgados; pero, otras informaciones oficiales señalan que, en México, las erogaciones por 55,328 millones de pesos para el otorgamiento de becas de posgrado durante el periodo 2012-2018, no se vieron reflejadas en la

mejora de los indicadores de bienestar como salud, educación, pobreza, vivienda, entre otros (CONACYT, 2020).

Así mismo, se menciona que en el sexenio comprendido entre 2012 y 2018, la Comisión Intersecretarial de Bioseguridad y Organismos Genéticamente Modificados (CIBIOGEM) restó importancia a estudios científicos independientes que contenían evidencia respecto a la presencia de transgenes en maíces nativos de distintas regiones del país, base de la alimentación y nutrición mexicana y un pilar fundamental de nuestra cultura (CONACYT, 2020). Por lo anterior, se concluye que las investigaciones que se producen no siempre se enfocan a temas de interés nacional derivado, entre otras cosas, de la falta de estímulos que orienten la investigación hacia temas prioritarios (CONACYT, 2020).

Podemos decir, con Elias, que el entramado internacional, con base en el cual se configuran los procesos de producción de conocimiento, no siempre es compatible con los tejidos nacionales y locales. Algunos trabajos científicos rigurosos pueden no coincidir con las temáticas urgentes por resolver en un país, con lo que el conocimiento producido no podrá considerarse ni valioso, ni pertinente, en una evaluación nacional o regional; las y los investigadores reflexivos se enfrentan, de manera permanente, con conflictos derivados de las configuraciones internacionales en la disciplina o la temática que abordan (Pérez, 2017).

¿Es posible atender las normativas nacionales y las internacionales al mismo tiempo? O, quizás, estamos frente a entramados (configuraciones) de producción de conocimiento por cuestionar, en aras de debatir y argumentar la necesidad de trayectorias múltiples de ciencias, disciplinas, saberes y conceptualizaciones.

Epílogo problematizador

Como se puede apreciar, las reflexiones sobre la producción de conocimiento en México han transcurrido de una visión del individuo talentoso y con gran rigor científico, que lucha por el reconocimiento glorioso en su disciplina, a la identificación de una intrincada red de relaciones que van más allá de las políticas nacionales y de las decisiones institucionales (ver Anexo 1).

La producción de conocimiento en educación superior, desde siempre, lejos de ser una práctica que reúna sólidas formaciones científicas individuales, es una red conformada por normativas, programas políticos, competencias entre teorías y grupos de investigación, luchas por finan-

ciamientos y equipamientos de alta calidad, recomendaciones y vigilancias de organismos multilaterales, así como iniciativas internacionales derivadas de proyectos de sociedad que promueven los ritmos de vida erigidos en ejemplo del confort y el desarrollo, aunque impliquen injusticias epistémicas y sociales para la mayor parte de la población mundial.

¿Cómo es posible, sin embargo, que, cuando se habla de producción de conocimiento, se tengan como referencias afirmaciones que aluden al proceso exclusivo de generación de conocimiento (epistemología), o al solitario trabajo de investigación en bibliotecas, archivos, laboratorios y cubículos realizado por individuos concentrados en sus hallazgos? Sin pretender agotar las referencias de estos lugares comunes, aunque imprecisos, mencionaremos dos fuentes que muestran, al menos, sus orígenes en México.

Además de las concepciones ya expuestas en el primer apartado de este capítulo, se pueden añadir las visiones de Bunge y Pérez-Tamayo, dos “influencers” del tema, presentes desde el siglo pasado.

Veamos cómo resuelve Mario Bunge los obstáculos de la sociología para hacer ciencia. En efecto, Bunge expone las dificultades de las ciencias sociales para, realmente, producir ciencia; no sólo se trata de “una ciencia subdesarrollada” (Bunge, 1980: 155), sino que necesita aceptar “la tesis de que los problemas sociales deben estudiarse antes de interferir con ellos” (1980: 156). Bunge se refiere a las condiciones en las que se encuentra América Latina por los problemas que las ciencias sociales tendrían que abordar:

El Tercer Mundo, en particular, está plagado de problemas pavorosos y que, lejos de ir resolviéndose, empeoran día a día. Baste mencionar el hambre, la sobrepoblación, la desocupación, la marginación, la explotación irracional de los recursos naturales, la dependencia, el bajo nivel educacional, la cultura raquíta e imitativa, la tiranía política, la corrupción y el militarismo. (Bunge, 1980: 156)

Según Bunge, es urgente que las ciencias sociales definan los términos que usan para que todo sea claro en las investigaciones; propone, entonces, algunas aclaraciones a palabras como “grupo social”, “tipo ideal”, “dependencia”, entre otras. Del término “explotación”, por ejemplo, comenta: “Es una noción cualitativa y poco clara que puede cuantificarse y con ello aclararse sin dificultad en términos de los conceptos de costo y beneficio, que son clásicos en la economía”, por lo que procede a desarrollar una función con valores para la operación y los beneficios de quien

realiza la acción que “puede ser igual a la suma de un salario más beneficios sociales (salud pública, educación, pensión de la vejez, etc.)” (Bunge 1980: 162). Bunge continua su propuesta científica para comprender la “explotación” e introduce el matiz de “grado de explotación” medible con base en los resultados negativos o positivos de la operación matemática; finalmente, desglosa el beneficio en variables individuales o colectivas, subrayando la importancia de considerarlo en su totalidad: directo e indirecto (1980: 163).

La soltura “epistemológica” con la que Bunge hace una propuesta como la que acabamos de describir, se puede explicar cuando afirma: “La matematización de los conceptos y de las proposiciones incrementa la exactitud y por lo tanto la claridad de las ideas” (p. 171).

La producción científica para Bunge incluye a investigadores: i) “curiosos”, no individuos que busquen ganar dinero ni reconocimiento; ii) que se mantengan en contacto con la producción internacional de resultados científicos (p. 257) y, si se ubican en “países en desarrollo”, deben participar en la planeación que busque ser “integral y favorecer la modernidad” (p. 258).

El último capítulo del libro de Bunge es enigmático porque, dado que toda la bibliografía citada está hecha por autores, sorprende que en su “carta a una aprendiz de epistemóloga” se dirija a una posible autora. Bunge declara sin ambages que “he elaborado la siguiente receta para formar epistemólogos” y, en esta “receta”, sugiere frecuentar buenas escuelas, asumir que las matemáticas son “el lenguaje de toda ciencia madura”, que el epistemólogo es una mezcla de científico y filósofo, que deben leerse artículos y no sólo libros, y que “en el caso particular de la epistemología, una idea es verdadera en este campo si y solamente si corresponde fielmente a la realidad de la ciencia” (pp. 259-263).

No es difícil identificar en el planteamiento de Bunge, la ausencia de las condiciones a partir de las cuales el ejercicio de producción de conocimiento (bajo cualquier conceptualización elegida) es susceptible de desarrollarse: políticas nacionales, injerencia internacional en países en desarrollo, actividades disimuladas de empresas en los gobiernos, uso de recursos naturales para producción de materiales y objetos consumidos en países extranjeros, organización y regulación de las redes disciplinares y temáticas de la producción científica internacional, etcétera.

De Ruy Pérez-Tamayo abordaremos, brevemente, su idea de constitución de la ciencia. La ciencia debe “funcionar”, afirma, de la misma manera que funcionó con “el método general de preparación de vacunas, por medio de gérmenes de virulencia experimentalmente atenuada”, inven-

tado por Pasteur (Pérez-Tamayo, 1990: 274), y gracias al cual se han inventado otras vacunas. El procedimiento científico obtenido y legado por Pasteur, no obedece a una cuestión social, ni política, sino a su mera eficacia; esto último, pretende Pérez-Tamayo, se confirma al constatar que:

los resultados benéficos obtenidos no pueden considerarse como una “construcción social”, en vista de que las vacunas tienen el mismo efecto en sociedades tan distintas como los grupos *gay* en Nueva York y los indígenas zapotecas de la sierra de Oaxaca. (Pérez-Tamayo, 1990: 274)

Para defender y avalar el carácter universal de la ciencia en tanto que eficaz, Pérez-Tamayo no titubea en mezclar las diferentes configuraciones de producción del conocimiento con sus aplicaciones.

El hecho de que un procedimiento o un producto farmacéutico sea posible de aplicar a cualquier ser humano que lo necesite, no lo exenta de haberse generado al interior de condiciones socio-económicas-políticas específicas⁷, de la misma manera que su potencial beneficio “universal” no lo exenta de sólo ser aplicado ahí donde se cubran los requisitos financieros comerciales establecidos por los dueños de las patentes, así como las regulaciones de salud pública de cada país⁸.

Pérez-Tamayo, por otro lado, describe al investigador desde la mirada que expusimos al inicio de este capítulo:

La profesión de científico consiste en saber plantear y resolver problemas, es decir, en concentrarse en aquellas cuestiones de la naturaleza que estamos razonablemente seguros de poder entender, dados nuestros conocimientos actuales y nuestra imaginación. (Pérez-Tamayo, 2002: 138)

Su descripción de la producción del conocimiento difundida y divulgada en su abundante bibliografía, ofrece los planteamientos que, justamente, ahora resultan cuestionables por todo lo ya expuesto: la emergencia de la generación y aplicación del conocimiento está atravesada por diferentes normativas disciplinares, políticas, relaciones internacionales, proyectos de sociedades, ideas de progreso y confort, concepciones variadas de relación con la naturaleza, y, por supuesto, regulaciones laborales de quienes ejercen la investigación.

⁷ Justo como sucedió con la trayectoria de producción de conocimiento de Pasteur. *Cfr.*: Bensaude-Vincent et Stengers, 1992: partes III y IV; Latour, 1996.

⁸ Todos pueden comprender esto, después de lo sucedido con la pandemia de COVID-19.

Referencias

- ANUIES (1978). *La planeación de la educación superior en México*. México: Anuiés.
- Barjot, Dominique (2011). “Le développement économique de la Corée du Sud depuis 1950”. En *Les Cahiers de Framespa*, núm. 8. DOI: <https://doi.org/10.4000/framespa.899>
- Bassalla, George (1967). “The spread of western Science”. En *Nature*, núm. 156, 611-622.
- Bensaude-Vincent, Bernadette, Stengers, Isabelle (1992). *Histoire de la chimie*. Paris : La Découverte.
- Bunge, Mario (1980). *Epistemología. Ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Castrejón D., Jaime (1976). *La educación superior en México*. México: SEP.
- CONACYT (2020). *Programa institucional 2020-2024*. Disponible en https://www.conacyt.gob.mx/images/Programa_Institucional_2020-2024_Conacyt.pdf
- CONACYT (2021). *Criterios específicos de evaluación. Área I: Físico-matemáticas y ciencias de la tierra*. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/Criterios-sni.html>
- Coombs, Philip H. (1968). *The world educational crisis / La crisis mundial de la educación* [Trad. M. Solanas]. Barcelona: Península.
- Cordero A., Graciela, Carrillo Ch., Norma L., López O., Maricela, Zepeda F., Ana G. (2019). “Análisis de las características de las revistas editadas por las Escuelas Normales mexicanas”. En *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 74, 325-346. <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1333/16es.html>. DOI: 10.4185/RLCS-2019-1333
- Elias, Norbert (1970/2008). *Sociología fundamental* [Trad. Gustavo Muñoz]. Barcelona: Gedisa.
- Elias, Norbert (1987). “Les transformations de l'équilibre <nous-je>”. En *La société des individus*, 205-301 [Trad. Jeanne Étoré]. Paris: Fayard.
- Elias, Norbert (1990). *Norbert Elias par lui-même* [Trad. Jean-Claude Capèle]. Paris: Pluriel.
- Espinosa, Julieta (2014), “La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México”. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 143, 163-179.
- Espinosa, Julieta (2023), “Repensar la occidentalización. Ir más allá de las disciplinas”. En *Colección: Más allá de las disciplinas* (MAD), vol. 1. Rompiendo fronteras, J. Espinosa, L. Noyola (coords.). México: UAEM/ UAM, 145-183.
- Faure, Edgar et al. (1972). *Apprendre à être*. Paris: UNESCO.
- Flores, Jorge Mario (2018). “Retos y contradicciones en la formación de investigadores en México”. En *Revista Educar*, vol. 34, núm. 71, 35-49. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62554>

- Fortes, Jacqueline, Lomnitz, Larissa (1991). *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*. México: UNAM/ Siglo XXI.
- Francis, Michael J. (1972). “La ayuda económica de Estados Unidos a América Latina como instrumento de control político”. En *Foro Internacional*, vol. XII-4, núm. 48, abril-junio, 433-452.
- García P., Luis E., Ramírez P., Jorge A., Yurén C., Ma. Teresa (2020). “La Política y las condiciones de repatriación de investigadores en México (1991-2017)”. En *Perfiles Educativos*, vol. XLII, núm. 170, 135-152.
- Gil Antón, Manuel, Contreras G., Leobardo E. (2017). “El Sistema Nacional de Investigadores ¿espejo y modelo?”. En *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 184, 1-19.
- Gil A., Manuel et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Goldstein, Daniel J. (1989). *Biotecnología, universidad y política*. México: Siglo XXI Editores.
- Grompone, Antonio M. (1953). *Universidad oficial y universidad viva*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/ Universidad Nacional.
- Hodara, Joseph (1970). *Productividad científica: criterios e indicadores*. México: UNAM.
- Ibarra C., Eduardo (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM/ UAM/ UDUAL.
- Ibarra C., Eduardo (coord.) (1993). *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjueros organizacionales*. México: UAM.
- INIC (1970). *Política Nacional y Programas en Ciencia y Tecnología*. México: Instituto Nacional de Investigación Científica.
- King, Richard G., Rangel G., Alfonso, Kline, David, Mc Ginn, Noel F. (1972). *Nueve universidades mexicanas. Un análisis de su crecimiento y desarrollo*. México: ANUIES.
- Latour, Bruno (1996). *Pasteur. Una ciencia, un estilo, un siglo* [Trad. Stella Mastrángello]. México: Siglo XXI Editores.
- Lenkersdorf, Carlos (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Lloyd, Marion (2018). “El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías”. En *Revista de la educación superior*, vol. 47, núm. 185, 1-31.
- Mendieta y Núñez, Lucio (1980). *Ensayo sociológico sobre la universidad*. México: UNAM.
- Mollis, Marcela (2014). “Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma”. En *Revista de la Educación Superior*, vol. 48, núm. 169, 25-45. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/>

- ONU (2021). Groupe de travail inter-agences des Nations unies sur la science, la technologie et l'innovation pour les ODD et Commission européenne, Centre commun de recherche, *Guide pour la préparation des feuilles de route relatives à la science, la technologie et l'innovation (STI) pour les ODD*, EUR 30606. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.
- Osorio, Raúl (2012). "La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada". En *Revista Iberoamericana de educación superior*, vol. 3, núm. 6, 100-116. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/>
- Pérez B., Tania (2017). "<No es sólo una cuestión de lenguajes>: lo inaudible de los estudios feministas latino-americanos en el mundo académico anglosajón". En *Scientiae Studia*, vol. 15, núm. 1, 59-72.
- Pérez M., Ricardo, Naidorf, Judith (2015). "Las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos". En *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 1-16.
- Pérez-Tamayo, Ruy (1990/2006). *¿Existe el método científico? Historia y realidad*. México: SEP/ FCE/ CONACYT/ Colegio Nacional.
- Pérez-Tamayo, Ruy (2002). *Cómo acercarse a la ciencia*. México: CONACULTA/ Gobierno del Estado de Querétaro/ Limusa.
- Programa de becas y datos profesionales de los becarios (1961). México: Banco de México, Departamento de Investigaciones Industriales.
- Ramírez D., José Antonio (2020). "Bases de la institucionalización de la ciencia en América Latina en la Guerra Fría: entre la política y la cooperación internacional". En *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, núm. 7, 65-92. DOI: <https://doi.org/10.25185/7.3>
- Rangel G., Alfonso (1979). *La educación superior en México*. México: El Colegio de México.
- Ribeiro, Darcy (1982). *La universidad necesaria*. México: UNAM.
- Rodríguez-Sala de Gomezgil, Ma. Luisa (1970). *Las instituciones de investigación científicas en México*. México: UNAM/ Instituto Nacional de la Investigación Científica.
- Rodríguez, Roberto (2014). "Educación superior y transiciones políticas en México". En *Revista de la Educación Superior*, vol. 143, núm. 171, 9-36. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/>
- Sábato, Jorge, Botana, Natalio (1970). "La ciencia y la tecnología en el desarrollo de América Latina". En *Tiempo Latinoamericano*. América Latina: Ciencia y tecnología en el desarrollo de la sociedad, 59-76. Chile: Editorial Universitaria.
- Sagasti, Francisco (2003). *The Sisyphus Challenge: knowledge, innovation and the human condition in the 21st century*. Foro Nacional / Internacional, Lima, Perú.

- <https://www.uvic.ca/research/centres/globalstudies/assets/docs/publications/TheSisyphusChallenge.pdf>
- Sauro, Sandra (2013). “Pensamiento latinoamericano en ciencia y tecnología”. En *Quiju, Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología*, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, 219-236.
- Seminario sobre Educación Superior. Ponencias (1979). México: El Colegio Nacional.
- Toledo O., Francisco (2015). “La teoría de las configuraciones sociales de Norbert Elias y su aplicación a la sociología del deporte recreativo en las nuevas élites de prestigio”. En *Andamios*, vol. 12, núm. 28, mayo-agosto, 215-239.
- UNESCO (1965). *Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación. La experiencia de América Latina*, Raymond F. Lyons (ed.). Liège, Bélgica: Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- UNESCO (2018). *Informe de la UNESCO sobre la ciencia. Hacia 2030. Panorámica de América Latina y el Caribe*. Paris: ONU.
- Urquidí, Víctor L. (1963), “Legislación para el desarrollo económico”, *Foro Internacional*, Vol. III, núm. 3, enero-marzo, 349-367.
- Velázquez, Yolanda, González, Mario Alberto (2017). “Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT”. En *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 184, 117-138. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/>
- Yurén, Teresa, García P., Luis E. (2022). “Políticas de ciencia, tecnología e innovación en México: análisis y perspectivas”. En *CPU-e, Universidad Veracruzana*, núm. 35, julio-diciembre, 1-24.
- Zarzar C., Carlos (1988) (comp.). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: SEP/ Nueva Imagen.

Anexo 1

Producción de conocimiento: diagnósticos, planificación, configuraciones

| | |
|------|---|
| 1953 | Antonio M. Grompone (1953). <i>Universidad oficial y universidad viva</i> . México: UNAM/ Instituto de Investigaciones Sociales. |
| 1961 | <i>Programa de becas y datos profesionales de los becarios</i> (1961). México: Banco de México/ Departamento de Investigaciones Industriales. |
| 1961 | Instituto Nacional de la Investigación Científica. (1961, 29 diciembre 1961). Creación. México: DOF. |

| Producción de conocimiento: diagnósticos, planificación, configuraciones | |
|---|--|
| 1965 | Raymond F. Lyons (Ed.). <i>Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación. La experiencia de América Latina</i> . Liège, Bélgica: Unesco/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. |
| 1968 | Philip H. Coombs (1968). <i>The world educational crisis</i> , IIPÉ. <i>La crisis mundial de la educación</i> . [Trad. M. Solanas]. Barcelona: Península. |
| 1967 | George Bassalla (1967). "The spread of western Science", <i>Nature</i> , 156, pp. 611-622. |
| 1970 | Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (1970, 29 de diciembre). Creación. México: DOF. |
| 1970 | Ma. Luisa Rodríguez Sala de Gomezgil (1970). <i>Las instituciones de investigación científicas en México</i> . México: UNAM/ Instituto Nacional de la Investigación Científica. |
| 1970 | Joseph Hodara (1970). <i>Productividad científica: criterios e indicadores</i> . México: UNAM. |
| 1970 | <i>Diagnóstico preliminar de la educación superior</i> (marzo de 1970), elaborado por el Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior de la ANUIES. |
| 1970 | <i>Política Nacional y Programas en Ciencia y Tecnología</i> (1970). Instituto Nacional de la Investigación Científica. |
| 1972 | Richard G. King, Alfonso Rangel G., David Kline, Noel F. McGinn (1972). <i>Nueve universidades mexicanas. Un análisis de su crecimiento y desarrollo</i> . México: ANUIES. |
| 1972 | Edgar Faure et al. (1972). <i>Apprendre à être</i> . Paris: UNESCO. |
| 1976 | Jaime Castrejón D. (1976). <i>La educación superior en México</i> . México: SEP. |
| 1978 | Anuies (1978). <i>La planeación de la educación superior en México</i> . México: ANUIES. |
| 1979 | Alfonso Rangel G. (1979). <i>La educación superior en México</i> . México: El Colegio de México. |
| 1979 | <i>Seminario sobre Educación Superior</i> (1979). Ponencias. México: El Colegio Nacional. |
| 1980 | Lucio Mendieta y Núñez (1980). <i>Ensayo sociológico sobre la universidad</i> . México: UNAM. |
| 1982 | Darcy Ribeiro (1982). <i>La universidad necesaria</i> . México: UNAM. |

Producción de conocimiento: diagnósticos, planificación, configuraciones

| | |
|------|--|
| 1988 | Carlos Zarzar C. (Comp.) (1988). <i>Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias</i> . México: SEP/ Nueva Imagen. |
| 1989 | Daniel J. Goldstein (1989). <i>Biología universidad y política</i> . México: Siglo XXI. |
| 1991 | Jacqueline Fortes y Larissa Lomnitz (1991). <i>La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad</i> . México: UNAM/ Siglo XXI. |
| 1993 | Eduardo Ibarra C. (coord.) (1993). <i>La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales</i> . México: UAM. |
| 1994 | Manuel Gil et al. (1994). <i>Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos</i> . México: UAM-Azcapotzalco. |
| 2001 | Eduardo Ibarra C. (2001). <i>La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización</i> . México: UNAM/ UAM/ UDUAL. |
| 2003 | Francisco Sagasti (2003). <i>The Sisyphus Challenge: knowledge, innovation and the human condition in the 21st century</i> . |
| 2018 | ONU. <i>Informe de la UNESCO sobre la ciencia. Hacia 2030. Panorámica de América Latina y el Caribe</i> . |

Constitución moderna de las disciplinas. Occidentalización de la astronomía en México

Christian Poblete Trujillo

Resumen

El objetivo de este capítulo es problematizar la occidentalización de la astronomía en México en el siglo XIX, XX y XXI. Para ello, el capítulo se estructura en cinco apartados. En el primero, caracterizamos los aspectos elementales de las sociedades modernas, para lo cual nos enfocamos en el estrecho e indisoluble vínculo entre las disciplinas, el Estado-nación y las universidades. En el segundo, desglosamos dos posturas distintas de abordar a las disciplinas, a saber, como continuidad o como constitución. En el tercero, desde la postura de la disciplina como constitución, nos enfocamos en la astronomía en México en el siglo XIX y principios del XX. En el cuarto, nos remitimos a la astronomía en México a mediados del siglo XX para mostrar la adopción de la occidentalización. En el quinto, problematizamos sobre la valoración que el astrónomo Manuel Peimbert hace de la situación de la astronomía en México en el siglo XXI.

El vínculo entre modernidad, disciplinas, Estado-nación y universidad

La modernidad se ha configurado a partir de relaciones asimétricas entre los Estados-nación. Los países occidentalizados se asumen como “herederos” y “continuadores” de los países occidentales. Por ese motivo aspiran a adoptar e imitar algunos de sus discursos y prácticas, los cuales adquieren sus propias particularidades, según las condiciones locales en que se desenvuelven. Esta emulación tiende a ser incuestionable, pues lo que importa es acercarse al cumplimiento de los ritmos, objetivos y proyectos occidentales (Espinosa, 2023).

La occidentalización sucede por distintas vías: sociales, económicas, políticas y culturales. Aquí nos enfocaremos en las relativas a una disciplina en específico y en un país en concreto: la astronomía en México. De modo que, a través de determinadas situaciones alrededor de dicha disciplina, exploraremos cómo se configuran los pensamientos y las posturas de los países occidentalizados.

Desde una perspectiva general, el discurso de la modernidad se basa en los principios de la libertad y la autonomía. Estos principios permiten que se formule la promesa moderna: orientar la sociedad hacia la emancipación con el objetivo de maximizar la capacidad de agencia de los individuos y la autodeterminación de la ciudadanía y así ofrecer posibilidades de autorrealización (Bauman, 2002). De esa manera “el mayor rendimiento de la economía, la política y la ciencia liberaría al individuo de muchas de las preocupaciones de las sociedades ‘tradicionales’” (Wagner, 1994: 6). La sociedad moderna, entonces, es un concepto que se configura en oposición al de sociedad tradicional. Los procesos que caracterizan a la sociedad moderna son la urbanización, industrialización, democratización, y una racionalidad científica regida por determinado conocimiento teórico y empírico (Wagner, 1994).

Ahora bien, ninguno de esos procesos de la modernidad se extendió simultáneamente ni en igual medida o en la misma magnitud en los países que consideramos modernos. Asimismo, en otras regiones del mundo, varios de esos procesos se desarrollaron en sociedades que es difícil calificar como modernas. Ese aspecto complica definir en qué momento la organización de una sociedad deja de ser tradicional para convertirse en moderna (1994: 3).

En parte, a causa de esa imprecisión conceptual, descartamos trabajar desde las nociones de países modernos y tradicionales. La otra parte de la decisión, reside en la postura que se asume en este texto. Nos ubi-

camos en el marco de las relaciones asimétricas de las sociedades modernas compuesta por “países occidentales” y “países occidentalizados”. Los primeros, corresponden a Estados Unidos y a los países poderosos de Europa; los segundos, se caracterizan por un pensamiento y una postura en la cual “las y los ciudadanos se desenvuelven entre visiones y expectativas provenientes de las ‘sociedades occidentales’, en paralelo a cosmovisiones propias de sus pasados interrumpidos por la invasión, la esclavitud y la colonia” (Espinosa, 2023: 146-147). En ese sentido es que concebimos a México como un “país occidentalizado”.

En la modernidad, los gobiernos han prometido que tanto sociedades como individuos serán libres, autónomos y emancipados. Esta promesa la sostienen con base en el discurso teórico que explicita el pensamiento científico de las disciplinas. El discurso teórico se fundamenta en la racionalidad con pretensión de universalidad, verdad y certeza (Espinosa, 2014). Es por ello que las disciplinas son indispensables e inseparables de los proyectos individuales y colectivos, así como de la forma de gobernar en los Estados-nación democráticos (Espinosa, 2014).

Para que el discurso teórico sea legítimo, necesita espacios que lo validen. La universidad moderna, con orientación en la investigación, surgida a finales del siglo XIX, se convirtió en la institución clave para la producción de conocimiento y la consolidación del sentido de identidad nacional en los países occidentales más poderosos política y económicamente¹ (Wittrock, 1996). Por lo tanto, la universidad –compuesta por facultades, centros, institutos y academias– se convirtió en el lugar privilegiado que legitima la producción de conocimiento basado en la racionalidad del discurso científico de las disciplinas. Es la institución que autoriza el conocimiento válido en las sociedades modernas (Espinosa, 2014).

El surgimiento del régimen epistémico disciplinario condujo a una reorganización institucional y a una divergencia en los caminos nacionales. Esto se tradujo en patrones organizativos distintos para las universidades y las otras instituciones científicas recién creadas (Wittrock, 1996). Desde el siglo XIX, y especialmente en el siglo XX, la universidad se integró como parte de la educación superior (Torstendahl, 1996). Un término nuevo que expresó la estructuración de los sistemas educativos del mundo mo-

¹ De acuerdo con Torstendahl (1996), a partir del siglo XII se inició el desarrollo del pensamiento erudito y, posteriormente, en el siglo XVI se produjeron ciertos antecedentes del pensamiento científico. Sin embargo, no existía una ideología clara sobre el papel de la universidad como un lugar dedicado exclusivamente a la investigación científica, pues se daba por sentado que las universidades debían servir a otros propósitos además de la investigación.

dero. Aunque en cada Estado-nación adquirió sus particularidades, por lo regular la educación superior abarcó distintas disciplinas² y modalidades institucionales de formación profesional, lo que conlleva diversos niveles de organización educativa y de coordinación burocrática (Rothblatt y Wittrock, 1996).

Las universidades tienen un doble papel en el contexto de los Estados-nación. Por un lado, se desarrollan como instituciones altamente especializadas en la investigación científica; y, por otro, tienen un papel clave en el fortalecimiento de las capacidades científicas, industriales y tecnológicas de los Estados-nación. Esto último se debe a que proporcionan personal administrativo y técnico altamente capacitado, y son el foco de los discursos científicos y culturales que contribuyen a la formación del mundo moderno (Wittrock, 1996). En ese sentido, la simbiosis entre las universidades y el Estado apuntala un sentido de cultura y de la identidad nacional, al punto que muchas universidades asumen una orientación nacionalista (Torstendahl, 1996). Por todo ello es que las universidades, y cada una de las instituciones del sistema de educación superior, se vinculan de forma estrecha con los modernos Estado-nación.

Asimismo, como las universidades públicas históricamente no han sido autosuficientes financieramente, su ingreso económico principalmente lo reciben del presupuesto estatal. Pero aun con ese tipo de dependencia económica, se han establecido algunos “pactos sociales”, que a veces son acuerdos *de jure* otras veces sólo operan *de facto*, mediante los cuales el Estado permite el autogobierno universitario³ (Torstendahl, 1996).

Más importante aún, la universidad y los modernos Estado-nación se interrelacionan a través del discurso teórico. La racionalidad de las disciplinas permite que los gobiernos tomen decisiones irrefutables que descansan en argumentos científicos o, al menos, con afirmaciones que se afianzan en supuestos de este tipo de racionalidad. Así es como los gobiernos modernos, como parte de sus promesas políticas, han ofrecido mejorar las condiciones de vida de la sociedad con base en productos y servicios que provienen de los científicos y de los profesionales formados en las disciplinas (Espinoza, 2014).

² “Las fronteras académicas existen de hecho. Son erigidas a propósito, aunque ese propósito no siempre sea el mismo. Si las fronteras existen para excluir, también existen para definir, concentrar y «disciplinar» la inteligencia” (Rothblatt y Wittrock, 1996: 8).

³ En América Latina, la autonomía universitaria comenzó con la célebre Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 (Tünnermann, 2008). En México, se dio por primera vez en 1929 en la Universidad Nacional de México (Marsiske, 2018).

Disciplinas como continuidad o como constitución

Al profundizar en las disciplinas, éstas pueden concebirse desde dos posturas: como continuidad o como constitución. Cuando se aborda como continuidad, la disciplina consiste en una especialidad que se desarrolla a lo largo del tiempo, con una constante evolución y acumulación de ideas. El conocimiento mejora de modo progresivo gracias a la racional aplicación de enfoques que, al resolver problemas y presentar nuevos hallazgos, nos acercan cada vez más a la verdad (Espinosa, 2008).

En esta postura existe un consenso por demás aceptado de que la ciencia es el resultado de un proceso de institucionalización anclado en el paradigma de la verdad como motor del progreso. Cuando aceptan una postura un tanto más flexible, admiten que ese proceso no es meramente lineal, sino extenso y zigzagueante. No obstante, lo que no se pone en duda es que la ciencia inició en el siglo XVII y que tiene como hito central la creación de la Royal Society en 1662, en la que destaca la figura de Isaac Newton (Kreimer, 2015).

En una línea de pensamiento cercana, Daston (2012) asegura que la ciencia inició a principios del siglo XIX porque fue cuando emergieron y se interrelacionaron dos aspectos, a saber, una determinada subjetividad: el científico, y una específica objetividad: los objetos de investigación. El científico (*der Wissenschaftler*, *the scientist*, *le scientifique*) es un tipo cultural que empezó a constituirse en la medida que se distinguió de los sabios, ilustrados, filósofos o intelectuales. El científico se caracteriza por poseer una atención centrada en objetos especiales, como los verbos griegos, los hidrocarburos o los microbios, por mencionar algunos ejemplos, que nada tienen que ver con los objetos estéticos y llenos de belleza de los artistas, por señalar otro caso de un sujeto atento a determinados objetos que no son los de la ciencia (Daston, 2012).

Pero la disciplina desde la postura de la continuidad, no sólo conlleva una forma de organización cognitiva, sino también una organización social que concibe a la ciencia y sus prácticas de acuerdo con una manera específica de segmentar al mundo natural, físico y social (Kreimer, 2016). Cada disciplina genera una identificación colectiva que propicia que los biólogos se reconozcan a sí mismos como biólogos, los antropólogos como antropólogos y los geógrafos como geógrafos. Este colectivo disciplinario comparte un conjunto de problemas, teorías y una organización social institucionalizada que permite reproducir a las nuevas generaciones por medio de las instituciones científicas y de educación superior (Kreimer, 2016).

No muy lejano a estas ideas está el concepto de *matriz disciplinaria* que elaboró Kuhn (2004) en su célebre posdata (*postscript*) de 1969, en el que intentó reformular su tambaleante noción de paradigma científico. Para Kuhn, los científicos, más que converger en un paradigma o un conjunto de teorías, lo que comparten es una matriz disciplinaria que les posibilita una comunicación y un juicio profesional común.

La matriz disciplinaria se compone de distintos elementos, de los cuales destacan cuatro: i) las generalizaciones simbólicas que, expresadas en un lenguaje formal, definen la naturaleza que estudian; ii) los compromisos compartidos basados en las creencias de modelos particulares de los fenómenos, de la solución de problemas y las explicaciones; iii) los valores que dan un sentido de comunidad y determinan el comportamiento del colectivo; y iv) los compromisos ejemplares que asumen los colectivos (Kuhn, 2004).

Hay que precisar que, en esta postura, aun con la concepción orientada a la continuidad, no asume las disciplinas como entidades estáticas, sino que emergen y evolucionan a través de mecanismos dinámicos, pero en función de la reestructuración de las disciplinas. Eso implica la hibridación de conjuntos de conocimientos que provienen de otras disciplinas o especialidades, y la autonomización de ciertas subdisciplinas. El surgimiento y el desarrollo de las disciplinas generan conflictos y disrupciones, pues conllevan reacomodos sociales, institucionales y epistémicos, tanto en su interior como en relación con otras disciplinas (Kreimer, 2016).

Ahora bien, desde la postura de la disciplina como constitución, la disciplina es un discurso particular que permanece en constante ruptura y transformación que, aunque conserva el mismo nombre (como sucede con la astronomía en el siglo XIX y en el siglo XX, por ejemplo), en realidad, cada circunstancia histórica se ordena, delimita y acopla bajo distintas condiciones sociales, políticas, culturales y económicas. A eso se debe que varíen los contenidos, teorías, métodos y objetivos de las disciplinas. Así, en algunos momentos, ciertos elementos pueden tener más o menos jerarquía, influencia e interrelación con otros elementos (Espinosa, 2008).

Daston (2012) asevera que los objetos de investigación sólo emergen y se disipan en momentos determinados, ante lo cual se cuestiona: “¿Por qué, cuándo y cómo ocurre que la ciencia dirige su atención sobre determinados objetos y no lo hace sobre otros? ¿Por qué, cómo y cuándo objetos previamente considerados como heterogéneos se aglutinan en una sola categoría?” (2012: 15). Estas preguntas comparten, hasta cierto punto, un vaso comunicante con las que Espinosa (2005) elabora para diagnosticar los criterios que separan, clasifican y agrupan a las distintas ciencias o

disciplinas: “¿Responde esto a una simple organización del conocimiento? ¿Es por el hecho de haber identificado elementos conceptuales que autorizaban su conjunción? ¿Fueron establecidas las fronteras por su objeto de estudio y el análisis con el que se aborda?” (Espinosa, 2005: 12).

Desde la postura de la disciplina como constitución, el conocimiento se organiza y enuncia de una forma y no de otra a partir de las condiciones de posibilidad. Éstas van más allá de aspectos metateóricos y de la organización social al interior de la propia disciplina, ya que integran elementos heterogéneos como los discursos y las prácticas de los espacios que permiten su enunciación, de los gobiernos, y de la vinculación con otros colectivos de la sociedad (Espinosa, 2005). De modo que, de un siglo a otro, las disciplinas obedecen a diversos órdenes de pensamiento, “sus diferencias derivan, primero, de los diversos modos de reflexión inventados y aplicados; segundo, de las preocupaciones políticas, sociales y culturales específicas de cada momento” (Espinosa, 2008: 18).

Siendo así, Espinosa (2023: 155) propone cinco componentes que configuran a las disciplinas: “i) objeto de estudio delimitado; ii) metodologías y vías de abordaje; iii) grupos participantes y órganos de difusión y divulgación de sus resultados; iv) instituciones (para transmisión, circulación y producción de conocimiento); y v) equipamiento físico, técnico y tecnológico”. No obstante, una disciplina no sólo es producción de conocimiento, también es interconexión con la organización de la sociedad:

una cosa es el contenido epistemológico de una disciplina (reglas para la delimitación del objeto de estudio y vías de abordaje legitimadas), y otra cosa es la presencia de cada disciplina en el universo del conocimiento, sus relaciones con el proyecto de sociedad en el que se desenvuelve, y su incidencia o no en los problemas sociales (todo eso es parte de sus componentes). (Espinosa, 2023: 161-162)

En eso radica que ella proponga investigar a las disciplinas en tres estratos: 1) por el lugar (*locus*) que genera las condiciones para ser enunciado; 2) en las relaciones que se particularizan interna y externamente entre instituciones y las organizaciones que poseen el conocimiento; y 3) la vinculación entre instituciones, la sociedad y el gobierno (Espinosa, 2005). Las universidades y los gobiernos tienen un rol protagónico en la disciplinarización de los saberes. En el caso de las universidades, al ser las encargadas de admitir, legitimar y promover los conocimientos en disciplinas en específico: son los espacios que permiten su enunciación. En el caso de los gobiernos, para evidenciar que las disciplinas se practi-

can de múltiples maneras en conexión con la sociedad y la razón de Estado (Espinosa, 2005).

Esta propuesta, como Espinosa (2005) advierte, está lejos de condenar a las disciplinas porque no se constituyen con “pureza” teórica, tampoco establece que el conocimiento disciplinar es un simulacro que esconde las auténticas y turbias intenciones a favor de propósitos distintos al progreso de la razón y del avance del conocimiento. Por el contrario, esta propuesta de abordaje lo que hace es reconocer:

la presencia y las funciones de distintos grupos (teóricos) con diferentes intereses y objetivos, múltiples instituciones y formas de gobierno específicas, todos ellos relacionados unos con otros desde distintas posiciones y con fuerzas variables. Esto es, entonces, una propuesta de trabajo (tripartita) para realizar un diagnóstico; es decir, que sus conclusiones mostrarán los factores que participan en una situación particular, y las relaciones e incidencias entre ellos. (Espinosa, 2005: 24)

Diversas constituciones disciplinares de la astronomía en México

Para clarificar la postura de la disciplina como constitución, examinaremos el caso de la astronomía en México. Los pueblos originarios (llamados culturas mesoamericanas por parte de disciplinas como la historia, la antropología y la arqueología) que habitaron, y en algunos casos aún habitan los territorios del país que desde el siglo XIX llamamos México, desarrollaron la observación, conocimiento y técnicas de medición de los movimientos y los ciclos de ciertos cuerpos celestes (León-Portilla, 2003).

De igual manera, en el siglo XVII en la Nueva España se llevaron a cabo observaciones astronómicas del tránsito de Venus por el disco del Sol por parte de José Ignacio Bartolache y José Antonio de Alzate desde la Ciudad de México (Moreno, 2003). No obstante, aun cuando corresponde a la misma demarcación geográfica y territorial, no podríamos decir que se trata de la misma astronomía. En cada periodo hay distintos órdenes de pensamiento y diferente organización de la sociedad, dado que las condiciones sociopolíticas y culturales son estructuralmente distintas. Por tanto, no hay una continuidad disciplinar, sino que en cada momento tenemos diversos conjuntos de saberes que se articulan de maneras específicas con el gobierno y la sociedad en general.

Incluso si nos referimos solamente a la astronomía en el moderno Estado-nación mexicano, la disciplina ha experimentado cambios significativos en el transcurso del siglo XIX al XXI, en especial en su relación con el Estado-nación. Durante la primera mitad del siglo XIX, la astronomía se utilizó principalmente para satisfacer las necesidades directas del recién formado gobierno republicano mexicano. Un ejemplo de esto es la instalación del primer telescopio profesional en México en 1842 por el director del Colegio Militar, general Pedro García Conde, en las instalaciones del Castillo de Chapultepec. El objetivo de este telescopio era por motivos de formación en estrategia militar para que los estudiantes del colegio practicaran astronomía, geodesia y cartografía (Moreno Corral, 2011).

Otro caso en el siglo XIX en el que la astronomía se utilizó para servir al Estado mexicano ocurrió después de la invasión estadounidense de los años cuarenta, que provocó la pérdida de más de la mitad del territorio mexicano. El gobierno de Estados Unidos quería delimitar la frontera con México y adquirir más territorio. Para contrarrestar esto, la Comisión de Límites, liderada por el general Pedro García Conde, en colaboración con dos ingenieros y docentes del Colegio Militar, José Salazar Ilarregui y Francisco Jiménez, utilizaron técnicas astronómicas para determinar las posiciones geográficas de la nueva frontera entre ambos países de manera menos desfavorable para México (Moreno Corral, 2011).

También en el siglo XIX, la astronomía fue utilizada por los políticos mexicanos como un símbolo de modernidad y progreso. Los ingenieros, Francisco Jiménez y Francisco Díaz Covarrubias, elaboraron documentos científicos para justificar una expedición a Asia u Oceanía con el fin de observar el tránsito de Venus en 1874. Los argumentos científicos eran válidos, pero el presidente Sebastián Lerdo de Tejada apoyó la petición para mostrar la madurez institucional del régimen liberal republicano. Este evento marcó la formación de la primera expedición internacional de científicos mexicanos, conocida como la Comisión para observar el tránsito de Venus desde Japón⁴ (Moreno Corral, 2003).

El primer director del Observatorio Astronómico Nacional (OAN), el ingeniero Ángel Anguiano⁵, asumió el cargo en 1876, con solo un ayudante y un colaborador para llevar a cabo la práctica astronómica. Durante

⁴ Los instrumentos con los que se equipó la Comisión eran del Ministerio de Fomento, la Escuela de Ingenieros y el Colegio Militar (Moreno Corral, 2003).

⁵ Durante los 20 años en los que Ángel Anguiano fue director del OAN se convirtió en el principal experto en astronomía de México; participó en congresos internacionales y fue docente de Mecánica Celeste y Astronomía Física de estudiantes de Ingeniería en Geografía en la Escuela Nacional de Ingenieros (Vargas, 2001).

su mandato, se iniciaron actividades de observación de estrellas, asteroides, cometas y eclipses. En los primeros diez años del OAN, su contribución más importante fue la fotografía de la Luna. Este logro llevó a que el Congreso Internacional Astrofotográfico de 1887, celebrado en París, invitara al gobierno mexicano para colaborar, junto con otros 17 países, en el proyecto internacional para producir el catálogo astrofotográfico de coordenadas de estrellas y fotografiar las cartas de estrellas en el proyecto denominado *La Carta del Cielo* (*Carte du Ciel*). La participación de Anguiano en *La Carta del Cielo* permitió que México se integrara de manera subordinada a la producción astronómica internacional de los países con mayor desarrollo científico (Bartolucci, 2002).

En el curso de las primeras décadas del siglo XX, las actividades astronómicas en México se centraron en el OAN y su principal proyecto fue *La Carta del Cielo*. La ausencia de la astronomía como disciplina propia en el ámbito universitario se debió a que, en ese período, las disciplinas académicas en México estaban en proceso de desarrollo tanto en términos de profesionales especializados como de instituciones dedicadas a su práctica.

En relación con los profesionales que practicaban la astronomía, es importante destacar que no eran científicos o astrónomos propiamente dichos, sino ingenieros geógrafos formados en instituciones estatales como el Colegio de Minería y la Escuela Profesional de Ingenieros. Entre estos profesionales se encontraban Francisco Díaz Covarrubias, Ángel Anguiano, Felipe Valle, Valentín Gama y Joaquín Gallo, algunos de los cuales ya han sido mencionados anteriormente en este texto, y otros también se desempeñaron como directores del Observatorio Astronómico Nacional (Moncada, 2004).

Aunque estos ingenieros publicaron conocimientos en revistas de astronomía, también realizaron contribuciones en otras áreas del conocimiento como en climatología y meteorología, física, geodesia, geografía y cartografía, instrumentación, y matemáticas (Moncada, 2004). Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, en México, los estudios formales teóricos y prácticos relacionados con la astronomía eran exclusivos de los ingenieros geógrafos o de otros tipos de ingenieros (Vargas, 2001).

En lo que concierne a las instituciones (espacios) para producir conocimiento, la Universidad Nacional de México, fundada en 1910, fue la primera universidad que se estableció en el país. Se inauguró más por coyunturas políticas relacionadas con el centenario de la Independencia de México que por una política educativa o científica del gobierno mexicano (Garciadiego, 1991). La creación de la Universidad Nacional se basó

en la existente organización académica, administrativa y de infraestructura de diversas escuelas profesionales que, hasta ese momento, operaban de manera independiente tanto en términos administrativos como legales. Estas escuelas incluían la de Ingenieros, Jurisprudencia, Medicina, Bellas Artes (sección de Arquitectura), Preparatoria y la Escuela de Altos Estudios. Incluso el papel del rector de la Universidad era más ceremonial que ejecutivo, ya que la Secretaría de Instrucción Pública tenía el control administrativo (Garcíadiego, 1996).

De manera que durante esos años era casi imposible que el OAN operara en otro espacio institucional que no fuera el de la administración estatal. En 1915, se le nombró Departamento de la Dirección de Estudios Geográficos y Climatológico y en 1927 se unió al Departamento de la Secretaría de Agricultura y Fomento (Gallo, 1928). Hasta 1929 con el decreto de autonomía de la Universidad Nacional de México (UNAM), el OAN se integró a dicha universidad como uno de sus cuatro institutos de investigación⁶ (junto con el de Geología, Biología, y la Biblioteca Nacional) y con ello se situó en el espacio legítimo de producción y enunciación del conocimiento.

Una vez que el OAN formó parte de la UNAM, la astronomía obtuvo mejores condiciones para llevar a cabo su práctica científica. Recordemos que, en 1924, el OAN se había quedado sin astrónomos, sin ayudantes de astrónomos ni auxiliares. En cambio, para 1929, el personal del OAN se compuso del director, dos calculistas, un encargado del magnetismo, un encargado del servicio de la hora, cuatro ayudantes, dos medidoras y un bibliotecario (Gallo, 1928).

Más arriba en este capítulo mencionamos, desde la propuesta de Espinosa (2023), cinco componentes que configuran a las disciplinas. Unos componentes son epistémicos: objeto de estudio, metodologías y vías de abordaje; otros de organización social: colectivos e instituciones; y unos más son de materialidad científica: equipamiento físico, técnico y tecnológico. A continuación, retomaremos estos componentes para identificar la constitución de la astronomía en México a mediados del siglo XX.

⁶ En 1929, además de los cuatro institutos mencionados, la UNAM estaba integrada por un total de 14 planteles: la Escuela Nacional Preparatoria; la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales; la de Medicina; Ingeniería; Filosofía y Letras; Ciencias e Industrias Químicas; Agronomía, Arquitectura; Comercio y Administración; Odontología; Música; Escuela de Bellas Artes; Escuela Normal Superior; Escuela de Educación Física y la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria (Marsiske, 2010).

Occidentalización de la astronomía en México a mediados del siglo xx

En el periodo de la Segunda Guerra Mundial, México adquirió el telescopio conocido como la Cámara Schmidt. El telescopio lo construyeron en Estados Unidos y en esa época se consideró como uno de los mejores y más grandes del mundo (Moreno Corral, 1991). La adquisición de dicha tecnología está permeada de aspectos geopolíticos y, desde luego, de occidentalización. Primero, Harlow Shapley, director del Harvard College Observatory, hizo la donación del telescopio como señal de cooperación científica para afianzar alianzas con México. Segundo, Luis Enrique Erro, ingeniero, político y practicante de la astronomía en México, gestionó la donación de la Cámara Schmidt y la construcción del observatorio en el que se instalaría. El presidente de México, Manuel Ávila Camacho (1940-1946), aprobó que se construyera el Observatorio Astrofísico de Tonantzintla en el estado de Puebla, México. Finalmente, el Observatorio se fundó en 1942 (Bartolucci, 2000).

La occidentalización la podemos observar en el hecho de que México gestionó, aceptó el telescopio y construyó el observatorio para usarlo aun cuando no contaba con astrónomos que lo pudieran utilizar. El primer equipo en el Observatorio de Tonantzintla apenas contaba con cuatro científicos mexicanos que se formaron en matemáticas y física, pero carecían de preparación profesional astronómica, dado que sus intereses y especialización se encontraba en otras áreas de la ciencia⁷ (Bartolucci, 2013).

Los primeros meses de trabajo en Tonantzintla fueron complicados a falta de astrónomos con formación científica profesional, así como por el nacionalismo científico de Luis Enrique Erro, quien, como director del Observatorio, se negó a contratar astrónomos extranjeros (Bartolucci, 2000). Sin embargo, no hay que confundir el nacionalismo de Erro con un impedimento para emprender acciones de occidentalización. Aunque se opuso a que la astronomía en México la desarrollaran los extranjeros, eso no impidió que anhelara un telescopio al igual que los países occidentales. El telescopio era un indicador de desarrollo, de modernización, de que el país caminaba por el sendero del progreso científico.

⁷ Luis Enrique Erro fue nombrado director del Observatorio y de subdirector al físico y matemático mexicano, Carlos Graeff Fernández. “Los profesores Escalante, Urquijo y Recillas constituyeron el primer staff de Tonantzintla. Erro contaba con que los físicos y matemáticos mexicanos que lo apoyaron en su proyecto se convertirían en astrónomos, pero no fue así” (Bartolucci, 2013: 178).

De igual manera, Erro jugó un papel clave para que el componente epistémico de la astronomía en México tomara un nuevo rumbo. Antes de Erro, la astronomía que se practicó en México fue la astrometría encabezada por los ingenieros geógrafos, que consistía en elaborar catálogos estelares que contienen las posiciones y el movimiento de las estrellas, cometas y asteroides. Con Erro se le dio preferencia a la astrofísica: explicar y predecir, a partir de parámetros físicos, los mecanismos y el funcionamiento de los astros y demás cuerpos celestes. La astrofísica era el tipo de astronomía que promovían en los observatorios y universidades de Estados Unidos. Entonces, la occidentalización se daba por la apropiación tecnológica con la Cámara Schmidt, pero también por la vía epistémica con lo que se denomina la matematización de la ciencia (Gingras, 2001).

En la década de los cincuenta, Guillermo Haro⁸, director de los Observatorios de Tacubaya y Tonantzintla, y Paris Pismis⁹, astrónoma contratada en 1948 en el Observatorio de Tacubaya, iniciaron un programa para formar en astronomía a estudiantes de la licenciatura en Física de la Facultad de Ciencias de la UNAM. Pismis impartía clases particulares de física y matemáticas con orientación en astrofísica en Tacubaya, mientras Haro los entrenaba en observaciones astronómicas en Tonantzintla los fines de semana (Pismis, 2003). A los físicos recién graduados que mostraban un destacado desempeño los apoyaban para que fueran aceptados y becados para realizar estudios de posgrado en astronomía en el extranjero (Bartolucci, 2000). A su regreso, los contrataron como investigadores en el OAN de Tacubaya, que en 1967 dio paso al Instituto de Astronomía de la UNAM.

En suma, para que se constituyeran los primeros astrónomos con formación científica especializada en dicha disciplina se tuvieron que conjuntar varias condiciones, entre las que destacan las siguientes:

- I. Infraestructura tecnológica de conocimiento. Se instaló el telescopio conocido como la Cámara Schmidt para lo cual se construyó el Observatorio Astrofísico Nacional de Tonantzintla.
- II. Espacios de producción y enunciación del conocimiento. La UNAM fundó la Facultad de Ciencias, los Institutos de Física, Matemáticas y el de Astronomía.

⁸ Guillermo Haro en 1948 sustituyó a Joaquín Gallo como director del OAN de Tacubaya, y en 1952 lo nombraron director del Observatorio de Tonantzintla, así dirigió los dos más importantes observatorios del país.

⁹ Astrónoma turca de origen macedonio, fue la primera persona que desarrolló su carrera científica en México con formación doctoral en astrofísica.

- III. La emergencia del científico. Esto sucede cuando el académico se dedica principalmente a la investigación en su campo de estudio, en lugar de centrarse en la docencia u otras actividades. Además, para que un colectivo académico en una disciplina específica sea reconocido socialmente como una categoría independiente, es necesario que se dedique a investigar y enseñar sobre temas que no son abordados en otras áreas (Gingras, 1991). En la UNAM, se estableció la carrera de investigador de tiempo completo y, en el ámbito de la astronomía, la doctora Paris Pismis introdujo las clases de astronomía moderna (Ávila Jiménez *et al.*, 2007).
- IV. La movilidad científica al extranjero. Se solucionó la escasez de astrónomos profesionales en México a través del reclutamiento de estudiantes de la licenciatura en Física de la UNAM con el objetivo de formarlos como astrofísicos. Para ello, ingresaron a programas de posgrado en universidades ubicadas en países occidentales.

Estos cuatro aspectos no sólo proporcionaron las condiciones de posibilidad para la constitución de la astrofísica en México, a su vez reflejan los momentos de ruptura en vez de continuidad disciplinar con la astronomía del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Asimismo, manifiestan, por medio de la ciencia y de la astronomía en específico, la transformación del proyecto moderno de la sociedad en México, con un enfoque hacia la occidentalización.

La occidentalización de la astronomía en México en el siglo XXI

El astrónomo mexicano Manuel Peimbert¹⁰ discurre acerca de la cantidad de astrónomos mexicanos en comparación con otros dos países. En el 2014, México contaba con un aproximado de 230 astrónomos profe-

¹⁰ Manuel Peimbert es uno de los astrónomos mexicanos vivos con mayor antigüedad y trascendencia científica. Desde 1968, fue profesor en la Facultad de Ciencias de la UNAM y, en 1972, asumió como investigador en el Instituto de Astronomía de la UNAM. De 1982 a 1988, fungió como vicepresidente de la Unión Astronómica Internacional. En 1993 ingresó al Colegio Nacional. En la actualidad es investigador emérito de la UNAM y del Sistema Nacional de Investigadores.

sionales. La proporción de astrónomos por millón de habitantes era mucho menor en México (2 por cada millón) que en Estados Unidos (25 por cada millón) y España (12 por cada millón) (Peimbert, 2014). Para que México equilibre la proporción con los otros países, tendría que llegar a más de 2300 astrónomos profesionales con el grado de doctor. Desde esta visión, México, el país occidentalizado, tendría que ser como Estados Unidos o, por lo menos, como España, los países occidentales. Surgen las preguntas: ¿Por qué México tendría que ser como Estados Unidos o España? ¿Para qué México requiere esa cantidad de astrónomos/as? Veamos lo que comenta:

Si queremos que la investigación básica en astronomía tenga un impacto en la sociedad mexicana, de tal manera importante, que sea significativo en el desarrollo cultural del país y en la elevación de la calidad de la enseñanza, requerimos que el número de investigadores en el ramo alcance una masa crítica de alrededor de 20 astrónomos por millón de habitantes. (Peimbert, 2014: 29)

A juzgar por Peimbert, que la cantidad de astrónomos en México crezca es benéfico para el país porque con ello se logrará un “impacto en la sociedad mexicana” en cuanto a mejorar “el desarrollo cultural del país” y “la calidad de la enseñanza”.

Más allá de que la correlación de esos aspectos genera ciertas suspicacias, lo que hay que observar es que proyecta una aspiración desarrollista a través de que México sea como los países occidentales. De hecho, este astrónomo ofrece una y otra prueba de que, según él, los aciertos de la astronomía en México han sido no encerrarse en sí misma, sino mantenerse en constante interacción con la astronomía de los países occidentales: “Los estudios de doctorado en el extranjero y la relación con investigadores de otros países han permitido que la astronomía en México *se haya desarrollado adecuadamente sin los efectos nocivos de la endogamia* [énfasis agregado]” (Peimbert, 2014: 30). ¿Por qué la astronomía en México es incapaz de desarrollarse por sí misma bajo las condiciones, necesidades y metas propias? ¿A qué se refiere con que la astronomía mexicana se ha desarrollado adecuadamente?

Podemos responder las preguntas anteriores, sobre todo la segunda, a partir de lo siguiente. Peimbert (2014) sostiene que, en promedio, los astrónomos mexicanos son de una calidad similar a la media de astrónomos de los países desarrollados, pues tienen en común los siguientes aspectos: i) publican y son árbitros en las tres mejores revistas a nivel mundial de la

disciplina¹¹; ii) reciben la misma cantidad de citas en sus artículos científicos; iii) contribuyen y se responsabilizan en el mismo grado en producir artículos; iv) están representados en organismos científicos internacionales y organizan coloquios y simposios internacionales; v) obtienen reconocimientos y premios internacionales; y vi) participan en los comités de asignación de tiempo de observación en los mejores telescopios del mundo. Adicional a eso, en la *Revista Mexicana de Astronomía y Astrofísica*, se publican los artículos en inglés, con autores y árbitros internacionales (Peimbert, 2014).

Entonces, la astronomía mexicana se ha desarrollado adecuadamente porque, de acuerdo con Peimbert, se asemeja en las prácticas que realizan los astrónomos de los países occidentales, en cuanto a la producción de conocimiento y en la distinguida participación en la organización científica de la astronomía a nivel internacional. No se cuestiona si los países occidentales se conducen por caminos que resultan los más adecuados tanto para ellos mismos como para los países que intentan (y deben intentar) ser como ellos. Lo que interesa es que México se parezca lo más posible a los países occidentales, que cumpla con los proyectos de la ciencia moderna: publicar en inglés en las “mejores” revistas y después que puedan citarlos. Eso los llevará a que los inviten a participar tanto como árbitros de esas revistas, como en los comités de los observatorios y en los eventos científicos de la disciplina. De jugar con esas reglas, con el paso del tiempo, hay posibilidades de que las universidades occidentales les concedan a los astrónomos mexicanos algún reconocimiento o distinción.

Si aún quedan dudas de que el discurso de Peimbert es una manifestación de la apropiación del pensamiento occidentalizado, ahora retomaremos tres de las siete acciones que propone para que el país se desarrolle a partir de la interacción de estudiantes e investigadores mexicanos con los colegas de los países occidentales:

Propiciar que una fracción considerable de los estudiantes mexicanos lleven estudios de doctorado *en las mejores universidades del mundo*. Las razones principales son dos: tener investigadores mexicanos actualizados *en la frontera del conocimiento y evitar la endogamia*.

Establecer intercambios de estudiantes de posgrado entre nuestras universidades y *las mejores del mundo* por periodos del orden de un semestre.

¹¹ Esas tres revistas son: *The Astrophysical Journal* (Estados Unidos), *Monthly Notices of the Royal Astronomical Society* (Gran Bretaña) y *Astronomy and Astrophysics* (Unión Europea).

Esta acción permitiría a los estudiantes mexicanos *calibrarse con los extranjeros y aprender de ellos*.

Establecer programas de intercambio de investigadores con doctorado con investigadores *de las mejores universidades del mundo*. Esta acción permitiría a los investigadores mexicanos realizar investigaciones conjuntas con científicos de otros países (Peimbert, 2014: 333-334).

En la cita anterior, el subrayado ha sido agregado para enfatizar los fragmentos que muestran la posición de que los estudiantes e investigadores mexicanos tienen que tomar como punto de referencia lo que hacen los países occidentales.

En suma, el desarrollo de México depende de lo acercado que se pueda estar de tales países, pues es de quienes hay que aprender, son los que entienden hacia dónde ir, dado que poseen el conocimiento para organizar la ciencia y el país en el camino del progreso.

Conclusión

En este capítulo, hemos explorado el caso de la astronomía en México para analizar cómo se configuran los pensamientos y posturas de los países occidentalizados. Se evidenció que existe una relación asimétrica entre los países occidentalizados y los países occidentales, donde los primeros buscan adoptar y adaptar los discursos y prácticas occidentales en su afán por acercarse a los ritmos y objetivos de éstos últimos.

En el contexto de la sociedad moderna, el discurso teórico basado en la racionalidad de las disciplinas desempeña un papel fundamental al respaldar la promesa de libertad y autonomía, tanto para las sociedades como para los individuos. Las universidades, como espacios privilegiados, validan este discurso teórico y legitiman la producción de conocimiento en las sociedades modernas. En consecuencia, las universidades están estrechamente vinculadas con los Estados-nación, ya que respaldan las decisiones gubernamentales y las promesas políticas basadas en argumentos científicos.

Al examinar la noción de disciplina desde las posturas de continuidad y constitución, se revelaron los límites, alcances y consecuencias de elegir una u otra postura. La postura de la constitución reconoce que las disciplinas se configuran en relación con condiciones históricas, políticas, culturales y sociales específicas. Esto implica considerar la enunciación

de las disciplinas en diferentes contextos, las interrelaciones entre instituciones y la sociedad, así como los roles desempeñados por las universidades y los gobiernos en su desarrollo y práctica.

En el caso específico de la astronomía en México, se pudo concluir que sus condiciones de posibilidad y su relación con el Estado ha sido variable a lo largo del tiempo. Durante el siglo XIX, la astronomía se utilizó para satisfacer las necesidades del gobierno mexicano, como la estrategia militar y la delimitación de la frontera con Estados Unidos, además de ser un símbolo de modernidad y progreso. A mediados del siglo XX, con la creación de la Universidad Nacional de México y la integración del Observatorio Astronómico Nacional a la UNAM, la astronomía adquirió condiciones para desempeñarse como práctica científica. Factores como la adquisición de tecnología avanzada, la creación de infraestructura científica, la formación de astrónomos especializados y la movilidad científica al extranjero contribuyeron a la constitución occidentalizada de la astrofísica en México.

Por último, la postura de Manuel Peimbert respecto a la astronomía en México en el siglo XXI refuerza la visión de dependencia hacia los países occidentales como modelos a seguir. Según él, el desarrollo adecuado de la astronomía en México implica seguir prácticas similares a las de los astrónomos de países occidentales, como publicar en revistas internacionales y participar en organismos científicos internacionales. Aunque no se cuestiona la lógica de esta occidentalización, su discurso refleja la apropiación del pensamiento occidentalizado y la creencia de que el desarrollo de México depende de su capacidad para emular a tales países.

Referencias

- Ávila Jiménez, Norma, Galindo Trejo, Jesús, Moreno Corral, Marco Arturo y Poveda Ricalde, Arcadio (2007). *Breve historia de la astronomía en México*. México: Dirección General de Divulgación de la Ciencia, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bartolucci, Jorge (2000) "Formación de la comunidad astronómica en México". En *Quipu, Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología*, vol. 13, núm. 2, 191-224.
- Bartolucci, Jorge (2002). *La modernización de la ciencia en México. El caso de los astrónomos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro de Estudios sobre la Universidad/ Plaza y Valdés.

- Bartolucci, Jorge (2013). “La Astronomía y los observatorios astronómicos en México”. En *La institucionalización de las disciplinas científicas en México (Siglos XVIII, XIX y XX): estudios de caso y metodología*, Mina Kleiche, Judith Zubieta García, María Luisa Rodríguez-Sala (coords.), 165-194. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones Sociales/ Institut de Recherche pour le Développement.
- Bauman, Zygmunt (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Daston, Lorraine (2012). *Breve historia de la atención científica*. México: La Cifra.
- Espinosa, Julieta (2005). “Orden y uso del conocimiento: su emergencia en el campo educativo”. En *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV, núm. 135, 11-37.
- Espinosa, Julieta (2008). “Introducción. Emergencia de las disciplinas en la ‘modernidad sólida’”. En *Rousseau, la mirada de las disciplinas*, Julieta Espinosa (ed.), 17-66. México: Casa Juan Pablos/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Espinosa, Julieta (2014). “Modos y plataformas de pensamiento”. En *Epistemología social y pensamiento crítico: Pensar la educación de otra manera*, Julieta Espinosa, André D. Robert (coords.), 13-39. México, Francia: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/ Juan Pablos Editor/ École Doctorale Epic Université Lyon.
- Espinosa, Julieta (2023). “Repensar la occidentalización. Ir más allá de las disciplinas”. En *Rompiendo fronteras*, Julieta Espinosa, Lorena Noyola Piña (coords.), 145-183. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/ Facultad de Diseño, Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario.
- Gallo, Joaquín (1928). *El Observatorio Astronómico Nacional en su Quincuagésimo Aniversario*. Tacubaya, Distrito Federal: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Agricultura y Fomento.
- Garcíadiego, Javier (1991). “Una efeméride falsa. La supuesta fundación de la Universidad Nacional en 1910”. En *Universidad de México. Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, vol. XLVI, núm. 483, 41-49.
- Garcíadiego, Javier (1996). *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la revolución mexicana*. México: El Colegio de México/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gingras, Yves (1991). *Physics and the Rise of Scientific Research in Canada*. Ottawa: McGill-Queen’s University Press.
- Gingras, Yves (2001). “What did Mathematics Do to Physics?”. En *History of Science*, vol. 39, núm. 4, 383-416. DOI: 10.1177/007327530103900401

- Kreimer, Pablo (2015). “Los mitos de la ciencia: desventuras de la investigación, estudios sobre y políticas científicas”. En *Nómadas*, núm. 42, 33-51.
- Kreimer, Pablo (2016). “1. Contra viento y marea en la ciencia periférica: niveles de análisis, conceptos y métodos”. En *Contra viento y marea. Emergencia y desarrollo de campos científicos en la periferia: Argentina, segunda mitad del siglo XX*, Pablo Kreimer (ed.), 9-59. Buenos aires: CLACSO.
- Kuhn, Thomas (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- León-Portilla, Miguel (2003). “I. Astronomía y cultura en Mesoamérica”. En *Historia de la astronomía en México*, Marco Arturo Moreno Corral (comp.), 11-16. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marsiske, Renate (2010). “III. La Universidad Nacional de México (1910-1929)”. En *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, Renate Marsiske (coord.), 117-161. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.
- Marsiske, Renate (2018). “La autonomía universitaria en México: historia y desarrollo”. En *Integración y conocimiento*, vol. 1, núm. 8, 151-166.
- Moncada Maya, J. Omar (2004). “La obra de los ingenieros geógrafos mexicanos (1846-1950)”. En *LLULL*, vol. 27, 95-116.
- Moreno Corral, Marco Arturo (1991). “Telescopios que han influido en el desarrollo de la astronomía y la astrofísica en México”. En *Quiju, Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología*, vol. 8, núm. 1, 51-62.
- Moreno Corral, Marco Arturo (2003). *Odisea 1874 o el primer viaje internacional de científicos mexicanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Corral, Marco Arturo (2011). “Una contribución astronómica fundamental en la vida de México”. En *La saga de la ciencia mexicana. Estudios de sus comunidades: siglos XVIII al XX*, Jorge Bartolucci (coord.), 79-104. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades.
- Moreno, Roberto (2003). “V. Astronomía mexicana del siglo XVIII”. En *Historia de la astronomía en México*, Marco Arturo Moreno Corral (comp.), 122-152. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peimbert, Manuel (2014). “La comunidad astronómica mexicana y su impacto en el contexto internacional y la formación de recursos humanos”. En *Hacia dónde va la ciencia en México. Astronomía y Astrofísica*, Alberto Carramiñana y William Lee (coords.), 29-35. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/ Academia Mexicana de Ciencias A.C./ Secretaría Ejecutiva del Consejo Consultivo de Ciencias.
- Peimbert, Manuel, Poveda Ricalde, Arcadio, Rodríguez, Luis Felipe, Aretxaga, Itziar (2010). “Los últimos dos siglos de la astronomía mexicana”. En *El pa-*

- sado del presente: miradas y perspectivas 1810-1910*, Eduardo Matos Moctezuma (coord.), 741-792. México: El Colegio Nacional.
- Pismis, Paris (2003). "X. El amanecer de la astrofísica en México". En *Historia de la astronomía en México*, Marco Arturo Moreno Corral (comp.), 214-227. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rothblatt, Sheldon, Björn Wittrock (1996). "Introducción: las universidades y la «educación superior»". En *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad moderna*, Sheldon Rothblatt, Björn Wittrock (comps.), 7-22. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Torstendahl, Rolf (1996). "La transformación de la educación profesional en el siglo XIX". En *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad moderna*, Sheldon Rothblatt, Björn Wittrock (comps.), 331-394. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Tünnermann Bernheim, Carlos (2008). *Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Vargas, Héctor Mendoza (2001). "Los Ingenieros Geógrafos de México: Los orígenes académicos y los desafíos del siglo XIX". *Terra Brasilis*, núm. 3. DOI: 10.4000/terrabrasilis.339
- Wagner, Peter (1994). *A Sociology of Modernity: Liberty and Discipline*. London; New York: Routledge.
- Wittrock, Björn (1996). "Las tres transformaciones de la universidad moderna". En *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad moderna*, Sheldon Rothblatt, Björn Wittrock (comps.), 331-394. Barcelona: Pomares-Corredor.

Sobre los y las autoras

Yessica Crespo-Ferrer

Es licenciada en Historia por la Universidad de La Habana (Cuba). Fue miembro del Departamento de Historia de la Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca (Pinar del Río, Cuba). Fue profesora de Historia en la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. Es máster en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México).

Julieta Espinosa

Maestra y doctora en Filosofía por la Université Paris-1 Panthéon-Sorbonne. Cursos y seminarios impartidos en universidades de Italia, Francia y Guatemala. Ha coordinado y participado en proyectos de investigación de Filosofía y Educación. Ha editado más de siete libros colectivos con participación de investigadores de diferentes países, y publicado artículos de investigación en revistas nacionales y en el extranjero. Ha participado en la formación de recursos humanos, dirigiendo tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Sus líneas de investigación son: i) constitución de saberes en Humanidades y Ciencias Sociales; ii) tecnologías de la democracia, iii) racionalidades y diversidad desde el cuerpo y el espacio. Correo electrónico: jespín@uaem.mx

Viridiana Aydeé León Hernández

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Profesora-Investigadora de Tiempo Completo, adscrita a la Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería de la UAEM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP; miembro del Cuerpo Académico Diseño y mejora de sistemas y procesos basados en ingeniería y sustentabilidad. Sus líneas de investigación son: procesos, dispositivos de formación en Ingeniería y Educación Superior, interdisciplina y sustentabilidad, y currículo STEM. Cuenta con experiencia en gestión estratégica de instituciones educativas orientadas a las Ciencias e Ingeniería. Con más de 25 años de labor académica, se ha desempeñado como docente en programas de licenciatura y posgrado en la UAEM. Integrante de los núcleos académicos de la maestría y doctorado en Ingeniería Ambiental y Tecnologías Sustentables de la FCQeI-UAEM y la maestría en Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario (CIIDU-UAEM).

Elisa Lugo Villaseñor

Doctora en Educación, investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado Organizaciones y Procesos de Formación y Educación en las líneas de investigación: constitución de dispositivos, currículum y saberes en educación y formación; ética, política y diversidad en las organizaciones, los procesos y los actores educativos. Cuenta con distinción del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I (CONAHCYT). Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de Morelos (ACSHM), de la Sociedad Española Pedagógica (SEP) y de la Asociación Mexicana para el Estudio de la Educación Superior (AMEES). Sus publicaciones versan sobre reformas, currículum y temas transversales en educación superior. Ha realizado estancias de investigación en universidades de Canadá, Francia y España. Actualmente, es responsable del Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario (CIIDU-UAEM).

Dulce Alhelí Maldonado Tableros

Licenciada en Filosofía, maestra en Investigación Interdisciplinaria en Educación Superior y estudiante del doctorado en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Su interés académico y actividad profesional se centran en la Filosofía, ética, educación superior, tecnologías de la información y la comunicación e interdisciplina.

Ha participado como experta en contenido de la materia de Filosofía en el bachillerato multimodal; como docente a nivel medio superior, ha impartido las materias de Filosofía y Ética, y a nivel superior participó en la elaboración del programa, la hibridación y la impartición de la asignatura Filosofía de los valores, así como la impartición de la asignatura Valores del ser. Participó como profesora de la asignatura Conciencia histórica en el curso de fortalecimiento pedagógico del contenido por área disciplinar en Ciencias Sociales, de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, dirigido a docentes de educación media superior. Correo electrónico: alhelimt@gmail.com

Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly

Es doctora en Humanidades por la Universidad de Texas (Estados Unidos). Es investigadora en el Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Tiene reconocimiento Nivel II en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT) por segundo periodo consecutivo. En 2015, recibió el Premio Mujer Tec en la categoría Investigación, otorgado por la Red Equality (conformada por 23 universidades de Europa y Latinoamérica), de manos del entonces Rector del Sistema Tecnológico de Monterrey. Realizó una estancia en la Universidad de Harvard. Participa en el doctorado y maestría en Investigación Interdisciplinar en Educación Superior, así como en la maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la UAEM, posgrados que pertenecen al Sistema Nacional de Posgrados de CONAHCyT. Pertenecer a un Cuerpo Académico Consolidado.

Correo electrónico: alejandra.montesdeoca.oreilly@gmail.com

Christian Poblete Trujillo

Estudió el doctorado en Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A), así como la maestría en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), y la licenciatura en Sociología en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Sus líneas de investigación son: Estudios sociales de la ciencia y la tecnología; métodos digitales y computacionales para la investigación social, y políticas, procesos y actores de la educación superior. Publicaciones más recientes: “Prácticas de (in)dependencia científica en colaboraciones internacionales con astrofísicos/as mexica-

nos/as”, en *Ciencia, tecnología y sociedad. Abordajes desde Argentina, Brasil y México* (México, IIS-UNAM, en prensa), y “Comunicar la ciencia a la sociedad: El caso de los astrofísicos del Instituto de Astronomía y Meteorología de la Universidad de Guadalajara”, en *Investigar la comunicación y las nuevas alfabetizaciones en la era posdigital* (Portugal, Ria Editorial). Correo electrónico: pobletrujillochristian@gmail.com

Braulio Reynoso Javier

Es licenciado y maestro en Pedagogía por la UNAM. En esta misma institución se desempeñó como ayudante del doctor Alfredo Furlán Malamud del 2020 al 2022. Ha impartido las asignaturas de Filosofía de la Educación I y II, así como Sociología y Educación I de la licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras. Ha escrito en colaboración dos capítulos de libro y un artículo de revista. Se especializa en temas de Filosofía de la educación e Historia del pensamiento educativo.

Miguel Ángel Romero Méndez

Es licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y maestro en Investigación Interdisciplinar en Educación Superior por la misma universidad. Se ha presentado como ponente en diferentes coloquios y participó en las mesas nacionales sobre los planteamientos y perspectivas del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), en el área de Acceso al conocimiento de Humanidades. Las temáticas que le interesan son la producción de investigación en México y las figuras participantes en el ejercicio de la filosofía.

Citlali Romero Villagómez

Profesora-Investigadora de Tiempo Completo adscrita al Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU). Docente de licenciatura en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y en la maestría en Investigación Interdisciplinar en Educación Superior del CIIDU, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), maestría en Educación, Formación y Puesta a distancia por la Universidad Panthéon Assas, Paris II, Francia; Maîtrise en Enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) por la Universidad Sthendhal, Grenoble III, Francia. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Organizaciones y procesos en formación y educación (UAEMor-CA-8). Las líneas de investigación en que colabora son: formación sociomoral,

valores y diversidad; procesos y dispositivos de enseñanza, y formación en modalidades convencionales y no convencionales.

Alejandro Julián Sancén Rodríguez

Licenciado en Sociología (Universidad Autónoma de Querétaro), maestro en Políticas Públicas (FLACSO, México), y próximamente, doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Laboralmente, ha participado en instituciones relacionadas con el desarrollo social, y en la investigación educativa, en temas como abandono escolar, promoción de la lectura, prevención del acoso escolar, e innovación didáctica. Comprometido con la interdisciplinariedad, ha buscado en los últimos años desarrollar sistemáticamente una mejor comprensión de la naturaleza y alcance de la educación, enfocando el fenómeno educativo desde la Filosofía de la educación y las Ciencias Sociales. El resultado más reciente de este empeño es una tesis de doctorado dedicada a redefinir el objeto y significado de la educación cívica que se imparte en la educación básica mexicana. Su participación en este libro se finca en la convicción de que esa redefinición puede extenderse, fructíferamente, al ámbito de la universidad y la educación superior.

Lady Nancy Solano Maya

Licenciada en Derecho por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Maestra en Investigación Interdisciplinar en Educación Superior (MIIES) del Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU), dependiente de la UAEM. Tesis: “Formación en ética profesional en la Licenciatura en Derecho de la UAEM. Estudio comparativo de los Programas Educativos 2009-2020”, bajo la línea de investigación: problemas emergentes en educación superior. Actualmente se desempeña como servidora pública con el cargo de Comisaria Pública en el Centro Morelense de las Artes, Fideicomiso Turismo Morelos y Aeropuerto Cuernavaca S. A. de C. V., dependiente de la Secretaría de la Contraloría del Poder Ejecutivo del Estado de Morelos. Líneas de investigación: ética profesional; derechos humanos de grupos vulnerables.

Teresa Yurén

Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora Nacional Emérita del Sistema Nacional de Investigadores (CONAHCYT). Profesora-Investigadora de Tiempo Comple-

to adscrita al Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, donde forma parte del Cuerpo Académico Consolidado organizaciones y procesos de formación y educación. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de Morelos y la Red de Investigadores en Educación y Valores. Ha sido profesora invitada en las universidades de Valencia (España), Luxemburgo (Luxemburgo), Paris2 y Rennes2 (Francia). Desarrolla dos líneas de investigación: 1) ética, política y diversidad en el ámbito educativo, y 2) dispositivos de formación autoformativos y heteroformativos. Su producción en estos temas abarca más de 200 trabajos, entre libros, artículos y capítulos de libro. Correo electrónico: yurent@uaem.mx

*Pensar la sociedad
en la educación superior:*

SOSTENIBILIDAD CIUDADANA LAS RACIONALIDADES

Estuvo al cuidado de la edición
TN Editores
Avenida del Taller 96-28, col. Tránsito, alcaldía
Cauhtémoc,
C.P. 06820, Ciudad de México
tneditores@gmail.com

Contrario a lo que se realiza, frecuentemente, como análisis en el campo de la educación, el Cuerpo Académico Organizaciones y Procesos en formación y educación (CAOPFE), las y los autores de los capítulos de este libro, nos propusimos evidenciar la indisoluble injerencia del entorno en: i) estructuras institucionales, ii) normativas funcionales y fundacionales, iii) conceptualizaciones de formación (planes de estudio) e investigaciones (de cualquier disciplina), iv) organización de temáticas y condiciones de fortalecimientos del entramado de producción de conocimiento. En otros términos, se busca mostrar y demostrar que las prácticas (de todo tipo) desarrolladas en educación superior, no se deciden en dicho nivel educativo, sino en las instancias externas que conducen, indican, distribuyen y organizan el entramado formativo pensado para un cierto tipo de sociedad, sea del mundo occidental o de países occidentalizados.

