

ILEANA ROJAS MORENO

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN
EDUCACIÓN EN LA FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM.
NOTAS PARA SU ESTUDIO



BIBLIOTECA CRÍTICA ABIERTA
SERIE PEDAGOGÍA 2

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ILEANA ROJAS MORENO

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN
EDUCACIÓN EN LA FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM.
NOTAS PARA SU ESTUDIO



BIBLIOTECA CRÍTICA ABIERTA
SERIE PEDAGOGÍA 2

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MÉXICO 2008

Rojas Moreno Ileana
La Formación Universitaria en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la
UNAM. Notas para su estudio.–
México: SUAFyL, UNAM, 2009
Segunda edición
132 p. Edición rústica, hotmelt.
tiraje 100 ejemplares.
21.5 x 13.5 cm – (Colec. Biblioteca Crítica Abierta. Serie Pedagogía, 2)
Offset – Interiores, Papel Cultural 90 gr. –Cubierta, Cartulina opalina.
División Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras,
UNAM

Para información y comentarios sobre esta obra comunicarse a:
E.MAIL compusuayed@filos.unam.mx
Visite nuestra página en internet: <http://www.suafyl.filos.unam.mx>

Primera edición: 2008

Segunda edición: 2009

D.R.© 2008 Universidad Nacional Autónoma de México

División Sistema Universidad Abierta

Facultad de Filosofía y Letras

Cd. Universitaria, 04510, México D. F.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra
— incluido el diseño tipográfico y de portada—,
sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico,
sin consentimiento por escrito del editor.

Imagen: Fotografía digital cortesía de Carlo Salinas Reyes

ISBN 978-607-2-00131-2

Impreso y hecho en México

Colección Biblioteca Crítica Abierta

Coordinadores de la serie

Pedro Joel Reyes López

María Andueza

Formación y diseño editorial

Carlo Salinas Reyes

Revisión editorial

Dora Luz Díaz Cruz

El libro *La Formación Universitaria en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su estudio* fue elaborado en el marco del Proyecto Institucional “Seminario Institucional: La educación comparada, un horizonte de lectura en el campo educativo” (N° de registro: PIFyL 2006 005), coordinado por la Dra. Ileana Rojas Moreno, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

ÍNDICE

Presentación, 7

Introducción, 9

I

Notas preliminares para el estudio de la formación profesional, 13

a) Las nociones de “formación” y “profesión”, 13

b) Delimitación institucional:
pedagogía y/o ciencias de la educación, 17

II

La formación profesional universitaria y su articulación con el modelo de desarrollo económico-social, la política educativa y el modelo de universidad, 25

a) Modelo de desarrollo económico-social, 26

b) Política educativa, 33

c) Modelo de universidad, 51

III

La formación universitaria en educación en el contexto socio-histórico de las tendencias de orientación formativa, 59

a) Tendencia de formación profesional liberal (antes de 1955), 65

b) Tendencia de formación profesional modernizante
y tecnocrática (1955-1970), 76

c) Tendencia de formación profesional técnico-científica (1970-1982), 93

d) Tendencia de formación profesional tecno-productivista (1982 en adelante), 103

A modo de conclusión, 113

a) Sobre la categoría de “tendencias en la formación profesional”, 113

b) Sobre la formación universitaria en educación, 115

Fuentes consultadas, 121

PRESENTACIÓN

El Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL) continua esta serie de publicaciones con la finalidad de dar a conocer con mayor profundidad y exactitud temas básicos que exige la formación académica de los alumnos, *promover* la investigación para la docencia y *difundir* los avances de las disciplinas que se imparten en las diferentes áreas de las carreras del SUAFyL son objetivos de nuestra colección. Mantener el nivel académico de la enseñanza en la universidad abierta y a distancia requiere tanto de la actualización constante de los maestros como de la creación de nuevos procedimientos de difusión en los cuales se plasmen nuevos enfoques, problemas y resultados. Los autores de estas publicaciones son los maestros y colaboradores del SUAFyL.

La *Biblioteca Crítica Abierta* se constituye de una colección que publica un acervo de textos concisos, claros y directos, profundiza y amplía los contenidos de las *Guías de estudio*, así como temas que competen a nuestra modalidad de enseñanza. En consecuencia, la estructura de la serie corresponde a las áreas de las disciplinas que se imparten en el SUAFyL: *Bibliotecología, Filosofía, Geografía, Historia, Lengua y Literaturas Hispánicas, Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) y Pedagogía*.

Esta serie es un espacio en el que se manifiesta la diversidad y pluralidad de enfoques que integran cada una de las carreras; en ella se publican textos con planteamientos rigurosos y actuales, que den cuenta de perspectivas que posteriormente se integrarán a los contenidos de las Guías de estudio. La *Biblioteca Crítica Abierta* es un instrumento que enriquece la formación académica de los alumnos del SUAFyL y difunde a un público más amplio planteamientos y enfoques recientes.

Pedro Joel Reyes López
Jefe de la División Sistema Universidad Abierta

INTRODUCCIÓN

“Vivimos en un mundo de técnicos, se dice. A pesar de las diferencias de salarios y de nivel de vida, la situación de estos técnicos no difiere esencialmente de la de los obreros: también son asalariados y tampoco tienen conciencia de la obra que realizan. El gobierno de los técnicos, ideal de la sociedad contemporánea, sería así el gobierno de los instrumentos. La función sustituiría al fin; el medio, al creador. La sociedad marcharía con eficacia, pero sin rumbo. Y la repetición del mismo gesto, distintiva de la máquina, llevaría a una forma desconocida de la inmovilidad: la del mecanismo que avanza de ninguna parte hacia ningún lado.”

Octavio Paz. “Los hijos de la Malinche”. En: *El laberinto de la soledad*.

Es indudable que el tema de la formación universitaria ha cobrado relevancia sobre todo a partir de la instauración del proyecto de modernidad, tanto en el marco de los nuevos acontecimientos internacionales como en el plano de la política y de la economía nacional, sin olvidar lo concerniente a las transformaciones científico-tecnológicas. Lo anterior ha llevado a estudiosos, investigadores y expertos a plantear nuevas interrogantes para abordar esta temática.¹

El punto de partida de nuestro texto es la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características de la formación universitaria en educación que ha posibilitado la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM? Para responderla ha sido necesario ubicar como una constante las múltiples determinaciones vinculadas con la formación profesional, lo que va desde proponer un marco de periodización de los procesos relacionados con las tendencias de for-

¹ El tema de la formación profesional y la formación universitaria en educación se desarrolla como una de las líneas de investigación del Proyecto Institucional “Seminario Institucional: La educación comparada, un horizonte de lectura en el campo educativo” (Nº de registro: PIFFyL 2006 005), puesto en marcha en la Facultad de Filosofía y Letras desde marzo de 2006. Uno de sus objetivos consiste en abordar los procesos de origen, trayectoria y actualidad de las tendencias formativas en educación en diversas instituciones de educación superior del país.

mación universitaria en aspectos como son las políticas socioeconómica y educativa, y el modelo de universidad; hasta caracterizar los procesos de institucionalización y las demandas sociopolíticas y disciplinarias a las que responden dichas tendencias; para así ubicar los estudios universitarios en educación en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras.

A partir de la cuestión inicial se pretende responder también a preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo ha sido la formación universitaria en educación en México durante la segunda mitad del siglo XX?
- ¿Qué elementos caracterizan las tendencias de formación universitaria definidas?
- ¿Qué papel juegan dichos elementos en la formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM?

En breve, nos interesa resaltar el desarrollo de las tendencias en la formación universitaria en educación, presentado como una sucesión de etapas aunque sin la pretensión de llegar a un análisis exhaustivo del que se obtuvieran explicaciones acabadas para su concreción y delimitación. Desde esta dimensión los cambios son vistos en términos de la transición de una tendencia agotada a otra que puede considerarse renovada.

Ahora bien, al ubicar la formación universitaria en educación como el motor de búsqueda o eje articulador de este estudio, se fueron revelando diversos ángulos de análisis (sociohistórico, económico y político) que, desde luego, no se agotan en este texto. Sin embargo, cada uno de ellos abre las posibilidades para una reflexión distinta sobre la formación profesional, y todos ellos en su conjunto constituyen una aportación al campo de conocimiento pedagógico.

Así, la estructura de este trabajo incluye tres capítulos. En el capítulo I se desarrollan algunas consideraciones teórico-conceptuales preliminares para la definición de encuadre del trabajo. En los capítulos II y III se desarrolla una aproximación analítica sobre la formación universitaria en educación, vinculada con una revisión sociohistórica cuyo énfasis en períodos y procesos económico-políticos posibilita el recorrido a lo largo de más de seis décadas de la historia contemporánea mexicana, a fin de rastrear acciones, estrategias, cambios, transformaciones y rupturas que dieron lugar a las tendencias formativas.

Bajo esta mirada, la formación universitaria en educación se delimita y caracteriza en términos de proceso y producto del enlace entre modelo de desarrollo económico-social, política educativa y modelo de universidad, para así evidenciar en el largo plazo la presencia de juegos complejos y cambiantes de procesos convergentes y divergentes entre lo social, lo institucional, lo disciplinario y lo académico. En este sentido, el manejo de las definiciones de *formación profesional* y *formación universitaria en educación* como categorizaciones ad hoc y, más aún, de la categoría de *tendencias en la formación*, hace posible la definición de un esquema ordenador para efectuar múltiples lecturas en los procesos de implantación de determinados modelos formativos.

Finalmente, se proponen comentarios sobre los alcances y limitaciones de la categoría construida no sólo como herramienta de análisis, sino en términos de eje estructurador de una amplia gama de elementos, aspectos y procesos imbricados.

Ileana Rojas Moreno
Cd. Universitaria, mayo de 2008.

I

NOTAS PRELIMINARES PARA EL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Es indudable que el tema de la formación universitaria ha cobrado relevancia sobre todo a partir de la instauración del proyecto de modernidad, tanto en el marco de los nuevos acontecimientos internacionales como en el plano de la política y de la economía nacional, sin olvidar lo concerniente a las transformaciones científico-tecnológicas. Lo anterior ha llevado a estudiosos, investigadores y expertos a plantear nuevas interrogantes para abordar este campo.

Diversos enfoques sobre la formación universitaria vinculados esencialmente con los requerimientos de la producción y la evolución de las profesiones, la sitúan como el resultado de un proceso histórico, social y cultural. Así, se considera que la formación profesional reúne todo un conjunto de saberes, condiciones, procesos y prácticas sociales. Dicho conjunto (o bloque) está ligado, por una parte, a la exigencia de un reconocimiento sociocultural y, por la otra, a un campo de conocimientos estructurado a partir de demandas productivas y laborales específicas, y avalado formalmente por una institución educativa. De ahí que por la complejidad misma del concepto y para aproximarse a su delimitación, se consideró pertinente partir del análisis de algunas delimitaciones básicas.

a) Las nociones de “formación” y “profesión”

Al abordar la noción de formación basada en una revisión cuidadosa de autores representativos, se consideró destacar principalmente a H. G. Gadamer (1988), B. Honoré (1980) y G. Ferry (1990). Las ideas básicas que dichos autores han planteado, abrieron otras posibilidades en el desarrollo de investigaciones sobre el tema y en particular para el debate teórico sobre la formación profesional (Cf. Barrón, Rojas y Sandoval, 1996: 65-74).

En principio, la noción de formación alude fundamentalmente a una acción dirigida a modificar a los otros por la vía de la intervención

educativa. En este sentido T. Pacheco y A. Díaz Barriga (1993: 7) precisan: “El concepto de formación, como muchos otros asociados directamente a la educación, es un centro de debate y de polémica, en donde se congregan tanto perspectivas disciplinarias como enfoques multirreferenciados de la realidad educativa.”

En un análisis más detallado sobre esta noción se encontraron algunos trabajos en los cuales se enfatiza la necesidad de profundizar la reflexión en torno al tema, tanto en el terreno filosófico como en el histórico, a fin de acceder al conocimiento en su sentido originario. En particular, es Díaz Barriga (1993: 41-58) quien a partir de un trabajo de discusión sobre investigación, formación y curriculum, destaca la ausencia de un debate al respecto.

En dicho planteamiento el autor resalta la vinculación entre la formación, la cultura y el trabajo, al remontarse al origen de este nexo ubicándolo en el pensamiento moderno alemán. Apoyado en Gadamer, Díaz Barriga destaca que la formación está ligada tanto a la cultura como al trabajo, por la conciencia que el hombre tiene de sí mismo y porque sintetiza diferentes relaciones y procesos sociales. Lo anterior remitió a una lectura detenida del planteamiento gadameriano. De acuerdo con Gadamer (1988: 38-48), el término “formación” en un contexto humanista adquiere una dimensión más amplia y a la vez compleja, dado que implica aspectos como los siguientes:

- 1) Un proceso de adquisición de cultura –vista como patrimonio personal del hombre culto– mediante el cual el sujeto se apropia enteramente de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma.
- 2) En tanto apropiación, todo lo que ella incorpora se integra en ella y nada desaparece. De ahí su carácter “histórico” de conservación.
- 3) Un concepto estrechamente vinculado con las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal, dado que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser, y por eso necesita de la formación.
- 4) Una mayor significación del resultado del proceso, que del proceso en sí mismo.
- 5) El hecho de que la formación no conozca objetivos que le sean exteriores, y que sólo sea vista como tal en la temática reflexiva del educador.

Vista de esta manera y con especial énfasis en lo indicado en los incisos 3, 4 y 5, la noción de formación queda vinculada al concepto

de educación. Aunque si bien este nexo es estrecho, por ello mismo es necesario diferenciarlos para ubicar sus respectivas implicaciones.

En cuanto a B. Honoré, se retoman aquí algunas de sus apreciaciones sobre el hecho de encontrar con más frecuencia el uso de la noción de formación referido o asociado a otra palabra. Algunos ejemplos de ello son: formación profesional, formación psicoanalítica, formación docente, formación en..., formación para..., etcétera. Al parecer, esta noción adquiere sentido al relacionársele con algo específico, pues según el autor: "...todo ocurre como si la formación no tuviese existencia más que en relación a un contenido [...]. Siempre se trata de formación para algo." (Honoré, 1980: 20)

Otra reflexión importante tomada de esta lectura es su aproximación al término de formación distinguiendo dos niveles: el de la exterioridad y el de la interioridad. Por una parte, si la formación es algo que el sujeto ha adquirido después de haber efectuado cierto recorrido (p. ej., una experiencia), entonces se encuentra en el plano de la exterioridad y representa un bien que puede ser conquistado, comprado o adquirido. Por otra parte, si la formación es considerada como una dimensión característica del sujeto (p. ej., una capacidad inherente para transformar en experiencias significativas los sucesos cotidianos), luego la formación no es algo que pueda adquirirse, sino una disposición que puede cultivarse y, por ende, desarrollarse. Se encuentra pues en el plano de la interioridad.

Bajo una mirada más detenida, la distinción de planos (interioridad:sujeto-exterioridad:objeto) reclama con más exigencia aún la aproximación interdisciplinaria al tema de la formación. Esto serviría tal vez como enlace entre los diferentes campos del conocimiento. Con esta conclusión se puede comprender mejor el sentido de proponer que una de las condiciones enunciadas por Honoré para hablar de una teoría de la formación sea –por ejemplo– la de superar la separación entre la formación personal y la formación profesional.

Por último, de acuerdo con G. Ferry, el discurso sobre la formación implica elementos diversos y tiene connotaciones muy distintas, según los campos de actividad a los cuales quede referida. Así, la formación puede analizarse desde tres perspectivas diferentes, a la vez que complementarias (Ferry, 1990: 50-52):

- Una función social de transmisión del saber (conocimiento), saber-hacer (habilidad) y saber-ser (actitud), en beneficio de un

sistema económico o de una cultura dominante (perspectiva sociológica).

- Un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo realiza con una doble perspectiva: la de la maduración interna, y la de posibilidades de aprendizajes, reencuentros y experiencias (perspectiva psicológica).
- Una institución que comprende: un dispositivo organizacional hecho de programas, planes de estudio, niveles y modalidades de enseñanza, certificaciones, espacios áulicos de la práctica educativa con sus normas, modelos, tecnicidad y lenguaje propios (perspectiva educativa).

Lo anterior, según el autor, ha propiciado que la noción de formación arrastre con tantas apreciaciones equivocadas a la vez que contradictorias. Esta situación obliga más que nunca a la reflexión crítica sobre el tema, tanto por parte de los formadores como de las instituciones educativas comprometidas para lograr la formación de los sujetos, cuyo carácter sea básicamente histórico-social.

Con base en los planteamientos desarrollados, puede apuntarse ya que la formación, en todo caso y dada su trascendencia, va más allá de la capacitación o habilitación, al comprometer procesos de mayor integración y profundidad en el ejercicio intelectual. Esto último sin desconocer la importancia de aspectos tales como los avances tecnológicos o ciertos logros como la democratización. En términos de totalidad, se enfatiza nuevamente el carácter histórico de la formación como proceso esencialmente humano para la recuperación de la cultura. Además, constituye una actividad básica dado que acrecienta las posibilidades del sujeto para la construcción conceptual y la producción del conocimiento.

Ahora bien, para aproximarse a la delimitación conceptual de formación profesional un referente clave fue la acepción de “quehacer social”, la cual remite a la noción de profesión ligada desde luego a la de formación. Ante la variedad de conceptualizaciones encontradas sobre la profesión como unidad de análisis, se consideró pertinente partir de tres puntualizaciones específicas: la profesión, sus elementos componentes y el profesional.

En cuanto a la primera, Peña y Rosenblueth (1981: 256) expresan: “El término profesión hace en principio referencia a una catego-

ría de personas especializadas que son capaces de aplicar la ciencia a la solución de problemas concretos en una sociedad dada.“ Acerca de la segunda, Gómez Campo (1983: 4-51) plantea una diferenciación importante al ubicar dos grupos de componentes como son:

- un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales, habilidades prácticas y valores que objetiva y directamente quedan referidos a un determinado campo del saber, disciplina, quehacer o práctica profesional, estableciendo así cierta legitimidad;
- un cuerpo de conocimientos, habilidades, costumbres, tradiciones y prácticas referido a un determinado contexto socioeconómico, histórico y cultural en el que se origina y evoluciona como un quehacer social.

Respecto de la tercera, Pacheco señala que:

El profesional, como figura historizada, representa el producto social más acabado y condensa a todo un conjunto de condiciones, procesos y prácticas sociales articuladas en general, por un lado, por la demanda social, y, por otro, por un campo de conocimientos estructurado a partir de la demanda (Pacheco, 1997: 35).

Con base en las precisiones anteriores se ubican tres posicionamientos (sociohistórico, económico y educativo) que habrán de sustentar la categorización de “tendencias en la formación profesional”.

b) Delimitación institucional: pedagogía y/o ciencias de la educación

Para la definición y estructura de un curriculum de formación profesional en pedagogía y/o educación, un referente básico es el de atender a un campo de conocimientos, prácticas y valores amplio y diverso circunscrito en torno a un objeto de estudio: la educación. En la demarcación de dicho campo puede partirse de los siguientes considerandos (Cf. Rojas, 2005: 55 y ss.):

- 1) Al plantear la complejidad que adquieren la carrera en términos de “formación profesional”, por cuanto a la delimitación de su objeto y campo de estudio. Situación atribuible, por una parte, al quedar adscrita en el nivel de educación supe-

rior y, por otra parte, ante la confluencia de diversas disciplinas sociales y humanísticas en un mismo campo, ya sea bajo la denominación institucional de “Pedagogía” o bien de “Ciencias de la Educación”.

- 2) Al ubicar las tradiciones académico-disciplinarias¹ que han influido tanto en la denominación institucional como en la selección (hibridación) de contenidos curriculares de licenciaturas y posgrados, a saber:
 - Tradición alemana: alude al enlace entre la pedagogía, la filosofía y las humanidades. En esta perspectiva, la llamada “pedagogía idealista” representa el conocimiento científico sobre la educación circunscrita a un espacio específico: la escuela. Esta tradición cuyos antecedentes se ubican en el siglo XVII con la obra *Didáctica Magna* de Comenio, tiene en Herbart y Dilthey a sus representantes más destacados; en el discurso de ambos se reconoce la influencia de la tradición kantiana sobre el conocimiento científico (el “a priori” universal del conocimiento y la integración entre experiencia y razón, entre sujeto y objeto) y sobre la filosofía de la educación. Así, la pedagogía es la ciencia que, por excelencia, habrá de dominar todo educador.
 - Tradición anglosajona: se caracteriza por situar como ciencia a la teoría educativa, estrechamente ligada a la sociología funcionalista y la psicología experimental. Bajo una perspectiva evolucionista, empirista y pragmática (basada en los planteamientos de Locke, Hume, Bacon y Mill), la pedagogía es la ciencia de la educación conformada a partir de la aplica-

¹ La tradición académico-disciplinar, según J. J. Brunner, se evidencia en los términos de “...una tradición intelectual asumida por un grupo de individuos que compartiendo ciertas ambiciones explicativas tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas.” En tanto grupo, los intelectuales poseen ciertas convenciones basadas en “...un tipo y estilo de educación (superior) común, y se expresan en una comunidad del discurso –una cultura común del discurso– que posee su propio circuito interior de comunicación, reglas aceptadas de enunciación, ceremoniales y ritos de incorporación, formas típicas de consumo (simbólico), tradiciones estamentales y mecanismos institucionales para su producción y reproducción.” (Brunner, J. J., 1985: 32).

ción sistemática del método analítico-experimental transplantado de las ciencias naturales. Esta tradición se ubica en los inicios del siglo XX, en la obras de autores como Dewey. En forma paradójica, a pesar de postularse por un monismo científico-metodológico, de conocimiento objetivo, general, neutral, comprobable y predecible, la tradición anglosajona marca el comienzo de la desintegración del objeto y el método del conocimiento pedagógico. Esto ocurre al imponerse el enfoque empírico analítico en el campo de las ciencias sociales, con la aplicación del método analítico experimental en el estudio de los hechos educativos.

- Tradición francesa: abarca una perspectiva en la cual, bajo una fuerte influencia tanto del positivismo comtiano como de los trabajos del propio Durkheim y de A. Binet, se plantea la diferenciación entre el campo de la pedagogía y el de las ciencias de la educación. Aquí la pedagogía –al compartir su campo y objeto de estudio– cede su sitio de ciencia a la concepción de campo multi o interdisciplinario, en el cual destacan la sociología y la psicología con sus diferentes modelos teórico-metodológicos de ciencia. Es sólo a través de ellos como se puede describir, explicar y predecir la realidad educativa. Por consiguiente, la pedagogía vista como “teoría-práctica”, queda relegada al papel de disciplina orientadora de la acción propositiva, prescriptiva e intervencionista. Ubicada en pleno siglo XX, la tradición francesa queda ampliamente representada por autores como M. Debesse, G. Mialaret y G. Avanzini.
- 3) Por el debate sobre la legitimidad científica de la pedagogía,² desarrollado en diferentes planos que van desde cuestionar el aval positivista de cientificidad al hacer equivalente “pedagogía” con “ciencia de la educación”, pasando

² Esta idea se resume en la siguiente indicación: “A lo largo de su itinerario histórico la Pedagogía fue configurando un perfil que la define con base en determinados rasgos, en especial el carácter práctico o aplicable de dicho conocimiento, [...], la Pedagogía, de ser reconocida como ciencia con un alto grado de practicidad, pasó a negársele el carácter de ciencia y reducirla unas veces a teoría práctica, otras, a tecnología.” (Bartomeu, M. et al., 1992: 11)

por la argumentación sobre las condiciones de posibilidad de la cientificidad del campo disciplinario una vez delimitado su objeto de estudio, hasta llegar a establecer el enlace con la epistemología en su carácter de aval para que dicho campo sea reconocido como un quehacer científico.

Con base en lo anterior se ubicaron algunas precisiones acerca de “educación” y “pedagogía y/o ciencias de la educación”, enfatizando las reflexiones y formulaciones explicativas propuestas para estos elementos que ayudaron a complementar la trama conceptual del trabajo. Puede observarse incluso que, en el conjunto de los materiales revisados para la ubicación de dichos conceptos, se encontraron definiciones que resultan extraordinariamente diversas, dispares y aun contrapuestas. Lo anterior se relaciona con el hecho de que cada autor formula sus conceptualizaciones desde su situación vital, científica, ideológica y de compromiso político. Asimismo, tal diversidad da cuenta de una problematización que involucra otras lecturas epistémicas y teóricas.

* Educación. Para una primera aproximación conceptual pueden ubicarse dos planos:

- a) Como la actividad intencional exclusiva de los seres humanos, referida necesariamente a la transmisión regulada de ciertos fines, valores, ideales, normas, costumbres, esto es, formas de pensar, sentir y actuar que conforman una concepción del mundo y de la vida de una cultura, en un contexto sociohistórico determinado.
- b) Como el conjunto complejo de fenómenos, hechos y procesos de carácter histórico, social y cultural, económico y político, orientado esencialmente a la formación integral del ser humano, y vinculado con proyectos, modelos, instituciones, políticas, grandes tendencias y determinismos sociales.

La diferenciación de estas perspectivas tiene como referente dos conceptualizaciones formuladas en contextos académicos distintos. Sin embargo, y dados sus matices, resultaron ser puntos de contraste para proponer una gama de posibilidades en la lectura del concepto “educación”.

La primera se basa en el estudio de W. K. Frankena sobre la naturaleza y los fines de la educación. La definición propuesta es la siguiente:

Realmente la palabra “educación” es ambigua de por sí y puede significar cuatro cosas:

1. la actividad de la enseñanza que realizan los maestros, las escuelas, los padres de familia (o el propio individuo),
2. el proceso del aprendizaje que va realizándose en el alumno o en el niño,
3. el fruto real o pretendido de la enseñanza (1) y del aprendizaje (2), la asignatura o área de estudio que abarca todo lo enunciado anteriormente, en los artículos 1, 2 y 3, y que se enseña en las escuelas de enseñanza. (Frankena, 1968: 10)

A lo anterior, el autor añade:

Podemos comenzar definiendo la educación, en el primero de sus sentidos, afirmando que es la actividad dedicada a fomentar o comunicar determinadas excelencias. [...]; para completar la definición, es preciso afirmar que la educación, según el sentido del artículo 1, consiste en el empleo de métodos especialmente concebidos para cultivar excelencias o disposiciones deseables. Tales métodos encajarían dentro de lo que se entiende por enseñanza, instrucción, adiestramiento, aprendizaje, ejercicio y actividades similares. (Ibid: 10-11)

La segunda conceptualización está tomada de J. Ardoino y G. Mialaret (En: Ducoing y Landesmann, 1993: 61-72), quienes parten de reconocer la complejidad del objeto denominado “educación” y, por consiguiente, de las dificultades implícitas para construir conceptualmente dicho objeto. Esto último en especial por la polisemia del concepto mismo. Así, más que intentar una definición cerrada de educación, los autores exponen algunas puntualizaciones sobre lo educativo visto como un objeto no acabado. Tales apreciaciones apuntan a que la educación sea entendida como:

- 1) un “campo” de prácticas sociales, y en este sentido puede hacerse referencia a enmarques específicos, por ejemplo, a la educación indígena, al sistema universitario, o bien, a encuadres más amplios tales como la formación profesional, la formación del ciudadano, etcétera;
- 2) una función social, puesto que integra las tareas de determinadas instancias institucionales (escuela, guardería, familia), y las ac-

- ciones desarrolladas por los medios de comunicación, los sindicatos, etcétera;
- 3) un discurso ético, normativo y político, que plantea una visión del mundo y de la educación;
 - 4) una forma de profesionalización, de los sujetos que optan por la educación como práctica profesional;
 - 5) un objeto de estudio de “procesos”, “situaciones” y “prácticas educativas”, es decir, de reflexiones de corte praxeológico tendentes a la optimización; y,
 - 6) un objeto de investigación y, por consiguiente, de producción de conocimientos nuevos.

Como puede apreciarse, hay una correspondencia entre cada una de las perspectivas diferenciadas y las propuestas conceptuales de Frankena y de Ardoino y Mialaret. Por ejemplo, cuando Frankena define la educación como la realización de procesos de enseñanza y aprendizaje, circunscritos a ámbitos institucionalizados (la familia, la escuela), la concordancia de este planteamiento con la primera perspectiva es evidente. Por cuanto a Ardoino y Mialaret, al proponer que una conceptualización de educación implica hablar tanto de la institución, de las acciones, de los contenidos, de los efectos y de los productos, como de los ideales, de las políticas, de las normatividades y de los proyectos, indudablemente la concordancia se establece con la segunda perspectiva. En este sentido, los autores concluyen que con esta forma de delimitar el concepto así como se gana en complejidad, al mismo tiempo se vuelve más confusa, más múltiple, más ‘mestiza’.

En resumen, no puede hablarse de una definición unívoca para el concepto de educación, pues la riqueza y complejidad están dadas precisamente en esta diversidad de significados y sus respectivos puntos de acceso, en términos de perspectivas para su estudio o abordaje. Sin embargo, conviene destacar que su perspectiva de temporalidad es uno de los referentes básicos para comprender todos los aspectos que la educación implica, llámense prácticas, funciones, discursos, procesos, etcétera.

* Pedagogía y/o ciencias de la educación. Para efectos de este trabajo, al hablar de pedagogía y/o ciencias de la educación se alude al campo disciplinario de conocimiento social y humanístico cuyo objeto de estudio es la reflexión sistemática y formalizada sobre la educación. So-

bre esta última se hace referencia a su desarrollo en espacios institucionalizados, los cuales, desde los umbrales históricos, han sido muy específicos y con una temporalidad limitada. Considérense, por ejemplo, el sistema escolar y las instituciones formativas con la participación de los actores principales –alumnos, maestros, padres de familia y comunidad inmediata– como los principales protagonistas de la práctica educativa.

En todo caso, la reflexión sistemática referida apunta más a apoyar la formación profesional del licenciado en pedagogía y/ ciencias de la educación para intervenir argumentativa o propositivamente en el ámbito educativo –cualquiera que sea su denominación profesional o laboral³–, que a delimitar y explicar la educación como objeto de estudio.

Por otra parte, para ubicar su instauración como campo académico el nivel universitario, conviene considerar por vía de qué tradición disciplinaria los estudios de pedagogía y/o ciencias de la educación se han incorporado ya sea como licenciatura, posgrado, diplomado o cualquier otra especialidad en las diferentes instituciones de educación superior.

Asimismo, convendrá ubicar dos distinciones en torno a la formación en este ámbito:

* La *formación pedagógica*, que usualmente es considerada como la preparación para la docencia sin distinción del nivel escolar. En este sentido, la formación pedagógica o formación metodológica de docentes abarca un saber escolar común diferenciado por niveles que incluye elementos cognitivos y valorales; el manejo de los métodos de inculcación y/o transmisión legítima y eficaz de conocimientos, habilidades y actitudes; las bases para una organización educativa; y, un conjunto de agentes (maestros, directores, supervisores) preparados por las escuelas normales y con procedimientos especializados para garantizar una formación uniforme.⁴

³ Como ámbitos de intervención profesional pueden mencionarse planeación, organización y administración educativa, programas de promoción y educación no formal, uso de medios, estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre los más recurrentes.

⁴ La observación de A. Díaz Barriga no podría ser más puntual. Cito: “La historia de lo pedagógico estuvo vinculada a la reflexión sobre la enseñanza. Aun cuando este pensamiento se ha incorporado a la Universidad[,] subsiste esta historia

* La *formación universitaria en pedagogía y/o educación*, toda vez que esta disciplina se situó en el nivel superior y –concretamente– en la institución universitaria, aunque sin perder por ello el enlace con sus orígenes institucionales normalistas.⁵

En resumen, y considerando lo anterior para el caso de las licenciaturas, los contenidos curriculares tendrán como base el conocimiento sobre lo educativo. Esto último teniendo en perspectiva el carácter disciplinario de dicho campo del conocimiento, así como sus alcances y sus limitaciones.

que lleva a vincularlo sólo a la docencia. Por ello se habla de una tendencia normalista en los planes de estudio.” (En: Ducoing y Rodríguez, 1990: 63).

⁵ La enseñanza de la pedagogía, por ejemplo, tradicionalmente ha correspondido a las escuelas normales. En el caso mexicano, la licenciatura en pedagogía impartida en la UNAM desde 1959, en sus orígenes estuvo ligada estrechamente al normalismo y se orientó básicamente a la formación de docentes. De hecho, el Colegio de Pedagogía de la UNAM está reconocido como la entidad institucional universitaria más antigua a cargo de la formación profesional del pedagogo. (Cf. Ducoing, P. 1991: *Tomo I*).

II

LA FORMACION PROFESIONAL UNIVERSITARIA Y SU ARTICULACIÓN CON EL MODELO DE DESARROLLO ECONOMICO- SOCIAL, LA POLITICA EDUCATIVA Y EL MODELO DE UNIVERSIDAD.

Como se señaló ya, la formación profesional se concreta en un marco educativo institucional de nivel superior. Así, para efectos de este texto, al hablar de Universidad Mexicana o de educación superior en México se hará referencia principalmente a la UNAM.⁶

Por sus dimensiones e importancia, esta institución pública representa un sector clave del sistema de educación superior dado que comprende la mayor parte de la matrícula estudiantil, además de situarse como una de las entidades académicas “más visibles y más dinámicas” en el ámbito de las políticas educativas nacionales para el nivel superior.⁷ Por otra parte, la formación profesional en el contexto de la educación universitaria queda referida únicamente a la licenciatura, dejando en un segundo plano de atención y para otros trabajos el nivel de posgrado y la investigación científica.

⁶ Cabe aclarar que a lo largo de este capítulo la utilización de los términos «educación superior» y «universidad» se hará de manera indistinta al hablar del sistema de educación superior en su conjunto. Lo anterior sin perder de vista que se trata de un sistema altamente diferenciado mismo que, a través de diversas instituciones universitarias y no universitarias, ofrece múltiples servicios de enseñanza superior. Más aún, en algunas de estas instituciones se desarrollan incluso tareas de producción de conocimiento a partir de la investigación y el estudio erudito. Para este trabajo se alude concretamente a la UNAM, por ser el espacio educativo en donde se implantó la formación profesional universitaria en educación.

⁷ De acuerdo con R. Kent, el sistema de educación superior mexicana se compone de cuatro sectores. Cito:

- La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Las universidades públicas de los estados.
- El Instituto Politécnico Nacional (en la capital de la república) y los Institutos Tecnológicos (en el interior).
- Las instituciones privadas (las universidades consolidadas y las pequeñas escuelas aisladas).

Cf. Kent Serna, R. (1993: 342).

Ahora bien, al considerar la formación profesional como uno de los conceptos clave para comprender las relaciones entre la sociedad, la economía y la educación superior, se le ha situado como el eje estructurador de una gama amplia de elementos y procesos de los cuales se retoman ahora los siguientes: las políticas educativas verticales y las regulaciones institucionales.

Bajo esta lógica y para contar con una perspectiva general, se propone la periodización en cuatro momentos de la historia contemporánea mexicana, a saber: 1930 a 1955; 1955 a 1970; 1970 a 1982; y, 1982 en adelante. La temporalidad de cada uno de estos momentos se ha delimitado con base en los trabajos analíticos de los diferentes autores consultados, a fin de situar en un encuadre amplio las características más relevantes del desarrollo económico-social de nuestro país, derivadas de la implantación de determinadas políticas nacionales e internacionales, y cuya duración se aprecia por más de una década y no por sexenios. En este marco a su vez, se vinculan la política educativa y el modelo de universidad.

Lo anterior se propone a fin de comprender la *imbricación* entre una totalidad menor (formación profesional en educación) y otra más amplia (tendencias en la formación profesional), en la que se generó pero con la cual ha contribuido al mismo tiempo para su articulación, significado y permanencia.

Respecto de la definición de los proyectos formativos universitarios en el marco de la implantación de modelos de desarrollo económico social en México, este nexo sólo puede analizarse con base en un esquema de desarrollo histórico, político y económico nacional e internacional más amplio, lo cual da lugar a una investigación de mayor profundidad. Para efectos de este trabajo se han incluido únicamente algunos señalamientos en torno a tres rubros: modelo de desarrollo económico-social, política educativa y modelo de universidad.

a) Modelo de desarrollo económico-social

Por modelo de desarrollo económico-social se define una forma o esquema de crecimiento y evolución económicos de determinada sociedad (comunidad, país). A través de un análisis detenido de cualquier esquema de esta índole, se revela un patrón de crecimiento y

acumulación de capital, de utilización, distribución y aprovechamiento de los recursos, del surgimiento de entidades sociales mediante las que se establecerán las relaciones entre los participantes de dicho desarrollo. Estos y muchos otros aspectos más involucran tanto la evolución de la economía de una sociedad como la política económica que la acompaña, por lo que el análisis de ciertos modelos del desarrollo económico forzosamente involucra múltiples aspectos políticos y sociales que dejan entrever en toda su complejidad la relación entre la economía, la política y la sociedad. A modo de puntualización puede decirse que un modelo de desarrollo económico-social comprende, entre otros aspectos, los siguientes (Cf. Zorrilla Arena, 1994):

- Demografía: crecimiento poblacional, tasas de natalidad, fecundidad y mortalidad, esperanza de vida, migración, población económicamente activa, producto interno bruto, control de la natalidad.
- Salud pública: salubridad, ecología y enfermedad, estrategias de bienestar social, seguridad social y bienestar de la niñez, sistemas e instituciones de salud, desarrollo integral de la familia.
- Educación: sistemas y niveles de enseñanza, formación de docentes, diseño de planes y programas, financiamiento de la educación, planeación educativa, economía y educación, políticas educativas.
- Desarrollo agrícola: economía agrícola, producción y distribución, materiales y financiamiento, empresas agrícolas, conformación del sector agrícola, reforma agraria, producción forestal.
- Procesos de industrialización: procesos regionales y nacionales de industrialización, políticas de industrialización, industria forestal, manufacturera, textil, petrolera, siderúrgica, eléctrica, construcción, turismo, ciencia y tecnología.
- Comercio interior y exterior: evolución del comercio, comercio interior y exterior, importación, balanza comercial y balanza de pagos, organismos de comercio exterior, fomento de exportaciones, acuerdos arancelarios aduaneros, convenios de comercio internacional.
- Finanzas públicas: política fiscal, presupuestos, impuestos, gasto público, participación de la banca, programas gubernamentales de inversión o gasto social.

- Desarrollo político: orígenes de la política, organización política, conformación de regímenes político-económicos, socialización y progreso, ideologización y participación ciudadana.

En nuestro país, el desarrollo económico-social ha estado fuertemente influido por la intervención estatal. Una visión global de la relación entre Estado y economía en México a partir de la segunda década de este siglo, ofrece elementos suficientes para validar esta tesis, aun cuando sea necesaria una discusión más amplia sobre las modalidades, los mecanismos y grados de intervención estatal, así como de los resultados o tendencias en distintos períodos del desarrollo o en el largo plazo. Para efectos de este trabajo únicamente se mencionan algunas de las características más representativas de los diferentes modelos de desarrollo económico-social que revelan las políticas económicas gubernamentales de los últimos sesenta años, y cuyo gran escenario han sido las políticas económicas internacionales.

* *1930-1955*. Los primeros años de esta etapa constituyeron un período de transición que llevó a la consolidación del poder político, al pasar del gobierno caudillista al maximato callista, y de ahí al populismo cardenista. En esta etapa se evidencia el surgimiento y la consolidación del Estado nacionalista y postrevolucionario, situación que caracterizó los gobiernos de M. Avila Camacho, M. Alemán y A. Ruiz Cortines.

Asimismo, el crecimiento y desarrollo económico estuvo basado inicialmente en un fuerte impulso a los procesos de industrialización seguido, por una parte, de la acumulación de grandes capitales y el fortalecimiento de oligarquías y, por otra parte, de un relativo progreso y el estancamiento de la producción agraria.⁸ El soporte de dicha situación fue la negociación y reapertura de las inversiones privadas y extranjeras.

En esta etapa se combinaron dos modelos de desarrollo: un esquema de economía nacionalista vinculado a una política de proteccionismo estatal, así como un esquema capitalista al que correspondieron

⁸ Es importante enfatizar que hasta la década de los treinta el desarrollo de la producción industrial en México era escaso, y con un predominio de las formas atrasadas de producción capitalista. Durante esos años la fuente principal de producción de la riqueza fueron el trabajo en el campo y la explotación de los recursos naturales.

procesos internos y externos de liberación económica.⁹ Este último rindió frutos, y en el contexto internacional de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría, acontecimientos posteriores a la desarticulación y depresión económica de los años treinta, el país vivió un período de crecimiento económico espectacular al que se le llamó “el milagro mexicano”. Sin embargo, dicho progreso tuvo un costo social muy alto para las clases trabajadoras (obreros y campesinos) que sostuvieron con múltiples sacrificios el ritmo de crecimiento acelerado de un país dependiente.

* **1955-1970.** Durante los primeros años de esta etapa, México aún se encontraba en uno de los grandes momentos del crecimiento económico, apoyado en la política estatal de impulso al desarrollo industrial basado en la sustitución de importaciones, que se iniciara en la etapa anterior. En el marco de esta política de apoyo financiero y técnico para una economía en expansión, las empresas privadas y los organismos descentralizados tanto del sector industrial como del de servicios tuvieron un crecimiento notable.

En esta coyuntura político-económica aumentó la demanda de formación de cuadros requeridos para un proceso de industrialización con escaso desarrollo científico-tecnológico,¹⁰ así como para el creci-

⁹ A partir de 1940, México vivió un acelerado proceso de industrialización y desarrollo económico cuyos resultados evidentes fueron las altas tasas de crecimiento del producto interno bruto. La política de industrialización impulsada por el Estado mediante la inversión pública hacia los sectores de la economía, favoreció particularmente el ramo de la manufactura como parte de la estrategia de sustitución de importaciones y el proteccionismo al capital. Con esta política se obtuvieron, entre otros, los siguientes logros: primacía del sector industrial por sobre otros sectores de la economía; concentración del aparato industrial en la producción de bienes de consumo duradero y, en menor medida, en bienes de capital; reforzamiento de la dependencia económica y tecnológica; expansión del aparato estatal y del sector de servicios; desigual distribución del ingreso; presencia de fuertes desequilibrios entre los sectores de la economía y las zonas geográficas.

¹⁰ Conviene señalar que durante la gestión de L. Cárdenas como presidente, se atendió el problema de la carencia de infraestructura básica para emprender el proceso de industrialización en el país. La visión de Cárdenas sobre las funciones educativas del Estado, y específicamente de la educación superior como la responsable de proveer los cuadros técnicos y los servicios profesionales que apoyarían la producción nacional, se concretó en la fundación del Instituto Politécnico Nacional en 1937, dentro de la estructura orgánica de la Secretaría de Educación Pública (Cf. Robles, M., 1985: 159).

miento de llamado “sector terciario” o de servicios ante la expansión del aparato estatal. En contraste, el desarrollo agropecuario revelaba entonces un tendencia a rezagarse del resto de la economía, acompañado de la creciente migración rural-urbana. Por su parte, la centralización gubernamental favoreció la concentración demográfica y el crecimiento anárquico de las ciudades más importantes del país.

Ya en los últimos años de esta etapa se tornó más evidente la desigualdad en el desarrollo económico y social de los estados y regiones de México. A esta situación se sumó el comienzo de la crisis política con la denuncia y el rechazo a la tendencia corporativista y autoritaria del régimen gubernamental. Todo esto se reflejó en un notable debilitamiento económico y en peligrosos desequilibrios sociales, situación que, además de dar cuenta del agotamiento de la política económica estatal, puso en duda las estrategias económicas del desarrollismo que enmarcó los períodos del “milagro mexicano” y el desarrollo estabilizador.

El modelo de desarrollo económico fue esencialmente capitalista, avalado por el auge de las propuestas desarrollistas y modernizantes de los países avanzados para los países dependientes. Lo anterior, en detrimento del esquema nacionalista que gradualmente fue abandonado para dar cabida a un futuro estilo de crecimiento: el impulsado por las empresas transnacionales.

* **1970-1982.** En los primeros años de esta etapa, la política gubernamental con matices populistas se vio atravesada por momentos de crisis económicas y financieras. Bajo la expectativa de sanear la economía nacional, superar las fallas estructurales y modernizar al país, se siguieron estrategias económicas de expansión para reactivar el mercado interno, redistribuir el ingreso, incrementar el gasto público y recuperar el ritmo de crecimiento. En un intento por recobrar el consenso perdido durante la década anterior, el Estado intentó algunas reformas al sistema político a fin de introducir una “apertura democrática”.

La expansión económica durante este período fue más lenta y oscilante, acompañada de una inflación cont inua. Entre otras metas, el gobierno pretendió incrementar la producción y exportación petrolera, acelerar la creación de empleos, lograr la eficiencia industrial y la autosuficiencia alimentaria. Ante el agotamiento de la política de sustitución de importaciones, se enfrentaron procesos difíciles para resolver los problemas técnicos, financieros y de mercado crecientes que constriñeron el crecimiento económico nacional. Esta situación dis-

minuyó las nuevas oportunidades de inversión y acentuó las tendencias recesivas del sector industrial, el déficit externo y la fuga masiva de capitales. Por otra parte, la crisis del sector agrícola se agudizó notablemente en esos años.

Para 1978 y hasta 1981, la industria petrolera se convirtió en el líder del crecimiento económico nacional, y con ello las perspectivas económicas se presentaron como promisorias ante el auge de las exportaciones. Sin embargo, al final de esta etapa sobrevino la caída de los precios internacionales del petróleo. Frente esta situación de crisis financiera interna y externa, se impusieron fuertes restricciones al gasto público en el marco de un endeudamiento externo y un déficit fiscal crecientes. Medidas económicas como la recesión y la devaluación de la moneda se volvieron inevitables.

Al igual que en la etapa anterior, prevaleció en ésta el modelo de desarrollo económico capitalista, aunque ya no para consolidar el tan esperado desarrollo estabilizador, sino más bien para sobrellevar los efectos de la debacle económica. Una vez más, la crisis recurrente evidenció las desventajas sociales de un patrón de acumulación de capital altamente concentrador y polarizador.

* **1982 en adelante.** En los primeros años de esta etapa el país enfrentó una grave crisis económica. Ante la caída internacional de los precios del petróleo y la restricción del mercado mundial del dinero, la política gubernamental de reordenación económica –bajo los dictados del Fondo Monetario Internacional (FMI)–, se abocó al ajuste y la reducción del déficit público. Así, la situación que privó hasta 1988 se caracterizó por ser de franca recesión económica, en un período de indefiniciones gubernamentales, propiciadas tanto por el agotamiento del modelo de desarrollo económico anterior como por la búsqueda de un modelo sustitutivo que comenzó a decidirse a partir de 1984, y cuyos efectos a largo plazo se han resentido en amplios núcleos de la población mexicana. Sus principales rasgos fueron: la devaluación continua de la moneda, el crecimiento de la deuda externa, la crisis fiscal y financiera, la fuga de capitales, el recorte drástico al gasto público, el cierre de empresas, el aumento del desempleo, el control riguroso sobre los salarios, las tasas elevadas de inflación, la crisis política y el estancamiento productivo. A lo anterior se sumaron los graves daños que sufrió la población capitalina a raíz de los sismos de 1985.

A finales de la década de los ochenta, la política económica gubernamental puso en marcha diferentes estrategias para racionalizar recursos y volver eficientes y productivas las dependencias e instituciones públicas. Si bien, por una parte, se dio impulso al desarrollo industrial productivo, por otra parte y de manera preocupante, se inició la desincorporación del aparato estatal, con lo cual se redujeron drásticamente las fuentes de trabajo para los profesionistas. Asimismo, el gobierno mexicano brindó su apoyo incondicional a la iniciativa privada y al comercio internacional, al integrarse formalmente al Bloque de América del Norte para establecer redes de comercio internacional mediante la firma del Acuerdo General de Aranceles, Tarifas y Comercio (GATT) y, posteriormente, del Tratado de Libre Comercio (TLC), además de su ingreso a organismos internacionales como la Organización Mundial de Comercio (OMC), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por considerarlas acciones estratégicas para afrontar la aguda crisis económica.

En este escenario, la década de los noventa inició con la privatización en la producción de los servicios, el recorte al gasto social y la reducción de beneficios a la población. En consecuencia, sobrevino un aumento alarmante de la pobreza extrema, mayores desigualdades sociales y económicas, pérdida del empleo, caída real de los salarios, altas tasas inflacionarias y constante devaluación de la moneda.

México, al igual que otros países latinoamericanos agobiados por los problemas acumulados a lo largo del siglo que está por concluir, vive actualmente una transición económico-social signada por la crisis del modelo de industrialización, la declinación del protagonismo de los actores nacionales que lo han impulsado y, sobre todo, la demanda internacional de modernización de sus estructuras productivas. En este contexto, es innegable el proceso global de reforma del Estado mexicano y sus relaciones con la sociedad y la economía del país, cuya finalidad expresa es la de instaurar el mercado mundial como regulador principal para la asignación de recursos al interior y entre las naciones.

Se observa entonces cómo en esta etapa ha tenido lugar esa transición del modelo económico capitalista agotado, el desarrollista y modernizante, al modelo neoliberal para permitir el afianzamiento de los modelos de libre mercado, internacionalización de los capitales y globalización económica que conducirán al denominado “Nuevo Or-

den Mundial". Ya en este contexto, el Estado nacional interventor tiende a reducir gradualmente su participación en tareas como la producción y el bienestar social, e impulsa el liderazgo empresarial bajo una renovada lógica neocorporativa y una nueva forma de intervención pública: la del Estado evaluador.

Así, un nuevo bloque ha quedado conformado por los empresarios nacionales, las empresas transnacionales, los mercados internacionales, el capital financiero y especulativo, los grandes centros de investigación y las élites de las grandes instituciones educativas. En este sentido, todas las entidades mencionadas devienen en auténticos Estados supranacionales.

b) Política educativa

Como se señaló en líneas anteriores, existe una relación compleja y significativa entre la sociedad, la economía y la política, y en esta trama se entreteteje la educación. Vista en términos de un proceso histórico-social con funciones específicas,¹¹ la educación queda a cargo del Estado toda vez que se plantea en términos de *política educativa*.

De acuerdo con P. Latapí (1982: 45), la política educativa puede entenderse como "...el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de ese sistema y su organización hasta la instrumentación de sus decisiones."

¹¹ Al hablar de las funciones asignadas a la educación, no me refiero al concepto de "función" en el sentido en que se maneja desde un enfoque funcionalista (relación lineal en dirección a la conservación de cierta organización y cohesión social). Mi interés aquí es el de remarcar no sólo las contradicciones implícitas en el desarrollo de la sociedad y de sus instituciones, sino de destacar que el conflicto, las tensiones, la complejidad y la heterogeneidad en el desarrollo de las funciones sociales de la educación constituyen una constante fundamental. Bajo esta lógica, las funciones que caracterizan el proceso educativo son:

- socializadora e ideológica,
- cultural,
- académica y de instrucción,
- distributivo-selectiva,
- control y regularización social,
- económica y formadora de la fuerza de trabajo,

En este mismo sentido, J. Mendoza Rojas la ubica como “...parte sustantiva de la política social de los Estados nacionales en América Latina, [que] abarca un conjunto amplio de líneas de acción” (1987: 9). Según el autor:

Hablar de política educativa en México es hablar de las estrategias seguidas tanto en educación formal (escolarizada o no) como en educación no formal; es recorrer el camino que va desde los grandes planteamientos y objetivos inscritos en los preceptos constitucionales de cada país, hasta las acciones cotidianas realizadas en el escenario del aula, del barrio o de la fábrica; es contemplar, por un lado, los discursos que se generan en los diversos aparatos de Estado que tienen que ver con la educación y, por otro, las concepciones pedagógicas y la práctica educativa de los diversos agentes educativos: maestros, estudiantes, técnicos, administradores, padres de familia, etcétera (Mendoza Rojas, 1987: 9).

Una tercera puntualización al respecto es la que propone R. Kent, al explicar que:

Cuando hablamos del surgimiento de nuevos establecimientos y de nuevos tipos de organización institucional, estamos aludiendo a decisiones tomadas, ya sea por el gobierno o por ciertos sectores sociales, de fundar y organizar un establecimiento para ofrecer un servicio educativo. En términos generales, éstos son *decisiones de política educativa*, es decir, de esfuerzos financieros, organizativos y académicos por parte de agentes gubernamentales y/o privados que buscan influir en el panorama de las ofertas educativas (Kent, 1992: 21).¹²

Con base en las precisiones anteriores puede afirmarse que el Estado como entidad central, por medio de la política educativa plani-

- ocupacional,
- investigativa.

¹² A esta explicación el autor añade la importancia de diferenciar entre políticas estatales y políticas públicas, concretamente para el caso de la educación superior. Cito: “...las primera provienen obviamente de la esfera gubernamental y las segundas pueden también provenir de otros agentes sociales y estar orientadas a la esfera pública” (Kent, R. 1992:, 21).

fica, controla, dirige y ejecuta diversas acciones a través del sistema educativo a fin de que responda a las necesidades de la sociedad, de acuerdo con el modelo de desarrollo económico-social que prevalezca. De ahí que la política educativa quede representada en términos de la directriz que oriente la interacción entre el sistema educativo, la sociedad y el Estado, dentro de cualquier esquema político-ideológico en el que se ubique al Estado. Su vínculo con la orientación filosófica e ideológica que subyace en las funciones que la educación habrá de cumplir, la compromete con la concepción del ser humano y del proyecto de sociedad que se determina desde el Estado.

La política educativa es, entonces, uno de los ámbitos en donde se perfila la formación de los ciudadanos, al definir los objetivos de la educación, la organización del sistema educativo y las líneas de acción a seguir. Al considerar este precedente se evidencia su enlace con la planeación educativa. Asimismo, al reconstruir las políticas educativas habrá que reconsiderar el contenido de las mismas, los procesos que las generaron y los instrumentos y estrategias mediante las cuales se desplegaron.

En el caso mexicano, las políticas (estatales y públicas) de educación superior han pasado por distintas fases, desde luego no de manera lineal en la transición de una etapa y otra. En todo caso, se puede apreciar la coexistencia entre estrategias específicas, modelos de planeación, coordinación y regulación de la educación superior, con el predominio de alguno de ellos (estrategia o modelo) en un momento histórico determinado. Para este rubro se indican algunas de las características más representativas que dan cuenta de las formas en que se ha concretado la política educativa en México durante los últimos sesenta años, con especial énfasis en la educación superior y ligada en todo momento a la política económica gubernamental.

* **1930-1955.** En esta etapa se destacan la política educativa impulsada por L. Cárdenas a mediados de la década de los treinta, y el viraje político en la gestión de los gobiernos posteriores.

Desde su inicio, el gobierno cardenista definió en el “Plan Sexenal”¹³ el proyecto socialista, basado en la práctica de un sistema de educación nacional eminentemente popular, rural y obrera. De ahí que

¹³ El llamado Plan Sexenal constituye un documento sin precedente. A decir de Meneses Morales: “El sexenio del presidente Cárdenas se caracterizó por ser el

los ideales de progreso y desarrollo industrial vislumbrados en el proyecto educativo cardenista influyeran en la creación de diversas instituciones de educación media superior y superior en varios estados del país,¹⁴ orientadas principalmente al reclutamiento y la formación de cuadros técnicos intermedios urgentemente requeridos, al encontrarse el país en los inicios de la industrialización. En conjunto, estas acciones estratégicas constituyeron el precedente oficial de la educación tecnológica en México.

En 1940, al término del sexenio cardenista, se retomaron las pautas liberales del proyecto político y económico, con lo cual se descartaron los ideales planteados por el proyecto socialista. En el “Segundo Plan Sexenal”, aprobado para el período del gobierno avilacamachista, se dio impulso a una política educativa abocada a lograr la conformación de la pretendida unidad nacional acorde con la consolidación del modelo de desarrollo económico, aun cuando a partir de entonces disminuyó notablemente el presupuesto asignado a la educación, en comparación con el del sexenio anterior.

Durante este período (1940-1946), la Secretaría de Educación Pública —a cargo de tres funcionarios distintos—, puso en marcha diversos programas de desarrollo como la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, la enseñanza rural, el restablecimiento de la Red de

primero basado en un plan previo destinado a guiar los programas sociales y económicos del gobierno. El plan a pesar de sus deficiencias desde el punto de vista de las técnicas de planificación económica de la época, sirvió eficazmente para que se aceptara la idea de planificar el desarrollo integral del país” (Meneses Morales, E. et al., 1988: 68).

¹⁴ Además de la fundación del Instituto Politécnico Nacional (1937), se incrementó el número de escuelas prevocacionales y las vocacionales. También se fundaron durante este período las siguientes instituciones: en 1930 el Instituto de Investigaciones Sociales; en 1936 la Escuela Normal de Educación Física y la Escuela Superior de Música para Obreros; el Departamento de Psicopedagogía se transformó en el Instituto Nacional de Pedagogía. En 1940 se fundó “La Casa de España en México” para recibir a la intelectualidad española llegada a nuestro país a raíz del exilio; posteriormente esta institución se convirtió en “El Colegio de México”. Otras instituciones de educación superior de este período fueron: la Universidad Autónoma de Guadalajara (1936), fundada por el sector privado tras el conflicto al interior de la Universidad de Guadalajara, el Instituto Tecnológico de Monterrey y la Escuela Química Berzélius que antecedió a la Universidad Iberoamericana, fundada por el sacerdote jesuita Luis Vereá. (Cf. Larroyo, E., 1973: 493-496; Meneses Morales, E. et al., 1988; Robles, M., 1985: 154 y ss.)-

Misiones Culturales, la educación urbana, las bibliotecas, las bellas artes, los congresos y la enseñanza normal. Por otra parte, y en un afán netamente conciliador, en 1945 el gobierno modificó el Artículo 3° Constitucional concediendo un margen más amplio de participación a la educación privada y los intereses del clero.

En materia de educación superior, en 1944 el presidente Ávila Camacho envió al Congreso la propuesta de los lineamientos jurídicos que definiesen la Universidad Mexicana como organismo público, restituyéndole su carácter de institución nacional orientada a apoyar y fortalecer la unidad nacional, además de impulsar el modelo de desarrollo económico definido. Entre otras acciones, esta iniciativa sentó el precedente de una etapa de correspondencia entre la política estatal, las demandas sociales y el desarrollo de la educación superior, cuya duración aproximada fue de veinte años.

De hecho con la nueva política educativa del Estado, el énfasis concedido al fortalecimiento de las instituciones de formación técnica durante el sexenio cardenista decayó por completo, dejando en un primer plano a la Universidad Nacional y a las instituciones de educación superior privadas. Lo anterior representó un claro intento por consolidar ante todo la red de enseñanza universitaria. Posteriormente las instituciones de carácter técnico fueron refuncionalizadas, esto último de acuerdo con la concepción educativa liberal vigente.

Durante los años restantes de esta etapa en la que se desarrolló la gestión presidencial de M. Alemán (1946-1952) e inició la de A. Ruiz Cortines (1952), se observó como característica general de la política educativa para la educación superior, la orientación de los proyectos académicos hacia el crecimiento y desarrollo interno de las universidades, escuelas e institutos,¹⁵ atendiendo además las deman-

¹⁵ Como datos relevantes que apoyan lo anterior, cito: "En 1940, entre quince y veinte mil estudiantes de licenciatura asisten a la Universidad Nacional, a seis instituciones públicas del interior y al naciente IPN. Para 1950, la matrícula es del orden de cuarenta mil, nacen los primeros Institutos Tecnológicos Regionales, se crean cinco universidades públicas en los estados, y las instituciones privadas de élite, el Tecnológico de Monterrey y la Universidad de Guadalajara, están firmemente implantadas." (Fuentes Molinar, O., 1983: 48). También habrá de considerarse que, durante esta etapa se efectuó el traslado de la Universidad Nacional a las instalaciones de Ciudad Universitaria (1953-1954), así como la creación las siguientes instituciones: Centro Regional de Educación Fundamental para la Améri-

das inmediatas de la sociedad, y el equilibrio de las relaciones con el Estado.¹⁶

* **1955-1970.** Para esta etapa en la cual aún estaba vigente el discurso desarrollista y modernizante de la política económica, se enfatizó el papel social de la educación como factor básico en la democratización y desarrollo del país. De hecho, más que a la formación del ciudadano, la política educativa continuó su orientación hacia la formación de los recursos humanos para el crecimiento de las actividades económicas y productivas, definida desde la etapa anterior. Cabe señalar también que, por lo menos hasta finales de la década de los cincuenta se mantuvo una armonía aparente y sin graves conflictos político-sociales, en contraste con los críticos acontecimientos suscitados a lo largo de la década de los años sesenta.

Así, la política gubernamental en materia educativa –iniciada desde el sexenio de M. Alemán (1946-1952), e impulsada a su vez por A. Ruiz Cortines (1952-1958) y A. López Mateos (1958-1964)–, se caracterizó por su tendencia nacionalista, es decir, por situar la educación en el discurso político como forma de promover la democracia, la paz y la justicia. No obstante la reducción del gasto educativo, se impulsó y consolidó la educación pública en los niveles básico y medio, logrando incluso abatir el índice de analfabetismo. En cuanto a la gestión presidencial de G. Díaz Ordaz (1964-1970) para este rubro, puede evidenciarse cierta continuidad con las estrategias de los sexenios anteriores sin cambios extraordinarios en propuestas o en resultados, ante la ausencia de un plan nacional para la educación.

En cuanto a la educación superior, en esta etapa puede hablarse de un proceso de expansión y socialización de la misma, ligado al proyecto de modernización del país que configuraba un nuevo tipo de

ca Latina, en Pátzcuaro con la UNESCO (1950), y Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (1951). (Cf. Domínguez M., R. “Racionalidad política y administración de la educación superior. La Universidad Nacional en la década de los cincuenta.” (Cf. Rodríguez, R. y H. Casanova, 1994: 201-262; Larroyo, F., 1973: 520 y ss; Meneses Morales, E. et al., 1988; Robles, M., 1985: 212-215)

¹⁶ Una referencia importante en este sentido es la fundación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) a principios de 1950, bajo la propuesta de instituir un organismo destinado a impulsar las acciones favorables para los establecimientos de educación superior, siempre acordes con las necesidades del país. (Cf. Robles, M. 1985: 193-194)

sociedad. Lo anterior en el sentido de que se observó incluso un mayor interés por parte de las clases media y media baja para ingresar al nivel superior, como vía de movilidad socioeconómica. Esta situación influyó, por una parte, en un incremento notable de la matrícula¹⁷ y en la expansión de los servicios educativos públicos y, por otra parte, en una mayor participación del sector privado en este ámbito que llevó a fortalecer la educación privada en este nivel.

Asimismo, se observó una serie de políticas de ampliación del presupuesto por parte del gobierno hacia las dependencias universitarias. Hasta 1965 estas estrategias se basaron en la negociación estatal para la asignación de subsidios anuales, bajo el criterio de atender al crecimiento de la demanda estudiantil y definir los mecanismos de planeación de la educación superior, aspectos que –por cierto– adquirieron un papel central dentro de la política educativa.¹⁸

A mediados de la década de los sesenta, se hace evidente la preocupación estatal por intervenir en forma activa para controlar los efectos financieros y políticos “negativos”, producto de la expansión de los servicios educativos en el nivel superior durante los últimos veinte años.¹⁹ Para 1966 y hasta 1970 ya es claro el desequilibrio de los intereses políticos gubernamentales frente a la posición ideológica de la población universitaria, lo que dio como respuesta del aparato estatal la restricción presupuestal combinada con la intervención policiaca y

¹⁷ Como dato de interés, entre 1950 y 1960 la matrícula en el nivel superior llegó a duplicarse, pues de acuerdo con O. Fuentes: “Para 1960, la matrícula llega a ochenta mil, surgen trece universidades en los estados y la red de Tecnológicos Regionales se extiende a nueve” (Fuentes Molinar, O., 1983: 48-49).

¹⁸ Esta situación fue más que evidente sobre todo durante el sexenio de López Mateos, fase a la que O. Fuentes y R. Kent denominan como “patrocinio benigno sin intenciones directivas” aunque con débiles intentos de planificación. (Cf. Fuentes Molinar, O., 1991; 12, y Kent, R., 1993: 345)

¹⁹ Según explica O. Fuentes: “Es Díaz Ordaz, desde el principios de su administración, el que visualiza a la universidad como problema y no como objeto de estímulo indiscriminado y despreocupado. Dos son las reservas que aparecen expresamente: la alarma ante el crecimiento de la población universitaria y la consideración sobre el costo financiero que éste implicaría, de concentrarse en el sector estatal. [...] Las implicaciones de este proceso alarmaban al gobierno: los riesgos políticos surgido del aumento de la concentración estudiantil; los conflictos por la insuficiencia de empleo, como lo mostraba el movimiento de los médicos; y, de manera destacada, el costo económico” (Fuentes Molinar, O., 1983: 51).

militar en los centros universitarios, situación con la que cierra esta etapa en la historia contemporánea no sólo de las universidades sino de la política nacional.²⁰

* **1970-1982.** Al inicio de los años setenta, la educación pública atravesaba por una situación crítica, ligada principalmente al aumento de la población en edad escolar y las limitaciones de acceso y permanencia en el sistema educativo, en especial de los estudiantes de escasos recursos. Surgió incluso un retroceso en la cobertura de los servicios, aumentó la tasa de analfabetismo y se observó un importante atraso en contenidos y métodos de enseñanza, al prevalecer una tendencia continuista en los últimos años de la década de los sesenta.

Así, durante los primeros años de esta etapa tuvo lugar una reordenación de los intereses gubernamentales hacia la educación, en particular la del nivel superior, a raíz del movimiento estudiantil de 1968. De hecho, mediante la política educativa se intentó ajustar los fines educativos al campo de lo político, lo económico y lo social. Bajo esta lógica, fue claro el interés, por una parte, de restablecer las relaciones entre la Universidad y el Estado a través de una política estatal de apoyo financiero con la finalidad de recuperar el consenso.

Por otra parte, se procuró establecer el control y la negociación como formas de regulación, estrategias gubernamentales a las que se les denominó “de apertura democrática” o también “reforma educativa”.

En materia educativa, durante el sexenio de L. Echeverría (1970-1976) se destacan entre otros, los siguientes avances: vinculación de la educación con el empleo, al impulsar la preparación y el adiestramiento de cuadros técnicos y profesionales para reducir la dependencia tecnológica e involucrar a la población a participar masivamente en la actividad económica; atención al rezago educativo mediante la implantación de ciclos terminales, extensión y flexibilización de los servicios educativos a través de las modalidades de enseñanza abierta y a distancia, así como el uso de medios audiovisuales; implantación del calendario escolar unificado y los servicios de orientación vocacional; modificación y actualización de contenidos, métodos y técnicas de

²⁰ Si bien la manifestación más álgida se dio con las circunstancias vividas durante el movimiento estudiantil de 1968, otros conflictos no menos importantes a los que el gobierno enfrentó mediante la intervención policíaca y militar fueron el conflicto médico de 1964-65, las luchas de Sinaloa y Michoacán en 1966, en Sonora en 1967, y en Tabasco a mediados de 1968. (Cf. *Ibidem.*)

enseñanza, aprendizaje y evaluación; adecuación del Artículo Tercero Constitucional (1973) y promulgación de la Ley Federal de Educación (1975) y de la Ley Federal de Educación de Adultos (1975); ampliación de la educación media superior a tres años y diversificación de los servicios para este nivel en tres modalidades;²¹ inicio de la descentralización educativa y fundación de organismos diversos.²² Al final de este período, y a pesar de los diversos esfuerzos para impulsar el desarrollo educativo, la situación del país en este rubro aún dejaba mucho que desear.

En el sexenio de J. López Portillo (1976-1982), se observó en la política educativa una orientación más plural y de matiz humanista apoyada en un aumento importante del gasto educativo, por lo menos hasta 1981.²³

Las estrategias básicas definidas por el gobierno lopezportillista fueron: impulsar la educación básica para toda la población; enlazar la educación terminal con la productividad; elevar la calidad de la educación y la eficiencia del sistema educativo; y, por último, fortalecer el ambiente cultural. Algunos de los logros de este período fueron, entre otros, los siguientes: incremento de la oferta de educación básica, aumento de la matrícula y de la eficiencia terminal en el nivel primario; ampliación de la cobertura de acceso a la primaria bilingüe y bicultural; atención al rezago educativo de la población adulta mayor de quince años a través de programas e instituciones específicos; impulso a la enseñanza media básica mediante la telesecundaria; definición de op-

²¹ En este rubro las modalidades fueron el Colegio de Bachilleres de la SEP, la tradicional Escuela Nacional Preparatoria y la propuesta innovadora del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

²² Se considera aquí el establecimiento de dos organismos importantes: el Consejo Nacional de Fomento Educativo y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, ambos fundados en 1971. A esta última institución correspondió la definición de la política científica y tecnológica que auspiciara la solución de problemas prácticos y relacionados con el desarrollo productivo. (Cf. Robles, M. 1985: 233-234)

²³ Hasta antes de la caída internacional de los precios del petróleo, el gasto educativo aumentó de 2.9 % a 5.2%, sin llegar al 6% establecido como meta de este sexenio e incluso, muy por debajo al 8% recomendado por la UNESCO. A pesar del incremento, el presupuesto dejó sin atención aspectos tales como la desproporción entre el gasto educativo de los estados y la federación, la desigualdad geográfica en la cobertura de servicios, y la falta de inversión en investigación científica y tecnológica (Cf. Meneses Morales, E. et al., 1997: 225-226).

ciones para el desarrollo del magisterio nacional;²⁴ reestructuración de planes, programas y textos escolares de educación básica. Conviene enfatizar que a finales de la década de los setenta con el auge petrolero, el Estado replanteó la necesidad de vincular la educación técnica terminal con el aparato productivo y el mercado laboral. Para lograr dicha vinculación se atendieron aspectos como la capacitación y formación intensiva en las áreas agropecuaria, industrial y de servicios.²⁵

En cuanto a la política para la educación superior, durante esta etapa se observó un financiamiento estatal intenso y sostenido a las instituciones de este nivel. Se impulsó la desconcentración institucional y la creación de nuevas instituciones universitarias con modalidades educativas alternativas y subsistemas técnicos diversos, ampliándose entonces la oferta de servicios educativos.²⁶ Lo anterior conllevó a un crecimiento sin precedentes de la matrícula universitaria,²⁷ aspecto que

²⁴ Las estrategias básicas en este rubro fueron la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1978), y el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal (1979). Otras acciones fueron la revisión y reformulación de planes y programas educativos de la educación normal. (Cf. *Ibid*: 222)

²⁵ Para responder a tal propósito, se creó en 1978 el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), organismo descentralizado que ofrecería formación profesional técnica de nivel medio superior. En sus inicios, el CONALEP contaba con 4,000 alumnos; cuatro años después su población escolar era de 93,000 alumnos distribuidos en 139 planteles. (Cf. *Ibid*: 220)

²⁶ De acuerdo con R. Rodríguez, la mencionada 'reforma universitaria' consistió esencialmente "...en la creación de instancias alternativas *antes que en la modificación de las existentes*: universidad abierta; creación de nuevos bachilleratos y unidades de estudios superiores, de posgrado e investigación; apoyo a la infraestructura de promoción cultural; apertura de nuevas universidades, entre otras." (Rodríguez, R. y H. Casanova, 1994: 173. El subrayado es mío).

Así, además de las propuestas innovadoras institucionales de nivel medio superior (CCH y Colegio de Bachilleres) y de las diferentes opciones en la modalidad abierta mencionadas, la educación superior pública se amplió con la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (1973), y el establecimiento de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) en cuatro campus distintos (1974-75). También la educación superior privada extendió considerablemente su red de servicios. (Cf. Robles, M. 1985: 216 y ss)

²⁷ Según R. Rodríguez (1995: 177, 188): "En el lapso 1970-1980 la cobertura del nivel [de educación superior] respecto a ese orden de la demanda [asimilación de personas entre 20 y 24 años], pasó de un 7 por ciento a un 12 por ciento gracias a que la matrícula creció en el período una y media veces." Con base en los Anuarios Estadísticos de ANUIES consultados por el autor, la matrícula total reportada en el

durante los años setenta fue considerado como el criterio principal para otorgar mayor presupuesto a las instituciones de educación superior.

Así, el esquema estratégico de “patrocinio benigno con débiles intentos de planificación” que caracterizó a esta etapa, da cuenta de la notable expansión que tuvo el sistema de educación superior (crecimiento gradual de universidades, escuelas e instituciones,²⁸ aumento en el número de carreras profesionales,²⁹ crecimiento de la planta académica, ampliación de infraestructura institucional). Esto último, sin perder de vista que el Estado canalizó recursos a las universidades en atención a razones principalmente de orden político; no obstante, la política educativa para las instituciones de educación superior trató de ajustar los intereses institucionales en relación a sus demandas académicas.

De hecho, esta situación afianzó la centralización política y financiera del Estado en su vínculo con las instituciones de educación superior, si bien el gobierno enfatizó la importancia de la autonomía de las universidades. En este contexto, al ampliar la oferta educativa en favor del desarrollo nacional se modificaron las relaciones entre la educación superior y aparato productivo. Por otra parte, surgieron las primeras políticas específicamente orientadas al posgrado y la investigación científica, aunque no llegaron a concretarse en programas de desarrollo de ciencia y tecnología con perspectivas a largo plazo. Otros rasgos importantes de esta etapa fueron los conflictos estudiantiles, la negociación gubernamental como estrategia política, y la aparición de un nuevo actor: el sindicalismo universitario.

* **1982 en adelante.** Al igual que para la caracterización de los modelos de desarrollo económico, en esta etapa es conveniente dife-

nivel superior en 1971 fue de 240,603 alumnos inscritos, en tanto que para 1981 la matrícula aumentó a 785,419.

²⁸ Según datos de ANUIES, de 100 instituciones de educación superior que había en el país en 1970 (universidades públicas y privadas e institutos tecnológicos), esta cifra aumentó a 225 en 1980. (Cf. Kent, R., 1992: 35)

²⁹ Tal fue el caso de la diversificación de las carreras del área de ingeniería, el aumento vertiginoso de las carreras de contaduría, computación y sistemas, así como las carreras de ciencias de la salud, administrativas, humanísticas y sociales, orientadas básicamente al sector terciario o de servicios. Se advierte incluso el impulso de aquellas carreras que conducen al mercado de trabajo asalariado, en contraste con las profesiones liberales tradicionales. Cf. Kent, 1992: 36 y Rodríguez R., 1995: 182 y ss.)

renciar entre la política educativa de la década de los años ochenta y la de los años noventa.³⁰

En el marco de los acontecimientos económicos y sociales más relevantes de la década de los ochenta, la política educativa del sexenio de M. De la Madrid (1982-1988) no se distinguió por avances significativos. Los propósitos definidos en el *Plan Nacional de Desarrollo* (1983), de promover y mejorar los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación se englobaron en una estrategia gubernamental denominada «Revolución Educativa». A pesar del ostentoso nombre con que la retórica oficial bautizó esta política, en los hechos todos los niveles del sistema educativo reportaron resultados bastante pobres. Se destaca, eso sí, que bajo la lógica de la racionalización en el uso de recursos disponibles, el gobierno efectuó un cuantioso recorte de recursos financieros para la educación pública, destinando el gasto federal exclusivamente al pago de la deuda nacional. Con semejante estrategia, no sólo fue imposible ampliar los servicios educativos sino siquiera conservarlos, dando lugar a un atraso considerable en todos los órdenes.³¹

En el sexenio de C. Salinas de Gortari (1988-1994) se definió una política educativa basada en un plan de modernización educativa, esquema en el cual los grupos de poder articularon un discurso racionalizador del cambio basado en la privatización y apelando a la solidaridad, desde luego, en favor de su propia perspectiva. Con cuatro secretarios al frente de la dependencia estatal respectiva, y sin comprometerse a atender los diferentes problemas educativos nacionales agra-

³⁰ Esta diferenciación es básica, sobre todo si se toma en cuenta que la redefinición de las condiciones macroeconómicas para la acumulación y el cambio estructural de la producción nacional se propusieron en el sexenio de De la Madrid (1982-1988), se aplicaron en el sexenio salinista (1988-1994), y se reafirman actualmente con Ernesto Zedillo (1994-2000). En este esquema, la nueva intervención estatal en la llamada “economía de mercado” ha girado en torno a las gestiones necesarias para alcanzar tres metas: a) salir de la crisis causada por la deuda; b) reorganizar el mercado interno-externo, y, c) intervenir en la reestructuración de las grandes empresas privadas.

³¹ El gasto federal para el pago de la deuda que en 1981 era del 18 %, pasó en 1983 al 49 %. Como dato de interés cito el siguiente: “Para 1987, la educación había perdido el 35 % del financiamiento del cual disponía al comenzar el sexenio y, por tanto, el gasto educativo nacional cayó del 5.3 % al 3.3 % del PIB” (Meneses Morales, E. et al., 1997: 475).

vados por la reducción drástica del subsidio público, las estrategias gubernamentales con las que concluyó una década y se inició otra fueron: modernización, evaluación y financiamiento.³²

En general, puede ubicarse a los años noventa como un período de tensión y conflicto debidos principalmente a la implantación de políticas educativas de corte neoliberal y del proyecto educativo derivado de la modernización. La situación de deterioro de la educación pública en los diferentes niveles del sistema educativo es innegable: estancamiento en la cobertura de los servicios educativos en todo el país; pobreza en contenidos educativos oficializados en planes y programas de estudios; graves carencias formativas del profesorado; ingresos precarios de los trabajadores del ramo, son tan sólo algunos de los rasgos que aún prevalecen en la situación educativa actual. Además, al rezago de la modernización se suman el peso de la inercia, el burocratismo, el corporativismo y la tradición centenaria del magisterio nacional que apuntala las viejas estructuras y prácticas.

Hasta este momento, el panorama educativo nacional es poco alentador y la agenda política ha quedado definida en diversos documentos elaborados por organismos internacionales o multilaterales³³ y en el propio *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Será necesario, sin embargo, analizar los efectos de las políticas recientes sobre asuntos como la organización de la educación básica, la carrera magisterial, la atención a las comunidades indígenas y las poblaciones migrantes, la educación para adultos y el impulso a la educación tecnológica, por mencionar algunos de los aspectos que han constituido los

³² Lo anterior se evidencia al analizar el contenido de los documentos más importantes emitidos para este sector: *Programa para la Modernización Educativa (1989-1994)*, *Programa de Ciencia y Modernización Tecnológica (1990-1994 y 1995-2000)*, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992)*, modificación del Artículo Tercero Constitucional (1992), y *Ley General de Educación (1993)*. En dichos documentos los temas recurrentes de la gestión salinista fueron, entre otros, “modernización”, “eficiencia”, “calidad”, “racionalización” y “evaluación”.

³³ Se trata del documento de la Comisión Económica Para América Latina: *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Desde luego, también habrán de considerarse los documentos específicos para el nivel superior como son: Banco Mundial (1994). *Educación superior: Aprender de la experiencia*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (1996). *Reseñas de políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos y UNESCO (1995)*. *Documento de políticas para el cambio en educación superior*.

desafíos de la educación en vísperas del próximo milenio, y que exigen en lo inmediato estrategias para el beneficio de todos los mexicanos.

En cuanto a la educación superior, durante la década de los ochenta fue evidente la ausencia de políticas claras dado que este nivel quedó relegado en la agenda gubernamental. Los diferentes cambios ocurridos en este período no pueden ubicarse como acciones estratégicas de un programa global o de un conjunto coherente de políticas. Sin embargo, estas modificaciones en la planeación sentaron el precedente de un nuevo contexto de políticas que cobraron fuerte impulso en la década de los noventa. Tal es el caso de los cambios en el financiamiento gubernamental para las universidades, el nuevo diagnóstico de la ANUIES, la emergencia e intervención de los científicos como actor social consolidado, y el conflicto de la UNAM en torno a modificar la política de selección estudiantil, como se verá enseguida.

Conviene señalar como rasgos iniciales de esta etapa la reducción drástica del gasto público a las universidades e instituciones de educación superior, acompañada del impulso de una estructura pesada de planeación cuyos efectos fueron parciales y de poco alcance. Fue un hecho que ante el pago de la deuda pública y el reordenamiento de las condiciones macroeconómicas, el Estado adoptó una actitud de negligencia política o “negligencia benigna” hacia la educación superior a lo largo de esa fase crítica de la economía de los ochenta.

Durante este período conocido como “la década perdida” para la educación superior, principalmente las universidades públicas sufrieron severos procesos de deterioro aunados al recorte financiero impuesto y a la ausencia de una estrategia directiva, lo cual dejó a cada institución la responsabilidad de adaptarse a las condiciones de restricción generalizada. Esta situación propició la pérdida de autonomía del sector educativo y una mayor incapacidad institucional para desarrollar políticas propias.

A partir de 1985 se efectuaron cambios importantes en el patrón y las modalidades de financiamiento gubernamental para universidades e instituciones de educación superior, con una notable disminución del subsidio económico y la tendencia decreciente de la política salarial en este sector, como en muchos otros. Así, la crisis económica modificó significativamente el ejercicio de las actividades básicas de este nivel: docencia, investigación y extensión universitaria.

En cuanto a la planeación y, por consiguiente, la racionalización de las relaciones entre el gobierno y las universidades e instituciones particularmente en lo que concierne al financiamiento, la ANUIES jugó un papel importante en los diagnósticos y lineamientos que se concretaron, en 1984, con el *Programa Nacional de Educación Superior* (PRONAES), y dos años más tarde en plena crisis económica con el *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior* (PROIDES). Conviene señalar sin embargo, que la planeación estatal durante estos años tuvo escaso impacto y su efectividad fue cuestionada. La insuficiencia, y las más de las veces ausencia, de condiciones básicas para su desarrollo (financiamiento, infraestructura, graduabilidad, instancias formales, competencia profesional del personal académico), redujeron su efectividad por los que los resultados fueron más bien pobres.

Por otra parte, el esquema de planeación que prevaleció fue el de la departamentalización, con tareas de planeación, organización, administración y evaluación para un mayor control e integración de las universidades e instituciones de educación superior, que por lo general se apegan a la estructura del modelo tradicional de universidad. Asimismo, se implantaron propuestas generalizadas de autoevaluación institucional y evaluación para determinar la calidad y la eficiencia de las instituciones, esto último sin considerar la especificidad sociohistórica ni las demandas particulares de cada universidad y/o institución.

A partir de entonces, la evaluación y el financiamiento se convirtieron en los instrumentos clave de las políticas públicas, formando parte de discursos oficiales, programas y debates en los que la eficiencia, la calidad y la racionalización se esgrimieron como argumentos de base para criticar duramente a las instituciones públicas y justificar las reformas consideradas pertinentes. A modo de contraste simplificado, a las instituciones privadas se les ubicó como competitivas y eficientes favoreciendo en parte al crecimiento de su matrícula.

Otro rasgo importante durante los años ochenta fue el “despunte” de un nuevo actor social: los científicos como comunidad consolidada. Esto se relaciona con la iniciativa de organización y movilización de la primera generación de científicos formada en los años setenta, a través de diferentes instancias burocráticas, centros e institutos de reconocimiento nacional. La presión que ejerciera la comunidad de científicos sobre el gobierno derivó en la creación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984.

Asimismo, otro de los acontecimientos que caracterizó la década de los ochenta, fue el surgimiento del primer movimiento estudiantil importante –después del conflicto de 1968–, en torno al cambio en la política de selección para el ingreso a la UNAM. Este punto que formara parte de un programa de reforma universitaria anunciado a raíz del diagnóstico del rector J. Carpizo, fue uno de los motivos que derivó en un movimiento estudiantil masivo y organizado el cual involucró a profesores, investigadores, trabajadores administrativos y funcionarios; incluso, se vio vinculado con grupos políticos opositores al gobierno. Así, entre 1986 y 1990, la UNAM atravesó por situaciones de conflicto que otorgaron un nuevo perfil a la administración universitaria, como figura de enlace para la negociación de la política institucional lo mismo al interior de los grupos discrepantes de la comunidad académica, que al exterior con el gobierno federal al verse afectado en cuanto al esquema educativo oficial. La trascendencia de este movimiento radicó precisamente en constituir el precedente con que abrió un nuevo período de políticas para la educación superior.

Al finalizar la década de los años ochenta, el panorama nacional de la educación superior revelaba una situación crítica generalizada en aspectos fundamentales como las formas de organización y coordinación del sistema y de sus instituciones, las funciones académicas, las estrategias de financiamiento y su pertinencia en el marco de los modelos de desarrollo económico, los mercados de trabajo y las expectativas de los diversos actores sociales (sectores, grupos, organismos) hacia la educación superior.³⁴

³⁴ Desafortunadamente esta situación no es exclusiva de nuestro país. De acuerdo con J. J. Brunner, citado por Cordera Campos, los sistemas de educación superior en América Latina comparten experiencias similares, y los resultados obtenidos evidencian los siguientes síntomas: “a) desajustes estructurales entre los niveles, sectores y modalidades de formación que ofrece el sistema; b) parálisis institucional en el sector público ocasionado(sic) por escasez de recursos, bajos salarios, envejecimiento de plantas docentes, burocratización, rigidez curricular, tradicionalismo didáctico, etcétera; c) mal funcionamiento de los sistemas, que se observa en la escasa calidad de los procesos y productos, en la baja equidad de los sistemas y en diversos problemas de eficiencia interna; d) agotamiento del modelo de coordinación entre las instituciones, el gobierno y los mercados, basado en un Estado ausente pero benevolente en la asignación de recursos y un mercado poco regulado de las instituciones privadas; e) reducción del gasto público en educación.” (Cf. Cordera Campos, R. et al., 1996: 245)

Entre los rasgos más sobresalientes que caracterizaron esta crisis pueden mencionarse los siguientes: estancamiento de la cobertura del sistema con las presencia de serios desequilibrios entre las preferencias de la demanda y en las ofertas educativas; diversificación de la red de servicios educativos, así como de la oferta regional de educación superior y tecnológica, sin apego a normas comunes de calidad profesional y académica, y ligada a la pérdida de orientación en los proyectos formativos que ofrecen los sistemas educativos; expansión del sector privado especialmente de las instituciones privadas aisladas que de las consolidadas, situación que puso en duda su calidad al estar exentas de cualquier procedimiento público de regulación y acreditación; crecimiento desmesurado de la planta académica y deterioro salarial de los académicos; fuertes carencias formativas de docentes, profesionales y técnicos especializados para afrontar la crisis nacional; opacidad y deterioro del sindicalismo universitario; vínculos precarios entre las instituciones y el entorno económico, social y cultural. Estos y otros problemas que ya pesaban desde las décadas anteriores se hicieron más evidentes con la apertura comercial de México y la creciente participación de los organismos internacionales en la definición de políticas educativas para el nivel superior.³⁵

Para afrontar la crisis por la que atravesaba la educación superior en esos años, desde 1989 las políticas gubernamentales se renovaron bajo la lógica del mejoramiento de la calidad, competitividad, equidad, transparencia y eficiencia. En este sentido, la política educativa para la educación superior –en el marco del proyecto educativo neoliberal y modernizante–, determinó el sentido pragmático de la misma a través de la aplicación de criterios de “excelencia académica”, calidad, eficiencia y modernización. Así, la “modernización educativa” como emblema oficial del sexenio salinista, retomado también

³⁵ Es éste el caso del llamado Modelo de Educación Basado en Normas de Competencia (EBNC), inicialmente proyectado para su implantación en el nivel medio superior en nuestro país. Actualmente, la EBNC representa una de las tendencias en políticas educativo-económicas mundiales impuesta en el ámbito nacional, cuya influencia ha resultado decisiva para la reorganización del sistema educativo nacional. En el caso mexicano, su desarrollo durante estos últimos años da cuenta no sólo de la transformación de las relaciones entre educación, empleo y sistemas de producción económica, sino también de la incidencia en los procesos de formación profesional. (Cf. Rojas Moreno, Ileana, 2000: 45-75)

en el sexenio de E. Zedillo, ha propiciado ante todo una tendencia eficientista y tecnocrática para la educación superior.

A partir de entonces, las estrategias para la asignación del financiamiento se han diferenciado y regulado bajo criterios diversos y ya no únicamente el de considerar el número de estudiantes y profesores. Asimismo, se han impulsado notablemente los sistemas de evaluación, además de los mecanismos adicionales de selección estudiantil y acreditación profesional.³⁶ También se ha buscado la internacionalización de la educación superior, situación que ha generado expectativas, incertidumbres y desafíos, particularmente después de haberse dado a conocer las iniciativas oficiales del *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, así como las políticas básicas en cuanto a cobertura, financiamiento, organización formación, investigación, entre otros rubros, generadas por organismos internacionales o multilaterales.

En una perspectiva general sobre este nivel educativo, puede decirse que el Estado—a través de la política educativa oficial observada en los últimos años— ha buscado establecer una vinculación más directa entre universidad, productividad económica y mercado laboral, en principio en favor de la estabilidad de la economía nacional.³⁷ Sin embargo, habrá

³⁶ Como parte de esta política centrada en la evaluación, se han definido diferentes estrategias para reglamentar el ingreso al bachillerato y a la licenciatura, así como la certificación de la calidad profesional. En el primer caso, se trata de la modalidad de examen único de carácter nacional e indicativo previo al bachillerato y a la licenciatura; esto con el propósito de obtener una calificación individual de los estudiante en relación a estándares de conocimientos y habilidades básicas. El procedimiento quedó a cargo del CENEVAL, entidad que comenzó a aplicar los exámenes en 1994.

En el segundo caso, nuevamente las instancias institucionales, con el apoyo de las entidades participantes y bajo los lineamientos gubernamentales, se han abocado a la tarea de preparar un examen general aplicable a los egresados del nivel superior, para responder a los siguientes objetivos: a) determinar si poseen los conocimientos y habilidades mínimos para el ejercicio adecuado de la práctica profesional; b) informar a la sociedad mexicana sobre la calidad de la educación superior y las acciones eficaces para mejorarla; c) informar al sustentante del propio nivel alcanzado. Estos exámenes ya han comenzado a aplicarse en diferentes escuelas y facultades de la UNAM (Contaduría, Medicina, Veterinaria y Zootecnia, Medicina, Enfermería, Odontología, QFB), con la participación del CENEVAL. (Cf. Valle Flores, María de los Angeles, 2000: 143-172)

³⁷ Un ejemplo de ello ha sido el impulso a la expansión de educación superior tecnológica, tanto en instituciones consolidadas (UNAM, IPN) como en planteles

de señalarse también que en las diferentes estrategias gubernamentales definidas no hay un reconocimiento de la historia, los procesos, las prácticas y las concepciones de los diversas instituciones que componen la red de educación superior del país.

Es evidente que este complejo de estrategias impulsado durante los últimos años ha resultado congruente con el nuevo papel de un Estado mínimamente interventor y cada vez más evaluador, en coexistencia con otras acciones que son el producto de la inercia del papel tradicional de un Estado centralizador. Así, sobresale el apoyo sin restricciones a un proceso nacional de evaluación junto con el impulso a procesos y procedimientos diversos de acreditación, a través de los cuales se busca asegurar pública e internacionalmente la solvencia académica de las instituciones de educación superior y de los programas académicos que éstas ofrecen.

c) Modelo de universidad

Al hablar de modelo de universidad se hace referencia al tercer elemento de la trama que ayudará a comprender la complejidad de la formación profesional universitaria. Para ello es conveniente retomar la noción de modelo, vista en términos del esquema básico de una entidad, su figura o concreción esquemática con un patrón determinado de evolución. En este caso, un modelo universitario aglutina un complejo de ideales, voluntades, concepciones científicas y conocimientos disciplinarios, procesos estructurales y estrategias, cuya cristalización se da con la formación de los sujetos. Así, la concreción de un proyecto formativo tendrá lugar a partir de la organización e interacción

de reciente creación (p. ej., la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de México). Bajo esta lógica, la política estatal ha situado en un primer plano la formación muy especializada para así ajustar la producción universitaria, con exactitud y oportunidad, a las necesidades del empleo y del aparato productivo. Lo anterior sin agotar las posibilidades de una formación de mayor generalidad, centrada en el dominio sólido de un campo científico y de una tecnología básica, para educar un profesional capaz del aprendizaje continuo y la adaptación al cambio técnico. En tal sentido, puede observarse una vez más que las estrategias gubernamentales no habrían de ser iguales para todos los componentes del sistema técnico superior.

de actores sociales en espacios específicos y coyunturas sociopolíticas, elementos todos ellos que constituyen esa red de relaciones que es la institución universitaria.

Para su delimitación, el modelo de universidad puede definirse a partir de algunos referentes clave como son: el proyecto formativo, el desarrollo disciplinario, los procesos de institucionalización y la vinculación universidad-sociedad-Estado. En cuanto a su caracterización, ésta puede plantearse considerando rasgos específicos tales como: formas de organización, gobierno y trabajo académico, financiamiento, expansión institucional, crecimiento de matrícula, profesionalización, diferenciación y segmentación, politización, entre otros. Es con base en estos criterios y para efectos de este trabajo como se propone ensayada la delimitación de cuatro modelos de universidad, cuyo sentido es el de ofrecer un planteamiento esquemático que habrá de vincularse con los rubros antecedentes al caracterizar las tendencias de formación profesional universitaria.

* **Modelo de universidad tradicional.** Este primer modelo alude, en el caso de la Universidad Mexicana, a una entidad estructurada al combinarse la herencia histórico-cultural de las universidades europeas bajo la tradición formativa humanista, cultural y enciclopédica que signó la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México (1553), con el “gesto napoleónico” característico de la creación de las universidades nacionales en América Latina (siglo XIX).³⁸ Sus antecedentes están dados con la forma como las universidades llegaron al Nuevo Mundo,³⁹ los avatares vividos a lo largo de más de trescientos

³⁸ De acuerdo con J. J. Brunner, el “gesto napoleónico” consiste en “...pensar que el Estado debe hacerse cargo de la enseñanza de la nación (el Estado docente) y que a él corresponde asegurar, mediante la universidad, el doble cometido de formar los cuadros administrativos (y profesionales) y de supervisar la educación en los niveles escolares inferiores. En pensar, seguidamente, que esta función docente del Estado es imprescindible allí donde éste no goza ya de las legitimidades tradicionales: monárquicas y religiosas. En pensar, por último, que dicha institución encargada de la superintendencia de toda la educación pública debe estar compuesta por un grupo de profesores que se constituyen en corporación y gozan de una relativa autonomía dentro del marco del servicio al Estado.” (Cf. Brunner, J. J., 1990: 28)

³⁹ A diferencia del surgimiento de las universidades europeas, en América las universidades son importadas llegando ya como “producto previamente experimentado [...] transplantadas y recibidas aquí con el poder real y con la cruz [...] su establecimiento es otorgado *desde arriba y desde fuera*, por un acto administrativo.

años de vicisitudes de un país en la lucha por definir su calidad de Estado y las formas de gobierno⁴⁰ hasta llegar a la creación de la Universidad Nacional de México en 1910 por Justo Sierra.

El proyecto formativo en este modelo reúne dos tradiciones universitarias europeas. La primera de ellas es la tradición alemana de la universidad liberal moderna, en la cual se concilian la concepción espiritual de la cultura y el valor del saber en sí mismo, la libertad individual en el trabajo intelectual y la autonomía de las universidades en relación con el Estado. La segunda es la tradición francesa, en la cual la influencia positivista representó la esencia en los planteamientos sobre la enseñanza, los métodos y la demarcación de los espacios para la educación superior. Así, el cultivo del espíritu y la búsqueda del saber para la formación del hombre culto en un ambiente de libertad, se combinaron con el establecimiento de una institución superior diversificada en cuanto a su estructura, organización y finalidad (universidad napoleónica), pero además en el marco de un proyecto de educación nacionalista de élite.

Desde los comienzos de la Revolución Mexicana y hasta después de iniciada la década de los años cuarenta, la Universidad Nacional de México se distinguió por las funciones de la alta cultura a las que se le destinó, su carácter elitista, su profesorado formado en el seno de las profesiones liberales y por su ideología espiritualista. En el contexto sociopolítico nacional por el que atravesaba el país hasta llegar a la consolidación del Estado Revolucionario Mexicano, la Universidad Nacional no tuvo arraigo en los procesos de transformación que vivió el país. El modelo universitario tradicional se basó en la libertad de cátedra, la investigación y la difusión de la cultura, aunque predominó

[La universidad] nació, más bien, de un acto de decisión de la autoridad." (Cf. Brunner, J. J., 1990: 16-17.

⁴⁰ De los diferentes problemas que enfrentó la institución colonial durante este período de cierres y reinstalaciones, cabe resaltar las pugnas y conflictos surgidos entre los liberales y conservadores mexicanos del siglo XIX. Esta situación desembocó en la clausura definitiva de la Universidad en 1865, y en el establecimiento de otras escuelas de enseñanza superior en los años que restaron al siglo pasado. Posteriormente, se dio la gestación de un nuevo proyecto impulsado por Justo Sierra que tuvo arraigo en la coyuntura política de la primera década de este siglo y llevó a la creación de la Universidad Nacional de México en 1910. (Cf. Guevara Niebla, G., 1983: 11 y ss.)

casi exclusivamente la primera de estas tres funciones. Otro rasgo característico es el marcado acento profesionalizante de la instrucción; ramas del conocimiento como el derecho, la medicina y la ingeniería constituyeron los ejes centrales de las opciones formativas académicas.

* **Modelo de universidad modernizante.** Con este modelo se hace referencia a una entidad de organización más compleja, estructurada bajo diferentes concepciones académicas y formativas, y con una vinculación distinta entre la institución, la sociedad y el Estado.

El crecimiento de la población, los cambios en los procesos de producción económica, las nuevas relaciones de poder y gobierno, entre otros aspectos que dan cuenta de la complejidad en el desarrollo del país a mediados de este siglo, influyeron de manera decisiva en la Universidad Mexicana. Las opciones profesionales se diversificaron, nuevos sujetos se integraron a la institución, surgieron formas distintas de gobierno universitario, las burocracias profesionales cobraron presencia, hubo mayor demanda de los servicios educativos y la composición de la población estudiantil se modificó. Estos y otros rasgos más dieron lugar a un modelo distinto y más acorde con el momento sociohistórico: el de la universidad modernizante.

A diferencia del modelo tradicional, en este modelo el proyecto formativo está basado en la formación de cuadros profesionales necesarios para que el país afronte los problemas del desarrollo económico generados en una etapa de crecimiento vertiginoso de la industria y de la burocracia estatal. Este modelo supone, entonces, una organización cultural compleja que incluye la expansión y reorientación de las instituciones educativas, su reorganización y racionalización para un funcionamiento eficiente, el soporte de la planeación y la definición de nuevos programas académicos, de investigación y de difusión. Nuevos actores aparecieron en este escenario: los técnicos y especialistas en la planeación para el avance del conocimiento y, lo que es más, en la negociación de formas de financiamiento para el desarrollo y permanencia de las instituciones. Asimismo, diferentes problemas políticos surgieron en el seno de la actividad académica alterándola notablemente (p. ej. conflictos de estudiantes, académicos y personal administrativo). El desarrollo institucional que tuvo lugar a partir de procesos como el de la masificación universitaria, el sindicalismo, la negociación en las formas de gobierno, pueden considerarse como las múltiples aristas de un mo-

delo en el que han estado presentes el Estado, las organizaciones sociales y la opinión pública (Cf. Brunner, J. J., 1987: 29-66; y Casillas, M., 1987).

* **Modelo de universidad departamentalizada.** Se trata de un modelo definitivamente más desarrollado en cuanto a su organización y diversificación a partir de las especialidades disciplinarias. Esta red sistémica de servicios educativos institucionales es el resultado de un avance importante en materia de planeación de las instituciones de educación superior bajo la lógica de la departamentalización, es decir, de los compartimentos específicos con tareas precisas de planeación, organización, administración, evaluación y control (Cf. Brunner, J. J., 1988 y Clark, B., 1991).

La articulación del trabajo académico en estos sistemas educativos está dada a partir de la disciplina, puesto que son los campos de conocimiento y los saberes los que habrán de regular el trabajo, no así las instituciones. La valoración sobre el desempeño académico, los procesos de integración de los actores universitarios (académicos, alumnos), las diferentes formas de poder y autoridad, su relación definitoria con la política educativa global dan cuenta de un modelo totalmente ajeno a los dos anteriores, productos del contexto sociohistórico mexicano por su tradición y desarrollo.

La universidad departamentalizada representa un modelo tendente al universalismo, a la afinidad selectiva, a la racionalidad propia de las sociedades contemporáneas, en donde el ideal de institución universitaria es la moderna administración multi-campus conformado por diversos departamentos, múltiples carreras técnico-profesionales, ingreso restringido y costo significativamente alto de los estudios. El trabajo académico al interior de cada departamento puede ser de tipo individual, colegiado o gremial. Los problemas que pudieran generarse en los diferentes niveles o establecimientos del sistema habrán de ser resueltos en esos mismos niveles por estructuras decisorias. La oferta educativa se presenta como un mercado de servicios abocado la preparación de cuadros profesionales y técnicos en campos específicos de conocimiento, para una inserción laboral posterior en servicios públicos y empresas privadas. En el proyecto formativo no se considera ya la preparación de recursos humanos o la difusión de la cultura nacional, sino la distribución, el manejo y el uso de los recursos financieros dentro de los sectores público y privado.

Por sus formas de gobierno y obtención de financiamiento, este modelo cobra una mayor autonomía en términos reales, aunque en general, es también un sistema complejo, de base pesada y de acoplamiento flojo con otras instancias estatales y públicas. Los ejemplos más representativos se han encontrado en los sistemas académicos de Estados Unidos, Chile e Italia.

* **Modelos universitarios innovadores.** En este esquema, característico de los años noventa, se consideran los centros de investigación, innovación y desarrollo (CIID), las universidades tecnológicas (UT), los institutos tecnológicos regionales (ITR), las incubadoras de empresas de base tecnológica (EBT), los parques tecnológicos (PT) y los tecnopolos, todos ellos inspirados en las universidades estadounidenses y asiáticas pero sin tradición formativa aún. A esta diversidad se añaden los planes y programas de desarrollo económico, educativo, de productividad y capacitación, basados en ciencia y tecnología en general, y en informática y telecomunicaciones en particular. Su origen puede rastrearse en los sistemas universitarios de países como Estados Unidos, Corea, Taiwán y Malasia, en donde se proponen como modelos a seguir porque representan el más alto grado de avance de las sociedades modernas, al preocuparse no sólo por afianzar una base tecnológica para la economía (nacional e internacional), sino además porque constituyen los centros más importantes para la investigación y la innovación en diversos campos científicos del conocimiento (Cf. Acuña, P., 1993: 125-170; Altbach, Ph. G., 1995: 3-26; Didriksson, A., 1995: 53-84; Moreno Moreno, P., 1997: 3-9; Ramírez Bonilla, 1995: 27-52).

El soporte y esquema de estas instituciones de educación superior es netamente empresarial, administrativo y técnico. Este modelo innovador reconoce el papel de las universidades como espacios de generación del conocimiento –en donde el producto más valioso es la inteligencia educada, recurso del que dependen el desarrollo y los demás recursos–, así como el avance de la ciencia y la tecnología. Pero además, busca ampliar su difusión y actualización al convertir las instituciones en centros para el desarrollo global de la ciencia, la investigación y de fuentes de financiamiento diversificadas. Con la implantación de dicho modelo se prevé dejar atrás al sistema educativo tradicional y rígido, al tener como base las relaciones impulsadas por la revolución tecnológica industrial, la transformación del trabajo humano, la innovación, la investigación y el desarrollo.

Así, los proyectos y políticas locales, nacionales y mundiales de los últimos años se han abocado a fomentar el arraigo de estos centros financiados, en donde habrán de prepararse los cuadros profesionales requeridos para los procesos de reconversión industrial y tecnológica.⁴¹ Su organización académica ha adoptado modelos administrativos gerenciales y esquemas de racionalización que desplazan las estructuras tradicionales de las universidades.

Los principios que orientan estos modelos son la internacionalización de la educación superior y la colaboración ampliada para el desarrollo de la investigación la ciencia y la tecnología. Entre las estrategias para su fortalecimiento destaca la oferta de educación de alta calidad, capacitación y oportunidades de investigación, usando los avances y nuevos desarrollos en la tecnología de las telecomunicaciones para trascender las fronteras nacionales. Otro aspecto notable ha sido el de las alianzas estratégicas entre sectores (educativo, empresarial, multinacional) para fortalecer la base científica y tecnológica de la industria en el primer mundo, acrecentar la competitividad y extender proyectos que mejoren la integración económica regional.

* * *

Como puede apreciarse, en el caso de la formación profesional universitaria en nuestro país se ha imbricado no sólo la *transición* del modelo de universidad tradicional al modernizante, sino la *coexistencia* de ambos en un bloque que se resiste a la tendencia de implantar acriticamente los otros dos modelos.

A lo anterior se añade que, en el caso mexicano, las relaciones universidad-Estado-sociedad se han caracterizado por grandes desencuentros. En la historia de esas relaciones existe una especie de comportamiento cíclico de las partes, en la que es evidente el afán gubernamental por imponer formas de trabajo a las instituciones de

⁴¹ Un claro ejemplo de esto puede encontrarse en la propuesta de la CEPAL. En ella se enfatiza el desarrollo de acciones alternativas para fortalecer la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la apertura a la economía internacional y al progreso técnico en el ámbito empresarial, sobre la base de la formación de recursos humanos que generen el desarrollo y el acceso a nuevos conocimientos (Cf. CEPAL, 1992).

educación superior, ya sea para subordinarlas a los grandes esfuerzos estatales –como sucedió con la llamada educación socialista del cardenismo–, como para disfrazar de modernización un proceso de imitación de las universidades extranjeras, tal y como ocurre actualmente.

De hecho, durante las últimas décadas, universidades e instituciones han enfrentado una apologética exaltación de las virtudes del mercado, y en pleno proceso de privatizaciones, desregulaciones, búsquedas de eficiencia y de libertades individuales, en el estruendoso repliegue de la intervención económica estatal. Han sido diversos los instrumentos oficiales más importantes, empleados con el propósito de someter a la universidad pública a los imperativos de un nuevo gran organizador de la vida económica y social: el mercado.

No hay que olvidar tampoco los excesos, trampas y simulaciones que acompañan a la llamada política científica del gobierno mexicano. En este sentido se insiste, una vez más, en la necesidad urgente de recuperar la dimensión social y humana de la universidad pública para la formación de los seres humanos, que vaya más allá del sentido utilitario de la preparación que actualmente se está impulsando y de empeñar los mejores esfuerzos en su defensa.

III

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DE LAS TENDENCIAS DE ORIENTACIÓN FORMATIVA

El manejo de la noción de «tendencias»⁴² en la educación superior para la construcción de la categoría propuesta implica la importancia de situar la génesis y el desarrollo de los modelos formativos en esquemas interpretativos más amplios, referidos al desarrollo general de la sociedad en la que se insertan. A su vez, la revisión histórica de políticas educativas globales da cuenta de ciertas constantes o pautas así como de su transformación con el transcurso del tiempo.

Así, se llega al abordaje de la formación universitaria en educación, vista como parte de un proceso más amplio y global de constitución y consolidación del Estado mexicano contemporáneo (moderno), pues si bien el campo de conocimiento pedagógico tiene una conformación *sui generis*, esta última cobra un sentido propio cuando se le analiza en el contexto socioeconómico general del desarrollo del aparato productivo del Estado.⁴³ De ahí la importancia concedida a la necesidad de recobrar y resignificar el sentido histórico que ha tenido la formación profesional universitaria en educación en nuestro país.

⁴² Para efectos de este trabajo, una tendencia formativa se refiere básicamente a la dirección seguida por un conjunto de sucesos a partir de la elección de ciertas opciones respecto de otras. De hecho, toda tendencia formativa queda vinculada necesariamente con una coyuntura sociohistórica, económica, política, e incluso ideológica.

⁴³ No hay que perder de vista que, una vez responsabilizada la educación del progreso económico y el desarrollo social, e institucionalizada la escuela para reforzar la conformación de los Estados nacionales, los problemas educativos devienen en asuntos de orden público con derechos y obligaciones. Esta situación afecta indiscutiblemente la conformación del campo de estudio de los fenómenos y procesos educacionales, en un primer momento denominado “pedagogía”. Al ser los Estados los responsables de regular, avalar y certificar el conocimiento escolar y, por otra parte, al convertirse la escuela en el escenario de las tareas educativas, se particulariza la estructura de la disciplina pedagógica. De ahí que la pedagogía quedase, de fijo, vinculada a los problemas de la enseñanza y de la institución escolar.

De hecho ya en la primera parte de este trabajo, y considerando la noción de formación desarrollada con base en los planteamientos de Gadamer, Ferry y Honoré, se enfatizó el carácter cultural, histórico y social de dicho proceso, sin olvidar por ello su dimensión propiamente humana. Esto lleva a considerar la formación en términos de un proceso verdaderamente integral para el sujeto. Más aún, al hablar de una lectura educativa sobre la formación profesional, se destacó el espacio institucional como el marco educativo que formaliza dicha preparación, dado que es ahí donde tiene lugar el proceso formativo mismo con relación a ciertos fines. En este sentido, el por qué de la formación profesional puede resumirse en los siguientes planteamientos sobre la educación superior:

1. La perspectiva humanista, donde la finalidad universal de toda educación superior es la que corresponde al valor más alto: alcanzar la excelencia humana y social, más allá de intereses privados, dado que concierne a toda la humanidad. Según G. Hierro (1982: 19, 20, 22): “Los fines primarios de la educación superior corresponden a la acción humanista, entendida ésta como la recuperación de la esencia humana.”
2. La perspectiva sociocultural que, imbricada con la humanista, propone como finalidad la formación de profesionales requeridos por el Estado, poseedores de una cultura general y un conocimiento experto (especializado) en alguna dirección especial (ámbito o campo). En esta dimensión se ubican los fines secundarios, mismos que habrán de corresponder con un doble requerimiento: el interés personal y las necesidades sociales. De acuerdo nuevamente con G. Hierro “...los fines secundarios de la educación superior son los fines que el Estado debe plantear para sus ciudadanos, plasmados en sus instituciones de educación superior, unidos dialécticamente a sus intereses personales.”⁴⁴

⁴⁴ Sobre esta conjunción de los intereses personales con las necesidades sociales, la autora puntualiza: “La función social de la educación superior consiste primordialmente en la investigación, la discusión y el análisis de los problemas de la realidad social; la búsqueda e instrumentación de soluciones a esa problemática, con base en la crítica de la realidad. El deber de ofrecer soluciones realistas y científicas que no obedezcan a intereses partidistas, sino *utilitarios*, en el sentido primario del concepto, es decir, que se encaminen al logro del mayor bien para el mayor número. “El interés personal, como antes apuntamos, se prueba en la orga-

3. La perspectiva mercantilista en la cual, dejando de lado el reconocimiento de la historia, los procesos, las prácticas y las concepciones de las diversas instituciones que integran la red de educación superior de los países, se propone un conjunto de estrategias que garanticen la definición e implantación de proyectos académicos en función de las posibilidades de cada Estado-nación para la creación de empleos, pero sobre todo, de las exigencias de las empresas multinacionales (verdaderos estados supranacionales) que conforman el escenario económico mundial. Esto último pasando por alto la lógica del desarrollo de los mercados productivos y financieros que, por lo general, es totalmente distinta, caprichosa e indiferente no sólo al desarrollo de las instituciones de educación superior, sino a la evolución sociohistórica de la sociedad misma.

Desde esta triple dimensión destaca, una vez más, en el papel que juegan las instituciones de educación superior (escuelas y universidades), al constituir los espacios por excelencia en los que la formación profesional ha quedado asignada como tarea primordial. Se habla aquí concretamente de la institución universitaria por ser el marco que –en nuestro país– histórica y socialmente le ha otorgado a la formación el carácter de profesional,⁴⁵ sin desconocer las demandas que han signado la trayectoria de toda profesión, influida además por la dinámica del mercado ocupacional, en el contexto de las sociedades contemporáneas actuales.

nización, en la disciplina del verdadero yo interior, [...]. En la toma de posesión de la propia personalidad que ha conquistado una conciencia superior, gracias a la cual cada uno logra comprender su propio valor histórico, su propia función en la vida, sus deberes propios así como sus propios derechos” (Hierro, G., 1982: 24). En esta afirmación puede apreciarse además la concordancia con la delimitación gadameriana sobre la formación como ascenso a la generalidad, desarrollada en el primer capítulo.

⁴⁵ De acuerdo con Díaz Barriga: “La Universidad Mexicana ha sido uno de los ámbitos considerados tradicionalmente responsables de la formación de profesionales.” De esto se desprende el carácter profesionalizante de la universidad mexicana pues, como indica el autor, dicha institución está “...centrada en la formación de profesionales más que en la investigación. Esto permite comprender la separación que existe entre los espacios e instancias de investigación y los de docencia, así como el aislamiento que tiene cada una de las entidades que la conforman: facultades, escuelas, institutos y centros” (Díaz Barriga, A., 1995: 15, 17).

Ahora bien, en cuanto a la formación profesional universitaria en educación es pertinente enfatizar la diferenciación entre campo disciplinario y profesión. Si se parte de considerar esta rama de la formación como campo de conocimiento especializado derivado de la reflexión sobre la enseñanza, la escuela y la práctica educativa en general, por consiguiente la formación de este profesional a la luz de una perspectiva disciplinaria apunta a un conocimiento actualizado, científico y fundamentalmente articulado en lo conceptual, ligado a una teoría del conocimiento, en el marco del desarrollo epistemológico del conocimiento sobre lo educativo. Por otra parte y bajo un enfoque predominantemente profesionalizante, dicha formación profesional ha quedado orientada básicamente hacia la impartición de conocimientos técnico-profesionales mediados por una habilidad, es decir, a un cúmulo de conocimientos técnicos, pragmáticos, eficientes y sobre todo simplificados. Esta situación puede explicarse al considerar, por una parte, las demandas del mercado laboral y, por la otra, las condiciones de desarrollo de la propia institución universitaria.

Conviene enfatizar entonces, cómo este contraste revela un problema complejo en cuanto a los fines de la formación del profesional de la educación, toda vez que se dificulta precisar cuál debe ser la tarea de la universidad. Es decir, si la formación universitaria habrá de ceñirse a las demandas del mercado profesional, con lo cual la institución deviene en una escuela politécnica más, o bien, si la universidad está en condiciones de asumir y articular la tarea de desarrollar el campo pedagógico como un campo de conocimiento, en el marco de las tradiciones académico-disciplinarias de la propia institución.

En suma, al ubicar la formación profesional universitaria en educación como la complejidad de procesos de apropiación por parte de un actor social, no sólo entran en juego los procesos formativos de carácter institucional. De hecho, este conjunto de procesos forma parte y es el resultado de una trama de relaciones sociales, políticas y económicas en un contexto histórico determinado.

A partir de la reflexión anterior, se ha propuesto articular la noción de tendencias con el concepto de formación profesional en el contexto de la educación superior en México durante un período de más de seis décadas, nexo que permitirá construir la categoría de tendencias en la formación profesional. Es en este sentido como habrá de comprenderse la formación profesional universitaria en edu-

cación, vista a la luz de la trayectoria de la educación superior en el México contemporáneo, y esta última a su vez, al quedar situada en el contexto socioeconómico y político de los períodos históricos acotados en el capítulo anterior. Todo esto ha permitido delimitar básicamente cuatro tendencias formativas:⁴⁶ liberal (antes de 1955), modernizante y tecnocrática (1955-1970), técnico-científica (1970-1982) y tecno-productivista (1982 en adelante).

Si bien al fijar cortes o etapas a toda sucesión de hechos resulta un tanto arbitrario, también se puede observar que en una revisión histórica guiada por categorías analíticas es posible trascender de la mera adición sistemática de unos hechos a otros, o la sustitución de ciertos elementos en juego. Con base en esto último y para efectos de este trabajo, las tendencias en la formación profesional universitaria se han delimitado al considerar la articulación de los siguientes aspectos:

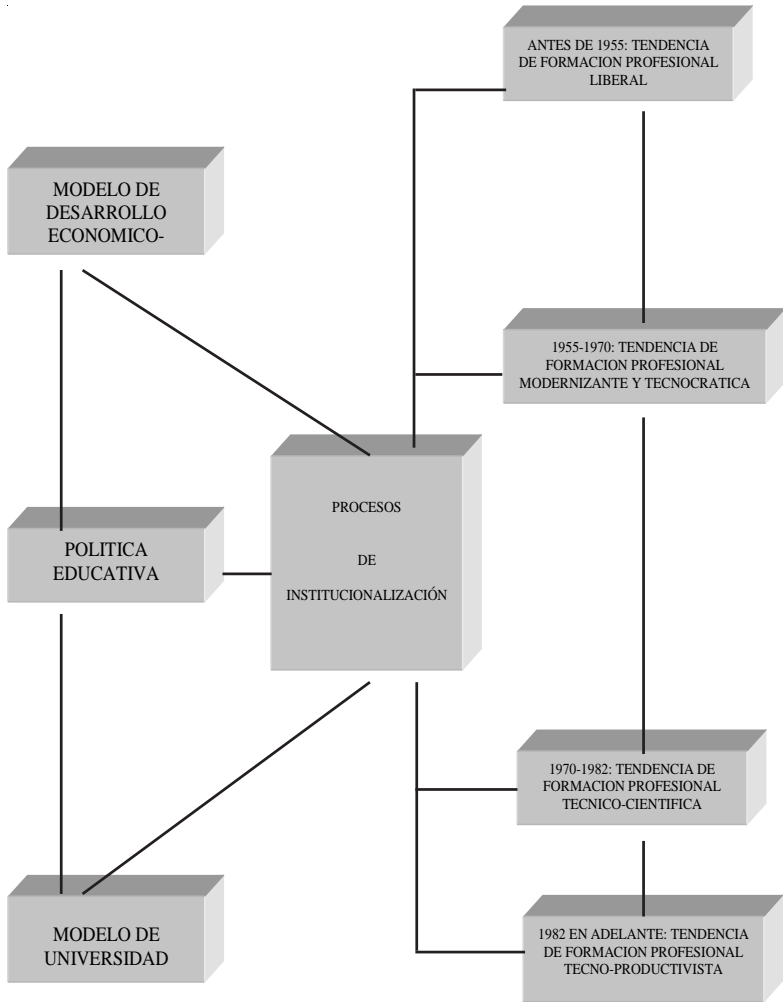
- a) los modelos de desarrollo económico, social y político del país, en el marco de las políticas económicas internacionales;
- b) las condiciones sociohistóricas nacionales;
- c) las demandas de los actores sociales;
- d) el proyecto ideológico de determinado modelo de universidad;
- e) los juicios y la evaluación sobre la eficacia de la universidad derivada de patrones sociales, a su vez resultado de la confrontación de fuerzas políticas e ideológicas en distintos momentos históricos;
- f) los modelos educativos nacionales y extranjeros y su influencia en los ámbitos intelectual y académico, y
- g) el origen, desarrollo e institucionalización de la disciplina y su resignificación como profesión.

Bajo esta lógica, es posible perfilar las tendencias formativas con mayor claridad al analizar los diversos conjuntos de sucesos y su convergencia en distintas coyunturas sociales, políticas y económicas. Sólo

⁴⁶ Para efectos de este trabajo, se ha considerado básicamente proponer la caracterización de la tradición disciplinaria referida a las disciplinas sociales y humanísticas, enfatizando desde luego la formación profesional en pedagogía y/o ciencias de la educación; pues si bien en la primera tendencia se mencionan como ejemplo las profesiones liberales (medicina, derecho, ingeniería), para el caso de cualquier otra licenciatura la reflexión y el análisis que aquí desarrollo se podrían vincular, confrontar o enriquecer con investigaciones o estudios específicos.

entonces puede apreciarse que en una determinada tendencia se da una complicada coexistencia y yuxtaposición de factores y elementos gestados en momentos y espacios completamente diferentes.

La representación gráfica de las cuatro tendencias formativas queda como se muestra en el Esquema N° 1.



Esquema No. 1

a) Tendencia de formación profesional liberal (antes de 1955)

En esta tendencia se ubica, por una parte, la tradición característica de una preparación de corte cultural y enciclopédico con una fuerte carga humanista, basada en una visión generalista y humanista-espiritualista del desarrollo individual. En este tipo de formación se combinaron principios tales como el cultivo del saber por el saber mismo y la formación intelectual y espiritual del ser humano, desligando la preparación profesional de toda problemática referente al desarrollo material de la nación. Por otra parte, se sitúan las profesiones propias de la tradición formativa (medicina, abogacía, ingeniería) símbolo de los intereses dominantes de los grupos universitarios liberales, que finalmente institucionalizaron en escuelas y facultades el proyecto de formación profesional universitaria liberal.⁴⁷

Conviene destacar que en el discurso de esta tradición formativa se articularon diversos aspectos científicos, sociales y pedagógicos del debate europeo del siglo XIX (liberalismo, positivismo, racionalismo, neokantismo⁴⁸). Así, la educación universitaria –restablecida en 1910– combinó los fundamentos teóricos y técnicos de la universidad liberal moderna (libertad individual en el trabajo individual para la elaboración de la ciencia, el avance del conocimiento y el desarrollo de la técnica), con los principios positivistas cristalizados en la incorporación de los espacios escolares de las diferentes ramas del saber (medicina, ingeniería, jurisprudencia, comercio, arquitectura, veterinaria,

⁴⁷ Así, explica M. Casillas (1987: 126): “Formar al hombre culto y no al especialista implicaba el predominio de los conocimientos generales en un reducido marco de opciones profesionales: la medicina y la abogacía representaban los ejes profesionales de la formación académica.”

⁴⁸ A modo de precisión habrá de señalarse que el neokantismo o “retorno a Kant”, representó un movimiento filosófico surgido en la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX cuyos representantes fueron W. Windelband y H. Rickert de la Escuela de Baden. En palabras de L. F. Aguilar, el “retorno a Kant” no es únicamente remontarse de nuevo a la “razón pura”, a la trascendentalidad de la pura naturaleza racional. (Cf. Aguilar Villanueva, L., 1988: 167-168, 171-172.). Cabe enfatizar también que en el contexto mexicano, el neokantismo dio un nuevo aliento al movimiento cultural y filosófico de los años treinta y cuarenta.

agricultura), en una sola institución educativa: la Universidad Nacional.⁴⁹

El ateneísta P. Henríquez Ureña (1884-1946), uno de los más célebres impugnadores del positivismo en la educación mexicana, destacó que la universidad sería la institución por excelencia para cumplir los fines de “alta cultura” y de “cultura técnica”, pues en teoría la universidad estaba destinada únicamente a la alta cultura, a la investigación y al conocimiento desinteresado. Sin embargo, señalaba, a lo largo de su historia esta institución también se había ocupado de la cultura técnica y práctica denominada educación profesional; y aun cuando coincidiesen en un mismo espacio, la alta cultura y la cultura profesional no eran, ni serían, de ninguna manera idénticas.

Posteriormente, diversos rasgos ideológicos de corte nacionalista acordes con el movimiento de la Revolución Mexicana influyeron en la formación universitaria,⁵⁰ aun cuando la Universidad Nacional fuese vista durante los años posteriores a la lucha armada como una institución reaccionaria e incluso contrarrevolucionaria.⁵¹ En tal contexto, los principios de libertad de cátedra y libertad de investigación quedaron ligados estrechamente a esta tendencia formativa como elementos sustanciales del modelo tradicional de universidad, reafirmando así su carácter de institución vinculada al saber y cuya tarea esencial era la transmisión enciclopédica del conocimiento. Según M. Casillas:

⁴⁹ El enlace entre esta tendencia y el modelo de universidad tradicional es evidente. Como explica A. Díaz Barriga (1995: 17) al respecto: “Esto permite comprender la separación que existe entre los espacios e instancias de investigación y los de docencia, así como el aislamiento que tiene cada una de las entidades que la conforman: facultades, escuelas, institutos y centros. *Este aislamiento provoca que cada facultad sea vista como una entidad en sí misma y que se dificulte el establecimiento de formas de trabajo entre ellas.*” (El subrayado es mío)

⁵⁰ Esta influencia se debió principalmente al carisma e ideología de un personaje de la talla de José Vasconcelos, “primer artífice de la educación nacional moderna”, rector de la Universidad Nacional y posteriormente Secretario de Educación Pública. (Cf. Guevara Niebla, G., 1983: 51)

⁵¹ La autonomía universitaria (1929), el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos (1933) y la polémica Caso-Lombardo (1933) fueron los acontecimientos más relevantes de la época que dan cuenta del abismo ideológico existente entre la Casa Máxima de Estudios del país y el Estado de la Revolución Mexicana. (Cf. Guevara Niebla, G., 1983: 66 y ss., y Robles, M., 1985: 137 y ss.)

La figura principal del proceso de enseñanza era el catedrático, aquel personaje culto que se dedicaba a la docencia como parte de la construcción de un prestigio social y su legitimación ante la sociedad como intelectual. Muy frecuentemente los catedráticos se entregaban a la educación para complementar sus actividades; también había los especialistas en diversos campos que llegaban a la universidad con un prestigio conseguido en la práctica profesional. Los postgraduados eran raros, casi siempre provenientes de familias aristocráticas y educados en el extranjero. (Casillas, 1987: 126)

De los catedráticos más notables en este período destacaron filósofos, juristas, historiadores, literatos y científicos, pertenecientes a tres generaciones de intelectuales que coincidieron en el escenario cultural de los años veinte,⁵² a su vez formadoras de otras generaciones que sobresalieron entre la década de los treinta y los cincuenta en México.⁵³ Durante todos estos años el desarrollo disciplinario tuvo como base la perspectiva científica del conocimiento aunada a una postura ética y filosófica para la construcción y difusión de los discursos propios de ciencias y disciplinas, particularmente de las sociales.

Así pues, ramas como la filosofía, la historia, el derecho y las humanidades constituyeron el elemento generador de polémicas y actitudes ideológicas que propiciaron el quehacer de intelectuales y académicos.

⁵² Se trata de la llamada “Generación Crepuscular del Modernismo” (1905), la del “Ateneo de la Juventud” (1909: Antonio Caso, José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Reyes, Samuel Ramos, Martín Luis Guzmán, entre otros) y la “Generación de los Siete Sabios” (1915: Alfonso Caso, Manuel Gómez Morán, Daniel Cosío Villegas, Narciso Bassols, Vicente Lombardo Toledano, Miguel Palacios Macedo y Octavio Medellín Ostos).

⁵³ Es el caso de la “Generación del 29” la cual, según T. de Jesús Pérez, “...estuvo integrada casi en su totalidad por la naciente clase media formada por profesores, técnicos, escritores, ideólogos de la Revolución, dirigentes de organizaciones políticas y del nuevo aparato estatal, que depositaron en la cultura y en la educación sus deseos de construir un nuevo orden social más justo y equitativo. Las exigencias de esta clase encontraron su mayor tradición en las tareas racionalizadoras de la función intelectual.” De acuerdo con la autora, esta generación “...aprendió del humanismo optimista y piadoso de José Vasconcelos, la importancia de la cultura y educación nacional para la formación del Estado-nación; de Antonio Caso y Ezequiel Chávez la necesidad de abrirse a la circunstancia externa y a la cultura universal” (Pérez, T. de Jesús, 1997: 26, 27).

nicos; esta coyuntura sirvió para abrir paso a los estudios en ciencias sociales con personajes formados en el extranjero, quienes alentaron la creación de instituciones enfocadas al análisis social.⁵⁴ Los pensadores de esta época llevaron a cabo acciones tales como la difusión del discurso social a través de la cátedra universitaria, el ejercicio profesional, los ensayos, publicaciones y artículos periodísticos y su impulso a través del quehacer editorial, actividades todas ellas características de esta tradición disciplinar en un momento histórico en el cual la delimitación del trabajo intelectual era aún muy reducida. Como explica F. J. Paoli Bolio acerca de estos actores sociales:

Son los mismos hombres los que crean las instituciones de la cultura en el México posrevolucionario, las dirigen y les dan su estilo característico. Son los que dirigen la educación, piensan públicamente, dictan cátedra, investigan, debaten escriben en los periódicos, hacen los libros sobre la “realidad nacional”, al mismo tiempo que ocupan puestos políticos, sindicales, administrativos y diplomáticos del más alto nivel. (Paoli Bolio, 1991: 57-58)

De manera gradual e irreversible las humanidades y las ciencias sociales, estrechamente ligadas en la producción filosófica, ética y literaria de la época, comenzaron a diferenciarse al tener una mayor presencia la teoría económica, sociológica, psicológica y política más influyente en Europa y Estados Unidos, así como los trabajos más destacados de los científicos sociales de esas sociedades. Fue entonces como el desarrollo disciplinario en el campo de lo social permitió construir un discurso científico propio, a través de proyectos específicos impulsados por las diferentes comunidades científicas y profesionales sobre bases institucionales.

Por otra parte y no obstante el impulso a los procesos de industrialización que caracterizó la política económica de este período, el énfasis en la formación profesional liberal –vista como aristocrática y

⁵⁴ Se trata de las instituciones fundadas durante este período, como fueron el Instituto Nacional de Antropología e Historia (1939), el Colegio de México (1940), la Escuela Nacional de Antropología e Historia (1942), el Instituto Nacional Indigenista (1948) y, en el seno de la propia Universidad Nacional, el Instituto de Investigaciones Sociales (1930), la Escuela Nacional de Economía (1935) y la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (1951).

de tipo contemplativo— por sobre la formación de técnicos perduró hasta mediados de la década de los cincuenta. Esto último en concordancia con las pautas liberales implantadas por los grupos que controlaron a partir de entonces la Universidad y el Estado de la Revolución, toda vez que definieron la política educativa encaminada a alcanzar la pretendida unidad nacional. Fue éste el momento en el que tuvo lugar el “despegue” del crecimiento de la enseñanza superior, situación atribuible a la transformación económica y social por la que atravesaba el país en aquellos años y ante la cual el Estado no respondió con las acciones educativas debidamente planificadas. De hecho, hacia finales de la década de los cuarenta y principios de los cincuenta la ampliación del sistema de educación superior descansó sobre la base de canalizar la demanda educativa hacia la Universidad Nacional, así como de crear en los estados del país nuevas universidades de corte liberal, al estilo de esta institución.

Ahora bien, para caracterizar la formación profesional universitaria en educación en el marco de esta tendencia formativa, conviene mencionar brevemente algunos aspectos referidos al origen y desarrollo del campo pedagógico en México, dado que constituyeron el antecedente de la institucionalización de la pedagogía como carrera universitaria, además de entretenerse con los conocimientos sobre lo educativo que configuraron y legitimaron el estudio de la disciplina en este nivel.

Desde sus inicios, el desarrollo de la pedagogía como disciplina en nuestro país ha estado estrechamente ligado a los principales acontecimientos sociopolíticos, históricos y culturales desde la segunda mitad del siglo XIX, en tanto que ha respondido de manera significativa a la política del Estado mexicano. Más antes de ese momento histórico, los elementos que configuraron conceptualmente el campo pedagógico pueden situarse por lo menos en el último tercio del siglo XVIII. Pues de acuerdo con J. Granja, desde ese entonces el empleo de nociones como “establecimiento”, “escuela”, “veedor”, “maestro”, “ramos de enseñanza” e “instrucción”, efectuado sin la base de una teoría pedagógica formalizada, sentó el precedente de una configuración más depurada de los conceptos de “método”, “contenido”, “enseñanza”, “educación” y “pedagogía” (Cf. Granja, 1996). Fue así como, hacia finales del siglo XIX, estas conceptualizaciones permitieron la formulación de problemas que orientaron la reflexión pedagógica y definie-

ron el perfil de la educación moderna en el México del nuevo siglo, al menos por lo que toca a aspectos como el alcance y la difusión de los servicios escolares, los métodos de enseñanza adecuados, la organización y extensión de los servicios educativos, su obligatoriedad y uniformidad.

En cuanto a la conformación del campo de la pedagogía mexicana, cabe señalar que desde mediados del siglo pasado diversos personajes, destacados no sólo en el ámbito político sino en las comunidades científico-académicas de la época, participaron a través acciones organizadas sistemáticamente.⁵⁵ Lo anterior favoreció la configuración de un proyecto de desarrollo científico de la disciplina, al fomentar el desarrollo de una conciencia pedagógica necesaria para atender los problemas educativos del país. De esta forma actividades como la prensa pedagógica, la discusión en torno al método de la enseñanza, o bien, la definición de la enseñanza objetiva representaron las prácticas culturales, científicas y académicas que conformaron la memoria y la tradición disciplinaria sobre bases institucionales (la escuela elemental).

En este período, el corolario para la pedagogía fue la oficialización de la enseñanza normal (1885-1890), bajo el propósito de unificar la educación elemental en la joven República Mexicana a través de la preparación de docentes. Para ese momento histórico en particular, la enseñanza era considerada el eje articulador a la vez que el objeto de estudio de la pedagogía (Cf. Bartomeu, et al, 1996). En este sentido, educadores e intelectuales de la época como Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez, defensores teóricos del nuevo orden moral y social aunque también críticos del mismo, apuntaron que el estudio sistemático de la pedagogía habría de contribuir significativamente a la solución de los problemas educativos más importantes del país, favoreciendo así al desarrollo del pueblo mexicano.

Conviene también destacar que los conocimientos pedagógico sobre lo educativo en ese momento tuvieron una influencia decisiva en la ubicación de la pedagogía, si no como ciencia autónoma sí como campo disciplinario específico y con un quehacer claramente delimitado, vinculado con la filosofía, la medicina, la psicología y, desde luego,

⁵⁵ Algunos de los personajes destacados fueron Antonio P. Castilla, J. Manuel Guillé, Vicente H. Alcaraz, Manuel Flores y Luis E. Ruiz (Cf. Larroyo, E., 1973: 263-339).

con la didáctica.⁵⁶ Todo ello bajo el resguardo de la tradición alemana y, paradójicamente, en el marco de la doctrina positivista que orientó la política educativa durante la época porfiriana.⁵⁷ Puede señalarse incluso que, a partir de entonces, la pedagogía reunía ya los elementos de una disciplina académica.⁵⁸

⁵⁶ De hecho, la concepción de “pedagogía” como una “ciencia” verdadera apoyada en la moral y la psicología fue una de las tesis herbartianas, defendida por el maestro Carlos A. Carrillo en el debate del nuevo saber con carácter teórico-científico que vendría a desplazar al saber práctico sobre la educación. En contraste, puede ubicarse la definición de pedagogía como “arte sistematizado” formulada en la obra *Tratado elemental de pedagogía* (1886) del Doctor Flores, quien planteó: “...por pedagogía se entiende el arte de enseñar. [...] Enseñar una cosa es hacer comprender, ó poner al que aprende en aptitud de practicarla. En todo acto de Enseñanza hay dos hechos simultáneos, cuya reunión la constituye. Por una parte se graba un conocimiento, y por otra se adquiere una aptitud. Esa enseñanza consta, pues, de un elemento instructivo y de un elemento educativo. Enseñar es, pues a la vez instruir y educar. El arte de la Enseñanza, ó sea la Pedagogía, debe constar de dos partes principales: La Educación y La Instrucción. La primera tendrá por objeto dar las reglas para dotar de aptitudes y la segunda consignar los preceptos para inculcar los conocimientos (Cf. Bartomeu, et al., 1996: 6).

⁵⁷ También cabe destacar que, para este momento histórico, la presencia de esta tradición es aún incipiente y se perfila ante todo con la intervención de Enrique Laubscher, Enrique C. Rébsamen y Carlos A. Carrillo en el escenario de la educación pública mexicana, así como con la enseñanza de la pedagogía en la Escuela Modelo de Orizaba (1883, 1885), (Cf. Larroyo, 1973: 318 y ss.).

Por otra parte, y como señala Tenti acerca de la labor de estos personajes declarados discípulos de Herbart: “La acción de estos pedagogos, no tanto por su valor individual, sino gracias a las instancias organizativas donde desarrollaban sus tareas, permitió generar y difundir un *corpus doctrinario y técnico* que influyó grandemente sobre varias generaciones de maestros, *constituyendo así el capital pedagógico inicial del sistema escolar mexicano*. Digamos en general que lo que caracteriza a los ‘padres de la pedagogía mexicana’ es que, junto con las doctrinas y técnicas pedagógicas, *poseían una clara conciencia de la función política que la escuela debía cumplir*. Lejos de ser tecnólogos especialistas en medios, métodos y técnicas, *su preocupación central, la que determinaba toda la estructura de sus aportaciones pedagógicas, era la relacionada con el proceso de integración nacional*” (Tenti, E., 1988: 99. Los subrayados son míos).

⁵⁸ Esta afirmación se apega a lo expresado por Paoli. Cito: “Toda disciplina intelectual se legitima social e intelectualmente en tanto puede demostrar tres cosas: *primero*, que tiene un objeto de estudio propio; *segundo*, que este objeto (nuevo o conceptualizado de una manera diferente a las anteriores) no ha sido estudiado satisfactoriamente por otras disciplinas existentes, y, *tercero*, que la nueva disciplina es útil e importante para la sociedad” (Paoli Bolio, 1991: 33).

Ya situada en el ámbito universitario, la preparación ofrecida en tres entidades académicas distintas (Escuela de Altos Estudios: 1910-1924, Escuela Normal Superior: 1924-1934 y Departamento de Ciencias de la Educación: 1934-1954) fue definitivamente una formación orientada al ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior. De clara impronta normalista, dicha preparación sentó el precedente para situar el campo pedagógico como la disciplina académica que habría de formar profesionales en esta rama bajo un espectro *sui generis* de grados académicos institucionalizados, como fueron (Cf. Ducoing, 1991-I: 94-262):

- profesor universitario, maestro y doctor en ciencias de la educación (1920);
- carreras de director e inspector de escuelas (1922);
- profesor universitario para las escuelas secundarias, preparatorias y normales (1924);
- carreras de directora e inspectora de jardín de niños (1930);
- carreras de director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural y trabajador social (1928);
- maestro en ciencias de la educación (1934-1954).

El desarrollo y arraigo de la disciplina en el seno de la Universidad se dio a partir de la importante labor de una comunidad académica de orientación liberal en la que destacaron filósofos, abogados, médicos, filósofos, literatos, psicólogos y, desde luego, maestros normalistas. Otros aspectos entreverados fueron la delimitación del campo disciplinario, el proyecto académico y las estrategias de desarrollo institucional para implantar planes de estudios, atender la demanda de matrícula y otorgar grados académicos. A la luz de las tradiciones disciplinarias alemana y anglosajona, con los aportes de la filosofía neokantiana y la psicología experimental, el avance teórico-conceptual y metodológico del campo pedagógico fue notable, en comparación con los logros alcanzados a lo largo del siglo XIX.

De hecho, durante la década de los años veinte fue evidente la influencia de autores extranjeros ante la difusión y aceptación que tuvo en México el movimiento llamado “pedagogía de la acción”, a partir del cual comenzó a cuestionarse la educación integral basada en un limitado grupo de conocimientos y desligada de la naturaleza, intereses y necesidades del educando. Los primeros pedagogos extranjeros

del siglo XX cuyas doctrinas y publicaciones influyeron de algún modo en la educación mexicana fueron: John Dewey, J. Ingenieros, Preston W. Search, G. Kerschensteiner, A. Ferrière, E. Claparède, C. Wetekamp, Stanley Hall, A. M. Aguayo y L. Luzuriaga, opositores con mayor o menor éxito a la vieja escuela.⁵⁹

Así por ejemplo, en el marco de la enseñanza del normalismo universitario y hasta el inicio de la década de los treinta, se vivió una etapa de gran producción pedagógica caracterizada principalmente por la influencia de la teoría educativa de Dewey, en lo que constituyó el momento de arraigo de la tradición anglosajona en el campo de la pedagogía mexicana.⁶⁰ De manera gradual, esta situación llevó a sustituir los ideales humanistas vasconcelianos por los de una doctrina social de corte pragmático para la educación nacional.⁶¹

⁵⁹ Así pues, tanto la educación pública como la pedagogía mexicana se vieron influidas por las ideas sobre la “escuela nueva” que de España, Alemania, Bélgica y Estados Unidos llegaron a México a finales de 1923, mismas que tuvieron “...grata acogida en no pocos funcionarios de la Secretaría del Ramo,” pero que –por otra parte– desplazaron a autores como Rousseau, Pestalozzi, Laubscher y Rébsamen, los cuales no volvieron a ser considerados posteriormente (Cf. Larroyo, 1973: 451, 454; y Meneses Morales, E. et al., 1986: 661-662).

⁶⁰ De manera gradual, esta situación llevó a sustituir los ideales humanistas vasconcelianos por los de una doctrina social de corte pragmático para la educación nacional. Maestros como Moisés Sáenz, Lauro Aguirre (†1928), Rafael Ramírez, Gregorio Torres Quintero, Alfredo E. Uruchurtu, Manuel Barranco, Galación Gómez, Leopoldo Kiel, Juana Palacios, por mencionar tan sólo algunos nombres, fueron autores a la vez que agentes impulsores del desarrollo teórico y de novedosas alternativas para la práctica educativa. Tal fue el caso de la creación y fomento de la enseñanza rural, las misiones culturales, la publicación de la revista pedagógica *Educación* (1922), y especialmente la influencia en la tarea y práctica docente de la década (Cf. Ducoing, P. y A. Rodríguez, 1990: 310; Larroyo, 1973: 466; Meneses Morales, E. et al. (1986: 677 y ss.).

⁶¹ Al respecto, se observa que otra de las acciones importantes de esa época fue la aplicación de las nuevas corrientes de la pedagogía contemporánea, básicamente a través del impulso a la psicotécnica, la pedagogía experimental y la moderna higiene escolar. La psicotécnica pedagógica en particular fue una de las ramas del saber pedagógico en la cual intervinieron médicos y maestros para la atención de problemas educativos; de estos trabajos se derivó la fundación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene (1925), convertido posteriormente en el Instituto Nacional de Pedagogía (1936). Esta institución se abocó a la realización de investigaciones científicas de corte psicoeducativo y antropométrico (Cf. Larroyo, 1973: 467-468).

Para la década de los años cuarenta y parte de la de los cincuenta, destacó la producción editorial de Francisco Larroyo⁶² la cual, aunada a su participación en tres espacios institucionales entre 1930 y 1950 (Escuela Normal Superior, Escuela Nacional de Maestros y Facultad de Filosofía y Letras), contribuyó enormemente a enriquecer el campo disciplinario de la época. Basado en el ideario educativo de Sierra y Chávez, Larroyo retomó los planteamientos sobre el estudio sistemático de la pedagogía como una alternativa para atender adecuadamente los problemas educativos más importantes del país. Así, el campo de la pedagogía mexicana cobró un nuevo impulso con el desarrollo de su labor pedagógica y educativa.

De la amplia obra de Larroyo,⁶³ conviene enfatizar –por una parte– el rescate que hiciera de la tradición académica alemana; por otra parte, del sustento tomado de autores como E. Kant y P. Natorp⁶⁴ se sirvió para impulsar el neohumanismo pedagógico⁶⁵ en el desarrollo del quehacer educativo, y especialmente para situar la pedagogía como

⁶² Francisco Larroyo (1908-1981), maestro y doctor en filosofía y maestro en ciencias de la educación, educador y escritor, perteneció a la Generación del 29. Además de su intervención académica en las tres instituciones mencionadas, también fue profesor en la Escuela Nacional Preparatoria, director del Instituto Nacional de Pedagogía y Director General de Enseñanza Normal (Cf. Apud Pérez, T. de Jesús, 1997; y UNAM, 1994b: 579-581).

⁶³ Cabe señalar que entre 1937 y 1978 Larroyo preparó más de treinta y cinco obras de filosofía, historia, educación y psicología, además de traducir obras de Windelband y Natorp. En el período que comprende esta primera tendencia se ubican principalmente los textos *Teoría y práctica de la escuela de bachilleres* (1942), *Historia general de la pedagogía* (1944), *Historia comparada de la educación en México* (1945), y *La ciencia de la educación* (1949). (Cf. Pérez, T. de Jesús, 1997: 12-13; y UNAM, 1994b: 579-581).

⁶⁴ Filósofo y pedagogo alemán (1854-1924), de tradición neokantiana, fundó la pedagogía en la filosofía. Natorp rechazó el naturalismo en sus diferentes formas; en contraste, desarrolló el aspecto social de la pedagogía al entender la educación como función de la comunidad y en la comunidad, aunque también al servicio de la individualidad. Fue uno de los representantes liberales del movimiento democrático de la educación alemana.

⁶⁵ El neohumanismo kantiano es una concepción filosófico-pedagógica vinculada con el neokantismo o “retorno a Kant”. Siguiendo esta idea de volver a Kant, en el llamado neohumanismo pedagógico y de acuerdo con Frankena, la perspectiva kantiana de la educación habrá de analizarse en el marco de su filosofía criticista. Para Kant el fin primordial de la educación consiste en hacer buenos a los hombres,

la ciencia de la educación.⁶⁶ Como renovador de la tradición pedagógica mexicana, a Larroyo se le atribuye la introducción de un nuevo estilo de hacer y practicar la pedagogía convirtiéndola en una profesión con vocación científica y filosófica. Y lo que es más importante: hacer de la pedagogía un quehacer universitario, proponiendo incluso el desarrollo de programas de investigación para consolidar esta ciencia en México.

Por cuanto a la adopción de la “tendencia psicologista” en la pedagogía universitaria, conviene destacar dos aspectos vinculados con esta situación como fueron el estatuto científico que hasta entonces había adquirido la psicología como disciplina universitaria, y, el campo de conocimiento sobre lo educativo delimitado en relación con las demandas específicas del mercado ocupacional. Para este momento en particular, la formación profesional del pedagogo universitario comenzó a alterar la dinámica del campo profesional conformada tanto por los docentes normalistas, como por los psicólogos que comenzaban ya a remarcar su presencia en el mismo.

Y si bien años más tarde nuevos impulsos llevarían a la reivindicación del campo pedagógico, hasta ese momento la pedagogía universitaria había perdido un vasto terreno que –en el pasado– le permitió generar, consolidar y reproducir una formación universitaria basada en un campo disciplinario específico. Pues no fue sino hasta finales de la década de los treinta y principios de los cuarenta, cuando se dio un recate de los estudios pedagógicos en la Facultad de Filosofía y Letras debido, por una parte, a que en la formulación del proyecto académico institucional se enfatizaron preocupaciones e intereses de índole humanista e idealista en el terreno educativo.⁶⁷ Por otra parte, las resolu-

en formar hombres capaces de elegir habitualmente el camino correcto. La educación habrá de centrarse en cultivar el talento, la prudencia, la moralidad y el saber. Según Kant, el hombre es el propósito final de la cultura, y en él habrán de practicarse los avances de las ciencias y las artes adquiridos. Así, la meta de la educación y del hombre es el perfeccionamiento de la naturaleza humana (Cf. Frankena, 1968:, 141 y ss.)

⁶⁶ El desarrollo de este planteamiento se encuentra en su obra *La ciencia de la educación*, cuya primera edición está fechada en 1949.

⁶⁷ Dicho proyecto (1938-1939) a cargo de Antonio Caso, Ezequiel A. Chávez, Eduardo García Máynez y Francisco Larroyo, llevó a la formulación de nuevos planes de estudios para seis carreras: filosofía, psicología, letras, historia, antropología cultural y ciencias de la educación (Cf. Ducoing, 1991-I: 236 y ss.).

ciones en torno a diferentes aspectos académicos, administrativos y de organización⁶⁸ coadyuvaron a la permanencia de la pedagogía en el espacio institucional universitario, caracterizada por matices de ambigüedad, indefinición e, incluso, imprecisión de los límites del campo disciplinario.

En suma, la delimitación y presencia de un espacio institucional universitario que aglutinó una amplia diversidad de ciencias y disciplinas para dar lugar al posgrado, a la investigación y, como en el caso particular de la pedagogía, al surgimiento de nuevas carreras, constituyó un enorme avance en un país que, como México, recién se había logrado establecer la Universidad Nacional después de más de cincuenta años de la supresión de la Real y Pontificia Universidad. A todas luces, este hecho representó no sólo un logro de carácter académico-político sino también histórico y social.

b) Tendencia de formación profesional modernizante y tecnocrática (1955-1970)

En esta tendencia puede ubicarse una etapa de transición en la cual convergieron dos modelos de preparación profesional: la del profesional liberal y la del profesional moderno o “modernizante”, misma que años más tarde derivó en una formación de corte tecnocrático. En contraste con la preparación del profesional liberal, la del profesional moderno no se basó en una cultura enciclopédica o erudita, ni tampoco en ideales humanistas, pues más que atender al cultivo de la reflexión o la intelectualidad de una élite, la formación se orientó hacia el dominio de lo útil, de los saberes científicos y técnicos básicos para su aplicación inmediata en dos demandas concretas:

⁶⁸ En este sentido cabe señalar, por ejemplo: la inclusión de los cursos de Técnica de la Enseñanza e Historia de la Educación (1939), y Sociología de la Educación (1945); la apertura de la maestría en psicología (1939); la reestructuración de la Facultad de Filosofía y Letras en seis departamentos (1942): filosofía, psicología, letras, historia, antropología y educación; el acuerdo entre la Universidad y la Escuela Normal Superior para la revalidación y equivalencia de estudios en ambas instituciones (1944). Cf. *Ibidem*.

- a) la expansión del aparato estatal, que con el establecimiento de diversas dependencias gubernamentales requirió de cuadros medios técnicos y administrativos, particularmente en el ramo de prestación de servicios;
- b) el impulso a las industrias públicas y privadas, ante el auge que cobró la producción en este ramo en el marco de una economía cerrada basada en la sustitución de importaciones, situación que demandó el soporte de cuadros medios científico-técnicos.

Ambas demandas se enmarcaron en el contexto nacional de una época en la cual, más que una “modernización”, México como otros países latinoamericanos iniciaba los procesos de incorporación –tardía y marginal– al conjunto de nuevas relaciones de dependencia y transnacionalización. Asimismo, se articularon los procesos de expansión y diversificación de la educación superior, iniciados desde la década de los cuarenta.

En esta perspectiva la transición entre un modelo formativo y otro, también estuvo ligada con la transformación gradual e inexorable de la universidad en el tránsito del pasado tradicional a la moderna universidad, como entidad institucional más amplia y compleja.⁶⁹

El sesgo productivo que adquirió la formación profesional llevó a situar, a partir de entonces y de manera un tanto mecánica, al empleo como el eje de la preparación universitaria bajo el concepto de educación sostenido por el Estado mexicano, por cuanto a sus funciones en la democratización y el desarrollo del país, y como factor básico para el progreso nacional. Lo anterior acentuó también el carácter profesionalizante de la formación en este nivel, definiendo así un perfil básico para el desempeño profesional de esta fuerza de trabajo.

Otros cambios importantes vinieron aparejados con esta transición, aun cuando prevalecieron los principios de libertad de cátedra y de investigación. De hecho, los procesos de expansión universitaria

⁶⁹ Algunas de las características vinculadas con la transición de una entidad a otra son las siguientes: expansión institucional, masificación, profesionalización, burocratización, sindicalismo, diferenciación y segmentación, credencialismo, financiamiento federalizado y politización (Cf. Casillas, M. 1987: 130-131).

referidos al posgrado, al establecimiento de centros e institutos, a la profesionalización,⁷⁰ y a la profesionalización de la docencia,⁷¹ tuvieron un impacto decisivo en el desarrollo científico y técnico de diferentes campos disciplinarios y, por consiguiente, en los planes de estudios de diversas carreras universitarias, algunas de reciente creación. Esto último contribuyó a definir con más claridad los límites entre la docencia, la investigación y la difusión.

Por otra parte, las humanidades y las ciencias sociales quedaron plenamente diferenciadas, sobre todo a partir de la institucionalización de la sociología en México cuyos inicios datan de los años treinta. El desarrollo disciplinario en el campo de lo social dejó atrás la “sociología de cátedra”⁷² y la producción ensayística propias de la tradición humanista, para dar paso a una nueva matriz teórico-conceptual y metodológica. Así, los años cincuenta representaron un período defi-

⁷⁰ Con base en Freidson, Valenti propone la siguiente definición: “La profesionalización entendida como un proceso con cuatro dimensiones: a) la obtención del reconocimiento gubernamental para que adquieran el estatuto de profesionales; b) la autorización oficial correspondiente a los egresados para el ejercicio de profesión; c) el establecimiento de planes de estudio específicos para la formación de los profesionistas, de acuerdo con los objetivos de formación definidos; d) la adopción y creación de paradigmas teóricos que orienten la organización y el contenido de los planes de estudio” (Cf. Paoli Bolio, F. J., 1991: 435).

⁷¹ Sobre la profesionalización de la docencia M. Casillas apunta: “Profesionalización es el concepto explicativo de los procesos de conformación de la profesión docente y del mercado académico; la expansión de las plantas de profesores e investigadores, los nuevos tipos de docentes y las nuevas culturas académicas (gremiales, disciplinarias y pedagógicas) son elementos de esta dimensión” (Casillas, M., 1987: 130).

⁷² De acuerdo con J. J. Brunner, la categoría “sociología de cátedra” alude a un aspecto de la sociología como empresa disciplinaria. En tal sentido, la sociología de cátedra es una forma de “compartir” -en el sentido más débil posible- los ideales intelectuales o ambiciones explicativas de una comunidad científico-académica, reproduciéndolos a través de la enseñanza, el dictado de cursos o la exposición oral, los textos escolares y los escritos de intención sociológica. Fue entonces por vía de la cátedra, como el corpus discursivo de la disciplina se sostuvo durante largo tiempo; esto último en un plano meramente formal y sin mayor vinculación con el avance sustantivo del conocimiento mediante la realización de estudios empíricos y la construcción de teorías. En esta etapa precaria de la sociología como empresa intelectual, la sociología de cátedra formó parte de la fase inicial de la institucionalización de la disciplina en el ámbito universitario. Su presencia constituye una mera formalidad y con fines principalmente docentes, aunque esto implicó

nitivo en la institucionalización de la sociología mexicana, dada la realización consistente de investigaciones sobre la realidad nacional (p. ej., acerca de los grupos indígenas, o la migración de mexicanos a los Estados Unidos de Norteamérica), tarea a cargo de la comunidad de científicos sociales mexicanos de la época.⁷³ También la investigación extranjera, principalmente la del vecino país del Norte realizada por economistas, psicólogos, antropólogos, demógrafos y politólogos, tuvo un enorme impacto en la preparación de profesionales en esta área del conocimiento. En adelante, dicha preparación retomó como sustento el modelo de ciencia social moderno vigente en los países desarrollados.

Otro rasgo evidente vinculado con el desarrollo de las ciencias sociales en México fue el cambio en el discurso de las comunidades científicas y académicas. Del característico estilo literario y la reflexión ética y filosófica del ensayo sociológico, se pasó al lenguaje numérico (matemático y estadístico), al énfasis en los modelos experimentales y, en menor medida, a la incorporación de técnicas empiristas que más bien se conjugaron con la tradición de la escuela antropológica e histórica. En los resultados obtenidos con la realización de este tipo de estudios estaba implícita su inmediata aplicación a la solución de problemas nacionales, toda vez que existían ciertos compromisos ideológicos, culturales e institucionales que rebasaban, en algunos casos, las ambiciones intelectuales de las comunidades científicas (Cf. Meyer, L. et al., 1979; Paoli Bolio, F. J., 1991).

En cuanto a las características de la formación profesional universitaria en educación, en esta segunda tendencia destaca básicamente la institucionalización de la pedagogía como carrera universitaria, lo que permite apreciar con nitidez algunas de las dinámicas académico-intelectuales, sociales y políticas involucradas en los procesos de implantación y desarrollo de la disciplina en el nivel superior.

que los ideales intelectuales llegaran a vaciarse casi de contenido por su manejo puramente ritualista. En su momento, la sociología de cátedra pugnó y logró la “representación oficial” de la disciplina entendida como profesión o cuerpo corporativo en la sociedad (Cf. Brunner, J. J., 1985: 29 y ss.).

⁷³ Algunos de los miembros más destacados de la comunidad de científicos sociales de ese momento fueron Pablo González Casanova, Ricardo Pozas, Enrique González Pedrero, Fernando Benítez, Víctor Flores Olea y Francisco López Cámara (Cf. Apud Meyer, L. et al., 1979).

Para este corte pueden señalarse, en principio, los siguientes aspectos. En el tejido de la construcción teórico-disciplinaria son evidentes las reminiscencias del normalismo, no obstante tuvo lugar la separación y diferenciación entre la pedagogía normalista (preparación para la docencia en el nivel elemental) y la pedagogía universitaria (formación profesional y especializada de docentes para los niveles medio y superior).⁷⁴ Incluso, se estableció una clara ruptura con la formación docente y normalista, a la vez que se incorporaron otros referentes tomados del contexto sociohistórico y, con relativa incertidumbre, las demandas del mercado laboral en general, de dependencias estatales y de organismos no gubernamentales públicos y privados.⁷⁵

También conviene considerar que la preferencia por alguna de las tradiciones disciplinarias alemana, anglosajona y francesa, esta última ya en los años sesenta, influyó en la denominación institucional de los estudios universitarios: pedagogía, ciencia de la educación o ciencias de la educación. Acorde con esta tendencia, el desarrollo disciplinario de mediados de la década de los cincuenta y parte de la de los sesenta estuvo basado principalmente en la obra de cuatro académicos productores del saber pedagógico de ese período:⁷⁶ los profesores extranjeros

⁷⁴ Más aún, se trató de atender a la capacitación de profesionales en pedagogía habilitados para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en instituciones diversas (Cf. Ducoing, P., 1991-I, 247 y ss., y Apud Larroyo, E., 1958).

⁷⁵ Un ejemplo acerca del campo de acción del pedagogo, que con escasa claridad se vislumbraba en ese entonces, era planteado por la propia institución universitaria en los siguientes términos: “Las perspectivas de trabajo que ofrece esta profesión no pueden todavía definirse con exactitud, puesto que se trata de una carrera muy recientemente creada. *Se espera que habrá oportunidades en instituciones docentes públicas y privadas, tanto en el campo de la organización e investigación, como en el de la preparación de nuevos maestros.*” Al parecer una de las razones de dicha incertidumbre podría vincularse con la indicación posterior: “*Cursan en 1956 esta carrera 15 alumnos*” (UNAM. Departamento de Psicopedagogía, 1956: 27. El subrayado es mío).

⁷⁶ Cf. Sandoval Montaña, R. M., 1991. Otro autor notable de ese momento fue el profesor español Antonio Ballesteros Usano (1897-1974), exiliado en México desde 1939 y catedrático de la UNAM entre 1959 y 1965. Su producción editorial se ubica en temas de organización escolar y psicopedagogía, además de la traducción de obras de Charrièrè, Dottrens y Decroly (Cf. UNAM, 1994b: 289-291).

Santiago Hernández Ruiz⁷⁷ y Domingo Tirado Benedí,⁷⁸ y los profesores mexicanos Francisco Larroyo –ya mencionado–⁷⁹ y José Manuel Villalpando Nava.⁸⁰ La importancia de la obra editorial de estos agentes se sustenta en el enlace entre la institucionalización de la pedagogía universitaria y la producción de conocimientos disciplinarios. De hecho, el propio Larroyo planteó la concepción y los límites del campo al afirmar que:

⁷⁷ Santiago Hernández Ruiz (1915-1988) llegó a México en 1939. En nuestro país se le considera pionero en el área de la organización escolar, a la cual corresponde gran parte de su vasta obra pedagógica y educativa (*Organización escolar, La escuela unitaria completa, Cooperativas escolares, Disciplina escolar*), aunque también destacan textos sobre didáctica (*Metodología general de la enseñanza, Psicopedagogía del interés, La clase*) y sobre aspectos teóricos de la pedagogía (*Ciencia de la educación y Teoría general de la educación y la enseñanza*) (Cf. Sandoval Montaña, R. M., 1991: 54; y UNAM, 1994b: 389-390).

⁷⁸ Domingo Tirado Benedí (1898-1971) maestro normalista e inspector escolar en España, llegó exiliado a México en 1939. En 1958 se incorporó a la cátedra universitaria para impartir la asignatura de técnica de la investigación pedagógica. Su obra comprende temas educativos y pedagógicos de corte sociohistórico (*Problemas de la educación mexicana, Educadores de México (bosquejos biográficos), Sociología de la educación*), teórico-filosófico (*Ciencia de la educación, El problema de los fines generales de la educación y de la enseñanza*), psicopedagógico (*Psicotécnica de la educación, Bases para una técnica de la educación, La enseñanza de las ciencias de la naturaleza*) y metodológico (*Técnica de la investigación pedagógica*) (Cf. Sandoval Montaña, R. M., 1991: 55; y UNAM, 1994b: 523-524).

⁷⁹ Además de lo ya indicado sobre Francisco Larroyo, conviene destacar que a su producción editorial sobre filosofía e historia de la educación el autor añadió otros textos importantes para la delimitación del campo disciplinario en ese momento, como fueron: *Didáctica general* (1955), *Vida y profesión del pedagogo... Op. Cit.* (1958), *Pedagogía de la enseñanza superior* (1959), *Psicología integrada* (1964), y *Fundamentos de la educación* (1966), esta última en coautoría con el apoyo de la UNESCO (Cf. Pérez, T. de Jesús, 1997: 12-13).

⁸⁰ José Manuel Villalpando Nava (1926), discípulo de F. Larroyo y doctor en pedagogía. Ha sido catedrático en la UNAM y en diferentes Escuelas Normales del Sistema Educativo Nacional. Su producción editorial iniciada en la década de los cincuenta, se prolongó hasta los años ochenta y comprende temas educativos (*Sociología de la educación, Filosofía de la educación*), psicopedagógicos (*Manual de psicotécnica pedagógica, Los fundamentos de la orientación profesional, Pedagogía comparada, teoría y técnica*), y de didáctica y organización (*Didáctica, Didáctica de la psicología, Didáctica de la pedagogía, Didáctica de la filosofía, Organización educativa*) (Cf. Sandoval Montaña, R. M., 1991: 55).

La pedagogía es una meditación ulterior sobre un hecho: sobre el hecho de la educación. [...] Kerschensteiner llama pedagogo práctico al maestro, para diferenciarlo, asimismo, del teórico de la educación. Este, como su nombre lo indica, es el investigador consagrado al estudio de los principios, leyes y técnicas de la pedagogía. Aquél, el hombre que lleva a cabo de manera práctica las tareas de la enseñanza (Larroyo, 1958: 57, 36-37).

Desde esta perspectiva se consideró que la pedagogía universitaria abarcaría, por una parte, la combinación de conocimientos teóricos, científicos y filosóficos reunidos bajo la denominación de teoría pedagógica, ligada a la filosofía y auxiliada por ciencias como la biología, la psicología y las ciencias sociales. Por otra parte, se especificaron los conocimientos técnicos agrupados en ramas como la didáctica, la psicotécnica y la organización escolar, las cuales vendrían a complementar la tarea educativa enfocándose en los aspectos operativos del aprendizaje y el espacio escolar.

Más aún, a la pedagogía universitaria se le situó en términos de un referente básico para la preparación en el nivel de educación superior, toda vez que aquélla atendería a: a) proveer la mejor enseñanza profesional para la mayoría (formación profesional), y, b) propiciar un tipo de formación altamente académica tan sólo para un grupo selecto que hubiera comprobado sus capacidades para la invención creadora (especialización y/o doctorado).⁸¹ Pues como se indicó al inicio de este rubro, la orientación hacia el dominio de conocimientos científicos y técnicos básicos, útiles para su inmediata aplicación, definió también la lógica de la formación profesional universitaria del pedagogo, es decir, la preparación del estudiante medio para ser esencialmente un hombre culto y un buen profesional.

Posteriormente, la construcción del campo disciplinario incluyó un planteamiento más amplio de la educación escolarizada, aunque de manera gradual, se desprendió de la reflexión en torno a la enseñanza y los aspectos didácticos. Esto último ante la búsqueda de una preten-

⁸¹ Además, según Larroyo puede hablarse de un “pentágono” de la formación profesional. Cito: “Cinco, como en un pentágono, son, en suma, las facetas de la formación profesional. Todas ellas, de fijo, en constitutivo y fecundo nexa. a) Formación científica. b) Formación técnica. c) Formación ambiental(sic). d) Formación cultural. e) Formación económica y social” (Larroyo, E, 1959: 53-54, 23 y ss.).

didáctica especializada para analizar diversos problemas de la educación formal y no formal, así como de situarse en los inicios del desarrollo del campo científico de la educación más autónomo y delimitado.

Con una mayor preeminencia de las tradiciones anglosajona y francesa, en detrimento de la tradición alemana, el campo de la pedagogía universitaria incorporó contenidos básicos de la psicología experimental y la sociología funcionalista como ramas proveedoras de un soporte teórico, conceptual y metodológico más consistente, dejando atrás el enfoque biologicista que había predominado por varias décadas. Asimismo, el auge que cobró la carrera de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras, llevándola posteriormente a la separación y el establecimiento de una Facultad propia,⁸² sin duda ejerció una influencia definitoria en la delimitación del campo pedagógico.

Por su parte y aunque en forma menos notable a lo que ocurrió con la filosofía, la sociología también perdió presencia ante el avance de ramas del conocimiento como la psicología educativa, de corrientes innovadoras como la tecnología educativa⁸³ y, en menor medida, de un nuevo quehacer institucional en México: la investigación educativa.

⁸² Los estudios de psicología en el ámbito universitario también se vinculan con la fundación de la Escuela Nacional de Altos Estudios. En 1939 se instituyó el Colegio de Psicología para impartir los estudios de maestría y doctorado, y para 1959 se implantó la licenciatura en esta carrera. En 1973 el Colegio de Psicología se separó definitivamente de la Facultad de Filosofía y Letras al constituirse en Facultad de Psicología (Cf. Apud Ducoing, P., 1991-I y II; Facultad de Filosofía y Letras, 1979b: 3, 6; y UNAM, 1994b: 132).

⁸³ El concepto de "tecnología educativa" surgió a finales de los años cincuenta en los Estados Unidos de Norteamérica. De hecho, representó una corriente innovadora para la sistematización de la enseñanza, ligada al enfoque de la Teoría General de los Sistemas (Bertalanffy, 1930) y a las teorías funcionalistas de la psicología, la sociología y la comunicación. Específicamente con la comunicación y a partir del uso de medios audiovisuales en la enseñanza, se evidenció la importancia concedida a la tecnología, es decir, a la sistematización de los conocimientos científico-técnicos aplicables a los procesos industriales. Así, la tecnología educativa representó la posibilidad de diseñar procedimientos e instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje que permitieran obtener mejores resultados educativos, de manera rápida y al menor costo posible. Desde esta perspectiva el problema tecnológico y la cuestión de eficiencia en educación quedaron relacionados estrechamente, toda vez que la tecnología educativa representó una forma racional de dar respuestas a la demanda de eficiencia en procesos simples o complejos de enseñanza y aprendizaje (Cf. Palacios, J., 1984; y Santoni Rugiu, A., 1996).

Dentro de este escenario se dio la divulgación de autores y obras de educación ampliamente reconocidos en el plano internacional. Tal fue el caso de la producción editorial en el campo de la psicología y la pedagogía contemporánea, cuya divulgación cobró mayor impulso hacia mediados de la década de los sesenta; algunos ejemplos fueron los textos sobre el conductismo operante en los trabajos de Thorndike, la psicotécnica con Binet, Simon y Terman, la psicología genética de Piaget, el movimiento de la Escuela Nueva con los trabajos de Decroly, Freinet, Montessori, Rogers y Neill, y la propuesta de educación liberadora de Freire.

Otro aspecto importante en el desarrollo del campo disciplinario fue la divulgación de los contenidos, de acuerdo con el tipo de profesionales que intervinieron para impartir los estudios universitarios. Es decir, de la confluencia entre profesionales formados en la cátedra y los que estuvieron más allegados a la investigación científico-social de la época. Esta situación evidenció el choque de dos generaciones: los profesionales de la “pedagogía de cátedra” (Cf. Brunner, J. J., 1985: 29 y ss.) y los de la “pedagogía científica”.

La pedagogía de cátedra, caracterizada por una producción discursiva en el plano de las generalidades, la normatividad y la especulación, más preocupada por el estilo literario que por el manejo sistemático de los problemas educativos, reveló no sólo sus tendencias ideológicas y políticas sino también cierto rezago ante la producción de otras disciplinas sociales, como la psicología educativa o la sociología de la educación. Esto último, en el marco de la influencia internacional –principalmente de los Estados Unidos de Norteamérica– en cuanto al avance de las ciencias naturales, y la adopción del modelo hipotético-deductivo como matriz teórica y metodológica de mayor peso para diversas disciplinas sociales.

Vista como un quehacer de aficionados, la pedagogía de cátedra quedó atrapada en esquemas considerados anticuados y de baja profesionalización, sin producción de resultados en grandes volúmenes ni posibilidades para su generalización. De hecho, la ruptura entre la cátedra y la investigación en el campo de la pedagogía mexicana se dio de manera tardía (finales de la década de los sesenta), en comparación con lo que ocurrió en otras ramas del campo de las ciencias sociales. En este sentido, la oposición cátedra-investigación puede entenderse como el resultado de la convergencia de dos procesos formativos muy

diversos, con sus respectivas formas de entender y aplicar la ciencia, de ubicarse los productores de los conocimientos sobre lo educativo como intelectuales en la sociedad, y, de la manera de aprovechar los beneficios que pudieron derivarse del establecimiento institucional de una nueva preparación: la del profesional de la pedagogía universitaria.

Más aún, por una parte se observaba que la fundamentación derivada tanto de los ideales intelectuales de la tradición alemana como del ejercicio docente, había limitado en cierta medida el desarrollo de la disciplina. Por otra parte y ante la consolidación de un núcleo básico de instituciones públicas y privadas, surgió la aspiración general de profesionalizar los estudios universitarios según los modelos profesionales norteamericano y europeo de mediados del siglo. Para este proceso se atendió principalmente a las reformas de contenidos curriculares que garantizaran la preparación requerida por el mercado laboral, aunque también en detrimento de los avances del conocimiento. Indudablemente, la debilidad del desarrollo disciplinario en esta etapa tuvo consecuencias preocupantes para la profesionalización de la pedagogía.

Por cuanto a la trayectoria institucional en la Universidad de México, algunos de los sucesos más importantes de este momento vinculados con la formación profesional universitaria en pedagogía y/o ciencias de la educación fueron los siguientes.

Ya ubicada la Facultad de Filosofía y Letras en las nuevas instalaciones de Ciudad Universitaria (1954), uno de los primeros cambios fue la denominación de “colegios” a los antiguos departamentos, comprendiendo la institución siete con un total de quince carreras.⁸⁴ Así, en 1955 se creó el Colegio de Pedagogía y este hecho representó el

⁸⁴ En la *Guía de Carreras Universitarias* se indicaba: “En la Facultad de Filosofía y Letras se estudian aquellas disciplinas comúnmente agrupadas bajo el nombre de humanismo. Son disciplinas cuyo centro de interés es el hombre y su pensamiento sobre sí mismo y su mundo. [...] Y son precisamente estas materias las que se estudian en los siete departamentos o COLEGIOS en que está dividida la Facultad: Filosofía, Letras, Psicología, Historia, Geografía, Pedagogía, y Antropología.; [...] Se ofrecen las siguientes 13 carreras: FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA, LITERATURA CLÁSICA, LITERATURA MODERNA, LITERATURA ESPAÑOLA, BIBLIOTECONOMÍA, HISTORIA, GEOGRAFÍA, PEDAGOGÍA, ANTROPOLOGÍA FÍSICA, ARQUEOLOGÍA, ETNOLOGÍA Y LINGÜÍSTICA.” Una puntualización de interés es la siguiente: “...la Psicología se interesa en el conocimiento de la mente del hombre y la Pedagogía en conducirlo a su pleno desarrollo” (UNAM. Departamento de Psicopedagogía, 1956: 13).

comienzo de una nueva etapa para los estudios en pedagogía y educación en México, en principio bajo la modalidad de maestría, y posteriormente como licenciatura.

Cabe señalar que, si bien en ambas especialidades se manejó cierta independencia respecto de los otros estudios que ahí se impartían —a modo de remarcar la situación de lo educativo como objeto de estudio teórico en el contexto universitario—, los procesos de profesionalización e institucionalización que observó la carrera de pedagogía la ubicaron más como una escuela dentro de la facultad que como un campo de conocimiento. La Maestría en Pedagogía vino a sustituir entonces a la anterior Maestría en Ciencias de la Educación, con un nuevo plan de estudios orientado —como ya se mencionó en líneas anteriores— no sólo a la formación de docentes de nivel medio y superior, sino a una preparación profesional más amplia y diversificada. Así, de acuerdo con Larroyo:

Fecundas y variadas son las perspectivas profesionales del maestro en pedagogía. *No sólo la enseñanza de las ciencias de la educación constituye el quehacer del pedagogo.* En nuestro tiempo, hay muchas otras ocupaciones que requieren del concurso de los graduados en esta rama de conocimientos humanos. *La carrera en pedagogía habilita para tareas técnicas como la de orientador pedagógico en los centros de segunda enseñanza, la del psicotécnico, la del consejero escolar y otras no menos importantes en la vida moderna* (Larroyo, E., 1958: 106-107. El subrayado es mío).

Se estableció además el grado de doctor tanto para Pedagogía como para el resto de las carreras de la facultad, bajo la orientación de formar investigadores en las distintas especializaciones impartidas en la institución.⁸⁵ En el caso del Doctorado en Pedagogía, nuevamente Larroyo señalaba que “el alumno deberá seguir determinados cursos, pero éstos deberán ser decididos tanto por las orientaciones de la especialización cuanto por los intereses de los alumnos” (Cf. Larroyo, E., 1958: 107-108).

⁸⁵ Aunque de hecho en la *Guía de Carreras Universitarias* se señalaba que: “La Facultad otorga los grados de Maestro en dichas carreras [las trece mencionadas en la nota 268] y los de Doctor en Letras o en Filosofía” (UNAM. Departamento desicopedagogía, 1956: 13. El subrayado es mío).

No fue sino hasta 1959 cuando se introdujo el nivel académico de licenciatura, quedando a partir de entonces como ciclo básico para la formación profesional en todas las diferentes carreras universitarias. Secuencialmente, los grados de maestro (formación de docentes en la especialización respectiva) y doctor (formación en investigación)⁸⁶ habrían de otorgarse sólo después de haber obtenido el título de licenciado a quien optara por continuar estudios de posgrado.⁸⁷ De hecho, la inclusión de la licenciatura como antecedente de la especialización, además de los cambios que implicó en la estructura organizativa de la institución, constituyó la oficialización de los procesos de profesionalización de las carreras humanísticas; con ello se dio un paso decisivo en la definición de las funciones ocupacionales de los universitarios, basadas en los conocimientos especializados de cada una de las disciplinas.

No obstante, en el caso de la carrera de Pedagogía, la implantación de la licenciatura no constituyó un replanteamiento en la concepción del objeto de estudio, ni de la construcción y delimitación del campo disciplinario en el marco de las ciencias sociales y las humanidades. En todo caso, esta distinción por niveles fue el inicio de un proceso diferenciado de formación universitaria encaminada a lograr la profesionalización de la disciplina, aun cuando hasta ese momento no se tenía claramente definido el campo laboral del pedagogo.

En suma, durante este período los títulos y grados otorgados por el Colegio de Pedagogía fueron:

⁸⁶ Las especializaciones ofrecidas en el doctorado eran las siguientes: Teoría e historia de la educación, Psicotécnica, Historia de la educación en México, Organización escolar, Pedagogía de anormales. Cf. *Ibid.*: 256.

⁸⁷ El establecimiento del nivel de licenciatura en la Universidad formó parte de la política institucional ante el problema de la masificación y, según el propio Larroyo, la pedagogía universitaria estaba comprometida en la solución de dicho problema. Cito: "La enseñanza superior confronta, tocante a una sociedad de masas, otro peculiar problema. Año con año crece el número de estudiantes. [...] las instituciones de cultura superior buscan con buen éxito eficaces remedios, acaso transformarse en sus métodos de trabajo y organización. Oferta y demanda. Técnicos de las más heterogéneas ramas del saber, son pedidos por la sociedad contemporánea, y los jóvenes tratan de capacitarse para ello. [...] la vieja universidad no suministra estos técnicos; menos aún está en aptitud de acoger, con sus anacrónicas formas de organización, la creciente plétora de estudiantes. Todo esto aconseja el

- maestro y doctor en pedagogía (1955-1958),
- pedagogo (licenciatura) (1959-1967),
- licenciado en pedagogía (1967 a la fecha).

Para atender la formación profesional del pedagogo universitario, cabe señalar que en este corte se implantaron cuatro planes de estudios. Los dos primeros correspondieron al nivel de maestría, en tanto que los dos restantes al de la licenciatura.

En el caso de los planes de estudios de maestría, el primero estuvo vigente entre 1955 y 1956. De acuerdo con P. Ducoing, en este plan se privilegió la preparación psicológica y la orientación de corte empirista con la presencia de más del cincuenta por ciento de asignaturas encaminadas a la habilitación del pedagogo en actividades prácticas, utilitarias, es decir, de ejecución. Algunas líneas en cuanto a la formación teórica y de investigación se abrieron con el estudio de los cursos de Historia de la educación, Filosofía de la educación, Teoría pedagógica y Técnica de la investigación pedagógica. Sin embargo, prevaleció la ambigüedad en la delimitación del campo disciplinario, la no ubicación de lo educativo como objeto de estudio en el campo de las ciencias sociales, además de la carencia de ejes curriculares para organizar la formación profesional. Se trató entonces de una pedagogía indefinida, ahistórica y segmentada (Cf. Ducoing, P., 1991-I: 248, 249).

El segundo plan de estudios para la maestría, implantado entre 1957 y 1958, fue el resultado de un proceso de redefinición de la naturaleza y las características de los estudios universitarios, al cual se sometieron todas las carreras impartidas en la facultad. En este proceso se consideró la establecimiento de créditos semestrales y el ordenamiento de las materias en cinco grupos: obligatorias generales, obligatorias monográficas, pedagógicas obligatorias, seminarios y optativas.

empleo de nuevas formas de trabajo académico. [...] La superabundancia de alumnos provoca, conviene repetir, un descenso de nivel cultural. También para este hecho la pedagogía universitaria busca la solución plausible. [...]. *Los niveles que fijan el título profesional y el grado de doctor antójanse los puntos de referencia de este doble problema. Así, podrían salvarse, dentro de las instituciones de docencia superior, el principio de la formación de las élites, bien que no descuidando la instrucción de masas*" (Larroyo, E., 1959: 39-40. El subrayado es mío).

Dicho plan se caracterizó por proponer una afinación del plan anterior por cuanto a los enfoques disciplinarios, teóricos y metodológicos para abordar el objeto educativo, sin incorporar aún la sociología como disciplina teórica. Se reforzó incluso el enfoque experimentalista de la psicología y la formación técnica y utilitaria, en detrimento de la reflexión teórica sobre la pedagogía y la educación; todo ello al agregar los cursos de Orientación vocacional, Psicopatología de la adolescencia, Psicoterapia y Formación y estimación de pruebas pedagógicas, como parte de la habilitación del pedagogo ante las perspectivas profesionales para ese momento ya mencionadas anteriormente. Aun así, fue notable la difusión que los estudios pedagógicos tuvieron en el ámbito universitario.⁸⁸

En el marco de esta ambigüedad en lo disciplinario y lo laboral, y con un predominio evidente de la orientación empirista de la pedagogía que excluyó otras aproximaciones teóricas, se definió la formación profesional universitaria del licenciado en pedagogía, incluso más apegada a la tradición anglosajona que a la tradición alemana o a la francesa, aunque de manera un tanto ambigua puesto que no se estableció diferenciación ni especificación alguna entre pedagogía y ciencias de la educación.

Acerca de los planes de estudios de la licenciatura, el primero se aprobó en 1960 –aunque ya había entrado en vigor el año anterior–, después de un proceso de reforma curricular de los planes de estudio de la facultad, en ese entonces bajo la dirección del Dr. Larroyo.

⁸⁸ Así refiere Ducoing (1991: 252) esta particularidad: “La importancia de los estudios pedagógicos impartidos en la facultad fue reiterada en 1957 a través de la *Gaceta* de la Universidad Nacional de México (sic) al ser publicada como noticia la “creación de la carrera de pedagogía”, aunque con tal carácter había venido operando desde 1955.” El texto que apareció en el citado documento refería: “Desde ahora se han organizado como carreras independientes [Pedagogía y Biblioteconomía], tomando en cuenta las necesidades de nuestro medio cultural y los fines mismos de la enseñanza respectiva. De la función social de la Pedagogía depende el óptimo desarrollo de las cualidades psicológicas del individuo y, por consiguiente, de sus posibilidades de contribuir al progreso armonioso de la sociedad. *El mejor de los caminos para superar las conocidas fallas que en México resiente la educación, es el mejoramiento, en todos sus aspectos, de la profesión de maestro. De la eficacia de éste depende que la cultura se conserve y aumente, y se difunda en la colectividad.*” GACETA DE LA UNIVERSIDAD. “Nuevas carreras en la Facultad de Filosofía y Letras” (Citado en: Ducoing, P., 1991-II: 307. El subrayado es mío)

Este primer plan de estudios comprendía tres años de preparación, con 36 créditos semestrales distribuidos en 16 materias optativas (8 de carácter general y 8 monográficas) y 3 materias optativas. El título otorgado por el colegio era el de pedagogo. Sin cambios sustanciales respecto de los planes anteriores, como era de esperarse, en este plan se evidenció nuevamente el enfoque tecnicista, la ausencia de ejes curriculares y la desvinculación con las prácticas educativas vigentes. Según explica P. Ducoing al respecto:

Si bien [...] se visualiza la importancia de la formación teórica [...] y se retoma aunque incipientemente la conceptualización de la educación como fenómeno histórico y social, tal parece que el saber educativo mantiene su distancia con respecto a su constitución como objeto de conocimiento teórico, revelando su incapacidad para delimitar conceptualmente sus fronteras con otros campos disciplinarios. Predomina igualmente el saber empirista, fragmentario y reduccionista, alimentado por el discurso del positivismo, que permitía otorgarle a la pedagogía un grado de cientificidad (Ducoing, P. y A. Rodríguez, 1990: 317).

Ahora bien, cabe señalar que no obstante la carencia de ejes curriculares y en comparación con los planes anteriores, tanto en los planes de la maestría como en el de la licenciatura implantados entre 1955 y 1959 se perfilaron más claramente cuatro áreas temáticas de formación académica: 1) Teoría, Filosofía e Historia; 2) Biología, Psicología y Sociología; 3) Didáctica y Organización; 4) Investigación Pedagógica. Puede observarse incluso que, el énfasis concedido a la pedagogía universitaria se planteó en términos de una diferenciación tajante entre conocimientos científicos-teóricos (áreas 1 y 2) y conocimientos técnicos-prácticos y metodológicos (áreas 3 y 4).

El segundo plan de estudios de la licenciatura puesto en marcha en 1967, fue también resultado de un proceso de reforma curricular efectuado en la facultad. A raíz de dicho proceso se aumentó a cuatro años el tiempo mínimo de estudio para todas las carreras; también se dispuso que en todas las licenciaturas se incluyeran materias pedagógicas obligatorias a fin de capacitar para la docencia a los licenciados egresados de cualquiera de las especialidades impartidas. En este modelo las finalidades propuestas fueron las siguientes:

A) Primordiales

1. Contribuir a la formación integral de la persona.
2. *Formar un pedagogo general como profesionalista.*
3. *Formar al especialista de la pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación.*
4. *Formar al investigador de la Pedagogía.*

B) Secundarias

1. *Contribuir a la formación pedagógica de los maestros de las diferentes especialidades de la enseñanza media y superior.*
2. Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que el Estado y las diversas instituciones le formulen.⁸⁹

Los estudios profesionales se organizaron en ocho semestres con un total de cincuenta créditos, de los cuales 32 son obligatorios y 18 optativos. Las áreas de especialización definidas formalmente a partir del tercer semestre fueron cuatro: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización, filosofía e historia de la educación. A diferencia de los tres planes anteriores, en el nuevo plan de estudios la agrupación formal delimitaba a su vez cinco áreas académicas al separarse la psicológica de la sociológica, y suprimir las materias correspondientes al enfoque biologicista (Cf. Sandoval Montaña, 1991: 49).

No obstante algunos avances en la legitimación de la disciplina, la carrera y la profesión, a partir de la incorporación de nuevos conocimientos provenientes de ramas de la sociología, la historia, la psicología conductista y la incipiente tecnología educativa, y sobre todo, por la ampliación del tiempo de estudio y las especializaciones, el nuevo modelo curricular no superó las deficiencias de los planes que le precedieron. Así:

Desde el punto de vista estructural y formal el plan en su conjunto revelaba una dispersión en cuanto a la formación profesional del

⁸⁹ “Plan de estudios del Colegio de Pedagogía, 1967. En: Ducoing, P., 1991-II: 314 (El subrayado es mío).

pedagogo, pese a la existencia misma de las mencionadas áreas. Se planteaba entre los objetivos la formación de un “pedagogo general”, sin precisar la orientación específica de tal formación, hecho que, formalizado a través de las diferentes asignaturas, evidenciaba la ausencia de ejes curriculares, por un lado, y la inclusión de un conjunto de materias desarticuladas, por el otro.

La estructuración formal de las áreas no fue sino eso: una organización formal que lejos de establecerse con base en un problema central de la realidad educativa, o en una línea de conocimiento o de tratamiento de lo educativo, se conformó a partir de una serie de cursos atomizados, carentes de toda posibilidad de análisis y construcción conceptual (Ducoing, P., 1991-I: 258).

Además de estos señalamientos acerca de la selección, organización y estructuración de contenidos, se evidencia la ambigüedad del plan en cuanto al campo disciplinario y las prácticas profesionales de la pedagogía universitaria. No obstante, habrá de reconocerse sin lugar a dudas la conquista del espacio institucional para la carrera.

Otros aspectos importantes en este corte, que dan cuenta tanto de la institucionalización de la licenciatura como de la reorganización de la formación profesional del pedagogo en la facultad, son los siguientes. El primero de ellos es el comportamiento de la matrícula que, a diferencia del momento anterior, reveló no sólo una notable expansión sino además la tendencia a la feminización. También conviene señalar los procesos de conformación y estabilización de la planta académica la cual, al igual que la planta estudiantil, se había incrementado incorporando incluso a los egresados de las primeras generaciones de licenciados en pedagogía. Un aspecto más es el que concierne a las temáticas predominantes de los trabajos de titulación, las cuales corresponden en buena medida con la orientación y carga académica de los planes de estudios cursados por los tesisistas entre 1955 y 1959.⁹⁰

⁹⁰ En este sentido Sandoval puntualiza: “Los temas sobre educación media, sea nivel secundaria, sea nivel bachillerato, junto con los temas sobre adolescencia ocupan los mayores porcentajes. Le siguen los trabajos que se refieren a educación superior y a historia y filosofía de la educación, aunque cabe aclarar que más de la mitad de éstos son de maestría y doctorado. El resto de los temas nos dan cuenta de dimensiones de análisis poco tratadas, así como de ámbitos posibles para el desempeño profesional: escuelas técnicas, centros de trabajo, albergues tutelares, organis-

En términos generales, se observa además un abandono gradual del proyecto humanista en la formación académica y profesional de educadores y educandos en todos los niveles, ante la demanda creciente del profesional moderno requerido en el mercado laboral.

c) Tendencia de formación profesional técnico-científica (1970-1982)

En esta tendencia continuó la línea formativa de la anterior; sin embargo, puede observarse que la formación profesional reflejó contradicciones y conflictos respecto del perfil profesional caracterizado en el apartado precedente. Esto se vincula de manera significativa con tres circunstancias específicas:

- a) la difusión y el desarrollo de la pedagogía pragmática estadounidense, corriente con cuyo enfoque basado en criterios de eficiencia, se reforzó la orientación formativa hacia la habilitación para resolver los problemas propios del quehacer práctico y la capacitación para el empleo;
- b) el proyecto de modernización política del aparato estatal, formulado desde el inicio de la década de los setenta, en el cual se propuso diversificar la orientación profesional del funcionario público especializado de origen universitario –principalmente de las carreras técnicas y socioeconómicas–, lo cual provocó un cambio en la composición profesional de la burocracia gubernamental;
- c) el impulso de un nuevo esquema de desarrollo económico, que otorgaba prioridad al desarrollo científico y tecnológico como una forma de lograr mayor independencia respecto de la producción económica externa.

Para esta etapa la preparación de los profesionales quedó sustentada en el discurso modernizante de la educación superior y en una visión funcionalista e instrumental de la profesión. Así pues, bajo una concepción distinta de la que prevaleció en la tendencia anterior acerca de las ciencias y del conocimiento, del mundo y de la sociedad

mos como CREFAL, etc. Los temas sobre educación básica obviamente están excluidos” (Sandoval Montaña, R. M., 1991: 53).

mexicana, se promovieron y difundieron ideales de modernidad, progreso, desarrollo industrial y tecnológico, planeación y acción.

En consecuencia, el perfil básico de la demanda de fuerza de trabajo profesional influyó en la educación superior, toda vez que esta última se abocó a la formación de:

... traductores, profesionistas y técnicos capaces de interpretar las características y formas de funcionamiento de los bienes de capital y de la tecnología extranjera, para servir de promotores o agentes de ventas [...] intérpretes [que] tuvieran además la capacidad de entender y ejecutar las especificaciones tecnológicas que marcaba la nueva opción industrializadora [llegada del exterior] (Marum, 199: 70).

En este sentido y en el mejor de los casos, la formación que a partir de entonces impartieron las instituciones de educación superior, logró brindar un nivel de profesionalización que capacitó a los egresados para manejarse con niveles básicos de conocimiento e información adecuados para la solución de problemas y la toma de decisiones, frente al panorama económico nacional imperante por lo menos hasta mediados de la década de los ochenta. Es decir, en el contexto de la economía cerrada, del estatismo industrial subsidiador y del sobreendeudamiento público creciente, que por crear artificialmente mercados monopólicos y fomentar la inexistencia de competencia externa, bloqueó sistémicamente el incentivo microeconómico por excelencia para la innovación tecnológica, tanto en la producción como en la administración de las empresas.

A esta situación se sumó la virtual inexistencia de investigación científico-técnica en la mayoría de escuelas y universidades, coincidiendo con la ausencia de estímulos sistémicos para fomentar esta rama del quehacer universitario. Pero además, en detrimento del desarrollo de las potencialidades innovadoras no sólo de los egresados, sino también de las comunidades académicas en todos los campos del conocimiento. Contradictoriamente, esta etapa coincidió con las políticas estatales de apoyo sin precedente a la educación superior, el incremento de la matrícula universitaria, la creación de nuevas instituciones – algunas de ellas cada vez más apegadas a los modelos de universidad modernizante y/o departamentalizada como fue el caso de las ENEP's–, y la diversificación de los proyectos de formación profesional para el desarrollo científico y tecnológico.

Por cuanto al desarrollo de las ciencias sociales en México, en esta etapa se consolidó la institucionalización y la profesionalización de este campo disciplinario. La apertura de centros e institutos principalmente gubernamentales, así como los estudios sociales en universidades recién creadas en la capital y en otras ciudades importantes del país, influyeron en el aumento y la transformación en la forma de producir los discursos de las ciencias sociales. A eso último se añadió la diversificación de proyectos de formación profesional y de posgrado que dieron lugar a especialidades como la investigación empírica para el diagnóstico de problemas específicos, la planeación con base en el análisis y uso de información, y la de los analistas de sistemas con conocimientos sobre el manejo de técnicas estadísticas.

En este contexto, las ciencias sociales como empresa científico-intelectual adquirieron un mayor reconocimiento social. Las disciplinas más favorecidas en este sentido fueron la sociología, la economía y la comunicación.⁹¹ En general, en el desarrollo científico del campo se evidenciaron dos enfoques teóricos distintos: el instrumental y analítico de base empírica, y el de reflexión y crítica del contexto social (Cf. Meyer, L. et al., 1979; Paoli Bolio, F. J., 1991).

Respecto de la formación profesional universitaria en educación, durante esta etapa influyó el auge de la teoría curricular, la teoría de la evaluación y la tecnología educativa⁹² con la referencia obligada de tex-

⁹¹ En gran parte esto se relaciona con la situación política latinoamericana. Según explica P. González Casanova: "A este respecto cabe recordar que México ocupó en los años setenta un lugar muy alto en las ciencias sociales en lengua española, entre otras razones por la condición económica de sus universidades, casi equiparable entonces en algunos aspectos a la[s] del primer mundo; pero, también por haber sido polo de atracción de los profesores exiliados de una gran cantidad de países latinoamericanos" (González Casanova, P., 1991a: 39).

⁹² Conviene no perder de vista el papel que jugó la tecnología educativa a lo largo de este período, por dos cuestiones básicas. La primera se refiere a su relación con el momento de implantación de los sistemas abiertos y a distancia en diferentes países, como fue el caso de México. A decir de E. Tenti sobre la vinculación entre tecnología y educación: "La racionalización de la pedagogía se refuerza con la incorporación de la tecnología de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La irrupción de la telemática en el campo de las prácticas educativas formales tiene las más altas probabilidades de éxito en el futuro inmediato. La telesecundaria, instalada en forma experimental y funcionando en forma estable a partir de 1969,

tos de autores estadounidenses,⁹³ frente a la formación basada principalmente en la visión filosófico-idealista de la pedagogía. En este marco, el espacio de intervención de ramas como la didáctica en el campo pedagógico se vio invadido y en ocasiones hasta desplazado por conocimientos de corte científico-técnico.⁹⁴

Asimismo, al interior de las comunidades académico-pedagógicas en instituciones reconocidas en nuestro país, las producciones sobre lo educativo marginaron gradualmente la aplicación del pensamiento pedagógico tradicional en aras de la “modernización pedagógica”, y con argumentos a favor de la implantación de modelos de sistematización de la enseñanza, derivados de la tecnología educativa y de las propuestas curriculares de la pedagogía norteamericana, como temáticas recurrentes para la formación de docentes y profesionales de la educación en la década de los años setenta.⁹⁵

Esto último demostró un abandono de la anterior visión cultural de la educación, para centrarla en un enfoque orientado a la resolución de problemas de orden técnico. Como explica A. Díaz Barriga: “El

constituye el antecedente más importante en este terreno. ¿Cuál fue el sentido original de esta innovación? En el origen de la misma se encuentra una necesidad: la masificación de la enseñanza. Para resolverlo, se recurre a la utilización de los nuevos medios de comunicación” (Tenti, E., 1988: 288).

Respecto de la segunda cuestión, me pareció importante insistir en la visión eficientista que envolvió la formación profesional ante la presencia de la tecnología educativa en términos de corriente innovadora. Por tanto, es conveniente manejarse con cierta distancia de las tradiciones disciplinarias que han participado en el campo pedagógico.

⁹³ La tríada que, de acuerdo con A. Díaz Barriga (1996), ha constituido la pedagogía pragmática estadounidense referida al inicio de este apartado.

⁹⁴ Específicamente en cuanto a la presencia que marcó la teoría curricular en el campo pedagógico en México destaca un hecho definitorio para el estudio de lo pedagógico en la década de los setenta: “...esta situación produjo un cambio de interlocutores. Es decir, si un texto de didáctica ha sido escrito para que lo lea el maestro, el saber curricular no comparte con la didáctica su apuesta básica, porque el curricularista no le habla al maestro, le habla a la institución, al colectivo de los maestros, a los directivos, a una estructura organizada institucionalmente. El saber curricular se apoya en entidades temporales más amplias, a diferencia de la didáctica que se apoya en ‘tu curso’. Esa es su unidad de tiempo. [...] Entonces, eso plantea una diferencia fundamental de saberes” (Furlán M., A., 1996).

⁹⁵ Se alude concretamente al Centro de Didáctica (CD-1969) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME-1972), entidades institucionales pertenecientes a la UNAM las cuales, al fusionarse en 1977, constituyeron el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

saber del especialista en la educación se tecnicizó a costa de su dominio de la cultura. Se divorciaron teoría y técnica. Se opuso a una formación, una capacitación en habilidades técnico-profesionales” (En: Alba, Alicia de, 1991: 112).

Bajo esta orientación se incorporan los discursos de otras ramas que darían cuenta de lo educativo desde el pragmatismo, el conductismo, el estructural-funcionalismo parsoniano, la administración educativa, la planeación por objetivos, la teoría de sistemas, la cibernética en educación, entre otras.⁹⁶ A decir de Gimeno Sacristán acerca de esta lógica sobre la complejización del campo pedagógico: “La tecnocracia dominante en el mundo educativo prioriza este tratamiento que obvia en sus coordenadas el discurso filosófico, político, social y *hasta pedagógico* sobre el mismo. [...] Un planteamiento que ha ido de la mano de toda una tradición de pensamiento e investigación psicológica y pedagógica acultural y acrítica” (Gimeno Sacristán, 1989: 55. El subrayado es mío).

Durante esta etapa surgieron diversas contradicciones en el desarrollo de la pedagogía como disciplina, no sólo por la inclusión conocimientos tomados de otras disciplinas al campo de lo educativo, sino además por la participación de otros profesionales (médicos, ingenieros, psicólogos) tanto en la impartición de los contenidos como en las demandas del mercado laboral, situación que se apreciaba ya en la tendencia anterior por la indefinición y ambigüedad de la intervención profesional del pedagogo.⁹⁷ También destacó la oposición cátedra-inves-

⁹⁶ De acuerdo con A. Furlán, otra de las corrientes de pensamiento que influyó en el campo de la pedagogía universitaria fue el marxismo y distintas vertientes del humanismo de izquierda, las cuales “...a pesar de su crítica a la educación dominante, en el campo pedagógico el marxismo de esta época se sumaba al optimismo educacionista, a través del impulso de prácticas y contenidos alternativos, muchas veces mezclados sin conflicto con la tecnología conductista” (Furlán, A., 1996, 11).

⁹⁷ A diferencia del planteamiento destacado en la tendencia anterior sobre la incertidumbre en el campo laboral del pedagogo universitario, hay dos cambios importantes en este sentido definidos en la *Guía de Carreras* de la UNAM. Me refiero a las ediciones posteriores publicadas en 1972 y 1980, de las cuales cito:

“Por la naturaleza del trabajo de esta carrera, *el ejercicio independiente es casi imposible*. Por lo regular se prestan servicios a instituciones educativas, por lo general oficiales, tales como el Instituto Nacional de Pedagogía, el Museo Pedagógico Nacional, o en el sistema educativo nacional dependiente de la Secretaría de Educación Pública, o bien en las Direcciones de Educación de los Estados. También tiene

tigación, aunque de manera menos impactante de como ocurrió en la década precedente. Al respecto A. Díaz Barriga destaca lo siguiente:

La cuestión socioacadémica obedece tanto al ingreso tardío de lo pedagógico en el ámbito universitario, como a la débil estructuración de este campo de conocimiento. Esta situación se expresa en una formación fundamentalmente dispersa de este profesional, y en una falta de tradición académica en los mecanismos de generación y transmisión del saber educativo. La debilidad conceptual del campo permite que desde cualquier disciplina se incida en el mismo (psicología, sociología, medicina, ingeniería). Al mismo tiempo, la baja legitimidad social (que seguramente se relaciona con estos problemas) se nutre de la propia historia de una disciplina vinculada históricamente con el problema de la enseñanza (Díaz Barriga, A., 1989: 110).

cabida en organismos descentralizados como la UNAM y el Instituto Nacional Indigenista. *Su labor docente es amplia* tanto en instituciones privadas como oficiales, considerándose que con el incremento de las actividades educativas del país, la necesidad de este tipo de profesionistas va en aumento. Las clínicas de la conducta, los centros de planeación educativa, los centros de formación de personal especializado, las instituciones bancarias (departamentos de formación de personal) y *las instituciones que aprovechan los medios de comunicación (radio, televisión, cine, prensa, etc.)*, son lugares que requieren también de los servicios profesionales del pedagogo” (UNAM, 1972: 56. El subrayado es mío).

“Es solicitado por instituciones públicas o privadas que directamente o en forma indirecta tengan relación con la educación (Instituto Nacional de Investigaciones Educativas, Museo Pedagógico Nacional, Secretaría de Educación Pública, UNAM, Instituto Nacional Indigenista, CEMPAAE, Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, etc.). *Empieza abrirse la oportunidad de un ejercicio profesional independiente a través de despachos en los que puede brindar servicios de asesoría, investigación, planeación, etc. En universidades de provincia, en instituciones de Enseñanza Media y Superior, tanto privadas como oficiales, puede desarrollar una amplia labor docente, considerándose que con el incremento de las actividades del país, la necesidad de este tipo de profesionistas va en aumento.* Las clínicas de la conducta, los centros de planeación educativa, los centros de formación de personal, las instituciones que aprovechan los medios de comunicación (radio, televisión. Cine, prensa, etc.), y *los Centros e Institutos de Investigación Educativa* son lugares que requieren también de los servicios profesionales del pedagogo” (UNAM, 1980, 62. El subrayado es mío)

Otro referente importante que habrá de situarse en este momento de “modernización” de la formación profesional universitaria en educación fue la notable expansión de las licenciaturas en educación en el país, en el contexto favorable para el desarrollo de la educación superior como fue el de los años setenta. El surgimiento de carreras universitarias cuyo objeto de conocimiento fuese lo educativo se dio no sólo al interior de la propia UNAM (Sistema Abierto de la Facultad de Filosofía y Letras, en 1972; Escuela Nacional de Estudios Profesionales en los planteles Acatlán y Aragón, en 1977), sino además en diversas instituciones públicas y privadas que se dedicaron a impulsar la formación profesional en educación bajo designaciones institucionales diversas para las licenciaturas recién fundadas, como fueron: Pedagogía, Educación, Ciencias de la Educación, Investigación Educativa, Tecnología Educativa, Planeación Educativa, Administración Educativa, Educación Indígena, Docencia Universitaria y Educación Superior.⁹⁸

Conviene enfatizar que, a partir del crecimiento acelerado de las licenciaturas en educación ocurrido durante esta etapa, la pedagogía universitaria que en la tendencia anterior pretendió desligarse de la pedagogía normalista de origen, dejó de ser una de las dos únicas opciones en este ramo en México.⁹⁹ Así, en la segunda mitad de la década de los setenta, la licenciatura en pedagogía de la UNAM comenzó a competir en el mercado profesional con instituciones de educación superior que buscaron diversificar y modernizar la preparación de los estudios sobre la educación, en aspectos que abarcaran desde la planeación y la organización hasta la sistematización del fenómeno educativo y no limitarse a la formación docente.

En este contexto, la denominación institucional de “pedagogía”, “ciencias de la educación” o de alguna otra rama o disciplina implantada como carrera en las diferentes instituciones, tuvo lugar sin entrar en el debate epistemológico en torno a la legitimidad científica del

⁹⁸ En este sentido Díaz B., indica “...mientras al principio de la década de los setenta existían sólo dos instituciones públicas que formaran licenciados en pedagogía, para finales de la década estas instituciones ya sumaban 29, 15 públicas y 14 privadas” (Díaz Barriga, A., 1989: 100).

⁹⁹ La otra opción formativa en pedagogía distinta de la normalista se impartía en la Universidad Veracruzana. *Ibidem*.

campo.¹⁰⁰ Tampoco representó una transformación sustancial de la concepción estructural de la formación profesional ofrecida.¹⁰¹

De hecho, la diversificación de la oferta institucional se concretó más bien a garantizar una formación multidisciplinaria estrechamente vinculada con el desarrollo alcanzado por las ciencias sociales hasta ese momento. Así, dicha formación habría de permitir al profesionista de la educación intervenir en la consolidación del sistema educativo que sostuviera el proyecto modernizador nacional. Al crecimiento acelerado de carreras universitarias en educación en instituciones públicas y privadas, con la consecuente variedad de planes de estudios, se añadieron además aspectos como el incremento y la transformación de la matrícula.¹⁰²

En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el objetivo propuesto para la licenciatura en pedagogía difería en esencia de las finalidades definidas en la etapa anterior, por cuanto a la idea de formación del pedagogo general y la formación pedagógica para los

¹⁰⁰ Pues como señala Díaz Barriga: “Si bien predominan las designaciones en pedagogía y ciencias de la educación, aparecen al mismo tiempo nuevos tipos de nominación de esta formación profesional como las licenciaturas en: investigación educativa [...], educación indígena [...], tecnología educativa y formación docente [...], educación superior [...]. O bien licenciaturas vinculadas con el problema administrativo, tales como administración y planeación educativa [...]. Incluso existe una institución del sector agropecuario que imparte la licenciatura en pedagogía en la especialidad de agronomía” (Díaz Barriga, A., 1989: 103).

¹⁰¹ De acuerdo nuevamente con el autor: “Esta situación invitaría a realizar dos tipos de estudios: uno con relación a si la conformación conceptual del campo efectivamente posibilita una preespecialización en la licenciatura; otro con respecto a si los planes de estudio que responden a estas especializaciones realmente muestran diferencias significativas entre sí y con respecto a los planes de pedagogía o ciencias de la educación.” *Ibidem*.

¹⁰² Como datos de interés cito los siguientes: la matrícula vinculada con pedagogía y/o ciencias de la educación en el país que en 1970 reportaba 260 estudiantes inscritos, en 1975 aumentó a 1,572. Para 1980 esta cifra creció a 5,982, añadiéndose incluso la inscripción al área de psicología educativa con 27 alumnos y a otras carreras educativas que reportaron 453 alumnos, es decir, una matrícula total de 6,462. Lo anterior representó una expansión del 2,485 por ciento al final de la década respecto de la matrícula reportada al inicio de la misma. Otro aspecto notable ya observado en la tendencia anterior es la feminización de la matrícula, que para el caso de la UNAM puede llegar a ser seis veces mayor que en el resto de las instituciones con licenciaturas en pedagogía o ciencias de la educación. Cf. *Ibidem*.

niveles medio y superior. Aun así, el planteamiento fue demasiado ambicioso al pretender abarcar la totalidad del fenómeno educativo, y más que comprenderlo para resolver problemas en los siguientes términos:

Formar *profesionistas capacitados* en el análisis filosófico, científico y técnico de *todos aquellos problemas relacionados con el fenómeno educativo*, de tal modo que dicha formación les permita formular y desarrollar nuevas estrategias educativas, de toda índole, que permitan *resolver la problemática educativa contemporánea* (Facultad de Filosofía y Letras, 1979b: 96).

Durante este período continuó vigente el plan de 1967, con algunas modificaciones implantadas en momentos diferentes. Dichos cambios se destacaron básicamente en tres aspectos:

- a) la variedad en cuanto a la definición institucional de la carrera y las finalidades de la formación profesional ofrecida, cada vez más diversificada;¹⁰³
- b) la no obligatoriedad para cursar las cuatro áreas de especialización definidas en el plan de 1967, por cuanto a que el alumno podría optar por una sola área, o bien seleccionar asignaturas de

¹⁰³ Me refiero nuevamente a la información presentada en la *Guía de Carreras* al responder la cuestión sobre qué es y qué hace el licenciado en pedagogía. En 1972 se indicaba: “Es el profesionalista que se dedica al *estudio e investigación de todos los problemas relacionados con la educación*. Sus actividades son múltiples, pudiendo dirigirse a la enseñanza, a la didáctica y organización escolar (en los niveles elemental, medio o superior), a la investigación y valoración de técnicas de enseñanza y administrativa de centros de enseñanza en diversos grados. Otra de sus posibles ocupaciones es la orientación escolar, vocacional o profesional. Asimismo, puede actuar como asesor técnico [...]. Colabora también [...] a la formación y capacitación de personal” (UNAM, 1972, 55. El subrayado es mío).

Años más tarde se especificaba: “Es el profesionalista que se dedica al *estudio, investigación y tratamiento científico de los problemas relacionados con la educación*. Sus actividades cubren el ámbito general de los problemas educativos abarcando cuatro aspectos fundamentales: Filosofía de la Educación, Teoría, Investigación y Técnicas Pedagógicas. A partir de estos campos de estudio puede dedicarse a la planeación, programación, supervisión y control de actividades de formación pedagógica” (UNAM, 1980: 61. El subrayado es mío).

- diversas áreas según su interés, ajustándose únicamente al requisito de cubrir el total de créditos del plan de estudios;¹⁰⁴
- c) la inclusión de talleres y seminarios en los últimos semestres de la carrera, a fin de dar cabida a temáticas educativas más actuales o a problemas específicos del campo pedagógico.¹⁰⁵

Otros aspectos importantes de esta etapa fueron el incremento notable y la feminización de la matrícula, principalmente hacia finales de la década, y, en menor proporción, el aumento de la planta académica.¹⁰⁶ Asimismo, conviene mencionar dos hechos vinculados con la apertura de espacios de formación especializada en pedagogía en el ámbito universitario. El primero se refiere a la reestructuración de los estudios de posgrado en pedagogía, efectuada en 1972 con nuevos planes para maestría y doctorado ofrecidos a través de la División de Estudios Superiores de la Facultad. El segundo alude a la creación de nueve Centros de Investigación de la misma División a principios de 1974, entre los cuales se consideró el Centro de Investigaciones Pedagógicas. En el marco de este espacio institucional se presentó la propuesta para crear una especialidad nueva: la maestría en enseñanza superior, misma que se impartió desde 1975 con la finalidad expresa

¹⁰⁴ Esta modificación se implantó a partir de 1972, y cabe señalar aquí las diferencias en la información al respecto referida en la *Guía de Carreras* de la UNAM, en las ediciones de 1972 y 1980. Así: “Las disciplinas básicas en el estudio y ejercicio de esta carrera son: la Pedagogía en todos sus aspectos (Ontología y Teleología, Axiología, Didáctica, Organización, etc.) y la Psicología y Sociología de la Educación” (UNAM, 1972: 56). Y sigue: “Las áreas básicas en el estudio y ejercicio de esta carrera son: Filosofía de la Educación, Teoría Pedagógica, Investigación y Técnicas Pedagógicas” (UNAM, 1980: 62).

¹⁰⁵ Esta modificación se introdujo desde 1976. Así, los cambios al plan de estudios fueron los siguientes: Área de psicopedagogía: Taller de Orientación Educativa (4º año); Área de Sociopedagogía: Taller de Comunicación Educativa y Taller de Investigación Pedagógica (4º año); Área de Didáctica y Organización: Taller de Didáctica y Taller de Organización Educativa (4º año); Área de Filosofía e Historia de la Educación: Seminario de Filosofía de la Educación (4º año). (Cf. UNAM, 1980, 61-66)

¹⁰⁶ Por ejemplo, el crecimiento de matrícula entre 1970 y 1978 fue de más de un 637 por ciento (182 alumnos en 1970; 1160 en 1978). En cuanto a la planta docente que en 1963 reunía a 14 profesores (5 de carrera, 8 titulares, 1 adjunto), para 1978 estaba formada por 69 profesores (12 de carrera, 53 de asignatura, 3 ayudantes, 1 a contrato). (Cf. Ducoing, P., 1991-I: 260 y ss.)

de formar profesores universitarios provenientes de diferentes escuelas y facultades de la Universidad.¹⁰⁷

Por último, habrá de enfatizarse que el tipo de preparación propiciada por los estudios de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras comenzó a apearse cada vez más a la habilitación técnico-profesional. Prevalció incluso una mayor ambigüedad frente a la gama de opciones formativas que empezaba a abrirse en otras instituciones públicas y privadas, puesto que no se cuidó de establecer diferenciación ni especificación alguna entre pedagogía y ciencias de la educación, ni en la UNAM ni fuera de ella.

Como una nota adicional puede observarse que, al menos en el caso de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el debate sobre la constitución teórica de la educación expuesto principalmente por Larroyo en la academia universitaria entre los años cuarenta y cincuenta, constituyó un precedente importante para la discusión sobre el estatuto científico-epistemológico y los límites disciplinarios del campo. No fue sino hasta finales de los años setenta, cuando estos aspectos comenzaron a ocupar algunos espacios curriculares frente a los planteamientos contrastantes de la pedagogía humanista e idealista y de la pedagogía pragmática estadounidense, manejados por la comunidad académica de la institución en ese entonces.

d) Tendencia de formación profesional tecnoproductivista (1982 en adelante)

En esta última tendencia puede observarse que la formación profesional universitaria ha quedado sometida a la presencia de constantes como la tensión, el conflicto y la crisis recurrente. Esta situación es atribuible, por una parte, a los efectos de la pretendida y tardía “modernización económica” descrita anteriormente. Por otra parte, la implantación de políticas económicas de corte neoliberal y el impacto de la globalización en los proyectos educativos apegados a la lógica de la

¹⁰⁷ Cf. Facultad de Filosofía y Letras, 1979b: 139-142; “División de Estudios Superiores. Nombres en la Facultad de Filosofía y Letras”. En: *Gaceta UNAM*. Cd. Universitaria, 4 de enero de 1974; Facultad de Filosofía y Letras, 1979a: 3.

modernización de la política estatal, han derivado en situaciones hasta el momento inéditas y escasamente previsibles para el futuro del país.

En el marco de esta conjunción de políticas económicas y educativas globales de fin de siglo, la formación profesional ha cobrado un claro sentido pragmático al combinar el dominio de determinadas destrezas con ciertas bases cognoscitivas tendentes a la prescripción. La preparación universitaria para el desempeño profesional ha quedado reducida a una mera capacitación, delimitada por la eficiencia productivista mediante la aplicación de criterios como la excelencia académica, la calidad, la eficiencia y la modernización de la educación.

De ahí que la formación profesional universitaria perfilada a lo largo este corte revele su orientación fundamental: la racionalidad técnico-instrumental, encaminada a una mayor productividad mediante la solución técnica de problemas específicos, demandas descontextualizadas e inmediateistas que requieren de la aplicación de algunas habilidades básicas. Desde esta perspectiva puede apreciarse entonces la pérdida de la orientación que anteriormente tuvo el sistema educativo, especialmente en los niveles medio y superior. Asimismo, al modificarse las estrategias para el financiamiento de universidades e instituciones de educación superior, se han establecido diversos sistemas de evaluación y control del desempeño institucional, académico y de docencia que cierran el círculo de la formación profesional tecnoproductivista.

Vinculado con lo anterior se observa un abandono gradual del modelo de universidad tradicional e incluso el de universidad modernizante, con fuerte tendencia hacia los modelos innovadores y en menor medida al de universidades departamentalizadas. En consecuencia, se ha propuesto una vez más encuadrar la Universidad Mexicana en el proyecto político estatal, para convertirla en uno más de los centros financiables formadores de los cuadros profesionales requeridos para afrontar los retos del desarrollo tecnológico, las nuevas relaciones comerciales mundiales, y la modernización de la estructura productiva del país, en este momento de su historia.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Esta situación es más que evidente con el auge de la formación profesional técnica y la llamada “formación polivalente”, y su relación con el impulso estatal a las Universidades Tecnológicas, a la red de instituciones educativas que sustentan el modelo de Educación Basado en Normas de Competencia, y a la aplicación del

Al considerar este tejido sociohistórico, económico y político puede comprenderse entonces por qué se han desplazado las funciones de la universidad en su concepción original como el sentido crítico y la preservación de la cultura, dejando como finalidad primordial de la educación superior la preparación para el empleo. Así, la obtención de empleo constituye el indicador *per se* de la eficiencia del sistema de educación superior y de la calidad en la formación profesional universitaria; con ello se ha pretendido obviar –entre otros– los problemas generados por la desarticulación entre la escuela y el aparato productivo, o mejor dicho, por la implantación de políticas globales, estatales y/o institucionales inapropiadas y que escasamente atienden a la situación de crisis recurrente que se vive en México.

Ahora bien, este panorama sobre la formación profesional ha propiciado amplios debates en la educación universitaria. En especial, sobre el hecho de oponer la formación muy especializada –ajustando la producción de las instituciones de educación superior exacta y oportunamente a las necesidades del empleo y del aparato productivo–, frente a una formación de mayor generalidad, centrada en el dominio sólido de un campo científico y de una tecnología básica, para preparar profesionales capaces del aprendizaje continuo y la adaptación al cambio técnico. Hasta el momento, sólo se puede anticipar que las respuestas no serían las mismas para todos los niveles y modalidades del nivel superior, ni tampoco las alternativas habrían de ser necesariamente dicotómicas.

En relación con el desarrollo de las ciencias sociales en este contexto, durante esta etapa el campo disciplinario ha pasado por momentos críticos debido al estancamiento de la institucionalización y la profesionalización de estas disciplinas. La reducción del financiamiento para la investigación, la escasez de programas de desarrollo científico ligados a proyectos educativos, el apoyo estatal e internacional preferentemente a la investigación en ciencias duras y el desarrollo tecnológico innovador, han sido algunos de los aspectos vinculados con la crisis del campo de lo social.

Particularmente en la década de los noventa se evidencian dos situaciones que han afectado el desarrollo de las ciencias sociales. La

Examen General Egreso de la Licenciatura (EGEL), entre otras estrategias implantadas desde los primeros años de esta década.

primera se refiere a la crisis de los paradigmas de investigación y de los enfoques para el estudio de lo social que, con el advenimiento de la sociedad global, plantea la búsqueda de nuevos tratamientos teóricos, conceptuales y metodológicos, de nuevas interpretaciones a partir de una especie de matriz de problemas y disciplinas que convergen de modos distintos a los registrados en décadas anteriores. Como señala O. Ianni:

El objeto de las ciencias sociales ya no es sólo la sociedad nacional o el individuo de esa sociedad. [...] En la sociedad global se generalizan las relaciones, los procesos y las estructuras de dominación y apropiación, antagonismo e integración. Las realidades que generalmente estudian la historia, la geografía, la demografía, la sociología, la economía política, la ciencia política, la antropología, la lingüística y otras ciencias sociales, esas realidades se universalizan a escala creciente. [...] En este universo, las ciencias sociales pueden repensar conceptos, categorías, leyes, interpretaciones. El *ethos* mundial, cosmopolita, que antes fue imaginado como posible, ideal, utópico, se vuelve emergente, real, evidente. [...] Aquí comienza la historia de nuevo (Ianni, O, 1996: 4, 5, 7).

Así, los acercamientos interdisciplinarios novedosos, los tratamientos comparativos, los enfoques holísticos, entre otros, representan avances en el conocimiento de lo social, aunque al mismo tiempo hacen más compleja la forma de construir un objeto de estudio. Por otra parte, las nuevas divisiones del trabajo intelectual producto del avance científico y tecnológico han permitido el surgimiento de nuevas ramas del conocimiento científico (ciencias de la producción, de la comunicación, del medio ambiente, ciencias culturales, ciencias de las organizaciones complejas).¹⁰⁹ Sin embargo, enfrentar esta situación requiere fundamentalmente de un soporte cultural, científico y

¹⁰⁹ La observación que González Casanova hace en este sentido es definitiva: “Desentrañar las nuevas divisiones del trabajo intelectual es básico para la educación, para la investigación y la difusión de una nueva cultura. No se trata de formar sabelotodos o de abandonar las especialidades. Se trata de replantearnos la cultura general hoy, y el conocimiento especializado que hoy corresponde a las nuevas *unidades epistémicas*” (González Casanova, P., 1991b: 23).

de investigación que en la actualidad pocos países en el mundo han podido alcanzar.¹¹⁰

La segunda situación se relaciona con la transformación del modelo de formación profesional ante la demanda de los futuros profesionales y técnicos. Lo cual, como se señaló anteriormente, ha dado lugar a que tanto el Estado como los organismos financieros internacionales brinden un mayor impulso a la enseñanza y a la investigación científico-tecnológica. De acuerdo con P. González Casanova, ante este panorama resulta ya ineludible la tarea de analizar detenidamente:

... si las viejas profesiones –de abogados, historiadores, antropólogos, politólogos, sociólogos, no deben cambiar por lo menos una buena parte de su *curriculum*. [...] pensar para las nuevas especialidades qué queda y qué cambia de nuestra cultura humanística, literaria y científica, histórica y política. Es más, hay disciplinas que probablemente deban rehacerse casi del todo, como la economía, la administración pública, la politología, la propia sociología (González Casanova, P., 1991b: 23).

Por cuanto a la formación profesional universitaria en educación durante esta última tendencia, conviene destacar algunos de los aspectos más relevantes vinculados con los indicados en los cortes anteriores, a fin de apreciar la continuidad y la ruptura en los elementos que actualmente delimitan la preparación del licenciado en pedagogía y/o ciencias de la educación.

El primero se refiere al desarrollo que ha tenido el campo disciplinario a lo largo de las dos últimas décadas. Como ya se indicó, hasta 1955 el desarrollo de la pedagogía universitaria se había sustentado en

¹¹⁰ Comenta A. Kazancigil al respecto que: "...la situación es particularmente difícil en los países en desarrollo. Más que en cualquier otra parte, nos es dado en la UNESCO observar las disparidades científicas Norte-Sur. Una discusión sobre las ciencias sociales en una perspectiva mundial no podría silenciar este aspecto. La debilidad de las ciencias sociales en los países del Sur es en realidad la debilidad de las ciencias sociales *tout court*, porque si éstas son deficientes en la mayor parte del mundo, ¿cómo aprehender los vínculos entre lo local y lo mundial, promover la investigación comparativa y el "World outlook" que reclamaba para ellas la UNESCO desde 1946, en una palabra, cómo analizar y comprender científicamente el mundo en que vivimos?" (Kazancigil, A., 1991: 22).

la formación para la docencia en los niveles medio y superior, y entre 1955 y 1970 la pedagogía universitaria buscó desligarse de la pedagogía normalista que le dio origen. Durante la década de los setenta, y a pesar del auge de la tecnología educativa en México, la visión filosófico-idealista de la pedagogía que sustentó la formación profesional del pedagogo universitario incorporó algunos elementos críticos hacia esta corriente innovadora, pero con ciertas variantes para su aplicación en actividades docentes.

A finales de los años setenta y principios de los ochenta, el campo pedagógico se vio enriquecido con un conjunto de trabajos y textos de autores principalmente de España y Latinoamérica.¹¹¹ De estos planteamientos de base crítica se derivaron reflexiones que dieron lugar al debate no sólo sobre la didáctica, sino sobre la identidad de la pedagogía misma así como a la redefinición de su presencia en el ámbito de la institución universitaria. Esto último se hizo evidente al analizar aspectos como la ambigüedad en su conceptualización, la construcción de su objeto de estudio, la descontextualización o ahistoricidad en las propuestas técnicas para la sistematización de la práctica educativa, y desde luego, sobre la delimitación del propio campo disciplinario.¹¹²

Fue así como al interior de las comunidades académicas y profesionales en instituciones reconocidas en nuestro país,¹¹³ las produccio-

¹¹¹ En esta perspectiva se ubican los trabajos de autores como A. Díaz Barriga, A. Rodríguez y G. Edelstein, S. Barco, J. Ezpeleta, J. Gimeno Sacristán, entre otros. Cito: Barco, S. (1975). "¿Antididáctica o nueva didáctica?" En: Illich. I. et al. *Crisis en la Didáctica (2ª parte)*; Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudios*; Ezpeleta, J. (1980). "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento"; Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*; Rodríguez, A. (1976). "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario"; Rodríguez, A. y G. Edelstein (1974). "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica".

¹¹² Sin la pretensión de abordar este planteamiento de manera detallada, sólo me permito señalar que esta etapa por la que ha atravesado la disciplina (en el caso de México abarca desde finales de los años setenta, la década de los ochenta y principios de los noventa), representa un período de búsqueda al que podría llamarse "alternativas de reflexión sobre los procesos educativos y escolares desde la pedagogía y la didáctica". He preferido utilizar esta denominación e incluir en ella los trabajos citados en la nota anterior, para distinguirla de la propuesta de M. Pansza, C. Pérez y P. Morán llamada "didáctica crítica" (Cf. Ducoing, P., 1996: 256-257).

¹¹³ Se trata de los centros de investigación o de docencia e investigación educativa como son: el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del

nes mencionadas dieron lugar a una polémica abierta sobre la aplicación del pensamiento pedagógico tradicional y la implantación de los modelos de sistematización, derivados de la tecnología educativa y de las propuestas curriculares de la pedagogía norteamericana, como temáticas recurrentes que dieron sustento a la formación de profesionales de la educación en la década de los años setenta.¹¹⁴

Pasada la mitad de la década de los ochenta, la producción analítica y reflexiva de esta última etapa posibilitó que el campo disciplinario –sin desligarse de la influencia de las tradiciones disciplinarias– se extendiera no sólo al ampliar el espectro del quehacer pedagógico, sino además con el análisis teórico-conceptual, la aportación de teorías críticas (Escuela de Frankfurt, Psicoanálisis, Piaget), la discusión metodológica de nuevas propuestas educativas, y en particular con el avance de la investigación en educación (etnografía, tratamientos cualitativos). Todo ello dio lugar a la incorporación de nuevos contenidos y opciones alternativas para la formación y el desempeño profesional,¹¹⁵ aunque de manera escasamente articulada.

Actualmente, el campo disciplinario ha ampliado sus límites para dar cabida a los aportes teórico-metodológicos de diferentes disciplinas sociales y humanísticas. Así, puede hablarse de una diversificación

IPN, el CEE, el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) y el CISE de la UNAM, este último desaparecido en febrero de 1997 con la reorganización de la estructura administrativa de la institución.

¹¹⁴ De acuerdo con Pasillas y Serrano, la tecnología educativa representa una de las categorías definidas en las tendencias en la formación de docentes y profesionales de la educación que predominó en la década de los años setenta, declinando de manera importante en los ochenta. Los autores comentan que, no obstante este hecho, después de transcurrida la mitad de la década de los ochenta aún se ubicaron posiciones a favor y publicaciones que expresan un debate frontal a esta tendencia, situación que distinguieron en dos niveles: a) afición por la tecnología educativa y b) debatir con la tecnología educativa y continuar su lógica (Citados por Ducoing, P. et al., 1996: 252-255). En los años noventa, el estudio de la tecnología educativa se ha circunscrito casi exclusivamente a las propuestas curriculares de especialidades (posgrados, diplomados).

¹¹⁵ En este sentido, A. Rodríguez señala que: “En las líneas de formación relacionadas con la didáctica y el hacer docente se afianzan las relaciones con las concepciones de aprendizaje, consideradas como fundantes de la enseñanza, otorgándole especial relevancia a los aspectos emocionales y grupales. [...] La intervención profesional del pedagogo aparece muy ligada a cuestiones de coordinación

de la formación profesional universitaria en educación, con cierto énfasis en la investigación educativa y en la especialización docente. Destaca incluso la relación y combinación de contenidos de orientación teórico-práctica y técnica, sobre la base del debate por la cientificidad y la autonomía de este campo del conocimiento, aunque las más de las veces se argumente que la formación profesional en este ámbito no ha rebasado aún la dimensión técnico-instrumental. Esta situación de crisis por la que atraviesa la carrera ya es común para la mayoría de las licenciaturas en una etapa en la cual los estímulos “académico-económicos”, vía las evaluaciones de todo tipo, hacen obligatorios los estudios de posgrado. Conviene no perder de vista que el impulso a las especializaciones escasamente se vincula con el avance del conocimiento o el desarrollo del campo disciplinario; esta situación responde más bien a las exigencias laborales impuestas a los profesionales, en el contexto de una economía globalizada.

Estrechamente vinculado al punto anterior, el segundo aspecto se refiere al aumento y la diversificación de las licenciaturas en educación. Esta situación caracterizó en las dos últimas décadas el crecimiento de las opciones de formación en educación, tanto en instituciones públicas como privadas. En cuanto la variedad de carreras ofrecidas, como se mencionó en la tendencia anterior, algunas se implantaron bajo la denominación de “pedagogía” y con planes de estudios similares a los de la UNAM; en otras opciones se consideró la oferta de nuevas perspectivas de formación especializada, destacando la investigación y la docencia.¹¹⁶

grupales. Paralelamente[,] demandas provenientes del ámbito social y de sectores no atendidos por el sistema educativo formal configuran espacios nuevos para la práctica profesional del pedagogo, educación popular, alfabetización, educación de adultos y educación indígena. Prevalece una visión de intervención profesional ligada a la pedagogía de la liberación inspirada en Paulo Freire. [...], la acción profesional encuentra su sentido en la creencia en el papel transformador de la práctica educativa” (Rodríguez, A., 1994: 247-248).

¹¹⁶ En el caso de la carrera de pedagogía en la UNAM, una presentación incluida en la *Guía de Carreras* propone como delimitación del campo la siguiente: “El Pedagogo puede desarrollarse en algunas de las siguientes áreas: Formación docente, investigación educativa, capacitación laboral, educación continua, educación de adultos, educación especial, política educativa, planeación y administración educativa entre otras” (UNAM, 1994a: 530).

Con la expansión de la formación profesional en educación vinieron aparejadas otras condiciones como son el crecimiento acelerado de la matrícula¹¹⁷ y la presencia de un mayor número de profesionistas en el ámbito educativo. Asimismo, la inclusión de enfoques y tendencias en las temáticas de los distintos planes de estudios ha favorecido la diversificación de los niveles y formas de abordar el fenómeno educativo, situación que se relaciona a su vez con el desarrollo del campo disciplinario.

El perfil profesional es el tercer aspecto a considerar, por cuanto a la reiteración enfática en la habilitación técnica del profesional de la educación ante las demandas del campo laboral. Usualmente, el quehacer profesional en este ramo ha sido subestimado por su carácter técnico, refrendado incluso por la propia definición institucional de perfil de egreso del pedagogo.¹¹⁸ En este sentido es conveniente insistir que, si bien se ha remarcado insistentemente en la intervención técnica y especializada en diferentes sectores, dicha intervención requerirá sustentarse en la síntesis coherente de una sólida formación teórica y metodológica que posibilite la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes a situaciones laborales y demandas sociales cambiantes. Esto último aun en el marco de la tendencia formativa que prevalece hasta el momento.

El último aspecto se refiere a la licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y para esta tendencia se mencionan únicamente algunas puntualizaciones. Acerca de la definición institucional de la carrera, puede apreciarse que el planteamiento es más ambiguo aún que en las tendencias anteriores al apuntar que: “La carrera de Pedagogía forma profesionistas capaces de analizar problemas y proponer soluciones relacionados con el campo educativo.”¹¹⁹

¹¹⁷ Sobre el crecimiento de la matrícula, entre 1980 y 1995 la inscripción en licenciaturas de Pedagogía y/o Ciencias de la Educación aumentó casi en un 200 por ciento, al pasar de 5,982 a 11,807 alumnos matriculados (Cf. Inclán Espinosa, C., 1997: 72).

¹¹⁸ Así por ejemplo, en la citada *Guía de carreras* se define como perfil del egresado el siguiente: “Al término de la carrera, el egresado tendrá la capacidad para diseñar, evaluar, estructurar, proponer y organizar programas, estrategias y acciones que resuelvan problemas en el campo educativo” (UNAM, 1994a: 531).

¹¹⁹ *Ibid.*: 529.

En cuanto al plan de estudios, no ha habido modificación alguna por lo que continúa vigente el modelo formativo caracterizado en la tendencia anterior. Esta situación es preocupante, dada la complejidad que adquiere el estudio de lo educativo en el contexto actual. Cabe señalar sin embargo que, durante las dos últimas décadas se han realizado algunas actividades tendentes a la revisión del citado plan a partir de estrategias, planteamientos y dinámicas de participación distintos, en relación con los equipos de trabajo convocantes que han asumido estas tareas.

Por otra parte, en distintos foros se han manifestado las deficiencias y limitaciones que aún no han sido atendidas, como son la indefinición del objeto de la pedagogía, la ambigüedad formativa, la ausencia de ejes curriculares y la consecuente desarticulación de contenidos, la multiplicidad de enfoques y la superposición de temáticas, la imposibilidad para la construcción teórico-metodológica de problemas de investigación desde los contenidos curriculares estudiados, por mencionar tan sólo los más preocupantes.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo se ha insistido en la importancia de un debate sobre la construcción de la problemática de la formación profesional, pues más que un espacio de convergencia, este objeto de estudio puede situarse como el eje estructurador de una amplia gama de elementos, aspectos y procesos, entre los que se destacan los siguientes: los procesos socioeconómicos nacionales e internacionales, las políticas educativas verticales; las regulaciones institucionales; los mecanismos de organización y operación de los espacios educativos; los procesos de gestión y toma de decisiones; los procesos de estructura, desarrollo y evaluación curricular, y, las condiciones materiales del quehacer docente.

Si bien todos y cada uno de estos referentes son heterogéneos y se desarrollan en distintos niveles o momentos, coinciden necesariamente en el ámbito de la práctica educativa para determinarla. De ahí la importancia de conceptualizar la formación profesional, y remarcar su utilidad como herramienta conceptual para la construcción de la categoría que sustenta estas reflexiones.

a) Sobre la categoría de “tendencias en la formación profesional”

En los planteamientos formulados se propuso articular la noción de tendencias con el concepto de formación profesional en el contexto de la educación superior en México, abarcando un período de más de seis décadas. A partir de este enlace es posible construir la categoría tendencias en la formación profesional, como una herramienta analítica clave.

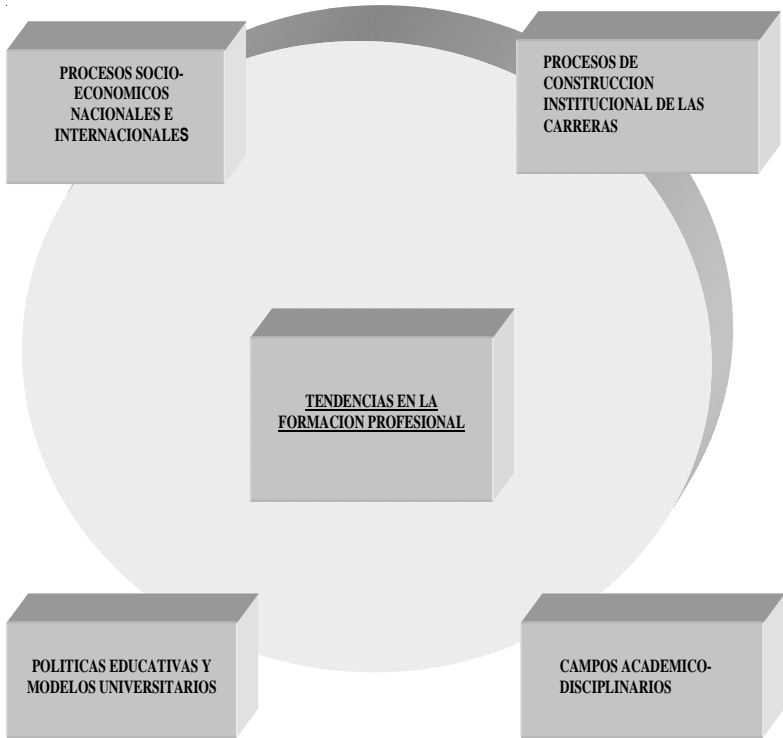
Ahora bien, con la utilización de dicha herramienta se pretendió comprender la formación profesional universitaria en educación, vista a la luz de la trayectoria de la educación superior en el México contemporáneo. A su vez, la educación superior quedó situada en el contexto socioeconómico y político de los períodos históricos acotados. De tal manera se definió la caracterización de las cuatro tendencias formativas propuestas.

De este abordaje se puede destacar que la fijación de cortes o etapas a toda sucesión de hechos es en sí misma una acotación arbitraria. Sin embargo, por otra parte se comprobó que al realizar una revisión histórica guiada por categorías analíticas es posible trascender de la relación sistemática de unos hechos a otros, o la sustitución de ciertos elementos en juego.

En este sentido, al insistir en la delimitación de las tendencias en la formación profesional universitaria, esta idea requiere sustentarse en la articulación de múltiples aspectos algunos de los cuales se han mencionado ya: los modelos de desarrollo económico, social y político del país, en el marco de las políticas económicas internacionales; las condiciones sociohistóricas nacionales; las demandas de los actores sociales; el proyecto ideológico de determinado modelo de universidad; los juicios y la evaluación sobre la eficacia de la universidad derivada de patrones sociales, a su vez resultado de la confrontación de fuerzas políticas e ideológicas en distintos momentos históricos; los modelos educativos nacionales y extranjeros y su influencia en los ámbitos intelectual y académico, y el origen, desarrollo e institucionalización de una carrera o disciplina y su resignificación como profesión.

En la representación del Esquema N° 2 (ver siguiente página) se aprecia que la categoría de tendencias en la formación profesional, articulada a partir de esta heterogeneidad de referentes, más que un lugar de convergencia de temas puede situarse como un eje articulador de procesos.

En resumen, con el manejo de esta herramienta de análisis ha sido posible perfilar las tendencias formativas con mayor claridad, analizando los diversos conjuntos de sucesos y su convergencia en distintas coyunturas sociales, políticas y económicas. Lo anterior lleva a concluir que en una determinada tendencia se da una complicada coexistencia y yuxtaposición de factores y elementos gestados en momentos y espacios completamente diferentes. De ahí que se propusiera una temporalidad amplia (1930 en adelante), para situar en perspectiva el enlace entre las tendencias formativas tomando en cuenta los procesos de largo aliento en los que se inscriben (económicos, sociales, culturales, políticos, educativos, etcétera).



Esquema No. 2

b) Sobre la formación universitaria en educación

En el estudio de la formación profesional se puede ubicar el debate recurrente en la educación universitaria en el cual se han confrontado dos posturas:

- La oposición entre la formación muy especializada, que pretende ajustar la producción universitaria, con exactitud y oportunidad, a las necesidades del empleo y del aparato productivo.
- La formación de mayor generalidad, centrada en el dominio sólido de un campo científico y de una tecnología básica, para educar un profesional capaz del aprendizaje continuo y la adaptación al cambio técnico.

Las respuestas se pueden resumir en esta idea: la formación profesional universitaria no necesariamente habrá de ser igual para todos los componentes del sistema de educación superior y las soluciones no son necesariamente dicotómicas.

Más aún, en el caso particular de la formación universitaria en educación habría que matizar algunos puntos. Por ejemplo, la alternativa por una formación más orientada hacia la habilitación técnica, que crea la posibilidad de adaptarse a la evolución futura de la oferta de empleo, es ilusoriamente sencilla. Aquí se requiere de una investigación que más allá de las evoluciones de corto plazo del mercado del empleo, identifique los elementos permanentes característicos de campos profesionales más vastos con los que se vincula la intervención profesional del pedagogo.

De esta reflexión se desprenden a la vez dos retos pedagógicos. El primero consiste en diseñar un curriculum que prevea el vínculo entre lo general y lo aplicado, es decir, que resuelva precisamente la articulación entre los contenidos teóricos, conceptuales y metodológicos de base y los contenidos relacionados con el desempeño laboral. El segundo se refiere a los elementos propiamente pedagógicos para establecer el acceso a los niveles teórico, práctico y técnico del campo disciplinario.

En la revisión sobre la formación universitaria en educación realizada en este trabajo, se aprecia a grandes rasgos que la formación profesional del pedagogo ha quedado circunscrita a una habilitación meramente técnica combinada con ciertas bases cognoscitivas tendentes a la prescripción. Este “corpus” se orienta más bien hacia un desempeño profesional igualmente condicionado por necesidades, demandas y exigencias de carácter laboral, político o coyuntural escasamente relacionadas con el desarrollo del campo de conocimiento de la disciplina. Retomando las precisiones conceptuales del primer capítulo, en estos términos la preparación universitaria del pedagogo no constituye una auténtica formación.

Sin embargo, es posible ofrecer alternativas. Así, ante la fuerte tendencia de formación profesional apoyada básicamente en la concepción de racionalidad técnico-instrumental y enmarcada en una visión positivista del conocimiento y de la ciencia, se insiste en recuperar la noción de formación desde la perspectiva humanista. Se trata entonces de situar en perspectiva la preparación profesional representativa de las últimas dos décadas, en la cual se ha fomentado la enseñanza de

técnicas y aplicaciones prácticas de diversos conocimientos pedagógicos desligada del contexto general de una teoría del conocimiento. Posteriormente habría de insistirse en una preparación especializada (que no específica) basada en el desarrollo teórico-metodológico del campo disciplinario, es decir, en una dimensión intelectual cuyo horizonte sea más extenso y, potencialmente, más apropiado para formular y abordar rigurosamente los problemas educativos y pedagógicos con un mayor compromiso histórico y social.

Algunos considerandos más específicos en relación con la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras son los siguientes.

Tanto la carrera como la profesión han tenido un ingreso tardío al ámbito de las profesiones universitarias. Su origen se encuentra vinculado al normalismo y orientado hacia la docencia de los niveles medio y superior.

En sus inicios, la Carrera de Pedagogía se sirvió principalmente de los aportes de la filosofía neokantiana y la psicología experimental. De manera gradual y con el desarrollo de las ciencias sociales y la humanidades, se fueron incorporando enfoques diversos (sociológicos, históricos, técnicos, etcétera) en las propuestas curriculares posteriores. Una constante en la formación del pedagogo la constituyen los problemas de integración en el estudio de los fenómenos y procesos educativos, sin que a la fecha se vislumbre su abordaje desde una perspectiva multirreferencial y articulada.

De manera similar a lo que ocurre en otras licenciaturas en educación en las universidades públicas del país, la Carrera de Pedagogía se ha visto afectada por factores de tipo político-académico dentro y fuera del contexto institucional.

No obstante su reciente aparición en el campo de las profesiones modernas, la propuesta de formación de licenciado en pedagogía ha reportado, desde sus inicios, una demanda significativamente alta, con predominio de población femenina.

Por otra parte, puede apreciarse que aun cuando ha habido un desarrollo importante en el campo de la disciplina, hasta cierto punto autónomo del desarrollo de la Carrera en la Facultad, la formación profesional universitaria del pedagogo ha permanecido más vinculada a las inquietudes de las demandas laborales y las modas teóricas que se plantean en el ámbito de la formación de docentes, que a los avances disciplinarios.

En cuanto a los cambios introducidos al plan de estudios vía las asignaturas optativas, persiste el predominio de perfiles centrados en la habilitación del egresado como fin por excelencia. Tal es el caso de las asignaturas orientadas a la capacitación, computación, asesoría pedagógica, educación especial, etcétera. Por tanto, quedan con mucho menor peso los contenidos formativos que se inclinan por la reflexión disciplinaria (ya sea desde la filosofía, la sociología, la antropología, la historia, la economía, etcétera) acerca de los problemas pedagógicos y educativos.

* * *

Para concluir sólo resta insistir que un abordaje incluyente de aspectos tales como campo disciplinario, institución y profesión tomando como referente la educación, hace posible situar concretamente la categoría de *formación universitaria en educación*. Mediante esta categoría se delimitan las licenciaturas en educación impartidas en instituciones de educación superior pública y privada. Su especificidad alude tanto a la conceptualización teórica de la disciplina como a su correspondiente formalización a través de modelos curriculares de formación, licenciatura o carrera, en el ámbito universitario (colegio, facultad, escuela, centro o instituto).

Asimismo, la categoría de *formación universitaria en educación* marca diferencias y especificidades respecto de las utilizadas anteriormente como las de *formación del pedagogo* o *formación del profesional de la educación*, si además de los aspectos ya señalados consideramos su circunscripción al espacio de la entidad universitaria. De ahí que la referencia específica es a aquellas instituciones formadoras que difieren de la formación ofrecida en las escuelas normales (formación docente en el nivel básico), porque se orientan a una preparación basada en el conocimiento amplio de temas y problemas educativos, abordados a partir de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos, filosóficos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos.

Todo lo anterior permite establecer entonces cuatro apartados para abordar lo concerniente a la *formación universitaria en educación*: el primero al definir como contextualización específica las políticas y los procesos institucionales, el segundo sobre la problemática epistemológica

del campo, el tercero nos remite a la cuestión curricular, y el cuarto sobre la pedagogía como profesión.

FUENTES CONSULTADAS

- ACUÑA, Patricia. "Vinculación Universidad-Sector Productivo". En: *Revista de Educación Superior*. México: ANUIES, 1993. p. 125-150.
- AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. *Weber: la idea de ciencia social. Volumen I. La tradición*. México: Miguel Angel Porrúa, 1988.
- ALBA, Alicia De (Comp.). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM/CESU, 1991.
- ALTBACH, PH. G. "Higher education, democracy and development: implications for newly industrialized countries." En: *Revista Educación Superior y Sociedad*. Venezuela: CRESALC/UNESCO, 1995. Vol 6, N° 2. p. 53-84.
- AYALA ESPINO, José et al. *Estado y desarrollo. La formación de la economía mixta mexicana (1920-1982)*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Banco Mundial. *Educación superior. Aprender de la experiencia*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1996.
- BARRÓN TIRADO, Concepción e Ileana Rojas Moreno. «Prospectiva de la formación profesional ante el impacto de los procesos de globalización económica». En: *Memoorias del CESU. Escenarios de la educación superior al 2005*. México: UNAM/CESU, 1998. p. 85-96.
- BARRÓN, Concepción, ROJAS, Ileana y Rosa Ma. SANDOVAL (1996). "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE, 1996; N° 71. p. 65-74.
- BARTOMEU, Monserrat et al. "Educación y pedagogía: una sospechosa identidad". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE, 1996; N° 75. p. 10-22.
- BARTOMEU, Monserrat et al. (1992). *Epistemología o fantasía. El drama de la Pedagogía*. México: UPN, 1992. (Los Cuadernos del Acordeón, 16)
- BRUNNER, José Joaquín. *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Chile: FLACSO, 1990. N° 392.

- BRUNNER, José Joaquín. *Estudios del Campo Científico VI. Los orígenes de la sociología profesional en Chile*. Chile: FLACSO, 1985. N° 381.
- BRUNNER, José Joaquín. "Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior". Chile: FLACSO, 1988. N° 388.
- BRUNNER, José Joaquín. *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM-A, 1987.
- CASILLAS, Miguel. "Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación". En: *Revista Sociológica*. México: UAM-X, 1987. p. 121-160.
- CEPAL. *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL/UNESCO/OREALC, 1992.
- CLARK, Burton. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. tr. Rollin Kent S. México: Universidad Futura/UAM-X, 1991.
- CLEAVES, Peter S. *Las profesiones y el estado: el caso de México*. México: El Colegio de México, 1985. (Jornadas, 107)
- CORDERA CAMPOS, Rafael et al. (Coords.). *Transición mexicana. Ciclo de mesas redondas realizadas en el Auditorio Alfonso Caso*. México: UNAM, 1996.
- COSÍO VILLEGAS, Daniel et al. *Historia mínima de México*. México: El Colegio de México, 1983.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. «Dos miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y la UNESCO». En: *Momento Económico*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Económicas, 1996. N° 83. p. 2-7.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Argentina: Aique, 1996.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: UNAM/CESU, 1995. (Col. Problemas Educativos en México).
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. «La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación». En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: CEE, 1989. Vol. XIX, N° 2. p. 93-114.

- DIDRIKSSON, AXEL. *LA UNIVERSIDAD DEL FUTURO. UN ESTUDIO SOBRE LAS relaciones entre la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología en Estados Unidos de Norteamérica, Japón, Suecia y México*. México: UNAM/CISE/DGAPA, 1993.
- DIDRIKSSON, Axel. "Educación superior, transferencia de conocimientos y tecnologías en los procesos económicos de Integración". En: *Revista Educación Superior y Sociedad*. Venezuela: CRESALC/UNESCO, 1995. Vol 6, N° 2. p. 53-84.
- DUCOING W., Patricia. *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954 (Tomos I y II)*. México: UNAM/CESU, 1991.
- DUCOING W., Patricia (Coord.). *La Investigación Educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE, 1996.
- DUCOING W., Patricia et al (1991). *La formación profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación 1989-1990*. México: UNAM/FFyL. 250 p.
- DUCOING W., Patricia y Azucena RODRÍGUEZ. *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM/UNESCO/ANUIES, 1990.
- DUCOING W., Patricia y Monique LANDESMANN (Comps.) (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: AFIRSE/UAH, 1993.
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. 1970-1978. *Informe de la administración de su director el Dr. Ricardo Guerra*. México: UNAM/FFyL, 1979a.
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. *Organización académica 1979-1989*. México: UNAM/FFyL, 1979b.
- FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós/UNAM/ENEP-I, 1990.
- FRANKENA, William K. *Tres filosofías de la educación en la historia. Aristóteles, Kant, Dewey*; tr. Antonio Garza y Garza. México: UTEHA, 1968.
- FUENTES MOLINAR, Olac. "Las cuestiones críticas en educación superior: una propuesta de agenda". En: *Revista Universidad Futura*. México: UAM-A, 1991. p. 2-9.

- FUENTES MOLINAR, Olac. «Las épocas de la universidad mexicana». En: *Cuadernos políticos N° 36*. México: ERA, 1983. p. 47-55.
- FURLÁN MALAMUD, Alfredo. Profesor e investigador adscrito a la ENEP-Iztacala de la UNAM y docente de la licenciatura y el posgrado de Pedagogía de la FFyL. Entrevistado por: Concepción Barrón Tirado e Ileana Rojas Moreno. Fecha de entrevista: 4 de noviembre de 1996.
- GADAMER, Hans-George. *Verdad y método. Fundamentos de una humanística filosófica*; tr. Ana Agud Aparicio y Rafael Agapito. Salamanca: Sígueme, 1988. (Col. Hermeneia, 7)
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 2 ed. Madrid: Morata, 1989.
- GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel (1983). “Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional”. En: *Revista Pensamiento Universitario*. México: UNAM/CESU, 1983. N° 60 p. 4-51.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. «Las ciencias sociales en la UNAM». En: *Revista Universidad de México*. México: UNAM, 1991a. N° 4645. p. 35-39.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. «Los desafíos de las ciencias sociales hoy». En: *Revista Universidad de México*. México: UNAM, 1991b. N° 4646. p. 23-30.
- GRANJA CASTRO, Josefina. *Los saberes sobre la escuela mexicana en el Siglo XIX. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación. Tesis de doctorado*. México: Universidad Iberoamericana, 1996.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto. *El saber y el poder*. México: UAS, 1983.
- HIERRO, Graciela. *Naturaleza y fines de la educación Superior*. México: ANUIES, 1982.
- HONORÉ, Bernard. *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*; tr. Ma. Teresa Palacios. Madrid: Nancea, 1980. (Educación Hoy, Estudios)
- IANNI, Octavio. “Las ciencias sociales y la sociedad global”. En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE, 1996. N° 71. p. 3-9. (Traducción de Heriberta Castaños)

- INCLÁN ESPINOSA, Catalina (1997). *Las licenciaturas en educación. Un estudio de la Universidad de Tamaulipas. Tesis de maestría*. México: UNAM/FFyL, 1997.
- KANZACIGIL, Alí. «Las ciencias sociales en una perspectiva mundial». En: *Revista Universidad de México*. México: UNAM, 1991. N° 4646. p. 22-27.
- KENT SERNA, Rollin. *Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960 a 1990*. México: DIE/CINVESTAV/IPN, 1992.. (Cuadernos de Investigaciones Educativas, 21).
- KENT SERNA, Rollin “El desarrollo de políticas de educación superior en México: 1960 a 1990”. En: Courard, Hernán. *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Chile: FLACSO, 1993. 341-396 p.
- LARROYO, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*; 10 ed. México: Porrúa, 1973.
- LARROYO, Francisco. *La ciencia de la educación*; 2 ed. México: Porrúa, 1952.
- LARROYO, Francisco. *Pedagogía de la enseñanza superior (naturaleza, métodos, organización)*. México: UNAM, 1959.
- LARROYO, Francisco. *Vida y profesión del pedagogo (Ediciones Filosofía y Letras, 22)*. México: UNAM, 1958.
- LATAPÍ, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*; México: Nueva Imagen, 1982.
- MARÍN MÉNDEZ, Dora Elena. *La formación profesional y el currículum universitario*. México: Diana, 1993.
- MARÚM ESPINOSA, Elia. “Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana”. En: *Revista Perfiles Educativos (Tercera época)*. México: UNAM/CESU, 1997. Nos. 76/77. p. 105-115.
- MENDOZA ROJAS, Javier. «Apuntes sobre las tendencias recientes de las políticas educativas en México, dentro del contexto latinoamericano”. En: *Política educativa, planeación y universidad. Cinco aportaciones para su análisis*. México: CESU/UNAM, 1987. p. 9-34.
- MENESES MORALES, Ernesto et al. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época*

- posrvolucionaria*. México: Centro de Estudios Educativos, 1986.
- MENESES MORALES, Ernesto et al. *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1988.
- MENESES MORALES, Ernesto et al. *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1991.
- MENESES MORALES, Ernesto et al. *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes José López Portillo Pacheco y Miguel De la Madrid Hurtado*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1997.
- MEYER, Lorenzo et al. *Ciencias Sociales en México. Desarrollo y perspectivas*. México: El Colegio de México, 1979.
- MORENO MORENO, Prudenciano. "La vinculación educación-empleo y el PDE 1995-2000". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE, 1997. N° 75. p. 3-9.
- NOVELO URDANIVIA, Federico. *La universidad pública mexicana y el neoliberalismo*. México: UAM-X, 1992.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. *Reseñas de políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos*. México: OCDE, 1996.
- PACHECO MÉNDEZ, Teresa y Ángel Díaz Barriga. *El concepto de formación en la educación universitaria*. México: UNAM/CESU, 1993. (Cuadernos del CESU, 31)
- PACHECO MÉNDEZ, Teresa y Ángel Díaz Barriga. *La profesión. Su condición social e institucional*. México: UNAM/CESU, 1997.
- PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia, 1984. (Psicopedagogía/Papel 451).

- PAOLI BOLIO, J. F. *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*. México: UNAM/CIIH/Porrúa, 1991.
- PEÑA, G. de la e I. Rosenblueth. "Posibilidades de una educación paralela". En: *La crisis de la educación superior*. México: Nueva Imagen, 1981. 255-290 p.
- PÉREZ, Teresa de Jesús. *Francisco Larroyo y la Historia de la Educación en México. Configuración de un campo disciplinario*. México: UNAM/CESU, 1997.
- PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: Comisión mundial sobre educación para todos, 5-9 de marzo de 1990.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP, 1992.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa de Ciencia y Modernización Tecnológica (1990-1994 y 1995-2000)*. México: SEP, 1990.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP, 1996.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: SEP, 1989.
- QUINTANILLA, Susana (Coord.). *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Teoría y campo de la educación*. México: COMIE, 1996.
- RAMÍREZ BONILLA, Juan José. "Educación y desarrollo económico en la región del Pacífico asiático: las experiencias de Taiwán y Malasia". En: *Revista Educación Superior y Sociedad*. Venezuela: CRESALC/UNESCO, 1995. Vol 6, N° 2. p. 27-52.
- ROBLES, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI, 1985.
- RODRÍGUEZ OUSSET, Azucena. "La profesión de la pedagogía. La intervención profesional del pedagogo. Utopías y realidades.". En: *Memoria del Coloquio La Pedagogía hoy*. México: UNAM/FFyL, 1994, p. 243-250.
- RODRÍGUEZ, Roberto. "Universidad y globalización en América Latina". En: *Educación superior y sociedad*. En: *Revista*

- Educación Superior y Sociedad*. Venezuela: CRESALC/UNESCO, 1995. Vol 6, N° 2. p. 143-148.
- RODRÍGUEZ, Roberto y Hugo CASANOVA CARDIEL (Coords.). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. México: UNAM/CESU, 1994.
- ROJAS MORENO, Ileana. *Tendencias en la formación profesional del Licenciado en Pedagogía. El caso de la Carrera de Pedagogía del SUA de la UNAM. Tesis de maestría*. México: UNAM/FFyL, 1998.
- ROJAS MORENO, Ileana. “La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México”. En: *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM/CESU, 2000. (Pensamiento Universitario, 91, Tercera época). p. 45-75.
- ROJAS MORENO, Ileana. *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. México: Pomares/COMIE/CESU-UNAM, 2005.
- ROJAS MORENO, Ileana. «Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM». En: *Revista Perfiles Educativos*. México, UNAM/CESU. Oct. 2006, Tercera época, Vol. XXVIII, N° 113. p. 7-37.
- ROJAS MORENO y SANDOVAL MONTAÑO, Rosa María. “Capítulo 8. Formación en educación y procesos institucionales (universidades)”. En Ducoing Watty, Patricia (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación (Tomo II)*. México: COMIE/IPN, 2005. p. 467 - 526. (La investigación educativa en México 1992 - 2002, 8 - II)
- SANDOVAL MONTAÑO, Rosa María. “La Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Análisis de la institucionalización de la disciplina (1955-1972)”. En: Ducoing, Patricia et al. *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación 1989-90*. México: UNAM/FFyL, 1991. p. 37-70.
- SANTONI RUGIU, Antonio. *Historia social de la educación (Dos volúmenes)*; tr. Raymundo Barrera. México: IMCED, 1996.

- (Cuadernos del IMCED. Serie: Historia de la Educación, Nos. 8 y 17)
- SCHRIEWER, Jürgen. “Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia”. En: *Revista de Educación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. N° 291. p. 137-174.
- TENTI, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*. México: Pax-México, 1988. 309 p.
- UNAM. *Guía de carreras universitarias*. México: UNAM/Departamento de Psicopedagogía, 1956.
- UNAM. *Guía de carreras*. México: UNAM, 1972.
- UNAM. *Guía de carreras*. México: UNAM, 1980.
- UNAM. *Guía de carreras*. México: UNAM, 1994a.
- UNAM. “Nombramientos en la Facultad de Filosofía y Letras”. En: *Gaceta UNAM*. México: UNAM, 1974. 3ª. Época, Vol. VII, N° 12, 4 de enero de 1974. p. 2.
- UNAM. *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México: UNAM/FFyL, 1994b.
- UNESCO. *Documento de políticas para el cambio en educación superior*. París: UNESCO, 1995.
- VALLE FLORES, María de los Ángeles. “El nuevo Estado mexicano como regulador de los mercados educativos y laborales de nivel universitario. Los organismos de evaluación y certificación profesional”. En: *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM/CESU, 2000. (Pensamiento Universitario, 91, Tercera época). p. 143-172.
- ZORRILLA ARENA L., Santiago. *Aspectos socioeconómicos de la problemática en México*. México: Limusa Noriega, 1994.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. José Narro Robles

Rector

Dr. Sergio M. Alcocer Martínez de Castro

Secretario General

Mtro. Juan José Pérez Castañeda

Secretario Administrativo

Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez

Secretaria de Desarrollo Institucional

MC. Ramiro Jesús Sandoval

Secretario de Servicios a la Comunidad

Mtro. Jorge Islas López

Abogado General

Enrique Balp Díaz

Director General de Comunicación Social

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dr. Ambrosio Velasco Gómez

Director

Dra. Tatiana Sule Fernández

Secretaria General

Lic. Pedro Joel Reyes López

Jefe de la División SUA

COORDINACIÓN DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

Dr. Francisco Cervantes Pérez

Coordinador

La formación universitaria en la educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su estudio fue editado por la División Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se terminó de imprimir en junio de 2008 en Documaster S.A. de C.V., Av. Coyoacán No. 1450, Col. del Valle, 03220, México D. F. Tel. 55242381. Revisión a cargo del autor. Se tiraron 100 ejemplares.