

Alberto Padilla Arias

Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985

una proyección hacia el año 2000



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Relaciones Sociales



*departamento de
relaciones sociales
UAM-Xochimilco*

**Formación de profesores
universitarios en México:
1970 - 1985
una proyección hacia el año 2000**

ALBERTO PADILLA ARIAS

Universidad Autónoma Metropolitana
rector general, doctor Julio Rubio Oca
secretaria general, maestra Magdalena Fresán Orozco

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
rector, químico Jaime Kravzov Jinich
secretaria de la unidad, maestra Marina Altagracia Martínez

División de Ciencias Sociales y Humanidades
director, doctor Guillermo Villaseñor García
secretaria académica, maestra Magdalena Saleme Aguilar

Departamento de Relaciones Sociales
jefe del departamento, doctor Alberto Padilla Arias

edición: Rutilio Hilario Pérez
corrección: Luis Berruecos Villalobos
formación: Leticia Cárdenas Cabrera, María Luisa Sibaja Luna
portada: Hilario Pérez G/R

primera edición, diciembre de 1996

Derechos reservados © 1996, Universidad Autónoma Metropolitana

unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100
colonia Villa Quietud, Coyoacán
04960, México, D. F.

ISBN 970-654-023-7

impreso y hecho en México
printed and made in Mexico

Índice

Introducción	11
Contexto socio-histórico	15
LOS SETENTA Y LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	51
Manifestaciones de la crisis de la educación superior: 1966-1968	52
La modernización del sistema nacional de universidades	55
De sistema nacional de universidades a industria de la cultura	60
La maquila cultural universitaria	63
La prospectiva de las IES hacia el siglo XXI	65
LA EMERGENCIA DE LOS TAU	69
El catedrático universitario y su caracterización	70
La transición: 1965-1975	73
Hacia una industria de la cultura y sus trabajadores	76
El nuevo paradigma universitario acorde con la tecnocratización	78
Especificidad de las tareas sustantivas	79
Los TAU hacia el siglo XXI	82
LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS: DE 1970 A 1987	87
La formación de los cuadros en la vieja estructura universitaria	88
Precisiones en torno a la investigación	90
La muestra y sus características	91
Las estrategias de formación de los TAU a partir de los setenta	93
La formación de TAU en el marco de la modernización. La industria de la cultura	98
La planeación de la educación superior y la formación de los TAU	106

Las políticas nacionales de formación y actualización de TAU	112
Previsiones a corto y mediano plazos	119
La formación de los TAU en la UAM-Xochimilco: 1974-1987	125
El proyecto modernizador de la educación superior y la UAM-Xochimilco	126
La internalización modular, un modelo de formación de TAU	134
El desarrollo del plan curricular de las licenciaturas como formación de TAU	138
Planes de formación de TAU durante los sabáticos	141
Formación de TAU para la investigación	143
Asesoría y programa de la sección de tecnología Educativa para el desarrollo de los "recursos humanos"	145
Políticas de formación de TAU de la comisión de planeación universitaria	147
Formación de profesores para el "sistema modular"	149
Programas de formación de profesores (a principios de los ochenta)	152
Los cambios en la formación a mediados de los ochenta	154
La prospectiva de formación de TAU en los noventa	155
Propuesta alternativa de formación de TAU en la UAM-Xochimilco	159
El carácter alternativo de la formación de los TAU en el proyecto Xochimilco	161
Las culturas nacionales y la cultura universal en el marco del proyecto Xochimilco	164
La UAM-Xochimilco y la democracia cultural	167
El TAU como <i>intelligentsia</i>	169
El TAU como Intelectual	172
La formación de los TAU como intelectuales	176

La formación de TAU en la UAM-Xochimilco, hacia el siglo XXI	189
Anexo uno	193
Anexo dos	221
Bibliografía	265

Introducción

La investigación sobre la *formación de profesores*, me llevó continuamente a tratar de encontrar una interpretación adecuada y original, desdeñando los discursos oficiales y documentos oficiosos; éstos, como siempre, parten de una idea ingenua del papel que esta actividad tiene formalmente en las universidades, en función de su quehacer. De esta manera, en la medida en que fui avanzando en la indagación, este objeto de estudio adquirió una dimensión insospechada, sobre todo al intentar entender realmente el desempeño que las instituciones universitarias han tenido en la historia del país. Así, esto permitiría, a su vez, explicar el rol del profesor y, en consecuencia, el tipo de perfil deseable, en términos de formación de los cuadros académicos a través de la historia y en la actualidad.

Así, rastreando en el pasado colonial, pude constatar que la Real y Pontificia Universidad de México, no participó directamente en el proceso de *conquista espiritual*¹ llevada a cabo por los religiosos españoles: dominicos, franciscanos y agustinos, en virtud de que la universidad pretendía la formación de los cuadros que demandaba el gobierno colonial, y quienes acudían a sus aulas eran los españoles o criollos. Los catedráticos debían formar a los jóvenes españoles radicados en el Virreinato de la Nueva España, o a los hijos de éstos, ya nacidos en la

¹ En este punto, como en otros, existen algunas posiciones diferenciadas, ya que ni Sartre, ni García Stahl están de acuerdo con Robert Ricard, quien en *La conquista espiritual de México*, FCE, México, 1986, p. 19, hace referencia al hecho de que la Real y Pontificia Universidad de México no tuvo efectos, por lo menos directos, sobre la denominada "conquista espiritual" del país. Para opiniones en contrario, *cfr.* C. García Stahl, *Síntesis histórica de la Universidad de México*, UNAM, México, 1978, p. 82 o F. Fanon, *Los condenados de la tierra*, FCE, México, 1987, p. 8, ahí en la Introducción, J.-P Sartre hace referencia a este hecho con gran claridad.

colonia, y transmitirles los valores y cultura metropolitanos, con miras a la perpetuación de su dominio.

Sin embargo, lo que resulta desconcertante es que después de la guerra de independencia de 1810, así como de la revolución, un siglo después, en realidad las cosas no hubiesen variado de manera considerable, puesto que la universidad o universidades "nacionales" continuaron transmitiendo en sus aulas, con sus variantes mínimas, los valores y cultura metropolitanos. *Esto es, no se logró conformar una universidad nacional libre e independiente, intelectualmente hablando, capaz de transmitir y difundir las culturas nacionales, de un país que paulatinamente y en medio de conflictos internos, emergía.* Convirtiéndose, las universidades públicas y privadas, virtualmente, en enclaves metropolitanos perennes. Todo ello, fundado en la idea de la modernidad, de sintonía con el mundo desarrollado.

De aquí que la formación de profesores, de más alto nivel, se realizará en las universidades de los países metropolitanos,² o en las propias instituciones bajo los mismos criterios de esas universidades de reconocido "prestigio" internacional. En consecuencia, dadas las condiciones internas del país, la universidad, o sistema de universidades, se convirtió en la correa de transmisión de los valores y cultura de occidente, de forma permanente, como antaño lo hiciera la Real y Pontificia Universidad. Aquí me pregunto, *¿qué sucedió con los saberes locales, con las culturas nacionales, que debió reproducir y difundir nuestra universidad, como universidad o sistema de universidades nacionales?*³

A continuación presento una serie de reflexiones que considero indispensables para poder dar la mejor interpretación al fenómeno de la formación de profesores o de la formación los trabajadores académicos

2 Este hecho nos proporciona elementos para entender el anclaje que se dio en el contexto universitario del país, respecto de las universidades metropolitanas. Así como los primeros catedráticos venían de la metrópoli, los cuadros de más alto nivel se formaron y continúan formando en los centros hegemónicos de la cultura, para, como dice Sartre, grabarles en la frente la cultura dominante; *cfr.* F. Fanon. *op. cit.*

3 Llama la atención que en otras universidades del extranjero se reprodujesen las lenguas indígenas de nuestro país, a través de la cátedra, como el maya o el náhuatl, entre otras, como sucedió incluso en la Real y Pontificia Universidad de México, mientras que en las nuestras, éstas mismas se encuentren marginadas; *cfr.* C. García Stahl, *op. cit.*, p. 54.

universitarios (TAU) como les denominó, en la secuencia analítica de esta obra.⁴ Para ello, el discurso latinoamericano de la *crítica cultural*⁵ nos permitirá desentrañar ciertas condiciones del proceso de dominación colonial y neocolonial, y derivar de ahí el papel que han tenido las universidades del país en este proceso; lo que a su vez deberá facilitar la interpretación de los datos sobre formación de los TAU, concretamente en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco; así como las recomendaciones, orientadas a apoyar las luchas por la liberación de los países latinoamericanos.

Este discurso crítico pretende ser un marco teórico que me permita desentrañar críticamente la información acopiada, tanto en el marco referencial, como las tablas relativas a la información empírica sobre la formación de profesores universitarios, TAU, durante el periodo 1970-1985(87).⁶ *Marco teórico que recoge el pensamiento latinoamericano que lucha por la liberación tanto material como ideológica, esto es, cultural de la región, frente a las naciones hegemónicas*; así como estrategias de lucha en la constitución de un bloque pluricultural contra-hegemónico con la finalidad de alcanzar la libre expresión cultural de los diversos grupos y etnias, en los países de la región.

Para ello se requiere de una clara comprensión de la problemática cultural, y un cálculo de su influencia en las condiciones, tanto de

⁴ Cfr., ponencia "Formación de trabajadores para la educación", en *Documento base del congreso nacional de investigación educativa*, vol. 1, pp. 147-226; también conviene consultar, E. González Ruiz, "La universidad como patrón", en *Foro universitario*, números 9/10, México, agosto de 1978; en especial la primera sección: "Sindicalismo universitario", pp. 13-16. Esta transformación categorial, entre "formación de profesores" y "formación de trabajadores universitarios (TAU)", quedó analizado en la ponencia presentada en Zacatecas, en el segundo foro: *reforma universitaria en México, balance y perspectivas*, titulada "Una precisión conceptual: entre formación de profesores y formación de trabajadores académicos universitarios", publicada en *Anales*, año 1, tomo 1, número 1, DRS/ UAM-X, México, 1984, pp. 369-389.

⁵ Cfr. P. Freire, "Proceso de la acción cultural. Introducción a su comprensión", conferencia dictada en París, en 1965, pp. 5y s.; R. Fernández Retamar, *Caliban. Apuntes sobre la cultura en nuestra América*, Diógenes, México, 1974, pp. 7-11; además conviene destacar la obra de G. Bonfil Batalla, *México profundo. Una civilización negada*; CENAI Grijalbo, México, 1990, entre otros trabajos, como veremos más adelante.

⁶ Es importante aclarar que en principio el análisis abarcaba solamente de 1970 a 1985, y así registró el título de la obra; sin embargo, en el momento de conseguir la información del Primer foro nacional sobre formación de profesores universitarios, los documentos, ponencias y reportes incluían información hasta 1987, la cual decidí aprovechar en este trabajo.

dominación como de liberación, donde las universidades latinoamericanas y sus trabajadores académicos tienen una clara función política para la liberación, vinculadas a las masas y sus intereses a fin de asegurar su propia liberación.

A continuación habré de abordar los diversos temas que considero centrales, de este marco teórico, para contar con un instrumento interpretativo sólido, y para poder a la vez derivar las recomendaciones finales de esta obra, sobre la formación de los TAU.

CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

¿Cultura universal o cultura occidental? ésta es la cuestión

A fines del siglo XVIII y principios del XIX, el sistema colonial entra en crisis y gran parte de las colonias españolas de ultramar logran, después de cruentas luchas, su “independencia”, conformando los nuevos estados nacionales de Latinoamérica o África; pasando así a formar parte de la estructura neocolonial como países “dependientes”, en el marco del dominio occidental, tanto material como cultural. Se había conformado el mercado mundial, del mundo capitalista moderno.

En el ámbito del discurso de las ciencias sociales resulta nada más común que se haga referencia a la cultura occidental como aquella en la que participan todos los países del denominado bloque occidental, hoy identificable con el Grupo de los siete y sus aliados, tanto desarrollados, como subdesarrollados de Europa y América y demás continentes. Así se estructuró esta aparente homogeneidad,¹ que en principio puede manifestarse, en términos de ciertos principios comunes, los cuales, a su vez, dan la idea de unidad, y “universalidad” como: los que constituyen el modo de producción capitalista, o ex socialista conformando un espacio común económico y cultural de intercambio.

Ahora bien, sin embargo, esta homogeneidad aparente se diluye con un análisis crítico-cultural, en una revisión histórica diacrónica y en cualquier corte sincrónico para constatar que la heterogeneidad es

¹ Cfr. R. Fernández Retamar, hablando del mestizaje dice lo siguiente: “aunque puede fácilmente defenderse la tesis de que todo hombre es un mestizo, e incluso toda cultura; aunque esto parece especialmente válido en el caso de las colonias, sin embargo, tanto en el aspecto étnico como en el cultural es evidente que los países capitalistas alcanzaron hace tiempo una relativa homogeneidad en este orden”; *op. cit.*, p. 8.

demostrable de inmediato al develar el artificio que les une y cohesiona necesariamente. A partir de la revolución industrial, y en particular, de la revolución francesa (1789), los países occidentales, en alianza, van expandiendo su influencia tanto económica como cultural, ya como régimen de producción capitalista orientado a la constitución del mercado mundial.² Concretamente con la recuperación del dominio e influencia sobre las nuevas y viejas colonias de ultramar tanto Inglaterra como Francia y España, logran ejercer una fuerte influencia de nuevo cuño, neocolonial, para continuar su proceso de expansión económico, político y cultural en el mundo.³

Así, con el pretexto civilizatorio habrán de legitimar hacia el interior de las recién constituidas sociedades (modernas), los actos de influencia y dominio sobre otras naciones independientes o recién liberadas, y hacia estas últimas (exterior), habrán de pretextar su incursión con miras a rescatarlas de la ignorancia y el salvajismo, aunque para ello puedan valerse de las formas más sanguinarias, incivilizadas y violentas.

Así pues el discurso civilizatorio, será el discurso de la hegemonía de la política exterior para el dominio, vía la *cultura universal*; para ello se hace necesaria la formación de un número considerable de cuadros "*intelligentia*"⁴ al servicio de la cultura de occidente.⁵ Éstos aceptan el discurso civilizatorio, de la *cultura universal*, como forma de "armonización" con estos países civilizados o avanzados (hegemónicos); sin tener clara conciencia de la fuerza que dicha influencia cultural tiene en la dominación económica y política mundiales. Esta nueva forma de intercambio desigual, en el marco del mercado mundial, está orientado a ocultar la nueva estrategia de

2 K. Marx, y F. Engels, *Materiales para la historia de América Latina*, México, Siglo Veintiuno editores, cuadernos pasado y presente, núm. 30, 1980, pp. 124-127. En donde se destaca esta condición respecto de los países capitalistas de Europa.

3 *Ibid.*, p. 114.

4 Cfr. M. de Andrade, *Amílcar Cabral. Ensayo de biografía política*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1981. Se hace referencia a "*Intelligentia*" como aquel trabajador de la cultura que se encuentra al servicio de los intereses de dominio material y cultural de las metrópolis.

5 Cfr. A. Mattelart, "El Imperialismo Cultural. Aportes al análisis de la dominación", en *Comunicación y Cultura en América Latina*, núm. 6, CAM-X, México, 1986, p. 37.

explotación neocolonial que inauguran fundamentalmente Francia, Inglaterra y posteriormente Estados Unidos.⁶

Será en aras de la civilización, la modernización y la *cultura universal*, y en su nombre, que estas naciones habrán de ejercer dominio pleno imperialista sobre una enormidad de pueblos con la bandera de la ilustración, el enciclopedismo y la razón de los pueblos cultos, y será su ciencia y su técnica la que constituirá el *nuevo dogma*, la *nueva doctrina* y liturgias de la *religión secular*, ya que se imponen como tarea primordial y humanística, el borrar de la superficie terrestre todo indicio de incivilización y salvajismo,⁷ esto es destruir la pluralidad cultural en aras de la universalidad, el dominio pleno de una cultura, la occidental.

Detrás de la homogeneidad aparente, la heterogeneidad

A pesar de la aparente unidad, universalidad y consonancia internacional, los países de occidente, ni aun los plenamente desarrollados, constituyen un todo homogéneo desde el punto de vista cultural, recordemos que la homogeneidad o unidimensionalidad es una demanda de la sociedad industrial, de masas, consumista; no existe país en el mundo que responda a este modelo de homogeneidad, aunque esta es la meta deseada y los países hegemónicos son los que más se han acercado a este ideal. En consecuencia podemos decir que la zona es y ha sido un mosaico pluricultural,⁸ sometido al dominio de estas culturas hegemónicas, sin que hayan logrado la destrucción de muchas otras culturas que han resistido la historia de la dominación y que se han negado a morir a pesar de los más arteros y feroces intentos por su liquidación.⁹

Ahora bien el hegemonismo de occidente ha entrado no sólo en crisis sino, sobre todo ha llegado al límite de sus posibilidades en virtud de la

6 Cfr. Marx-Engels, *op. cit.*, p. 19, destacan sobre todo el carácter usurario de los grandes capitales europeos; en concreto el fraude en relación con la exigencia del pago de la deuda de los bonos franceses, cuyo pago le era demandado a Juárez, bajo la amenaza de invasión del país.

7 Cfr. L. Zea, *Latinoamérica en la encrucijada de la historia*, UNAM, México, 1981, p. 37.

8 A. Mattelart, *op. cit.*, p. 42.

9 Cfr. H. Barrera Barraza, *Cultura y resistencia cultural. Una lectura política*, SEP/Caballito, México, 1985, pp. 23-25. En donde podemos encontrar elementos para entender el discurso de la "crítica cultural" de los *intelectuales latinoamericanos*, a que hago referencia en este trabajo. Este discurso nos proporciona los elementos para efectuar una relectura de la realidad, con lo cual tenemos una nueva interpretación de lo que acontece en nuestra realidad cotidiana en las universidades.

cultura uniforme que han intentado promover y que representa el agotamiento de su potencial de desarrollo y expansión en el mundo, que antaño representó para sí mismo. Ya que es en la uniformidad, en la “universalidad”, en que occidente ha sustentado su dominio hasta ahora.

Hoy los países hegemónicos de occidente, en crisis, deberán enfrentar a los pueblos cuyas culturas fortalecidas por la preexistencia durante siglos, con una gran historia de resistencia, vienen constituyendo un bloque contrahegemónico; con lo que occidente habrá de ubicarse en su espacio y su verdadera dimensión, para dar opción a la pluralidad cultural del “nuevo mundo” emergente.¹⁰

Culturas nacionales y resistencia cultural

La conformación de los estados-nación modernos, tanto metropolitanos como periféricos, durante los tres últimos siglos, se dio evidentemente en condiciones sociohistóricas de lucha, no planificadas racionalmente, de tal forma que su estructura se fundó en grupos diversos y pueblos, la mayoría de las veces sumamente heterogéneos desde una perspectiva cultural.¹¹

Generalmente, el grupo o clase, hegemónico logró consolidar en torno a sí otros grupos culturales afines, con miras a la definición de ciertos límites culturales, que le habían sido sobredeterminados históricamente. A partir de aquí se da un intento por la hegemonización cultural y social en el ámbito nacional, por medio de la constitución, más discursiva que real, de una “cultura nacional”, integradora. Así, durante décadas, el estado moderno intenta mantener la imagen de unidad mediante políticas e instituciones culturales y educativas orientadas a fundar su legitimidad. La universidad no escapa, como institución educativa del estado, a esta tendencia general institucional.

Sin embargo, el estado moderno periférico, al no contar con una cultura homogénea propia y dada su condición de oprimido, por un país metropolitano, adopta como propia, una cultura “superior” que habrá de permitirle convivir civilizadamente y compartir de manera igualitaria

¹⁰ Cfr. A. Mattelart, “Imperialismo y contrarrevolución cultural”, en *Comunicación y Cultura en América Latina*, núm. 1, UAM-X, México, 1977, pp. 12-15.

¹¹ *Ibid.*, p. 8.

su condición de “nación libre y soberana”, en el concierto de las naciones. En consecuencia las oligarquías gobernantes nacionales (periféricas), armonizadas con los intereses de las burguesías metropolitanas, se encargan de pregonar la unidad nacional con base en los héroes nacionales, himnos, banderas y demás símbolos patrios que glorifican la unidad, mientras se satanizan históricamente todos aquellos actos autonomistas, localistas o regionalistas.¹²

Cada estado cuenta con una historia oficial que se difunde en la educación formal y con un cultura nacional oficial con fuertes dosis de occidente, más que de las culturas nacionales. Cultura oficial que relega a las “culturas locales”, para “elevar” a las masas populares al progreso y la modernidad.¹³

Las formas de resistencia cultural: popular y étnica

Ahora bien, a pesar de este esfuerzo integrador de siglos, periódicamente se dan brotes autonomistas por parte de ciertas etnias o grupos locales y regionales, lo que da cuenta de la latencia de las etnias y sus manifestaciones culturales, en el marco del moderno estado-nación y su “cultura nacional”. Teniendo que asumir en consecuencia la existencia de *las culturas nacionales* por tratarse de un país, como todos, pluriétnico y pluricultural.

Estas etnias, de donde se derivan estas culturas, luchan en contra de la dominación cultural, por diversos medios que se han denominado como *resistencia cultural*; forma de lucha por la autonomía o por la preservación de sus valores culturales ancestrales,¹⁴ pero vivos y actuales.

¹² Cfr. R. Fernández Retamar, *op. cit.*, pp. 25-27, estas son las condiciones del desarrollo del mercado mundial capitalista, en donde las naciones neocoloniales se distribuyen los mercados, y las naciones dependientes o periféricas, tienen asignada una cuota de producción, y sucede lo mismo en la distribución de los bienes o mercancías que se producen internamente. El mismo esquema se reproduce internamente en el marco nacional. La misma estructura del “estado nacional moderno” deriva del propio régimen capitalista, y la estrategia de producción, para favorecer la acumulación de capital.

¹³ Cfr. M. Gamio, “La patria y las nacionalidades de la América Latina”, en *Cuadernos Políticos*, núm. 52, octubre - diciembre, 1987, pp. 43-50.

¹⁴ Cfr. H. Varela Barraza, *op. cit.*, p. 13.

Ante este panorama resulta evidente que los diversos grupos étnico-culturales, en el ámbito nacional, son más reprimidos, o sus manifestaciones son consideradas como folklore, frente a la "cultura universal",¹⁵ léase occidental, hegemónica a que hemos sido sometidos para sintonizarnos, funcionalizarnos a las condiciones de evolución de los países imperialistas de occidente. No solamente desde la perspectiva económico-política de el capitalismo mundial, sino también desde la perspectiva cultural, lo que garantiza la funcionalidad del esquema de dominación.

Sin embargo, las culturas étnicas y populares constituye un sustrato vivo de grupos humanos que no puede desaparecer por edicto o por planes imperialistas, no importa de que tendencia, ya que la "cultura es un conjunto de acciones práctico-simbólicas, que un grupo humano determinado (etnia, pueblo), instituye con miras a establecer una relación más o menos estable con sus medios materiales de sobrevivencia y reproducción; trasmitiéndola de generación en generación, para garantizar su permanencia social e histórica".¹⁶

La cultura de los pueblos, en consecuencia no es estática sino dinámica y se encuentra en perpetuo desarrollo, a menos que, como en el genocidio, se extinga a gran parte de sus miembros, al grado de no poder garantizar su reproducción.¹⁷

15 Cfr. G. Foster, *Las culturas tradicionales y los cambios étnicos*, FCE, México, 1988, pp. 149-152; en esto las universidades de los países periféricos mantienen una postura similar a la de los países metropolitanos, como enclaves que son de la cultura hegemónica. La universidades mantienen la misma idea de progreso y desarrollo, así como una actitud colonizadora. Esto, quizás resulte comprensible para las universidades metropolitanas, pero es lamentable tratándose de nuestras universidades, por más que podamos comprender el origen de esta actitud, que analizamos en esta investigación.

16 Cfr. P. Freire, "Proceso de la acción Cultural", *op. cit.*, pp. 4-7.

17 Cfr. G. Belli, M. Bonasso, T. Borge, L. Cardoza y Aragón, A. Cueva, E. Dussel, *et al.*, 1492-1992: *La Interminable conquista*, Joaquín Mortíz/Planeta, México, 1990. No podemos dejar de lado que la misma universidad de los países colonizados, en cierta medida a participado de este "genocidio cultural" involuntario al marginar de sus aulas los saberes tradicionales de estos pueblos. "Y señalo esto no como un acto humanitario, sino por la repercusión que ello tiene en el desaprovechamiento que estamos haciendo de valores y conocimientos que son patrimonio invaluable de nuestra universidad y sociedad nacional".

Perspectiva latinoamericana; crítica de la cultura y educación

Si bien los estados modernos han ido consolidándose paulatinamente, sin embargo, los grupos étnicos y sus culturas han sobrevivido, y tienden a manifestar su identidad y su permanente desarrollo relativamente autónomo, enriqueciendo el mosaico cultural de la gran mayoría de los países en el mundo. Entre algunos de estos grupos étnicos se ha venido dando una constante hibridación, de tal forma que se ha ido constituyendo una cierta identidad nacional.

Ahora bien, la forma de transmisión de los valores culturales difiere entre el proyecto del estado nacional y el de la etnia misma, en virtud de contar con proyectos aparentemente contradictorios para la permanencia y reproducción constante de uno y otro. Así tenemos que para la etnia o grupo étnico, la transmisión de los valores propios debe darse de una generación a otra, para preservación de la identidad y existencia material misma, hacia todos los miembros jóvenes del grupo. Por otra parte el estado se enfrenta a la necesidad de homogenizar y en consecuencia difundir “la cultura nacional” a todos los miembros del país o ciudadanos, pertenezcan a la agrupación étnica a la que pertenezcan, con miras a lograr una identidad nacional (unidad nacional).

Ahora bien, el problema central es, el tipo de “cultura nacional” que se difunde por la vía de la educación, y el tipo de educación que transmite dicha cultura. Así mientras un grupo étnico busca su reproducción cultural por métodos tradicionales e informales para garantizar su sobrevivencia en el contexto de este mosaico pluricultural que es el país, el estado con miras a su legitimidad social e histórica determina, por medio de instituciones especializadas, el tipo de cultura en el caso de México, la “cultura universal”, léase occidental, con el fin de permitir acceder a las masas a la “civilización”, al progreso, a la modernidad y a los bienes que de él se derivan, mediante una educación memorística y enciclopédica, esencialmente acrítica, sin un vínculo estrecho con su realidad inmediata y aún quizás mediata.¹⁸

18 Cfr. J. Vasconcelos, *Textos sobre educación*, SEP/80, México, 1981, p. 102.

La educación como acción cultural, en la lucha de liberación

Para resolver la contradicción cada vez más aguda entre estas dos concepciones sería conveniente enfocar, la educación como *acción cultural* en el sentido freiriano, recuperando el sentido crítico, político de la educación por un lado, (desalineante), y por otro transmitiendo los valores culturales étnicos, populares, locales y regionales; así como verdaderamente universales, que permitan a la educación responder a las necesidades concretas del dicente, a mediano y largo plazos, así como de su comunidad étnica, pueblo, grupo, barrio o región y país, en ese orden. *cfr.* P. Freire, Proceso de la acción cultural, *op. cit.*, p. 11.

Una *acción cultural*, (educación), que despierte el interés por la cultura propia y por aquellos productos culturales que son un verdadero patrimonio de la humanidad y no, meras estrategias de dominación y consecuente preparación para la explotación. La *acción cultural*, como educación, es una estrategia para la conformación de un plan contrahegemónico frente a occidente; y que está orientada a la liberación del hombre latinoamericano.

Acción cultural que facilita la hibridación de las culturas étnicas entre sí y de éstas con la cultura verdaderamente "universal" para que se propicie la autonomía, originalidad y creatividad local y regional, enriqueciendo la cultura nacional, como un mosaico pleno de vitalidad y variedad pluricultural y pluriétnica.¹⁹

Este proceso requiere de la participación de los "intelectuales" nacionales o locales, con miras a recuperar los valores culturales y participar en el proceso de hibridación, en vez de ejercer el plan de la "intelligen-

¹⁹ En el caso que nos ocupa, de México, con esta crisis reciente, el país ha estado sometido a una "refuncionalización económica", denominada "modernización", en el mercado mundial, para convertir al país en exportador neto de capital. Mientras todos los sectores medios y populares, han visto restringir su ingreso y gasto a niveles de hambre, las potencias sortean, en el dispendio armamentista, francamente necrófilo, la actual crisis mundial de las economías capitalistas y ex socialistas. *El estado mexicano se encuentra frente a una disyuntiva: continuar apoyando el proyecto hegemónico de occidente, como lo ha hecho hasta ahora, de la "cultura necrófila"; o preparar responsablemente el futuro de nuestros países en Latinoamérica, como naciones autónomas, en un "verdadero concierto internacional". De optar por el segundo camino, la lucha hacia el exterior es en gran parte diplomática y hacia adentro, la lucha se avisa ligada a la "acción cultural".*

tia”²⁰ al servicio de occidente, orientados a la difusión de los valores hegemónicos, en un afán civilatorio y de hacer acceder a las masas a las fuentes del saber “universal”, a la ciencia y tecnología, modernas, exclusivamente.

El anclaje de la dominación occidental y la real y pontificia universidad de México

En este marco general de la dominación colonial y neocolonial, se hace necesario revisar el pasado de la universidad en el país, desde etapas remotas, para entender los rasgos arcaicos, que la universidad en la actualidad no ha podido abandonar, ya que se fueron sedimentando profundamente, dejando huella firme. Sin embargo como veremos más adelante, la Universidad Nacional de México, fundada por Sierra, no se reconoce en el pasado de la Real y Pontificia, sino que se hace apadrinar por las universidades de: Salamanca, París y California, de gran prestigio en aquel momento, en virtud, en cierta medida, de ser representantes de la modernidad a nivel mundial. Con lo que pasamos a dejar de lado un cadáver y nos vinculamos a las nuevas estructuras de dominación occidental.

A pesar de ello habremos de rastrear los antecedentes más remotos y expresar algunas reflexiones al respecto.

En relación con la Real y Pontificia Universidad de México sabemos que los dos principales promotores de una de las primeras universidades del continente, el arzobispo Zumárraga y el virrey Mendoza no llegaron a ver la coronación de sus aspiraciones en virtud de que el tan anhelado proyecto solo pudo concretarse hasta la mitad del siglo XVI, 32 años después de la caída de Tenochtitlán, la cual tenía como propósito fundamental: *conviene y es necesario que en esta Ciudad de México haya Universidad de estudio de todas las ciencias en que los hijos de los españoles y naturales desprendan y se ocupen de toda virtud y*

²⁰ El espíritu occidental, científico, tecnológico y cibernético es la medida de la calidad cultural, ya que su hegemonía se ha convertido en incuestionable para los centros de alta cultura nacionales, incluidas las instituciones de educación superior (IES), como si fuesen copias de las universidades metropolitanas, de tal forma que los trabajadores académicos universitarios difícilmente pondrán en duda su occidentalidad, aunque no sean bien vistos o por lo menos en condiciones de igualdad, por sus “colegas” en los centros hegemónicos.

*buenos ejercicios y salgan doctos en todas las facultades pues está notorio el mucho inconveniente y gastos que hay y se les seguirán si se los hubiesen de enviar a los estudios de estos reinos.*²¹

Estos conceptos hablan por sí mismos, de las funciones de dicha institución, como ya lo hemos señalado.

Así, sabemos que correspondió, la fundación, al virrey don Luis de Velasco, el 25 de enero de 1553, con solemne apertura de seis cátedras primero; que luego aumentaron a ocho: *la de Teología, Sagrada Escritura, Decretales, Decreta, Instituta, Artes, Retórica y Gramática*. De donde podemos derivar el notable peso de los asuntos clericales, ligados a los asuntos legales de la corona española, con el propósito de instruir a los súbditos administradores de los intereses coloniales.

Más tarde se fundaría *la escuela de Medicina* en 1579, la de *lenguas indígenas*²² en 1581, la de *lenguas orientales* en 1762. Así como *la cátedra de Escoto*, a cargo de los franciscanos en 1658, *la de Suárez*, confiada a los jesuitas en 1723; y la del *maestro de Sentencias* en 1736.

Conviene añadir que los grados universitarios otorgados fueron los mismos que los aquellos que se daban en las universidades europeas; bachiller, licenciado, maestro y doctor; revistiendo las graduaciones una gran solemnidad, como aquella del ilustre Colegio de San Ildefonso a que hace referencia Fernández de Lizardi, en boca del “Periquillo”, a fines del siglo XVIII.

Como puede observarse y derivarse de estos hechos, aunque se hace referencia a los naturales, no serán ellos –los indígenas– sino los españoles y criollos quienes serían formados dentro de los claustros universitarios, para difundir los patrones culturales de la metrópoli colonial.

Gobierno y administración académica de las cátedras

La Nueva España vivía ya el proceso, aunque tardío con relación a Europa, de la secularización de los conventos en los recintos universita-

21 *Cfr. C. García Stahl, op. cit.*, p. 43; hay que destacar que si bien en principio se pensó en favorecer el ingreso a la universidad de los indios, finalmente fueron excluidos de ésta, como veremos más adelante. De tal forma que la universidad actual hace lo mismo, perdiéndose el carácter de universal que debe tener la universidad, sobre todo en nuestros países.

22 *Ibid.*, p. 54.

rios. Estas huellas son aun perceptibles en muchos aspectos, además de la religiosidad y los contenidos curriculares. Por ejemplo, los horarios de impartición de las cátedras tenían un fuerte sabor conventual, como “hora prima” (de 7-11 am) y “visperas” (de 2-6 pm); con dos periodos de vacaciones. Las festividades, especialmente la de San Pablo, estaban reguladas por el calendario litúrgico, más riguroso. De tal manera que además de *formar la burocracia colonial, se formaba a los súbditos y cristianos de la corona*. Evidentemente que se omitían las tradiciones religiosas indias, así como sus fechas calendáricas.

Por otra parte, el gobierno de la Institución estaba confiado al Claustro, siguiéndose la tradición de las universidades europeas. Se integraba por el rector, quien representaba a la universidad; el maestrescuela y los catedráticos, en una concepción jerárquica y corporativa que habría de perdurar hasta hace algunos años. Es importante, destacar que el claustro creció constantemente por la incorporación a él, de intelectuales (*intelligentia*, como veremos más adelante) graduados en diversas universidades y que, conforme se unían a las facultades como maestros, iban formando parte de él.

La administración colonial de la Universidad, los bedeles tenían a su cargo las labores de secretarios. A los cuales nombraba el Claustro, al cual debían ellos citar; además debían: publicar el calendario de labores, cobrar y pagaban los gastos que efectuaban.²³ Todo en consonancia con las instituciones virreinales, que a su vez dependían de la corona española. Es evidente que los nombres de los puestos, excepto el de rector, se han modificado, pero no así, sustancialmente, sus funciones.

Los primeros estatutos, constituciones y cédulas reales

Como se sabe, las primeras constituciones que tuvo la Universidad de México fueron de inspiración salamantina, teniendo en cuenta que la real

²³ Cfr. S. Méndez Arceo, *La Real y Pontificia Universidad de México*, UNAM, México, 1990, pp. 26-29; en donde podemos observar la reproducción que se hacía de los moldes metropolitanos. “Lamentablemente como he señalado, las cosas no variaron notablemente después de la guerra de independencia o de la revolución mexicana hasta nuestros días, ya que la universidad continúa siendo eco de las instituciones universitarias metropolitanas. Carece de personalidad propia, fundada en las tradiciones culturales nacionales”.

cédula de 1551 concedía a la Universidad de Salamanca *“los privilegios y franquezas y libertades, con las limitaciones que fuésemos servidos”*, como dijo Felipe II.

En virtud de que no se cumplía con las constituciones de Salamanca, se efectuaron ciertas reformas que simplificaban los estatutos anteriores. Las denominadas Constituciones del doctor Farfán, fueron expedidas por Felipe II en Madrid el 22 de abril de 1577. A esta le siguieron las del doctor Moya de Contreras, los estatutos de Cerralvo y las constituciones de Palafox y Mendoza, obispo de Puebla. Algunas de dichas cédulas se contradicen, otras se repiten, y otras más señalan nueva rutas al desenvolvimiento universitario. Esto nos habla de los ajustes necesarios para adecuarse a la nueva realidad de la colonia, sin embargo no habla necesariamente de independencia o libertad, con respecto a la metrópoli, como es el caso de nuestras universidades.

Por otra parte, tenemos conocimiento de que al inicio la vida económica de la universidad se sustentó con las donaciones de Carlos V y Felipe II. Los fondos universitarios no estuvieron sobrados. Al principio la demora en el pago de las donaciones provenientes de “los tributos”, determinó que se ordenara el pago directo por la caja real, ya que eran grandes los problemas económicos en que la Universidad se veía envuelta. En 1651 se estableció el “beneficio de borlas”, que consistía en el pago anticipado que hacían los aspirantes al grado de doctor en las diversas facultades, a cambio de abreviarse los trámites y evitarse algunos pagos. Todo con el fin de sacar a la universidad de apuros económicos. Algo que no es extraño hoy y que se habrá de repetir periódicamente a través de su historia.

El campus, la biblioteca y los primeros resultados

Para este momento han quedado marginadas de la universidad todas las culturas sometidas de los pueblos indígenas y se ha impuesto una sola y única cultura a la manera de la religión monoteísta, de tradición judeocristiana que impuso la corona española.

El 29 de junio de 1584 don Pedro Montoya de Contreras Arzobispo y Visitador fue quien puso la primera piedra del edificio universitario;

que quedó totalmente terminado en 1631. Es sabido que éste último, donde se asentó la real y pontificia universidad de México fue uno de los más bellos y grandiosos monumentos de la época virreinal. En él ocupaba lugar de honor la Biblioteca.

A partir del siglo XVI, y sobre todo en los siguientes, hombres de estudio entre los que se encontraban: juristas, médicos, geógrafos y matemáticos (los sabios de la cultura hegemónica que venían a sustituir a los tlamatinime) *importaron* valiosos ejemplares y se interesaron porque se imprimieran; así como que se *reimprimieran*²⁴ obras teológicas, filosóficas, jurídicas, científicas y literarias, aún a pesar de las prohibiciones que existían en relación a determinados temas. De esta manera lo atestiguan Eguilar y Eguren, Beristáin y Souza y Joaquín García Icazbalceta. Sin embargo la prohibición y el silencio impuesto sobre los saberes indios, fue mucho más contundente. Apareció *la cultura del silencio*, la cultura de los pueblos indios que se siguió propagando a través de la educación popular, familiar e informal, como una muestra de la resistencia cultural de nuestros pueblos. Una biblioteca de tradición oral (orateca y por la preservación de los códices que no pudieron ser destruidos).

El primer acervo bibliográfico se vio incrementado con los libros que la Compañía de Jesús dejaba con la expulsión. Quienes fueron unos de los más aguerridos defensores de la riqueza y grandeza de las culturas desplazadas que no destruidas gracias a la resistencia tenaz de los pueblos indios. Probablemente como consecuencia de la toma de conciencia a partir de la humillación y deportación de la que fueron víctimas. Así lo atestiguan Francisco Javier Alegre y Clavijero en múltiples documentos sobre la grandeza del pensamiento y la sabiduría indígena de su tiempo y anterior a la colonización española.

A continuación puedo hacer un breve balance de los resultados obtenidos a fines del siglo XVI, principios del XVII. Según García Stahl (p. 28), en la *Síntesis Histórica de la Universidad de México. Los primeros beneficiados en tal esfuerzo educativo fueron los indios* (Sta.

24 *Ibid.*, pp. 95-99. Así tenemos a García Stahl, pp. 63-65; también se puede consultar de M. A. Carreño, *La Real y Pontificia Universidad de México*, UNAM, México, 1961, p. 13; esta misma dependencia en la producción editorial se continúa dando en gran medida, con la variante de algunos "refritos", que no obras originales, en su mayoría, de la producción occidental.

Cruz de Tlaltelolco, San Gregorio Magno, Tiripetío, etcétera). Más tarde, por diversos motivos, incluso las pestes que asolaron estas tierras a fines del siglo XVI, dejaron de ser el foco central de atención. A partir de entonces fueron los criollos y el mestizo los principales destinatarios de la cultura superior. Esto evidencia nuestra afirmación en el sentido de que la universidad, tuvo poca importancia en la labor misional de los religiosos, y en su trabajo de evangelización, interpretada como conquista "espiritual" o más bien cultural.

El pensamiento moderno en los demás países europeos se aparta decididamente de la escolástica y corre por otros causes, pero no serán la línea, ni los intereses de España y en consecuencia de la Nueva España. De hecho, la fundación de la Universidad en el siglo XVI significó el principio del siglo de oro de la cultura novohispana y básicamente en las humanidades; aunque ya al principio del siglo XVII se dejó sentir esa fuerte inquietud científica, en el campo de las matemáticas, la astronomía, etcétera, ciencias que iba desarrollando Europa, donde se había reconcentrado la cultura occidental. Muchos y notables hombres dieron lustre a la universidad durante el siglo XVII. Si bien el hermetismo fue notable como producto del esfuerzo de la contrareforma protestante, paulatinamente la universidad se abrió a occidente y se convirtió en su vocero, papel que ha cumplido hasta nuestros días, en un acto monológico característico.

La universidad en el siglo XVIII

Fin del periodo colonial

Mientras que en la metrópoli el siglo de oro español entra en decadencia, para la segunda mitad del siglo XVII, en el nuevo mundo el florecimiento propio, comienza al término de éste y se despliega exuberante en el XVIII, dentro, siempre, de su esfera colonial. Este siglo fue de grandes conmociones intelectuales, sociales y científicas.

Además de los enciclopedistas, se puede decir que hasta los más *tenues matices del pensamiento filosófico y científico de la época, tenían eco en los intelectuales de América*.²⁵ De esta manera, las

25 C. García Sthal, *op. cit.*, p. 90.

universidades americanas y en particular las mexicanas *habrán de continuar siendo ese eco de la cultura de occidente*, a pesar de la independencia de la metrópoli española. Así, las ciencias, desdeñadas hasta entonces, comenzaron a ser cultivadas con ahínco. Se pretendía conocer el medio geográfico, la riqueza y posibilidades de un continente poco explorado hasta el momento. América pretendía descubrirse a sí misma (*pero dentro de una visión eurocéntrica*), y la ayudaron en su tarea botánicos, astrónomos, mineralogistas, geógrafos, matemáticos. Los saberes locales fueron acallados por la ciencia occidental, un monólogo perenne frente a las otras culturas y la naturaleza, mezcla perfecta de Apolo y Narciso.

Un europeo que influyó con su presencia y sus enseñanzas en ese despertar fue von Humboldt. A partir de aquí, el término “americano” se opone al de “europeo”. Se establece una diferencia radical, entre el hombre de aquí y de allá. Se comienza a expresar una confraternidad entre todos los hombres americanos. Sin embargo este hecho es producto de una actitud localista entre metropolitanos y criollos que buscan rescatar para sí la dignidad y una independencia relativa.

El pensamiento cartesiano pone en cuestionamiento la escolástica, lo que hará que se desemboque en la doctrina positivista del siglo XIX. La universalización de occidente cobra fuerza y se expande sin freno sobre las excolonias europeas en todos los continentes. A partir de aquí se propicia un interés inusitado por la investigación a pesar de no contar con gabinetes, laboratorios o centros de estudio bien equipados; para ello es menester improvisar. Siendo esto último una de las características de nuestras universidades de manera perpetua, hasta hoy. Lo que les ha impedido establecer una relación dialógica con otras universidades de los países neocoloniales o imperialistas.

Podemos afirmar que el siglo XVIII mexicano responde perfectamente al espíritu racionalista que en esta época se despierta en las naciones más “adelantadas” de Europa. Esto como sabemos fue la fuente de inspiración de los líderes independentistas, que ya a principio del siglo XIX no precisamente encontraban su asiento en las universidades, sino en el bajo clero y los militares criollos descontentos. Esto explica el

interés de los independentistas de romper con José Bonaparte y a favorecer la lucha para restituir a Fernando VII en el poder, aunque las consecuencias dieron finalmente origen a la nación mexicana, con una estructura pluricultural, que no fue respetada por la universidad, que seguiría anclada.

La emergencia nacional y la crisis de la universidad en el siglo XIX

Como hemos señalado en el año de 1808 los ejércitos de Napoleón invaden España y Carlos IV abdica en favor de Fernando VII, estando presos ambos en Bayona. La Gaceta de Madrid dio a conocer estos acontecimientos que evidentemente influyeron en las colonias. Como sabemos también, en la Nueva España gobernaba el virrey Iturrigaray, quien era amigo de la universidad. Con ello se hace evidente que el claustro universitario era favorable a la actitud realista.

La universidad, en estas circunstancias entra en la vorágine del siglo XIX, de la lucha entre facciones que llena de agitación de la vida mexicana, desde la aurora del 16 de septiembre de 1810, hasta el crepúsculo del imperio de Maximiliano, en 1867. Para todo ello, mientras el partido progresista pretendía, como principio, la clausura de la universidad, el moderado y el conservador se empeñaban en reabrirla, en modificar su estructura, en ponerla al día con relación a otras instituciones como la Sorbona.

Se ha señalado reiteradamente que la universidad desapareció, primero con la ley expedida por Gómez Farías; luego apareció y se clausuró en la época de Comonfort, para resurgir brevemente durante la gestión de Zuloaga y quedar definitivamente cancelada con Maximiliano. Esto sin embargo no es tan exacto, en virtud de que si bien desaparecieron algunas cátedras, doctores y el rector, de hecho siguieron subsistiendo las escuelas de Derecho, de Medicina, de Ingeniería, entre otras escuelas o colegios.

Gómez Farías, en materia de educación había tratado de *lograr la identidad de los principios de la educación con los principios del estado, junto con un espíritu inequívocamente laico*, y con un afán de

promover la instrucción en niveles amplios, en sus reformas de 1833. Sin embargo a pesar de estas luchas, entre propiamente mestizos (desposeídos) y criollos (hacendados ricos), la lucha está centrada en restablecer los viejos privilegios bajo el amparo de las viejas colonias, anhelo de los últimos, o imponer el modelo moderno, apadrinado por la doctrina Monrow, los primeros. Expresión de las contradicciones de la expansión capitalista de los mercados. *Después de la independencia no ha surgido aún la universidad nacional, expresión de la multiculturalidad del país emergente.*

Para 1856, durante la presidencia de Comonfort, se dictó la ley Lerdo: *Ley de Desamortización de Bienes en Manos Muertas, según la cual deberían de desaparecer las propiedades corporativas, tanto civiles como eclesiásticas, para dar paso a la propiedad individual.* Esto se refería tanto a corporaciones religiosas como a la universidad, y así mismo, a las tierras de comunidades, las cuales debían ser parceladas y entregadas a los campesinos. Finalmente el 11 de enero de 1861, los liberales triunfantes, con Juárez a la cabeza, llegaron a la capital de la república; y el 23 del mismo mes se notificó al rector la entrega de la universidad. Juárez pretende un proyecto nacional moderno a la manera de Norteamérica, cree fielmente en el proyecto liberal, tiene por delante un tipo ideal, en el sentido weberiano, no el *México profundo* de Bonfil.

A partir de aquí se da una reorientación del estado en materia de educación, se impulsa la escuela nacional preparatoria del doctor Gabino Barreda, discípulo de Auguste Comte, quien se dedica a difundir su pensamiento.²⁶ Con ello la ciencia occidental comienza a estar en la base de las inquietudes educativas, por lo que se desarrolla el interés por la comprobación y el estudio de los fenómenos naturales. Se dirime aquí la pugna entre escolástica y la ilustración, expresión de la puja entre el viejo régimen colonial monárquico precapitalista y la sociedad estado

²⁶ La universidad en principio, todavía como Real y Pontificia, a pesar de la modernidad de las instituciones europeas y su acercamiento al espíritu científico, se mantiene en el marco conservador de su espíritu. *"Así en su tránsito por la guerra de independencia, mantiene un espíritu igualmente conservador, por lo que ve cerrar sus puertas, al no estar de el lado de la República restaurada."* Será la Escuela Nacional Preparatoria, de Barreda que adoptará el nuevo espíritu universitario de la vanguardia europea. Una vez más, se pierde la oportunidad para abrir los espacios a la expresión pluricultural del país.

moderno emergente, en el marco del desarrollo capitalista mundial. Además de dejar huella el afán metodológico y de experimentación, al margen del verbalismo y del discurso puramente teórico, dejando en segundo plano las inclinaciones humanísticas y todos los saberes de las culturas locales de los distintos pueblos que conformaron la nación mexicana.

Se habría instaurado el monólogo y la universalización de la ciencia moderna occidental, sobre otras formas alternas de conocimiento, a las que se silenció, en espera de su paulatina extinción, sin pensar en la fuerza de la resistencia cultural de los pueblos mesoamericanos. Los silencios de la universidad sólo fueron parciales, para acallar a la reacción que se había posesionado de ella. En la universidad se expresa la pugna entre dos modelos de nación, a semejanza de la antiguos y nuevos países coloniales; no existe un debate para la construcción del proyecto nacional, fundado en nuestra realidad.

Relación entre la universidad, la sociedad y el Estado posrevolucionario

En este apartado habré de analizar cómo la universidad en México ha mantenido una relación ambivalente, y con frecuencia contradictoria, con el estado y la sociedad posrevolucionarios. *Se podría esperar un cambio en el sentido de la nacionalización de la institución en la medida en que avanza el proceso revolucionario. Esperaríamos una universidad al servicio de las culturas nacionales, vestida de pueblo, comprometida con la formación de un nuevo estado moderno libre, soberano y multicultural.* Sin embargo, lo que tenemos es un estado que media entre ésta y la sociedad civil de manera permanente, con el fin de mantener el control monolítico. Así, incluso luego de concederle la autonomía (1929), vía el presupuesto, el estado continuará mantenido a raya a la universidad.

Este estira y afloja entre Estado y universidad ha quedado de manifiesto a través de su historia a partir de 1910 como universidad nacional de México, que transita por la revolución, la etapa del caudillismo, la de los gobiernos civiles, de la clase política hasta su derrumbe con Díaz Ordaz y el movimiento universitario de 68. Siempre al servicio de la

cultura hegemónica, con una ideología universalista, civilizatoria, como enclave neocolonial. Finalmente con la emergencia de la clase tecnocrática (1970-a la fecha) se afina el proyecto modernizante del México contemporáneo, que proyecta la constitución de una industria cultural universitaria, en el proceso de consolidación del mismo proyecto, con una perspectiva eficientista.

Intento caracterizar lo que fue o ha sido la *universidad tradicional* frente al proyecto alternativo modernizador que comienza a gestarse paulatinamente con los primeros encuentros de las universidades en los cuarenta-cinco, hasta la constitución de la ANUIES y su consolidación al plasmarse el proyecto "Sistema Nacional de Universidades" a principios de los setenta en que se comienza a evidenciar un maridaje más o menos estrecho, por lo menos tendencialmente, entre Estado y universidad.

Este alineamiento de la universidad al Estado, comienza a esbozarse como la constitución de una "Industria de la Cultura" al servicio de éste último, con miras a la difusión y propagación de la "cultura universal", léase occidental, fenómeno que analizaré detenidamente en el capítulo siguiente.

La universidad, de la revolución a 1929-1933

La Universidad Nacional de México (UNM) de origen porfiriano,²⁷ fundada a instancias de un destacado grupo de "intelectuales" (intelligentia) por Justo Sierra en 1910 habrá de marcar, de manera acentuada su ruptura respecto de la Real y Pontificia Universidad de México, dado el carácter anticlerical y marcado liberalismo de sus fundadores, reuniendo bajo su férula la escuela nacional preparatoria, de jurisprudencia, de medicina, de ingenieros, de bellas artes y de altos estudios, destacando en todo ello un claro antipositivismo. En este punto no se logra una transformación

27 Cfr. J. Silva Herzog, *Una historia de la universidad de México, y sus problemas*; Siglo veintiuno Editores, México, 1986, 4ª, pp. 4-8; "El porfiriato transcurre sin una universidad como conjunto de facultades, con un Rector a la cabeza, lo que no quiere decir que no hubiesen permanecido activas diversas escuelas superiores de estudios, derivadas del la Ley de 1869, como son: la Escuela Preparatoria, la Escuela de Jurisprudencia, la Escuela de Medicina, la Escuela de Agricultura y Veterinaria, la Escuela de Ingenieros, la de Bellas Artes, la Escuela de Comercio y Administración y la Escuela de Artes y Oficios, que más tarde, a fines del porfirato integrarían en su mayoría, la Universidad Nacional de México".

sustantiva del proyecto cultural universitario ya que se pasa de una vieja estructura escolástica decadente, por las nuevas ideas de corte liberal y científico, sin que se pretenda un proyecto verdaderamente nacional del plan universitario, lo cual resulta razonable desde el punto de vista de la *intelligentia* porfiriana que le da origen al proyecto. Inspiran el plan académico las universidades de Salamanca, París y California, como se ha señalado previamente, lo que habrá de marcar su destino inmediato y mediato dentro del proyecto modernizante del México pre y posrevolucionario.

Ahora bien, desde su origen, la UNM en su ley constitutiva queda ligada directamente al Estado, no solamente por su dependencia económica, como señalé previamente, sino también por su dependencia política, en virtud de que la elección del rector queda en manos del presidente de la república con base en el Art. 3° de la misma ley. Hecho que habrá de sellar la condición de alineamiento de la institución de educación superior al Estado durante la guerra de revolución y el periodo que va de 1917 a 1929. Esto habrá de destacar el control monolítico del Estado frente al clero y la iglesia católica que había mantenido el control de la universidad por tantos años. Un Estado que se pretende moderno, y que cuenta con uno de los aparatos de formación de cuadros que requiere la estructura gubernamental moderna, dentro del mismo proyecto porfiriano.

Al triunfo del maderismo, la universidad, no presenta cambios sustantivos. Pronto la revolución sufre su primer revés con la dictadura de Huerta y se fortalece la etapa caudillista con el levantamiento de Carranza y su ejército constitucionalista hasta el reestablecimiento del estado de derecho. Para el México bronco de la época caudillista, las universidades ocupan un lugar marginal, en tanto que los cuarteles son el granero de la clase política. En la universidad se encuentra en cierta forma la reacción del régimen porfiriano y aun no se prefigura claramente la imagen del México moderno. *Y es en este momento donde por segunda vez, a partir de la independencia, que se pierde la oportunidad de gestar una universidad revolucionaria y popular, capaz de romper con su papel de enclave neocolonial, propulsora de la cultura hegemónica, occidental.*

Hasta aquí la relación de las autoridades universitarias y el Estado revolucionario es de total armonía no así con los estudiantes que en diversas ocasiones abanderan movimientos de masas, produciéndose graves enfrentamientos e incluso respuestas muy violentas por parte del callismo, hasta que el presidente Emilio Portes Gil, como medida conciliatoria, les ofrece a los estudiantes proponer ante el congreso de la unión una ley que concediera la autonomía a la universidad. Seguro de que la ruptura de ésta con la Iglesia es definitiva y que la universidad no representa una amenaza a su poder central monolítico. De hecho no hay que olvidar que ya en 1923 la universidad de San Luis Potosí, contaba con autonomía. Por otra parte el movimiento cristero había sido controlado y con ello la iglesia se sometía al estado de derecho y al orden constitucional, bajo el mando del caudillo en turno, durante el maximato.

Así pues, el Estado, a través de la nueva Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma del 10 de julio de 1929 concede una muy precaria autonomía, (Herzog, 1974), por la misma dependencia económica y porque de alguna forma con base en el Art. 14, el presidente de la República conserva la facultad de nombrar la terna que propondrá al consejo universitario para la elección de el rector. No será sino hasta 1933 en que por iniciativa del presidente en turno, Abelardo L. Rodríguez, la Universidad Autónoma de México habrá de alcanzar “plena autonomía”²⁸ en la medida en que se faculta al consejo universitario a designar al rector en base al Art. 50. de dicha ley. El destino marcado por Sierra, en 1910, de ser una universidad a imagen y semejanza de las mejores del mundo, marcó el rumbo de su proceso autonómico, sin que esto significase la libertad para fundar una universidad nacional expresión universal de todas las culturas, pero incluidas las nacionales.

28 Cfr. R. Wences Reza, *La universidad en la historia de México*, Línea, UAG-UAZ, México, 1984, pp. 105-106; también se puede consultar G. García Cantú, *Historia en voz alta: la universidad*, Cuadernos de Joaquín Mortíz, México, 1988, pp. 22-42; de J. Silva H., *op. cit.*, pp. 52-60; además C. García Stahl, *op. cit.*, pp. 134-139; “autonomía” que termina siendo relativa, no sólo por el hecho de la dependencia económica del estado, sino lo que he venido señalando retiradamente, en el sentido de su dependencia cultural, en virtud de la incapacidad de esta institución de convertirse en la promotora de las culturas nacionales. La dependencia cultural de la universidad se incrementa en la medida de su atraso y “subdesarrollo”.

Es innegable que la universidad viene formando una nueva clase ilustrada, de la que el estado va obteniendo cuadros para la burocracia gubernamental, en alguna medida; pero sobre todo ésta clase está formada por los sectores medios profesionales que con su práctica liberal, habrán de responder a las demandas de la sociedad civil que se ha venido constituyendo dentro del proyecto capitalista. Así la universidad va adquiriendo legitimidad y poder, que aunque débilmente comparte con el estado, como autoridad intelectual y cultural emergente que es, frente al clero, cuyo prestigio continúa en plena decadencia. Esta sustitución paulatina de una institución civil naciente por una ancestral, antaño poderosísima institución religiosa, resulta consecuente con el proyecto capitalista del estado mexicano y con el proceso modernizador del callismo, con miras a desplazar las viejas instituciones hacendarias o porfirianas e incluso coloniales, por organismos más acordes con la realidad histórica.

Ahora bien, mientras el estado se ve compelido a impulsar el proyecto secular de la universidad, aun a riesgo de que se constituyera, como sucedió, en un poder dentro del estado y como tal rivalizara con el caudillo, como otros lo hacían con el jefe máximo,²⁹ *se hace necesario un pacto de no agresión, un pacto de caballeros, donde la autonomía se convierte en una especie de demarcación de la acción de la universidad y los universitarios, dentro de sus límites, a fin de evitar la competencia y el desdibujamiento de la acción del Estado en su unidad monolítica.* Finalmente, éste con el control del subsidio y la acción sobre la junta de gobierno para la designación del rector, se ve perfectamente pleno de facultades y poder, sin que éste se evidencie. Este hecho evita que la Universidad Nacional Autónoma de México, anclada en su demarcación (figurada), incida en la sociedad civil de manera directa, en contra de los intereses hegemónicos del estado. Es por ello que éste último se sitúa permanentemente como su interlocutor, como mediador, aunque este pacto se ha visto roto por múltiples movimientos estudian-

29 La universidad está llamada a convertirse, como veremos, en el granero de la nueva clase, la clase política que habría de sustituir a los caudillos de la revolución, de ahí su fuerza y su influencia política. En este sentido se entiende que compite en el poder con el caudillo, ya en plena decadencia a pesar de haber llegado a su máximo esplendor y concentración de poder.

tiles que irrumpen sobre la sociedad civil y las demandas de las masas o de sus propios intereses.

El sentido de la autonomía universitaria

En consecuencia, la autonomía que no es "extraterritorialidad" (Herzog, 1974), se ha convertido en un concepto multívoco para quien la interpreta desde la misma universidad, la sociedad civil o el estado. Además de que ha contado con otras interpretaciones, dependiendo del momento histórico a que se haga referencia. Este hecho, desde la óptica vertical del estado mexicano, favorece su accionar, con frecuencia autoritario, alegando ilegalidad o abuso, facilitando el uso de la fuerza en aras del restablecimiento del orden constitucional.

Mucho se ha debatido en relación con la "autonomía", lo cierto es que sabemos, en verdad, que ésta no solamente ha sido relativa, sino que también le ha permitido al estado ejercer un control, no sin tensiones, sobre la universidad de manera más o menos exitosa; y a la universidad le ha permitido constituirse en un espacio relativamente autónomo para una nueva clase, que haría de la universidad el semillero de la clase política que habría de gobernar al país al declinar la casta de caudillos militares. Sin embargo, la autonomía nunca se entendió o quizo entender como forma de liberación de la condición de enclave neocolonial de la cultura de occidente, simplemente se convertía en puntal de la modernización del país, al sintonizarnos con el pensamiento universal, esto es, occidental. Su concepción de autonomía se enfrascó en ideales legalistas y reduccionistas de su proceso de autoadministración.

La universidad y el proyecto de educación socialista

Para estrenar, la consolidada "autonomía", en 1933 se abre un debate estridente entre miembros prominentes de la inteligencia universitaria a partir del primer Congreso de los Universitarios Mexicanos en que se aprueba una orientación teórico-ideológica exclusiva para la universidad y la educación en general, que es el Materialismo Histórico, con lo que se inicia un célebre debate público entre Antonio Caso y Lombardo Toledano.³⁰ Uno en representación de un proyecto universitario de élite y

el otro, con la defensa de un proyecto de masas. Caso, como sabemos, en defensa de la autonomía, la libertad de cátedra y la pluralidad ideológica; y Lombardo, en apoyo de la vinculación proletariado universidad y la definición de una posición científica y teórico-ideológica, el socialismo científico, como método y teoría para investigar e interpretar la realidad histórica del país. Una vez más se pierde la oportunidad de gestar una universidad verdaderamente popular fincada en los saberes de las diversas culturas nacionales, pero la capacidad autocrítica brilló siempre por su ausencia, en la inteligencia de izquierda y derecha al servicio de occidente.

El debate se extiende en el tiempo, y por la prensa se continua, con el resultado de todos conocido. Caso, un prestigiado "intelectual", filósofo neokantiano, gana paulatinamente consenso en el medio magisterial y estudiantil de la universidad; y a pesar de haber perdido la primera batalla, en el debate público, logra vencer al lombardismo, a quien expulsa prácticamente de la universidad, a la que renuncia siendo director de la Escuela Nacional Preparatoria. Este debate público habrá de marcar el inicio de una lucha por el poder en la universidad entre facciones de la más rancia tradición liberal, frente a las tendencias de vanguardia ideológica. El dominio de las élites, frente a las masas populares, habrá de marcar la tendencia vigente hasta fines de los sesenta en que los reclamos se convierten irrefrenables. La lucha antisocialista no solamente se contendría aquí, sino que se expandiría a la lucha contra el tercero constitucional, para erradicar el carácter socialista de la educación.

La universidad, un nuevo rostro. Se fortalece

Durante los dos últimos sexenios del periodo caudillista, (de gobiernos militares), la universidad enfrenta algunas vicisitudes, sobre todo económicas, conflictos estudiantiles, a pesar de que ocuparon la rectoría personalidades que habrían de destacar en el ámbito político, como el doctor Baz o

30 Cfr. Antonio Caso, "La polémica sobre la orientación ideológica de la universidad de México, en Antonio Caso, *Obras Completas I Polémicas*, UNAM, México, 1971, pp. 169-227; más conocido como "debate Caso-Lombardo", que marcó aún más el grado de dependencia intelectual de la universidad, en virtud de que de que se polemizó sobre dos formas occidentales hegemónicas, que favorecían precisamente las condiciones de sumisión de nuestro país. "Evidentemente las culturas nacionales brillaron por su ausencia, la "intelligentia" nacional daba una demostración de su apego a las doctrinas hegemónicas en el mundo moderno, el Liberalismo vs. el Socialismo".

Subirán. Sin embargo, la UNAM se fue consolidando como el semillero de *la nueva clase política* que habría de ocupar las altas esferas del poder a partir del ascenso de Miguel Alemán Valdes. El cuartel cede su lugar a la universidad, la cual entrará a partir de 1948, en una cierta estabilidad que perdurará hasta la caída del doctor Chávez. Dos décadas de consolidación y desarrollo,³¹ coherente o paralelo con el despegue industrial del país de la posguerra. La universidad en forma intensiva alimenta con cuadros a la burocracia política y al sector productivo. El proyecto modernizante de universidad se impone y se consolida como enclave neocolonial dejando de lado un proyecto cada vez más lejano de universidad verdaderamente nacional y popular.

La universidad, a principios de los cincuenta, inaugura la ciudad universitaria y las diversas escuelas y facultades se trasladan al pedregal de San Ángel, lo que da una idea del poder y de la fuerza que esta nueva clase política ha alcanzado. La relación universidad-estado se convierte en cordial y Ruiz Cortines participa en ceremonias oficiales dentro de la UNAM siendo recibido por los estudiantes. Durante estas dos décadas podríamos hablar de una relativa cercanía universidad-estado, quien continuará mediando frente a la sociedad civil. A principios de los cincuenta se organiza el congreso de científicos mexicanos,³² contando con la participación de los más destacados científicos universitarios mexicanos, europeos y norteamericanos, lo que puede dar cuenta del impulso que se viene dando a los centros universitarios de la educación superior.

Se multiplican las becas al extranjero para proporcionar una "mejor" formación de los profesores universitarios y de alumnos egresados. Los posgrados habrán de seguir, a este hecho, con miras a formar investigadores y profesores de mejor nivel científico y profesional. Se hace necesaria la formación de la *intelligentia* universitaria forjadora del nuevo México, de ese México imaginario tan anhelado por la burguesía

31 Cfr. J. Silva Herzog, *op. cit.*, pp. 98-151: "*una paz cuasi octaviana: 48-66*", a la que hace referencia el autor y donde se da una relación muy estrecha entre universidad-estado.

32 Cfr. R. Wences Reza, *op. cit.*, pp. 137-139; C. García Stahl, *op. cit.*, pp. 156-158; también G. García Cantú, *op. cit.*, 57-60; en todos ellos se puede constatar la condición de armonización entre el desarrollo del país en la posguerra mundial y la expansión de los espacios profesionales en México, lo que articula definitivamente a la universidad al proceso de desarrollo capitalista. Este hecho en vez de reducir la dependencia, la acrecienta de los bloques de dominio occidentales.

nacional y la pequeña burguesía, pero sobre todo por las grandes transnacionales. A fines de 1953 la UNAM, el IPN y 14 universidades de provincia participaban en el 2º congreso de universidades latinoamericanas, con lo que se expanden los horizontes de la universidad.

En 1954 se da el traslado a la ciudad universitaria y en 1958, el rector Nabor Carrillo logró que Ruiz Cortines escriturara los edificios y terrenos de San Ángel a favor de la Universidad. En 1960 la UNAM participa en la celebración del congreso mundial de universidades al que asisten rectores de más de 60 países. A partir de los sesenta la población universitaria comienza a crecer en forma alarmante, aunque de momento, con el traslado a ciudad universitaria, este hecho no constituyó un problema real a mediano plazo, esto es, durante cuatro o cinco años.

El crecimiento industrial del país, en forma acelerada también, permite que se de un proceso de ascenso rápido de los sectores medios de la sociedad a través de los estudios universitarios, vía la práctica liberal de la profesión o la ubicación en el sector burocrático del gobierno. El proyecto alemanista del México imaginario ha cobrado una presencia insospechada y el país se olvida momentáneamente del México rural, de más del 50% de los habitantes del territorio nacional, en aras de un proyecto maximalista urbano e industrial. Durante tres sexenios (1958-1966) la universidad logró constituirse en la institución educativa que forma los cuadros de la clase política, especialmente, la facultad de derecho³³ junto con ingeniería, medicina y economía en mucho mayor proporción que el IPN, quien también contribuyó a éste propósito.

Comienza a declinar el viejo modelo de universidad. Decae el modelo “tradicional”

Ahora bien, los conflictos de 1966-1968 comienzan a preludiar los cambios en la universidad, pero a la vez en la clase política gubernamental, que los sobredetermina. Crisis que habría de significar cambios notables en el trato hacia las instituciones de educación superior del país,

³³ La facultad de derecho de la UNAM se caracterizó por contar entre sus catedráticos a destacados funcionarios públicos, que incluso pudieron escalar hasta la presidencia de la república. Son los casos de Miguel de la Madrid, José López Portillo o Jesús Reyes Heróles, este último destacado secretario de estado, que ocupó varias carteras.

que habían sido el sustento de la (hoy) *vieja clase política* gobernante. Estos hechos, ligados a una crisis de legitimación y la sucesión presidencial (del periodo 1970-1976), habrán de prologar el ascenso de la *tecnocracia*; "nueva clase política" (protoburocrática) que habrá de iniciar con Luis Echeverría. Nueva clase política que venía gestándose en el seno de la burocracia política y que habrá de comenzar a privilegiar el aspecto económico sobre el político, lo que se hará más evidente, a partir de los gobiernos de Miguel de la Madrid a Carlos Salinas de Gortari; "*tecnocracia*" que habrá de sustentar su gestión en la administración-economía sobre la política, lo que conlleva a una transformación del aparato de educación superior para hacerlo más eficiente al proceso de transformación de la economía nacional.

Evidentemente la crisis de 1966-1968 resulta extremadamente violenta, como un preludio de la que será la conducta del estado con la universidad. Fin del idilio de los políticos, para iniciar un proceso racionalizador, reforma educativa que defina las nuevas relaciones entre universidad-estado. En donde ésta primera llegará a constituirse en parte de un aparato ideológico del estado, (abiertamente), con miras a la difusión de la cultura de occidente.

Si bien, esta tendencia tecnocratizante se gesta en el seno mismo de la *vieja clase política* y comienza a tener sus primeras manifestaciones en los cincuenta, será hasta la siguiente década en que tomará forma y se consolidará a partir de los setenta con la pretendida *modernización*³⁴ de la educación superior. De ésta manera las instituciones públicas de educación superior están llamadas a constituirse en el granero de la *nueva clase tecnocrática* en el poder, aunque también apoyadas en las instituciones privadas de este mismo nivel educativo.

Las juntas de gobierno y juntas directivas se han legitimado como las instancias, de las universidades, para la designación de los rectores

³⁴ Cfr. R. Gabás, *Jürgen Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística*, Ariel, España, pp. 67-71.

El estado mexicano entra a otra etapa de su desarrollo capitalista y requiere de un proceso de racionalización de todos los procesos de gobierno, pero a la vez de su economía, del tal forma que entra en un camino lento de transformaciones sociales que le permitan responder a las condiciones del mercado mundial. El trabajo de Max Weber, *La ética protestante. El espíritu del capitalismo*. Da cuenta de los mecanismos de transformación de la sociedad en el mundo capitalista.

por parte del ejecutivo, así como la cada día más evidente dependencia de una instancia tecno-burocrática de alto nivel como fue la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP), hoy la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, viene marcando y sobredeterminando la dependencia de la universidad del estado, quien con criterios más bien técnicos y eficientes, define los límites del presupuesto a las instituciones de educación superior.

De la universidad tradicional a industria de la cultura

Como he señalado, en 1910 se integraron a la naciente universidad además de la Escuela Nacional Preparatoria diversas escuelas como: jurisprudencia, medicina, de ingenieros, de bellas artes y de altos estudios, con lo que bajo un mismo gobierno universitario se contaba con una estructura a semejanza de las universidades europeas o americanas. En su discurso inaugural don Justo Sierra considera a la UNM descendiente directa de la Universidad de Salamanca además de hermanaarla a la universidad de París. Sin embargo, durante sus polémicas con Aragón, Antonio Caso destaca la herencia de la universidad de París, (A. Caso, 1910). Ambos rechazaron cualquier vínculo dinástico con la real y pontificia universidad de México, lamentando por otra parte don Agustín Aragón la sumisión de ENP por parte de la UNM, en virtud del repudio a la concepción antipositivista de la naciente universidad.

Así, en principio la universidad nacional de México que será modelo para las universidades de los estados, quedó constituida como una universidad de vanguardia como lo era la universidad de París. Con una fuerte influencia de la ilustración y el enciclopedismo. La rectoría con sus diversas escuelas, fue una comunidad de docencia-investigación (A. Caso, 1933) fue la nueva estructura universitaria aunque el peso fundamental se ubicara en la enseñanza. Esta estructura universitaria era evidentemente muy rígida y con total dependencia del estado autoritario de la dictadura porfiriana. La solemnidad de la toga y el birrete en los actos ceremoniales, como su fundación, le daba reminiscencias medievales, y que a la fecha es costumbre en algunas ceremonias. Pero no será sino hasta

1929-1933 que luego de un fuerte conflicto con el estado, como se señaló, la universidad pase a ser autónoma y como tal, pueda contar con cuerpos colegiados que le dan un cierto aire democrático, por la participación de profesores, alumnos y administrativos en su conformación.

De cualquier forma, incluso con la definitiva o más plena autonomía de 1933, la UNAM no pierde su estructura desde el punto de vista académico. Las escuelas y facultades que se avocan, fundamentalmente, al proceso docente, se encuentran aisladas de la investigación como tarea sustantiva de la universidad así como de la difusión de la cultura. El conocimiento se produce en las universidades o centro de investigación de los países de Europa o Norteamérica, aquí se estudian y difunden por los catedráticos universitarios con mayor o menor fidelidad y apasionamiento. En estas condiciones el conocimiento es vertido en el aula por medio de la cátedra magisterial al alumno que se encuentra en proceso de formación.³⁵ El profesor estudia e investiga, lo que le da la autoridad sobre el alumno que tiene poco conocimiento y debe asimilarlo del apunte y uno que otro libro de texto. Los límites en la producción nacional editorial habrán de impedir una mayor participación del alumnado en la cátedra. Esto habrá de modificarse notablemente a partir de los sesenta.

Durante el sexenio alemanista y en el siguiente de Ruiz Cortines 1946-1958, la UNAM, a pesar de contar con ley orgánica moderna, la autonomía y un campus universitario, así mismo las instituciones de educación superior del país, en su mayoría continúan manteniendo la misma estructura académica piramidal y vertical. Desde luego, con gobiernos universitarios más fuertes, si tenemos en cuenta la autonomía y el apoyo económico estatal, o el subsidio, lo que le permite ejercer mejores controles internos sobre los profesores y estudiantes por medio de las porras universitarias, guardias blancas disfrazados de deportistas.

35 Cfr. R. Villareal, *Documento Xochimilco*, UAM-X, México, 1974, pp. III-IV; en donde se habla de superar el modelo "tradicional" de universidad por facultades, al sistema departamental. Véase también las "Reuniones del Club Alemán", en cuyas minutas se detallan algunos aspectos de la modernidad frente a lo tradicional. L. F. Bojalil, A. Padiella A., *et al.*, *El proyecto académico de la UAM-X*, México, UAM-X, pp. 11-13. El modelo departamental se asocia a la "modernización".

Comienzan a aparecer los centros o institutos de investigación pero no se encuentran vinculados a la docencia lo que impide que fluya el conocimiento recién producido. De esta forma la universidad tiende a reproducir conocimientos caducos en relación con los centros nacionales y extranjeros de producción científica. A principios del gobierno avilacamachista empiezan a aparecer algunas raíces de lo que habrá de ser posteriormente el *sistema nacional de universidades*, como la naciente *industria de la cultura* que habrá de cobrar forma desplegada en los setenta. En México en 1940 y en Guadalajara al siguiente año; en Monterrey en 1943 se dan las primeras reuniones de rectores y directores de institutos universitarios (Solana *et al.*, 1982). Una cuarta reunión en San Luis Potosí (1944) en donde se decide el carácter de asambleas nacionales de rectores. La quinta reunión se realizó en Oaxaca en 1948 con miras a la constitución de una asociación. De esta manera, el 25 de marzo de 1950 se constituye legalmente la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana (ANUIES). A partir de esta fecha se han celebrado más de 18 asambleas ordinarias y otras con carácter extraordinario.

En principio este intento de coordinación regional y nacional era muy necesario para negociar con cierta fuerza frente al estado. Sin embargo, la tendencia sistematizadora que ha sufrido a partir de los sesenta le fue conduciendo por un camino tecnocratizante, sobre todo y de manera muy evidente durante los años setenta. Debemos añadir que el crecimiento acelerado de la población estudiantil en la década de los cincuenta es de prácticamente el doble. En 1953 eran 20 628 en la UNAM y para 1960 se habían inscrito 39 471 (Herzog, 1974). Esta misma tendencia se hace sentir en la década siguiente, lo que obliga a la institución a adoptar medidas tecnocráticas para poder afrontar, de manera inmediata lo que no se había previsto.

Los cambios tecnológicos en la industria nacional y los requerimientos del mercado de trabajo comienzan a ser más dinámicos y a requerir un tipo de profesional mucho más activo, más creativo y autónomo, que aquel que venían formando las universidades públicas, ya que se habían

agotado los modelos desarrollistas impulsados por los gobiernos civiles de la clase política que arrancara con Alemán.³⁶

La década de los sesenta en la universidad

La industria editorial sufre una expansión muy notable durante la década de los sesenta, intensificándose la producción editorial de la UNAM de tal forma que permite una mayor difusión de la cultura a nivel nacional y concretamente dentro de los centros de educación superior. Los institutos de investigación de la UNAM comienzan a consolidarse a fines de los cincuenta y principios de los sesenta alcanzando amplio prestigio aunque sin que se den posibilidades de intercambio y de rápida incursión del conocimiento generado en las aulas, espacio de la docencia. Las contradicciones fundamentales de la universidad *tradicional* respecto de las demandas de la sociedad civil y el estado hacen crisis a partir de 1966-1968, lo que interpreta el estado, desde la Secretaría de educación, como necesidad de *modernización* de las instituciones de educación superior.

A partir de aquí se comienzan a realizar ciertas acciones tecnocráticas tendientes a racionalizar la educación superior del país, partiendo de la Secretaría de educación pública, la ANUIES, la UNAM y otras instituciones de educación superior. Las principales medidas con este propósito serán:

- Consolidar el sistema nacional de universidades.
- Contar con un plan nacional de la educación superior.
- Planificar a mediano y largo plazos la educación superior.
- Sistematizar la enseñanza y el aprendizaje.
- Formar a los nuevos cuadros magisteriales.
- Elevar la "calidad" de la enseñanza.
- Realizar un amplio plan de difusión cultural.
- Racionalizar la producción de conocimientos.

³⁶ "El mismo proceso de relevo que se dio entre la casta militar y la clase política, se comienza a gestar entre la hoy vieja clase política y la nueva clase tecnocrática", que cuenta con un proyecto diferente, más racional, ligado más a las decisiones de tipo económico; y contando su propia estrategia para manejar las decisiones políticas, en forma por demás tecnocrática.

- Modernizar la educación superior apoyado en un sector de vanguardia; (las ENEP; UAM; Colegios de Bachilleres y CCH).

- Impulsar la *Industria Cultural Universitaria*.

- Contratación de profesionales de la educación superior

Todo ello apuntando a constituir, con apoyo del *sistema nacional de universidades*, una *industria de la cultura* que difunda la cultura de excelencia, la cultura universal, la cultura de occidente, como lo habremos de analizar en el capítulo siguiente. El México imaginario cautivo de la expansión mundial del capital se aposenta en la universidad que no conoce más que la cultura de occidente como su propia cultura, como medida y centro de todas las cosas.

La universidad hoy y su futuro inmediato

La universidad pública en México, como institución del estado, en general, ha cumplido un papel de aliada fiel, a fin de secundar su proyecto, excepto contadas ocasiones en que pudo optar, por periodos más o menos breves, por proyectos populares, con las consecuentes presiones y agresiones llegando, en su larga historia a cierres y reaperturas, dependiendo de los grupos en el poder. Ahora bien, a partir del 29-33 la Universidad nacional autónoma pareciera tomar su curso y convertirse en un centro de alta cultura donde se pretende concentrar la cultura de élite, la cultura de los centros hegemónicos, sobre todo de occidente.

Paulatinamente, el espíritu de occidente se posesiona de la *intelligentia universitaria* quien observa a la cultura nacional, o a las culturas nacionales con la misma óptica de los países occidentales. El intercambio intelectual se da con otras universidades europeas o norteamericanas, incluso socialistas, por que el eje cultural está en occidente. La relación con las masas, es la misma que se da entre occidente y los países dependientes o subdesarrollados en todo caso, las culturas nacionales étnicas, se convierten en objetos de estudio antropológico, en rescate de objetos perdidos para museos, en folklore, o en muestras de un pasado trastocado (para turistas), que deberá desaparecer paulatinamente por la absorción urbana o por la extinción. ¿Cómo explicarse que la universidad, la conciencia más "lúcida" de la sociedad, que puede analizar la

“realidad nacional” críticamente, hasta ahora haya sido incapaz de optar, por lo nuestro, por nuestras culturas?

La respuesta se deriva de lo antes expuesto. La universidad proyecto de un estado sometido, tiende a funcionalizarse a los requerimientos de éste, que impulsando el proyecto de modernidad, lo ha entendido como la occidentalización, la inserción en el mercado mundial, en condiciones francamente desventajosas, pero ilusoriamente de igualdad mundial. Modernización que arrastra desde mediados del siglo pasado, siempre ilusionado por alcanzar a un occidente cada vez más lejano, más violento, más centralista e irracional.³⁷ La universidad debería, a partir de su conciencia crítica, poder cuestionar su propia condición y la del estado al que está empeñada en servir; de que no es por la vía de la occidentalización, que habrá de lograrse la resolución de sus problemas.

Para ello la universidad requiere de formar a sus cuadros más como “intelectuales” que como “intelligentia” occidental; como “intelectuales” al servicio de un proyecto nacionalista que sin cerrarse a occidente, pueda construir una perspectiva desde sus raíces étnicas, que aunque más lento, será un proyecto seguro y propio, hacia un futuro sin apresuramientos y condicionamientos, porque cada cultura tiene su tiempo, sus espacios y sus ritmos. Una universidad que pugne por la democratización cultural en el mundo, que en vez de homogéneo lo percibimos múltiple y complejo, en fin humano.

El panorama mundial y nacional

Finalmente puedo señalar, sin temor a equívoco que los países de América Latina sujetos al desarrollo de occidente y arrastrados por la dinámica de la recomposición de las nuevas formas de acumulación capitalista y con un constante crecimiento poblacional, se han visto forzados a convertirse en exportadores netos de capital, a través del pago del

37 La universidad se ve en la necesidad de potenciar su capacidad para difundir la cultura “Los mecanismos tradicionales resultan obsoletos para resolver los problemas de crecimiento del país, está en camino la construcción de una ‘industria cultural universitaria’ capaz de satisfacer las demandas de éste, en su proceso de acelerada occidentalización”. Esta demanda es general, sin embargo no todas logran acceder a la modernidad. En consecuencia se formula una estrategia por parte del estado para impulsar un proyecto modernizador de las instituciones de educación superior del país.

servicio de la deuda al capital financiero internacional. Para ello se le plantea por parte del FMI, como prioridad número uno la "modernización", elevar la productividad y eficiencia en los mercados interno y externo, para ser competitivos en el mercado mundial, obtener divisas y pagar el servicio de la deuda. La internacionalización del capital, permite a las potencias de occidente enfrentar la lógica de las nuevas formas de acumulación a través de los medios institucionalizados y organismos legitimados de arbitraje que apoyan a los centros económicos hegemónicos.

En estas condiciones la *modernización* irrumpió también en las instituciones de educación superior a nivel universitario de estos países, ya que representó un intento de reorganización para hacer más eficiente y funcional este nivel educativo, frente a dos hechos: el desarrollo científico-tecnológico del país, urgido por recuperar el "desarrollo" económico nacional y la masificación, (alta demanda de servicios de educación, investigación y difusión de la cultura). Las instituciones de educación superior contaban con estructuras tradicionales, tanto administrativa, como académicamente. Tanto en la forma de contratación del personal académico, como de promoción y formación.

La estructura era más vertical y jerárquica con un reducido número de profesores de tiempo completo. La profesionalización del trabajo académico universitario se fue haciendo indispensable para atender las tareas sustantivas de las instituciones de educación superior. Además de que la formalización en la contratación de los trabajadores universitarios abrió la puerta a la gremialización y consecuente sindicalización de los profesores, prestadores de servicios, investigadores y difusores. *En México la integración de un sistema universitario, comenzó a convertir a estas instituciones en una gran industria de la cultura con trabajadores especializados para cada una de las actividades sustantivas de las universidades. Producción de profesionistas (calificación de fuerza de trabajo profesional para el sector público y privado); producción editorial y cultural para el consumo de determinados sectores, a gran escala. Con ello, las universidades, de conciencia crítica de la sociedad, pasaron a formar parte de una industria cultural, sui generis, para la modernización, occidentalización del país.*

La tecnocratización, nueva forma de legitimación del capitalismo tardío, constituye un mecanismo esperanzador para los estados latinoamericanos endeudados, con miras a la eficientización del aparato productivo nacional y de esta forma responder a la disyuntiva: pago del servicio de la deuda y elevación de las condiciones de vida de los diversos sectores sociales, sin que hasta ahora, los resultados hayan sido satisfactorios. Sin embargo, esta tecnocratización, sólo ha tenido como consecuencia saldos negativos para los gobiernos de la región: mayor endeudamiento, impopularidad y necesidad de optar por formas más autoritarias y antidemocráticas para ejercer el control social.

América Latina de cara al nuevo milenio

Sin embargo los pueblos de América Latina no han presenciado pasivamente este proceso de deterioro de sus niveles de vida en función del nuevo esquema de acumulación y la recomposición del mercado mundial (Cuenca del pacífico, TLC, CEE, CEI, entre otros). Los sectores más golpeados por esta lógica del capital en occidente, han iniciado movimientos sociales encaminados a enfrentar activamente estos procesos en diversos campos del desenvolvimiento social; no siendo la educación, por supuesto, la excepción; Freire, Dussel, Méndez Arceo, (ya fallecido), Gutiérrez, Boff, Dietrich, entre otros han intentado y están intentando sistematizar la búsqueda de alternativas que permitan, desde una óptica regional, romper esta inercia de la hegemonía occidental, tanto cultural como material o económica, a fin de lograr la emancipación, así como identidad cultural latinoamericana. Esfuerzo que no puede realizarse aislado, sino en conjunto, para unir fuerzas contrahegemónicas frente al dominio económico-cultural de occidente.

El intento no es ingenuo como pareciera a primera vista, ya que es evidente que en América Latina, están gestándose movimientos populares de gran magnitud, producto de contradicciones, que la lógica del capital a nivel mundial genera. De tal forma que su organización se presenta como una prioridad para las conciencias más lúcidas. Estas masas emergentes depauperadas y semi-instruídas, cada vez toman más clara conciencia de que se están agotando sus posibilidades, y de que en

América Latina existe un fermento, que de encausarlo, podría constituir una vía más humana para la construcción de las nuevas sociedades y nuevos hombres del siglo venidero.

Esta conciencia emergente no es el producto de un nuevo mesianismo, sino el resultado de las luchas concretas de liberación en el subcontinente y la amalgama cultural de la racionalidad occidental y los sedimentos coloniales e indígenas. La construcción de una contrahegemonía no es proceso simple, requiere de la sedimentación y amalgama del potencial productivo de occidente con las formas propias de América Latina, su tradición cultural (colonial-indígena), así como la forma en que han integrado a sus sociedades las influencias científicas de oriente y, en especial, occidente.

Y es aquí donde las universidades tienen un papel importante, ya que no basta la buena fe, sino que se requiere de un esfuerzo descomunal de síntesis, impulsado por las luchas de liberación, lo que no necesariamente garantiza la conquista del nuevo liderazgo que puede ejercer en el siglo venidero, la región. Requiere de un potencial de lucha por lo menos, si no es que mayor, del que hasta ahora occidente, ha echado mano. Requiere de una buena dosis de materialismo y pragmatismo, del que con mucha frecuencia han carecido los movimientos de liberación abortados.

No es suficiente la generación de una contrahegemonía en el ámbito de la cultura e ideología, la lucha va más allá, requiere de la gestación de una contrahegemonía en términos materiales. *Y es aquí donde las universidades latinoamericanas deberán jugar un papel estratégico, rompiendo con los esquemas imperiales con que se han visto limitadas.*

LOS SETENTA Y LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El prólogo nos permite contextualizar a la universidad “*tradicional*”,¹ en el marco de las transformaciones culturales del país, sobre todo en las condiciones de la denominada por Robert Ricard “conquista espiritual” (durante el periodo colonial), su continuidad en la época postindependentista, como Real y pontificia universidad² y sacar conclusiones; para luego continuar con un análisis transhistórico que partió de 1910, ya como Universidad Nacional de México, acentuado el periodo que va de 1929-33, con la autonomía universitaria hasta los sucesos de 1966-68, en que esta estructura clásica (napoleónica, por facultades) entró en crisis para ser alternada por un modelo, pretendidamente más eficiente y tecnocrático.

Los setenta inauguran esta nueva fase de racionalización técnica, en la organización de las estructuras universitarias. La “modernidad”³ se esgrime frente a los esquemas tradicionales y se inicia un nuevo proceso que hemos denominado, de constitución de una “industria de la cultura”. En principio, los cambios cualitativos están

1 Cfr. *El proyecto académico de la UAM-Xochimilco*, p. 10-13; además podemos consultar también el documento *Diez años en el tiempo*, p. 19; que nos permite entender la perspectiva en relación con el concepto, *tradicional*, punto de partida para la revisión crítica del modelo alternativo. El *Documento Xochimilco*, es otro texto de lectura obligada para el análisis y comprensión de este concepto.

2 Se pretende dar seguimiento histórico a la tesis, sostenida en este trabajo, *aunque la universidad no pasó a constituir parte del aparato de conquista espiritual, en virtud de conformar una institución al servicio de españoles y criollos, indirectamente apoyó siempre este proceso.*

3 El concepto de *modernidad* resulta sumamente ambigüo, sobre todo en el ámbito de las formaciones sociales latinoamericanas, ya que más que vanguardia o contemporaneidad significa “poner a tiempo” un modelo económico-político desfasado, en relación con los modelos metropolitanos.

vinculados a un proceso de racionalidad tecnocrática del tipo, insumo-producto, con miras a optimizar el empleo de los recursos y a difundir de manera eficiente a la cultura universal, (esto es occidental).⁴

En este capítulo se pretende caracterizar la “modernización” de las instituciones de educación superior, que va de 1970 a 1985, describiendo los principales sucesos y destacando las tendencias en la organización y operación de estas instituciones, en ese nivel educativo. Todo lo anterior con miras a enmarcar el momento y las condiciones en que se dio el proceso de formación de los TAU,⁵ emergentes a fines de los años sesenta, hecho que nos facilita la interpretación de estos y de esta manera intentar probar las tesis centrales del trabajo de investigación en torno a este periodo.

Manifestaciones de la crisis de la educación superior 1966-1968

La “modernización” de las instituciones de educación superior, en los setenta, especialmente de aquellas ubicadas en el área metropolitana de la Ciudad de México, se inicia en forma acelerada teniendo como un hecho precedente de gran relevancia al movimiento estudiantil del 68, que innegablemente marcó un hito en la historia de la educación superior en México. Hechos cruentos que obligaron al estado a otorgar un trato distinto a las instituciones de educación superior, con miras a evitar, según su lógica, la repetición de actos de masas que “pusieran en peligro” la estabilidad de la nación.

En consecuencia este movimiento tuvo un peso específico en el proceso modernizador,⁶ tanto por el tipo de demanda, como por quienes

4 En el marco de este trabajo se sostiene que la cultura occidental, como cultura hegemónica que es, pretende investirse de la falsa imagen de *universalidad*, para mantener sus condiciones de legitimidad y dominio. Hecho característico, en la historia de los imperios, frente a sus subordinados.

5 La categoría TAU (trabajador académico universitario) hace referencia, como veremos más adelante, no solamente al profesor-investigador, sino también a aquellos que hacen la difusión cultural o el servicio, aunque el primero, también suele hacer tales funciones alternadamente en el espacio de las tareas sustantivas.

6 Este peso específico del movimiento estudiantil universitario se derivó de las fuerzas que confluieron en él, constituidas por los sectores medios o pequeña burguesía en ascenso, en busca de espacios no solamente de expresión, sino sobre todo de ubicación en el contexto de la sociedad civil y política (por otra parte no se debe olvidar que el movimiento de 1968 no puede desligarse de la sucesión

las impulsaron, aunque pudiese cuestionarse el proceso de implementación de las medidas por parte del estado quien recogió dos demandas fundamentales: apertura democrática y acceso a la educación superior de un gran número de demandantes; cuestiones ambas que ligadas a la consecución del mejoramiento académica, constituyeron criterios centrales para la planeación de las instituciones de nueva creación, en este nivel educativo.

Ahora bien, en el periodo de transición (68-72), el estado paralelamente, inició un plan de reorganización y planeación educativa conjuntamente con la ANUIES y la UNAM, con el propósito de enfrentar dos problemas centrales y prioritarios: la necesaria "modernización", entendida como funcionalización de la educación superior al acelerado proceso de desarrollo nacional, por un lado y por otro, cancelar cualquier brote de inconformidad, universitario, de masas. Y ante la crisis manifiesta por la caída del nivel académico⁷ que venía a sumarse a todo lo anteriormente descrito, el sector educativo del gabinete echeverrista, en especial la subsecretaría de planeación de la SEP (1970), se da a la tarea de enfrentar una planeación a nivel macro, contando con un equipo de especialistas e investigadores de la educación, de cierto renombre, además de los representantes de la ANUIES y la UNAM, con el fin de hacer

presidencial de Díaz Ordaz). Estas fuerzas estudiantiles y magisteriales, con sus demandas, como he señalado, rebasaban los estrechos límites del *campus* universitario e incluso de la Ciudad de México para alentar una reforma política de fondo. Demanda que tuvo una limitada respuesta por parte del gobierno echeverrista y que se ha ido profundizando sexenio tras sexenio gracias, no al Estado, sino a la persistencia de estos sectores sociales que, hoy después de veintiocho años han logrado constituir una "masa crítica" organizada en partidos políticos de oposición.

7 Ya que también de alguna manera, aunque quizás indirecta, el movimiento de 68 venía a demostrar que las instituciones *tradicionales* de educación superior, sobre todo universitarias estaban realizando sus tareas dentro de un marco institucional, ya desfasado y poco eficiente, en función de los intereses de ciertos sectores dominantes de la sociedad civil y del estado. Esto es, las universidades estaban formando cuadros "poco competitivos" a las condiciones del mercado de trabajo, que había evolucionado notablemente en el marco de la importación de nueva tecnología y modelos administrativos, comerciales, financieros, etcétera, ciberneticizados y tecnocratizados; mientras que los planes y programas de formación, pertenecían al pasado, no sólo de las "metrópolis" (o países con un alto desarrollo capitalista), sino de nuestra misma formación social. La educación superior, por ejemplo, era más teoricista y especulativa, además de formar cuadros con poca creatividad, estrecho nivel crítico y una perspectiva limitada de las potencialidades personales; desconocimiento de los avances tecnológicos y científicos de punta; así como de la metodología para lograr avances autónomos en el aparato productivo nacional.

frente a los retos del desarrollo y la modernización científica y tecnológica del país.

Ahora bien, simultáneamente a la planeación de la educación superior, se formuló una reforma educativa que combinada a la anterior, permitiese a corto y mediano plazo hacer frente a los problemas que se pretendía resolver; y por otra parte permitiese preparar a largo plazo, la llegada del nuevo siglo. Por ello se estudiaron diversos modelos de organización académica y política-administrativa haciendo especial hincapié en estos últimos; así como en los modelos jurídicos. Esta reforma planificada estuvo más orientada a lograr formas más racionales de organización y gestión universitaria⁸ que a incidir en los planes programas académicos. Esto es, se intenta racionalizar y hacer eficiente todo el proceso ligado al accionar de las instituciones de educación superior; el proyecto académico queda matizado por esta intencionalidad dominante, y la tecnología educativa hace su aparición, como el elemento didáctico-pedagógico, que en la esfera académica habrá de dinamizar la reforma en marcha. Ya el proyecto fue impulsado en este sentido durante las gestiones de Javier Barros Sierra y Pablo González Casanova (en la UNAM), y toma cuerpo en los proyectos definitivos de las instituciones alternativas, emergentes, (ENEP, UAM).

Este impacto racional-instrumental se manifiesta al integrar dos formas técnico-racionales: la planificación y la tecnología educativa esperando ser integrado a un módulo de organización productiva en el ámbito de la ciencia y la tecnología. Un modelo de universidad que superase las contradicciones que se gestaron en la estructura tradicional universitaria (por facultades).

⁸ Los funcionarios del *staff* gubernamental, supusieron que en la medida en que se lograra una democratización interna de las instituciones de educación superior (IES) y la inserción de las masas inconformes, a las "modernizadas instituciones de educación superior de la capital" y, en general, del país, se habría logrado garantizar la "pax republicana" tan anhelada por la oligarquía gobernante. Esto es, recuperando la experiencia del 29, de recluir en las universidades la crítica de los intelectuales, mediante la *autonomía*, se evitaría otra confrontación como la acaecida en ambos momentos (1929 y 1968). Sin embargo, tanto en uno como en otros casos, el *campus* universitario resultó ser un espacio político demasiado estrecho para los sectores más lúcidos de estas capas medias, sedientas de participación política.

Se logra integrar la totalidad racional-tecnocrática al sumar al proyecto planificador y a la tecnología educativa, el modelo *departamental*⁹ de universidad, con eje y acento, en la producción científica (investigación), y vínculos suplementarios con la docencia y la difusión de la cultura. En consecuencia al hablar de *modernización*,¹⁰ podemos con toda certeza en este momento y en el ámbito de la reforma de la educación superior, hablar de *tecnocratización*, tanto a nivel de planeación a mediano y largo plazo, como en lo relativo a los planes y programas curriculares, matizados por la tecnología educativa y el modelo de universidad, departamental.

La modernización del sistema nacional de universidades

El gobierno echeverrista, como he señalado previamente, inicia su gestión con un propósito innovador, por lo que a través de la Secretaría de Educación Pública se analiza la posibilidad de efectuar una planificación de todo el *sistema nacional de universidades* con miras a su *modernización* que debe entenderse más bien como adecuación de las instituciones de educación superior a las demandas del aparato productivo por una parte y por otra a la necesidad de satisfacer las peticiones estudiantiles de 1968, de acceso a la educación superior y democratización de las instituciones universitarias, como he mencionado. Esto es, el impulso *modernizador* se sustenta en dos propósitos: uno económico y el otro político, lo que hace difícil su realización y, en momentos, incluso contradictoria su resolución.

Para enfrentar este reto la SEP cuenta con la nueva Subsecretaría de Planificación, quien en coordinación con la ANUIES y la UNAM, funda-

9 El sistema *departamental* se diferencia del plan por facultades, donde, en éste último, se distancian los centros de producción del conocimiento (institutos de investigación), de los centros de reproducción de los mismos (las facultades), haciendo que de manera permanente se dé un desfase entre el momento de la producción y el momento de la difusión y comunicación de los resultados de la investigación científica y tecnológica; de tal manera que se llega a un tercer momento, de tal distanciamiento entre producción y difusión del conocimiento que se hace necesaria una *reforma educativa* para recuperar la sintonía. Poner al corriente los planes y programas curriculares, así como los métodos y sus estrategias de organización, con las consecuencias que están a la vista.

10 Concepto empleado en el discurso oficial para significar: *desarrollo y progreso*.

mentalmente, inicia un programa *racionalizador* de los planes de *reforma universitaria* y sobre todo de expansión de la matrícula así como de los planes para hacerle frente. Ahora bien, estos organismos SEP-ANUIES-UNAM acordaron las siguientes estrategias: *primero*, en relación con la educación universitaria deciden crear dos tipos de centros, unos derivados de la UNAM: las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), y dependientes de ella pero ubicados, fuera del *campus* de ciudad universitaria, en zonas estratégicas de influencia y con miras a absorber la demanda local en la Ciudad de México; otros autónomos, y directamente ligados a la SEP en el Distrito Federal, con las mismas características para su ubicación en zonas específicas de influencia (UAM). En relación con el nivel medio superior se gestan dos tipos de instituciones, los CCH o Colegios de Ciencias y Humanidades, dependientes de la UNAM y alternos a la Escuela Nacional Preparatoria; y los Colegios de Bachilleres, con proyección nacional y dependientes de la SEP.¹¹

Segundo; se pretende efectuar una amplia *reforma* de las instituciones *tradicionales* de educación superior: UNAM, universidades de los estados y Educación Media Superior, Escuela Nacional Preparatoria; con lo que esta planeación incluiría a todo el *Sistema nacional de universidades*. La *racionalidad de cálculo* va invadiendo las estructuras de la educación superior con miras a enfrentar los problemas políticos y económicos derivados de un pasado reciente, y el presente en relación con los problemas del proyecto económico del *estado-racional-planificador* que debió substituir la estrategia típica del abordamiento de los grandes problemas nacionales por parte de la vieja clase política, que concluye su participación, con la gestión de Díaz Ordaz de 1964-70. Así Echeverría inaugura los gobiernos tecnocráticos, más orientados y focalizados hacia la economía y a estrategias de corte racionalista en el manejo de la política y la esfera económica.¹²

11 Cfr. L. Solana, Cardiel Reyes et al., *Historia de la Educación Pública en México*, SEP/FCE, México, 1983, p. 41.

12 Hace referencia a tres momentos de los gobiernos revolucionarios: la *clase militar* o de los caudillos; la *clase de los políticos* civiles que gobiernan de Miguel Alemán a Díaz Ordaz; y la *clase tecnocrática* que inicia su participación con Luis Echeverría, hasta Carlos Salinas de Gortari.

El proyecto del gabinete, sustentado en el dato estadístico producto de la investigación “científica” hace su aparición, acompañado de expertos en la materia y en algunos casos, en planificación, formados para el caso. Las interpretaciones y proyecciones surgen como el gran motor de los nuevos proyectos, sobre todo los alternos: ENEP; UAM; CCH; CB, que deberán atender una demanda específica en zonas críticas de la capital (metropolitana) y los estados de la república. Ahora bien, esta *racionalidad de cálculo*¹³ no solamente interviene en la solución del problema de la expansión de la demanda de educación superior, sino que irrumpe sobre la estructura tradicional, vertical y autocrática para, por lo menos, intentar presentar a la institución alternativa con instancias colegiadas más democráticas, por su constitución y organización; así como la manera de tomar decisiones e irrumpe a su vez sobre los esquemas académicos tradicionales con la finalidad de *modernizar* a las instituciones de educación superior en el país, interpretando modernidad, como una forma más racional de hacer la academia, esto es, racionalizar el uso de los recursos institucionales, así como la *profesionalización* del trabajo académico y el empleo de los recursos didácticos y pedagógicos.

De esta manera, el estado pretendió dar respuesta a la demanda de un sector emergente de la sociedad; y por otro, apoyar la demanda del aparato productivo, de formar un profesionista más acorde con los requerimientos de la dinámica económica y de una institución universitaria orientada a investigar, producir conocimientos, armonizada con los problemas nacionales y preocupada por difundir la cultura “universal”, la cultura legitimada y hegemónica con programas de gran magnitud y amplios recursos económicos y culturales.¹⁴ La “modernidad” institu-

13 Cfr. Max Weber, *La ética protestante, op. cit.*, p. 13. Además de algunos otros escritos a que haremos referencia más adelante.

14 Aparejado a este proyecto racional-tecnocrático se produce un hecho más bien contradictorio con la tendencia insumo-producto, efectuándose una derrama económica sobre las instancias modernizadoras del sistema universitario que pasan a ser consideradas como el “proyecto sexenal” en el nivel superior de educación, no solamente por los requerimientos de inversión, sino también en relación con los presupuestos de operación en la medida en que una alta proporción de los TAU es contratado de tiempo completo y medio tiempo, con el propósito de profesionalizar el trabajo académico, en estas instituciones de educación media superior y superior.

cionalizada adoptó un carácter planificador, orientándose, una vez más, a imitar a los países altamente tecnificados con la esperanza de alcanzar lo imposible, a occidente, deslumbrante por su nivel de vida y su desarrollo. Los nuevos gobiernos tecnocráticos y la nueva clase pretendían adoptar esquemas posmodernos, sin contar para ello, con la infraestructura mínima y sobre todo con las condiciones étnico-culturales, favorables para el efecto; esto es, la oligarquía comprometida con los intereses y cultura occidental, favoreciendo también las nuevas formas de explotación vía exportación neta de capital.

Y es en este punto donde aparecen las contradicciones entre realidad y el proyecto de estado. Una realidad mexicana en su mosaico cultural,¹⁵ medianamente tecnificada e industrializada, a la vez que en forma dispar desarrollada; contra un proyecto de estado nacional-moderno, que podría sustentar su legitimidad en la medida en que verdaderamente fuese eficiente en la solución de los problemas concretos de la sociedad.¹⁶ Este nuevo panorama en la educación superior, aparece como el proyecto de estado tecnocrático-racional, se consolida en los sexenios subsecuentes hasta nuestros días, en que se afirma la tecnocracia en el poder. De ahí que se haga tan indispensable una evaluación de los resultados. Esta estructura racional-tecnocrática de las instituciones universitarias vino a condicionar y a modificar el trabajo intelectual, cada vez más especializado y organizado en una cada vez más fina división técnica del trabajo intelectual, por su ubicación en el contexto departamental; y a partir de una redefinición de su quehacer académico, fundado en la tecnología educativa, docencia y en el método científico y la investigación.

Esto es, el trabajo académico se organiza en función de un plan racional de división "científica" del conocimiento, el que a su vez se dispone en estructuras más disciplinarias que son los departamentos

15 Cfr. G. Bonfil Batalla, *México profundo. Una civilización negada*, Grijalbo-CNCA, México, 1990, pp. 13-22. El choque de un México 'imaginario', frente al otro llamado -por el autor- 'profundo', lo que refleja el anhelo de la nueva tecnocracia frente a las condiciones culturales objetivas del país, que cuenta con una riqueza invaluable, en tradiciones y culturas, que se antojan incompatibles. Pudiera consultarse además, el trabajo de Néstor García Canclini en *Culturas híbridas*, al respecto.

16 En este aspecto podemos apoyarnos en la perspectiva habermasiana, en donde se hace referencia a los factores de legitimidad del capitalismo tardío, la 'eficiencia' del estado en los asuntos públicos. Cfr., en Raúl Gabás, Jürgen Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística, p. 72.

académicos que cuentan con un grupo o equipo de TAU, con funciones más precisas y controladas. Estas divisiones constituyen unidades universitarias como módulos con órganos unipersonales y colegiados para su conducción. Estas unidades universitarias a su vez están armonizadas a una totalidad mayor; dando a la instancia universitaria una gran versatilidad, ya que puede crecer o decrecer dependiendo de las necesidades ponderadas por parte de la instancia superior, la SEP. Los mismos espacios de asentamiento, zonas de influencia, los diseños de los inmuebles y el mobiliario,¹⁷ en todos los casos obedecieron a una planeación rigurosa desde el escritorio de funcionarios o investigadores, sin que esto quiera decir que todo haya funcionado, tal y como se previó, como veremos más adelante.

El efecto tecnocrático-racionalizador se evidencia en todos los aspectos, así como en el estrictamente académico, donde la curricula, de la UAM-Xochimilco es elaborada por un equipo interdisciplinario de académicos, por módulos, unidades técnico-pedagógicas de instrucción y formación, con todos los elementos propios de la tecnología educativa; con una definición previa de prácticas, lecturas, acciones, investigaciones, reportes, planes de evaluación, etcétera, que constituyen un claro ejemplo de hasta que punto la racionalidad de cálculo pudo penetrar un modelo educativo, en este caso, a nivel superior. El TAU queda inserto en una cuasi “industria cultural” (moderna) con una sofisticada división técnica del trabajo intelectual, para la producción o más que nada reproducción (por ello hablamos de maquila), de la cultura hegemónica, de la cultura occidental como veremos más adelante.

Este es el panorama que se dibuja y estas son las tendencias del nuevo proyecto del Sistema nacional universitario (o Sistema nacional de educación superior), levantado por la nueva clase tecnocrática que surge con Echeverría y se continua consolidando; proyecto que intenta forjar los nuevos cuadros de una clase tecnocrática en ascenso, como antaño lo hiciera la UNAM.

17 En un caso concreto, en la UAM-Xochimilco, incluso se planearon hasta el tipo de aulas que habrían de construirse, los LOT's, para realizar de manera más armónica las actividades académicas. Integración de aulas-laboratorios-espacios de trabajo.

De sistema nacional de universidades¹⁸ a industria de la cultura

Sólo en casos excepcionales algunas instituciones de educación superior han optado, por lo menos en algún tiempo, por la "cultura popular" (las universidades de Guerrero, Sinaloa, Oaxaca, Zacatecas), sin embargo, el grueso de las instituciones de este nivel que integran el *sistema nacional de universidades*, prácticamente desde su origen, han estado ligadas al discurso de la "cultura universal", esto es occidental, mismo que se difunde y transmite a través de la docencia o la extensión universitaria. Todas las universidades estatales se han constituido con base en el modelo de la UNAM (o UNM) con una estructura por escuelas o facultades, en donde la materia de transmisión o difusión ha sido la cultura de occidente, con mayor énfasis que cualquier otra incluso sobre nuestras propias *culturas nacionales*, que son percibidas como marginales, como ajenas, como folklore.¹⁹

Estos hechos nos permiten calcular con qué fuerza la cultura occidental disfrazada de universal, civilización y progreso, ha penetrado el ámbito universitario del país y en qué medida su difusión se ha ido integrando a una tarea incuestionable, perfectamente válida, legítima como una herencia a la que tenemos derecho y sin el cual jamás habremos de arribar al desarrollo y a disfrutar de los beneficios de la "civilización". Así desde su origen, al constituirse cualquier institución de educación superior, podemos decir, que tiene predeterminada su tarea, misma que puede ser concebida en forma variable por sus métodos o planes curriculares, pero difícilmente, si no es que imposibles, por su contenido. De tal forma que al fundarse en 1910 la UNM se instituye como la profusora de la "cultura universal" (occidental) y por otra como

18 Al respecto conviene aclarar que, paradójicamente en la medida en que se va logrando una mayor integración de los miembros a la ANUIES, su vinculación al estado se va fortaleciendo, además, el control del subsidio por parte del Estado impide la acción unilateral de las instituciones, quienes se ven impelidas a aceptar sus proyectos; con ello se ven obligadas a la concertación, en condiciones de clara desventaja, para las universidades pequeñas o de reciente fundación, sobre todo si tenemos en cuenta que los presupuestos se negocian, universidad por universidad, frente a la SEP o la SHCP.

19 *Cfr.*, en el sentido empleado por Juan José Sainz Andradós en *Educación y Liberación en América Latina*, Universidad de Santo Tomás, Bogotá, 1979; *cfr.*, también se puede consultar el trabajo de Guillermo Bonfil, *México Profundo*, *op. cit.*, y algunos otros, relativos al imperialismo cultural.

modelo a seguir por las universidades estatales a nivel nacional, sin que de hecho se dé una dependencia directa sino moral. Todavía entre 1929 y 1933 durante el proceso de autonomización de la UNAM las instituciones de educación superior al interior del país mantenían vínculos esporádicos de tipo académico, pero sin que se diese una relación más orgánica.

No será sino hasta los años cuarenta en que diversas universidades de los estados realizan un intercambio de experiencias y sobre todo establecen vínculos para la defensa de sus intereses comunes frente al Estado en esta década. Estas esporádicas reuniones alcanzaron cierta sistematicidad más tarde, sin embargo, sería a principios de los años cincuenta, en que se constituiría la ANUIES, organismo que en principios sentaría las bases de una estructura más orgánica entre todas las instituciones de educación superior del país. Contando con el liderazgo de la UNAM, la ANUIES intenta articular conjuntamente con la SEP diversos programas generales para las universidades y otras instituciones superiores, a través de intercambio académicos y culturales. Durante los sesenta especialmente después de la gestión de Nabor Carrillo, el rectorado de Ignacio Chávez se caracteriza por una preocupación constante, por el desmedido crecimiento de la matrícula, lo que pone en evidente peligro la calidad académica de la UNAM,²⁰ fenómenos a los que no son ajenas las universidades de los estados de la república.

Esta problemática preocupó considerablemente a los miembros de la ANUIES a tal grado que se inician algunos estudios al respecto. Con la caída de Chávez y el ascenso de Barros Sierra se inicia en la institución líder de la ANUIES, la UNAM, un cuestionario de lo que había sido hasta ese momento esta institución "tradicional" y la necesidad de su renovación e incluso transformación radical. En la toma de posesión, el nuevo rector señala; *"es indispensable asimismo, que revisemos a fondo la estructura y los métodos, en la docencia, la investigación y en lo administrativo para actualizarlos, no por el prurito de marcar sellos personales o el de encajar demandas irrazonables, sino para que*

20 Cfr. J. Silva Herzog, *Una historia de la universidad nacional y sus problemas*, Siglo Veintiuno editores, México, 1974, p. 109. También se pueden consultar los trabajos de Solana y Cardiel Reyes, *op. cit.*

cumplamos de modo más eficaz con las misiones clásicas comunes de todas las universidades”, (66-70).²¹ Posteriormente Pablo González Casanova comenzó a realizar algunas innovaciones como: los Colegios de Ciencias y Humanidades, la Universidad Abierta entre otras. Previamente en 1969 la ANUIES había creado el Centro Nacional de Planeación de la Educación Superior y la SEP en 1971 da origen a los organismos especializados análogos.

Paulatinamente, como podemos observar, de las instituciones universitarias, con funciones concretas y relativamente autónomas, vinculadas a un espacio específico de influencia, la *universidad tradicional*, se fue transformando primero, en parte de un sistema de universidades con carácter nacional el cual tendencialmente empezó a constituirse en una *industria de la cultura*, (el sistema nacional de universidades), cada vez más dependiente del estado, con propósitos evidentemente racionalizadores, en términos de difusión de una “cultura universal”, (esto es, occidental), por lo que se da un proceso planificador y tecnocratizador, que se constituye en vanguardia y modelo de racionalidad tecnocientífica del “plan civilizatorio del estado”.

Con ello, el sector universitario de vanguardia adopta las características de una verdadera “*industria de la cultura*” que cuenta con trabajadores de alta calificación en el ámbito de la cultura, en el marco de una división técnica y social del trabajo intelectual, donde se puede definir un cierto tipo de producción cultural y donde irrumpe la racionalidad de cálculo administrativo-planificador, (tecnocrático), para definir las tareas culturales:²² la docencia, la investigación y la difusión. Sin que se pierdan los objetivos del estado en cuanto a la absorción de la demanda de educación superior y las peticiones estudiantiles del 68,

21 *Cfr. J Silva Herzog, op. cit., p. 117; además, podemos encontrar referencias a estos hechos en Solana et al.; op. cit., pp. 237-239.*

22 Conviene destacar que la tendencia tecnocrático-científica del estado, en los años setenta, tenía como propósito impulsar el “desarrollo del país”, en el marco de la dinámica mundial del capital, en donde se nos ubica como exportadores netos de capital, a cambio de un pretendido desarrollo autónomo en el campo de la ciencia y la tecnología. Esta tendencia debía de ir acompañada de un proyecto “modernizador” que permitiese legitimar las acciones de la oligarquía nacional, que pretendía, como lo señalara López Portillo, hacer de México, una potencia media como Francia.

como la apertura democrática, y como elemento articulador, la elevación del nivel académico de las instituciones de educación superior.

La maquila cultural universitaria

Esta gran *industria cultural* queda constituida por tareas sustantivas como: la *investigación* que pretende la producción de conocimientos en todas las áreas del saber científico; la *docencia* en donde se pretende la formación de cuadros (“capital humano”) para el mismo sector público o privado. Producción en serie de profesionistas con diversos grados de especialidad, que habrán de concurrir al mercado de trabajo. La *difusión de la cultura* que habrá de propagar un cierto tipo de cultura de “excelencia” en un afán civilizatorio.²³ En cada una de estas áreas, los trabajadores académicos universitarios cumplen una función específica en medio de una muy fina y precisa división técnica y social del trabajo intelectual. Ahora bien, aunque pudiera creerse que la *modernización* habría de implicar una forma de actualizar la información teórica y científica con que se alimenta el aula (en la docencia), con un saber vivo, producto de la investigación, este fenómeno no llega a concretarse, en las instituciones alternativas.

Las áreas o divisiones de producción de conocimientos como son las áreas de investigación o los institutos, sólo esporádicamente generan nuevo conocimiento. Más bien, en general se convierten en centros de reproducción de conocimientos; “*reproducción ampliada de saberes legitimados en los centros hegemónicos, con carácter disciplinario y especializado; y ahí mismo, los mayores esfuerzos se concentran en lograr la interpretación más exacta de tal o cual teoría en base a autores también debidamente reconocidos en alguna institución de prestigio, sobre todo de la cultura hegemónica*”. De tal forma que las instancias que supuestamente, en el modelo hegemónico, fundan la generación del conocimiento en su propia realidad, en nuestro caso, las

23 Se hace necesario aclarar que en el caso concreto de la UAM-X, el *servicio* constituyó, por sí mismo, una tarea sustantiva, en virtud de la articulación, que el sistema modular de enseñanza imponía: *docencia-investigación-servicio*, una triada que inspiró un discurso muy amplio y grandes debates, por un periodo largo de tiempo. Muchos de estos documentos pueden hoy ser consultados en el archivo histórico de la unidad Xochimilco.

estructuras modernizantes de las instituciones de educación superior, se orientan a la simple *reproducción*²⁴ del conocimiento y cultura occidentales. Evidentemente este es el saber y conocimientos que habrá de incidir en el aula donde el profesor-investigador tratará de instruir a sus alumnos en la mejor interpretación del pensamiento o la teoría que él conoce. Y en todo caso, él mismo induce al alumno a la lectura de otros tantos teóricos que, con una ciencia “objetiva” tratan de explicar todos los fenómenos.

Evidentemente se parte del principio de que la ciencia es “universal”, que no tiene fronteras, que no pertenece a ninguna clase social ni imperio, que sólo basta adiestrarnos en sus discursos y métodos; y en consecuencia simplemente interpretar nuestra realidad. Se percibe a la ciencia como nuestra, como la generosa aportación de occidente a la cultura universal y se toma partido por uno u otro teórico; se logra una, prácticamente, perfecta identificación con el autor o con personajes o partidos políticos, que en ningún momento tienen algo que ver con nuestra realidad si no es la de incrementar o fortalecer la relación de dominación científica y cultural. Ahí el TAU se forma como *intelligentia*,²⁵ como un reproductor de la cultura hegemónica, de la cultura occidental. Es en este punto donde se aleja de su propia cultura, de los problemas de la sociedad a la que supuestamente sirve, se funde en el México imaginario. No tiene la menor duda de que difunda la cultura que le hace letrado y culto. Es una tarea no solamente noble, sino de excelencia frente a lo que hacen otros trabajadores.

Hasta ahora el TAU no tiene un claro balance de los beneficios que le ha reportado a nuestros pueblos, el occidente, frente a “los daños y perjuicios de siglos”.²⁶ Así las cosas, el TAU es un *maquilador* de los productos culturales de occidente, por especialidad y como tal, como maquila, reproducción ampliada de los productos culturales de los

24 “Maquila” a la manera de la industria que reproduce modelos diseñados en los centros industriales metropolitanos, sólo que en el espacio de lo simbólico.

25 No logra percatarse de su papel de “intelligentia” contrario al papel de “intelectual”, quien es capaz de aproximarse a la gente, su pueblo, para difundir su propia cultura, su experiencia.

26 Cfr. Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina*; Franz Fanon, *Los condenados de la Tierra*, o los escritos de Amílcar Cabral. Véase, además los comentarios de Freire en lo relativo a Cabo Verde y Guinea Bissau, en que hace referencia al trabajo y obra ideológica de Cabral.

centros hegemónicos. En consecuencia tenemos que la “modernización de la educación superior”, en los setenta, vino a representar la forma más eficaz para la reproducción ampliada de la cultura de occidente a través de la transformación del viejo sistema universitario (*tradicional*) por una pujante *industria de la cultura*,²⁷ capaz, no solamente, de cumplir la función de docencia, sino sobre todo, la de difundir la cultura de occidente en una acción planificada, más eficaz, de esfuerzo civilizatorio más acorde con las condiciones de articulación al mercado mundial, como países exportadores netos de capital e importadores de los avances de la “civilización”.

La prospectiva de las IES, hacia el siglo XXI

Conviene destacar que precisamente, los dos últimos sexenios se han caracterizado por sendos planes nacionales,²⁸ en donde el primero que corre de 1983-1988, denominado Educación, Cultura, Recreación y Deporte dio sustento a la denominada *Revolución Educativa* de la gestión de Miguel de la Madrid²⁹ y el segundo, que va de 1989-1994: Modernización de la Educación, correspondiente a la actual gestión gubernamental, guardan una clara continuidad³⁰ en varios aspectos, entre otros, la profundización de los procesos de *racionalización*, en lo relativo a las

27 Este concepto de *Industria cultural* no se ha modificado en este momento, por el contrario se ha fortalecido, solo que ahora la tendencia es un proceso de elitización de la educación superior que deberá ajustarse a las demandas derivadas del Tratado de Libre Comercio (TLC) como veremos más adelante, en el breve análisis de las dos recientes administraciones, desde una perspectiva general.

28 En esta tesis hemos de hablar con mayor detenimiento del sexenio de Miguel de la Madrid, pero el propósito es contar con una proyección de las tendencias generales del estado en materia de educación superior a mediano plazo, principios del próximo siglo. Por ello, nos articulamos a la gestión de Carlos Salinas.

29 Cfr. SPP, *Plan nacional de desarrollo 1983-1988*, relativo a la educación superior, p. 143; y también, conviene destacar, en segundo término el Programa nacional de: educación, cultura, recreación y deporte, que Reyes Heróles lanzó como respuesta al discurso de campaña del presidente, en relación con la denominada *revolución educativa*, que implicaba cambios cualitativos y cuantitativos en el sistema educativo general y en las IES, en lo particular. La idea subyacente a esta revolución, era precisamente, la idea de un cambio en su concepción y en su instrumentación.

30 Cfr. SPP, *Plan nacional de desarrollo 1989-1994* y el mismo *Plan nacional de modernización de la educación*, en especial este último pp. 148-150, nos dan los elementos de análisis y percepción de la continuidad, en lo relativo al proceso de profundización de los planes tecnocráticos en el ámbito de el sistema de educación superior y en general de cada una de las IES.

tareas sustantivas de las IES, además de los aspectos administrativos y de gestión, ingreso y gasto, en la gestión universitaria.

Paulatinamente el estado, desde la subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica,³¹ va armonizando la política hacia las universidades, involucrando a la ANUIES y la UNAM, en los programas: Pronaes-Proides, a mediados de los ochenta los que resultan insuficientes, para la definición del estado en materia de educación superior.³² Sin embargo, durante este sexenio, son más notables las acciones orientadas al recorte presupuestal universitario, que el conjunto de las medidas que permitan fundamentar técnica o administrativamente estas mismas. Concretamente durante la gestión, en la Secretaría, de Reyes Heróles, la reducción del presupuesto en investigación educativa es prácticamente total. Lo propio aconteció con el segundo periodo de Miguel González Avelar.³³

Por el contrario, a partir de la anterior administración sexenal, las acciones tecnocráticas han ido acompañadas de un conjunto de medidas claramente articuladas, en función de la racionalización del gasto y asignación de presupuestos, lo que ha implicado por parte de las IES una mayor racionalidad, no sólo, en la distribución del gasto, sino en la elaboración e implementación de los planes y programas de las tareas sustantivas; así como en el rubro de las inversiones. En la gestión de

31 Esta subsecretaría adopta, durante estos dos sexenios un papel protagónico, apoyada en la ANUIES y la UNAM, aunque ejerciendo fuertes presiones sobre éstas desde el presupuesto y estableciendo criterios francamente muy estrictos de exigencia sin distinción de ninguna especie. En especial, durante la presente administración ambas instituciones, como nunca antes en la historia de la universidad pública, sufren los ataques del estado, contando con el apoyo de la prensa y el sector empresarial, orquestados para doblegar a estas instituciones. Podemos además añadir a lo anterior el conato de escisión de la Asociación de Universidades, liderada por el rector de la Universidad de Guadalajara.

32 Cfr. Revista ANUIES, núm. 48; Pronaes y Proides, dos programas que tienen que ser replanteados para lograr las metas. A partir de los noventa las cosas toman otro curso, surgiendo diversos programas, sobre todo, desde el momento en que se da el relevo en la Secretaría de Educación, dichos programas van cubriendo, de manera más ubicua los espacios de la organización y administración universitaria, multiplicándose estos, de forma verdaderamente desconcertante.

33 Cfr. A. Padilla, L. Hernández, J. M. Juárez, *et al.*, "Evolución de la investigación educativa en México", mimeo, UAM-X, 1986, p. 22-25. se pueden consultar los informes anuales de la SEP, durante las gestiones de Reyes Heróles y González Avelar, (83-87). Para confrontar los datos valdría la pena, además, revisar el Plan Nacional Indicativo de Investigación Educativa: 1982-1988, ya que en él se plasman las demandas, exclusivamente en el rubro de investigación, como muestra, en relación con la reducción del presupuesto en educación, a nivel más general.

Manuel Bartlett, durante los primeros tres años, consistente con el Plan Nacional de Modernización Educativa, se establecieron las políticas generales para el otorgamiento de presupuestos, sujetos a acciones tendientes a ajustar los planes y programas universitarios, al proyecto del Tratado de Libre Comercio.³⁴ Pero no será, sino durante la administración de Ernesto Zedillo, ex secretario de Programación y Presupuesto, (hoy presidente de la república) que se afinan los planes de reorganización tecnocrática, con los programas: de evaluación de las IES, otorgamiento de estímulos discriminativamente asignados, promoción de la excelencia académica en el posgrado (con apoyo de Conacyt), otorgamiento del premio a la docencia, entre otros.

Esto ha comenzado a obligar a las universidades a buscar apoyos presupuestales de otras instancias tanto oficiales como privadas, pero sobre todo, se ha dado un proceso de ajustes en los planes y reorganización académica³⁵ y administrativa, para hacer más eficientes las actividades orientadas al cumplimiento de las tareas sustantivas. Todo lo anterior hace prever, en los inicios del próximo siglo, una reducción a su mínima expresión de las IES públicas, o sea del sistema de Educación Superior del país que tiende a elitizarse inexorablemente,³⁶ de tal forma que paulatinamente habremos de verlo integrado y ajustado a las demandas de la modernidad nacional. El proceso de tecnocratización del aparato de estado, no ha hecho excepción alguna, y las IES han tenido

34 Aunque existen declaraciones en el sentido, de que formalmente, la educación, en ningunos de sus niveles, ha sido comprometida dentro de los acuerdos trilaterales del T.L.C. Cfr. en U2000, entrevista al director general de Educación Superior, SEP, p. 1, sin embargo, interpretamos que gran parte de los ajustes ligados a la modernización de la educación, en sus diversos niveles, tienen como finalidad, la funcionalización de ésta, la educación, a la necesidad de los cambios sustantivos con miras al T.L.C.

35 Para mayor claridad conviene revisar el documento publicado por *Universidad Futura*, vol. 4, núm. 11, primavera 93, en particular Antonio Gago Huguet, "Tesis para una Política en la Educación Superior", pp. 22-27, en donde se hace referencia a una serie de medidas, que hacen evidente el proceso de tecnocratización de la organización y administración universitarias, con miras al tratado.

36 A la manera en que se han venido privatizando los industrias ineficientes del estado, las universidades, ("industrias culturales"), han entrado en una fase de revisión y evaluación, con miras a lograr de ellas mayor eficiencia terminal, en función de sus tareas sustantivas, o en todo caso, dejarles en proceso de extinción y marginación, sin que a la fecha pudiéramos hablar de privatización, como tal. Todo ello nos marca una línea o proyección general de lo que podemos esperar de las condiciones de las IES Públicas para fines del presente y principios del próximo siglo. La UNAM en particular ha iniciado un proceso de adelgazamiento sin precedentes, con la autonomización de las ENEP y quizás más adelante de la ENP, (Escuela Nacional Preparatoria) y los CCH.

que participar de este proceso que tiene un carácter, francamente irreversible. Durante la presente administración, con la modernización se ha logrado quebrantar todas las resistencias que se habían venido esgrimiendo en apoyo de las viejas estructuras, de organización y trabajo.

Se ha pasado paulatinamente hacia una *industria de la cultura* que pretende ser más eficiente, donde los TAU hacen, en el marco de un espacio definido, una tarea: docencia, investigación, servicio o difusión de la cultura occidental, como verdadera maquila,³⁷ en el contexto de una industria subsidiaria, las industrias culturales metropolitanas, como habremos de analizar más adelante. Esto puede dar cuenta, de por qué ha sido necesario recurrir al análisis de la evolución de las IES durante este periodo, sobre todo en función del papel que los TAU han tenido que cumplir, para responder a las necesidades de las universidades, en la realización de las tareas sustantivas, con las modalidades impuestas por la modernidad. Todo ello será analizado con más detenimiento y precisión en el capítulo siguiente.

37 Evidentemente el concepto de "maquila" resulta muy violento, para definir en la mayoría de los casos, el trabajo de los TAU; sin embargo resulta muy ilustrativo, en la medida en que, como "intelligentia", lo único que hace es reproducir esquemas teóricos o ideológicos, en fin culturales de una cultura, ni siquiera propia, como recreación del conocimiento.

LA EMERGENCIA DE LOS TAU

En este punto, tengo el propósito de demostrar los cambios cualitativos que se dieron en relación con el denominado "personal académico" de la institución universitaria napoleónica y su transformación paulatina en el TAU, en el marco de la *modernización* de las instituciones de educación superior (1970-1976 con la adopción del modelo anglosajón)¹ y constitución de la "industria cultural" que le acompañó.

Primero se intenta caracterizar al catedrático universitario² anterior a la década de 1965-75, en que aparecieron los primeros cambios de la modernidad contemporánea. Y en segundo lugar atisbar el movimiento real de la institución y los académicos, así como sus transformaciones, para que nos faciliten posteriormente la comprensión de la diferencia en las estrategias de formación de cuadros, por etapas y en dos modelos de institución universitaria.

Los académicos (docentes, investigadores, difusores),³ tanto en su papel de catedráticos, como en su papel de *trabajadores académicos universitarios*, no modificaron notablemente su papel de *intelligentia* al

1 Cfr. *Reuniones del Club Alemán*; documento multigrafiado, que está constituido por las minutas de las reuniones del CPU-A (Comisión de Planeación Universitaria-Ampliada). En ellas se consignan las discusiones sobre la estructura "departamental" de la UAM y en particular, desde luego, de la unidad Xochimilco "la organización departamental forma parte de la estructura universitaria anglo-sajona (Alemania-EU), en donde los investigadores forman parte de esta misma organización y prestan servicios a la docencia", pp. 6-9.

2 Cfr. C. García Stahl, *Síntesis histórica de la Universidad de México*, op. cit., pp. 52-56 y, 184 y s.; el catedrático, que sin perder la figura tradicional, de autoridad legitimada por el conocimiento teológico y filosófico, se inviste de la misma autoridad, (a 200 años de distancia), representada, a principios del siglo XX en el país, por la ciencia moderna.

3 En términos de formación, y debido en gran medida, al peso específico que, entre las tareas sustantivas ha tenido la docencia, el dominio fundamental lo ha tenido la "formación de profesores", habiéndose descuidado la formación en otras áreas sustantivas de las IES.

servicio de la cultura de occidente, en todo caso, solamente se aceleró el proceso.

El catedrático universitario y su caracterización

Prácticamente desde su fundación como Universidad Nacional de México en 1910 hasta fines de los años cincuenta, esta institución y sus homólogas en los estados de la República manejaron las relaciones laborales de sus académicos como organismos *corporativos*, esto es, como una hermandad académica entre autoridades y personal académico. El Enrique González Ruiz nos dice que: "el término corporación pública se utilizó en el medievo para designar, entre otras, a las congregaciones laborales, en las que convivían casi familiarmente, tanto los empleadores como los empleados; se partía de la base de que todos formaban parte de un 'mismo cuerpo' y que todos contribuían, cada uno en la medida de su capacidad, a un fin común: protegerse mutuamente".⁴

La ley orgánica de la UNAM, hoy vigente, y aprobada durante la gestión de Alfonso Caso,⁵ califica a esta institución como una *corporación pública*; lo que resulta consistente con una institución que tiene sus orígenes en la época medieval. Así, con todo y el avance que significó, la UNM de Justo Sierra de principios de siglo, Universidad Nacional de México, tuvo por modelo dos universidades de gran prestigio en Europa: la de Salamanca pero especialmente la de París con una estructura napoleónica, por facultades.

En este contexto la mayoría de los profesores son de asignatura y por horas *debido a que su vinculación con la casa de estudios es temporal, y a que no tienen en ella su principal fuente de ingresos*.⁶ Esto

4 Cfr. E. González Ruiz, La universidad como patrón, en *Foro Universitario*, núm. 9/10, UNAM, México, 1978, p. 13. Este ensayo, es el producto de la investigación y reflexión críticas de quien fuera rector de la Universidad Autónoma de Guerrero; en él bosqueja los cambios que se venían gestando desde hacía ya algún tiempo, en el origen de la legislación laboral de las universidades; y además, las consecuencias que este hecho tuvo para las transformaciones posteriores en la materia.

5 C. García Stahl, *op. cit.*, p. 154. Se trata de especificar las condiciones en que se dieron los cambios institucionales. Cfr. También la obra de J. Silva Herzog, *Breve historia de la universidad de México*, Siglo Veintiuno editores, 1988, pp. 67-69. en él se destaca el carácter "corporativo" de la institución universitaria.

6 Como lo expresa Silva Herzog, el "catedrático" universitario aparece en escena con la recién constituida UNM, como parte de la estructura corporativa de la institución; y mantiene ese carácter hasta mediados de los sesenta, cuando se inicia el proceso de transformación, como Trabajador Académico Universitario (TAU).

es, la gran mayoría de los académicos universitarios obtenía la mayor parte de sus ingresos, del tiempo dedicado a la práctica liberal de su profesión y sólo un muy reducido número de catedráticos hacían de la vida académica la fuente de su subsistencia. Estos, eran un grupo de notables que, como ya vimos, en algún momento disputaron su hegemonía en el conocido debate Caso-Lombrado, ya analizado previamente en el prólogo de esta tesis.⁷

Durante este tiempo, se consideró siempre una distinción colaborar con la máxima casa de estudios o *alma mater*, por un “salario” simbólico, a cambio de una o dos horas de actividad académica, como una forma de retribuir a esta casa de estudios, algo de lo mucho recibido por sus egresados. La selección se realizaba a través de concursos de oposición para optar por una cátedra, a fin de seleccionar los *mejores cuadros* aunque esto no fuera necesariamente exacto. Al referirnos en consecuencia a la institución universitaria tradicional, podemos hablar con toda propiedad del *catedrático*, como parte de la tradición universitaria francesa o española que, aunque en sus instituciones conservan estas formas añejas de relación intrainstitucional; ser catedrático universitario implicaba una especie de titularidad nobiliaria con la que se investía a los mejores egresados de la universidad que contaban con una trayectoria exitosa en el ejercicio profesional de una práctica eminentemente liberal.

Estos, propiamente no podían hacer una vida académica de tiempo completo y menos depender de una trayectoria particular; sino que dependían de las acciones políticas de los grupos académicos que controlaban la máxima casa de estudios. Estos cuadros académicos se renovaban periódicamente por la imposibilidad de los mismos de seguir colaborando, o porque ya no eran necesarios sus servicios.⁸ Algunos cuadros de la facultad de derechos, sobre todo, pasaban con alguna

⁷ Cfr. Alfonso Caso, *Obras completas*, UNAM, México, 1960, p. 89-118. También pueden consultarse las multitudinarias obras de Solana et al., *Historia de la Educación Pública en México*, pp. 312-314; y Silva H., *op. cit.*, pp. 94-97. Dentro de estos diversos grupos que pretendían gobernar la universidad nacional, finalmente se impuso el equipo de Caso, a pesar del triunfo más aparente que real de Lombardo, con su proyecto de educación socialista.

⁸ Por la naturaleza un tanto informal de la relación con la institución, en la medida en que los profesionistas saturaban sus horarios en la práctica liberal de su profesión, tendían a abandonar la cátedra, siendo sustituidos por nuevos elementos, que les relevaban permanentemente. Sobre todo jóvenes recién egresados que habían tenido un desempeño brillante, o por lo menos destacado.

frecuencia a ocupar puestos públicos y alternadamente dejaban de colaborar por periodos variables. La mayoría de los catedráticos por asignatura cumplían funciones docentes y muy pocos de investigación o difusión. La universidad estuvo abocada especialmente a formar cuadros para la sociedad civil, como profesionistas liberales de 1910 a 1940. Posteriormente, en la medida en que se expandieron los servicios públicos del estado (salud, vivienda, educación) se comenzó a absorber a la mayoría de los egresados en estos servicios públicos, volviéndose inoperante o incosteable la práctica liberal de tiempo completo, teniendo que compartir de manera alterna la práctica profesional con organismos públicos.

A los cambios en el país, corresponden cambios en la máxima casa de estudios y en las universidades del interior, aunque con menor celeridad. Sin embargo, la Universidad Nacional hasta principio de los sesenta continuó manteniendo una relación de esta naturaleza con algunas variantes, en la coptación (que no contratación) y permanencia del hoy denominado personal académico, a diferencia de la necesaria contratación del personal administrativo, que venía creciendo en número y cuya estancia sí era de tiempo completo. En síntesis podría afirmar que, el personal académico no vendía en estricto sentido su *fuerza de trabajo* intelectual a la universidad. No era propiamente un trabajador asalariado,⁹ por la misma naturaleza de la institución. Esto es no era un "profesional" del medio académico universitario; ni la institución por su naturaleza corporativa, estaba en posición de contratar dicha *fuerza de trabajo* intelectual.

Sin embargo, en la esfera de la cultura se venían gestando cambios que habrían de requerir de una amplia *división social y técnica del trabajo intelectual*, y que habría de concretarse, como veremos más adelante, en las instituciones de educación superior del país. El académico universitario de este vasto periodo que va de 1910-1960, como hemos podido observar, no es un empleado de las empresas capitalistas

⁹ No puede hablarse de un salario propiamente, por no tener un carácter equivalente, como ya he explicado; el carácter de asalariado lo adquiere el TAU, por la venta de su fuerza de trabajo "intelectual" al servicio de una incipiente "industria cultural universitaria". En el caso que nos ocupa, podemos más bien hablar de "estipendio", porque se tasaba en forma más o menos arbitraria, sin contar con un referente en el mercado laboral.

(públicas o privadas), sino un profesionalista dedicado al ejercicio liberal (más o menos exitoso) de su profesión y que encuentra su sustento en la remuneración a los servicios prestados libremente a los miembros de la sociedad civil. Sus servicios a la academia, como hemos señalado, son más un tributo de agradecimiento a el *alma mater*, ya que recibe a cambio un “estipendio”, más bien simbólico por las horas dedicadas a la cátedra.

La figura aparentemente estable del catedrático o académico universitario paulatinamente de forma más invisible que manifiesta, comienza a sufrir mutaciones que van de una muy fina y sutil *división técnica del trabajo intelectual*, hacia formas muy variadas y complejas que preforman el futuro de la *industria cultural universitaria*. Sin embargo, aun aquí, el catedrático participa más de una idea de comunidad académica de responsabilidad histórica y moral respecto de sus funciones universitarias, enriquecidas por la experiencia profesional.

La transición: 1965-1975¹⁰

La universidad denominada tradicional, que hemos caracterizado como napoleónica a semejanza de la de París, por facultades, con un orden jerárquico vertical, tanto jurídica como administrativa y académicamente sufre los embates de los cambios en la economía política y vida social. Estado y sociedad civil comienzan a demandar de la universidad cambios acelerados para adecuarse a sus necesidades. Una mayor cobertura, eficiencia y calidad académica en función de los cambios cualitativos que se avisoran. Un estado cuyo gobierno comienza a incluir en puestos claves a tecnócratas¹¹ que habrán de ganar espacios paulatinamente hasta consolidar su hegemonía dentro del grupo en el poder.

10 Conviene destacar, en este punto, que desde su fundación en 1910, la UNM comenzó a formar los profesionistas que auxiliaban a los caudillos en las tareas de gobierno y administración pública. Este estrato de la pequeña burguesía naciente, paulatinamente fue acumulando fuerza política, hasta conformar lo que he denominado como “clase política” y que habría de acceder al control político del país a partir de Miguel Alemán Valdés, primer presidente civil, abogado de profesión.

11 De la misma manera que se da la transición de la vieja “clase revolucionaria” de los llamados caudillos (1911-1946), por la denominada “clase política” (1946-1969), el ascenso de la “nueva clase tecnocrática”, se da paulatinamente, en la medida en que un grupo de jóvenes políticos, miembros de la familia revolucionaria, formados en Harvard, Sorbona, Londres o cualquier otra universidad de prestigio, toman el control político del país.

En principio descubrimos que una burocracia administrativa de trabajadores universitarios viene a constituir la avanzada del nuevo trabajo académico universitario. A partir de que estos grupos de trabajadores con algunos años de laborar en universidades, inician esfuerzos por consolidar algunos derechos, irrumpen alternadamente movimientos con miras a la gremialización, sindicalización y posterior reconocimiento.

En principio los académicos se marginan de este tipo de movimientos que los ven de manera ambigua y poco homogénea. Unos con simpatía, otros con cierto desdén, por tratarse de trabajadores de "otro nivel", en la universidad, el proletariado institucional. Sin embargo, las cosas evidentemente también habían cambiado para los académicos universitarios y los catedráticos que paulatinamente venían aumentando su cuota de horas al servicio de la universidad, diversificando el tipo de actividades (además de docencia, la investigación, la difusión, el servicio, etcétera), comenzaron a depender cada vez más de los emolumentos percibidos en la universidad.

Durante la década 1965-75 las instituciones de educación superior se vieron enfrentadas a una constante inestabilidad en virtud de la lucha por la constitución de múltiples sindicatos, de administrativos primero, y posteriormente también de académicos. En principio se dio una fuerte resistencia por parte de las autoridades universitarias y de las juntas locales de conciliación y arbitraje y tribunales, para reconocer a los gremios y los sindicatos y firmar los respectivos contratos colectivos.

Esta época es muy rica en intentos de bloqueo y artificios formales para lograr el reconocimiento por parte de los sindicatos en vías de constitución. Imponiéndose finalmente la razón jurídica y la nueva realidad que se negaba absurdamente respecto del *status* de los universitarios.¹² Las universidades dejaban, por su compleja estructura y nueva dimensión, de ser organismos corporativos y comenzaban a

12 Existen múltiples testimonios de la lucha emprendida por los trabajadores administrativos, en principio, como hemos ya destacado, pero seguidos por los académicos quienes también paulatinamente se fueron organizando. Es evidente que los cambios se producen lentamente al interior de las estructuras universitarias mucho antes de esta década, sin embargo, (Cfr. *Foros*, núms. 3, 5, 9/10, 11. 17); a partir precisamente del establecimiento de una relación laboral. Los trabajadores administrativo venían dedicando hasta 48 horas semanales, a diferencia del catedrático, en su mayoría de tiempo parcial, por horas.

constituirse en incipientes *industrias de la cultura* al servicio del Estado en busca de modernidad. Con ellas los universitarios académicos sufrían una similar metamorfosis, transitando de su viejo esquema del *catedrático* hacia la *modernidad* tecnocrática que se constituía paulatinamente, al plasmarse un nuevo cuadro y con él una nueva categoría, TAU ligado a una muy diferenciada división técnica y social del trabajo intelectual, a la venta de la fuerza de trabajo y a la percepción de un salario, bajo condiciones reguladas legalmente.

“La profesionalización”¹³ del trabajo académico universitario comienza a aparecer en el escenario institucional de la educación a nivel superior. Al mismo tiempo desaparecen las viejas formas corporativas, y de manera acelerada hace su aparición el trabajo asalariado, la división técnica del trabajo intelectual, la tecnoburocratización de la vida académica, acompañada de la expansión de la matrícula y la expansión de la planta docente, entre otras. En esta época de transición se atisban las nuevas estrategias de formación acelerada de cuadros académicos universitarios. Se comienzan a ofrecer los primeros talleres de actualización didáctica o psicopedagógica a fines de los sesenta y principios de los setenta; formándose los primeros centros de formación planificada y práctica, de profesores fundamentalmente.

En este inter se da la pugna entre autoridades universitarios y los sindicatos recién constituidos, por una definición en términos del artículo 123 constitucional y la definición jurídica de los nuevos TAU. Por otra parte se inicia un amplio debate sobre si el TAU debe pertenecer al apartado “A”, “B”, o quizás “C”, que el doctor Soberón habrá de poner a consideración, en los setenta, tratando de definir la ubicación jurídico-laboral del trabajador de la cultura en las universidades.

El movimiento estudiantil del 68, constituyó un importante fermento político e ideológico, que permitió clarificar la condición del trabajador, del académico universitario que durante el inicio de este periodo de transición (1965) había mantenido una posición un tanto academicista, purista frente a las tendencias sindicalistas de los trabajadores adminis-

13 Conviene destacar que, en la actualidad, con la profesionalización del TAU, existe una tendencia a la descalificación profesional, a la que haremos referencia en su momento.

trativos. No cabe la menor duda que tanto los aislados intentos de sindicalización del personal administrativo, como los movimientos estudiantiles (1966-68) fueron un importante fermento en la toma de conciencia de los trabajadores de la cultura como tales. En el sindicato de la UNAM se da un intento de lograr, posteriormente, la gremialización de trabajadores académicos y administrativos, sin lograrlo definitivamente, hasta que el SITUAM, alcanza esta aspiración, vigente a la fecha.

Aparecen intentos de integración nacional o federalización de sindicatos universitarios lo que a la fecha no ha pasado de ser un proyecto difícil de alcanzar. Todos estos elementos dan cuenta de cambios cualitativos sustanciales en las estructuras, tareas y organización académica de las instituciones de educación superior (IES). Sobre todo a partir de los setenta en que se comienza a consolidar un proyecto largamente acariciado por la ANUIES y el estado; lograr una planeación armónica y racional de las instituciones de educación superior a nivel nacional. Un *sistema nacional de universidades* acorde con los nuevos requerimientos del país.¹⁴

En estas circunstancias se puede señalar que la clase élite, a quien había correspondido la institucionalización de la vida política nacional, se encuentra en plena decadencia y habrá de ser substituida por una nueva clase, la tecnocracia que tendrá la tarea de hacer más eficiente la administración pública y sobre todo al aparato productivo. Aquella, denominada, vieja clase política 'dinosauria' que tuvo el control del gobierno del 1947 a 1989 aproximadamente, perderá lentamente su influencia, para cederla, no sin resistencia, a la tecnocracia en ascenso.

Hacia una industria de la cultura y sus trabajadores

A la manera de la gran industria, paulatinamente, del taller artesanal, que sería la universidad tradicional (napoleónica), se fue gestando una continua y cada vez más acentuada *división técnica y social del trabajo*

14 Si bien esto no se ha logrado totalmente, como sería lo deseable, desde una perspectiva tecnocrática no cabe la menor duda que la "tendencia" es en este sentido; pero conviene consultar de Felipe Martínez Rizo, La descentralización de la educación superior, en *Universidad Futura*, núm. 11, vol.4, pp. 39-40; además de otras fuentes como la revista *ANUIES*, núms. enero-marzo 85 y octubre-diciembre/87; ahí se confirma del discurso del sistema nacional de universidades.

intelectual hacia adentro, hasta constituir entre todas el *sistema nacional de universidades*,¹⁵ contando cada una de las IES con tareas más diferenciadas: la docencia, la investigación, el servicio y difusión. Y estas funciones, a su vez, se han ido diferenciando aún más al grado de gestarse una condición de enajenación, en los TAU similar a la producida en la industria de productos materiales o altamente tecnificados.

El TAU, como trabajador intelectual en la esfera de la cultura, se integra a este espacio sumamente diversificado y super especializado, que la *racionalidad de cálculo* le asigna en un orden administrado tecnocráticamente. Como pudimos analizar en el capítulo anterior, *la modernización* de las instituciones de educación superior a partir de los setenta, con el ascenso de la tecnocracia, se caracteriza por un intento racionalizador, cuyos rasgos fundamentales fueron: la planeación, la sistematización, la tecnificación, la burocratización y la operatización de los planes culturales del estado.

De esta manera fue cambiando de rostro la universidad, lentamente las IES públicas se organizan para constituir un sistema de educación superior (ANUIES), con un plan unificado (Pronaes o Proides)¹⁶ para difundir *la cultura universal*, que como hemos podido dilucidar es la cultura de occidente como cultura hegemónica. Se había fundado el Conacyt (1970) con miras a impulsar la investigación, en diversos sectores, pero de manera sustantiva en las universidades y demás centros de educación superior. Con ello se pretendió dar impulso al desarrollo científico-tecnológico sustentado en la misma *racionalidad de cálculo* y como puntal de la ideología y cultura occidentales.

Paralelamente, las universidades dentro del sistema, dan un fuerte impulso a la investigación, acompañada de una diversificación cada vez más crítica en las condiciones del trabajo. Por otra parte se promueve un cambio de paradigma universitario de las viejas estructuras por

¹⁵ Este "sistema nacional de universidades", constituye el incipiente desarrollo de una "industria cultural" a nivel superior, para lo cual fue necesario un nuevo cuadro académico, con funciones diferenciadas y específicas.

¹⁶ Hablando actualmente, sin embargo, con anterioridad y sobre todo a partir de los setenta la ANUIES se da la tarea de organizar a nivel nacional, estrategias de trabajo que permitan hablar en estricto sentido de sistema nacional de universidades, con planes definidos de acción para todas las IES. Para ello sólo basta revisar los documentos, así como la revista de la institución.

facultades, a la moderna *concepción departamental*, ahora de origen anglosajón¹⁷ paradigma que impone la racionalidad técnica y “científica”, sobre las especulaciones técnicas y humanísticas. De la reproducción artesanal del pensamiento y cultura occidental, cuya fuente son las universidades de Europa y de Estados Unidos, se transita a una reproducción ampliada¹⁸ a la manera de las industrias *maquiladoras* con miras a lograr la consolidación de la hegemonía de occidente, sobre cualquier otra opción cultural en el país. En estas condiciones *modernizar* es sinónimo de occidentalizar, funcionalizar.

El nuevo paradigma universitario acorde con la tecnocratización

La *modernización* de las instituciones de educación superior hace coincidir la innovación del modelo departamental en las IES, con la racionalidad de cálculo (planificadora y eficientista) y la conformación de una industria de la cultura universitaria lo que permite un cambio de rostro de la educación superior en el país, sintonizado al ascenso de la nueva tecnocracia o clase tencocrática al poder. Así, la *modernización* consistirá en crear espacios, esto es, instituciones de vanguardia como la UAM; ENEP; en el nivel superior de educación; CCH y Colegios de Bachilleres; en el nivel medio superior, seguidos de un número considerable de medidas re-organizativas de las universidades como, la UNAM y las IES de provincia, con miras a lograr la departamentalización. Esto es, tratar de adecuar las nuevas estructuras, sobreponiéndolas a las viejas, para lograr un cambio general, homogéneo, sobre las instituciones del sistema nacional de universidades.

17 Por “modelo anglo-sajón” me refiero a la organización departamental de las universidades, diferenciadas del modelo “tradicional” por facultades. Como sabemos en el primero se da una articulación de la docencia-investigación, en la medida en que en los departamentos se ubican los investigadores, que comparten tiempo con la docencia y la alimentan con los conocimientos que producen en el acto de investigación. En el segundo, por el contrario las actividades de docencia e investigación se dan en espacios estancos, separados funcionalmente. Por una parte la producción de conocimientos, (los institutos de investigación) y por otra la reproducción, (la docencia, en las facultades).

18 Cfr. UAM-Xochimilco, Minutas de las reuniones del Club Alemán, 1980, pp. 12 y s. En el modelo napoleónico, la reproducción incluía, con no poca frecuencia, las actividades del tutor, monitor o maestro, garantizando la transmisión de los valores y cultura hegemónica (occidental), aunque con los límites de su factura artesanal. Esto, adecuado a la época, sin embargo con el tiempo resultaría inoperante y provocaría los cambios.

En la década 1970-1980, la ANUIES y la SEP dedican sus mejores esfuerzos y recursos, junto con el Conacyt para desarrollar múltiples instancias de apoyo consolidar el nuevo proyecto en marcha. En relación a las tareas sustantivas: docencia investigación, difusión y servicio se han constituido ya los nuevos aparatos académico- administrativos que los sustentarán.

Especificidad de las tareas sustantivas

A continuación habremos de analizar brevemente los cambios que se produjeron en relación con las tareas sustantivas, en el marco de las reformas tecnocráticas que se han ido consolidando, como veremos más adelante:

La docencia

Así, esta tarea sustantiva tiene su propia dinámica diferenciada de las otras funciones universitarias al contar con un tipo de trabajador específico y multidiferenciado a la vez, por las distintas especialidades y subespecialidades del conocimiento tecnocientífico. El trabajador académico universitario en la docencia cumple una función específica dentro del aula, reproduciendo el conocimiento científico, ante un cierto número de alumnos. Ello es parte de una "cadena de producción" Hablar de "cadena de producción" puede parecer exagerado, como hablar de "máquina", sin embargo son conceptos analíticos, que nos permiten caracterizar la forma en que se han producido los cambios en las universidades del país. Curiosamente, estos hechos más que desaparecer en la actualidad y durante la presente administración, se han ido fortaleciendo y tienden a consolidarse. (estructura curricular), donde se cumple una mínima parte del plan global de formación de cuadros profesionales. Con la *modernización*, a los TAU se les *profesionaliza*¹⁹ para coordinar y administrar las actividades académicas en el aula por medio de ciertas

¹⁹ Cfr., ponencias centrales del congreso sobre formación de profesores universitarios, 1987. Acompañan a estos cambios, otros en el ámbito de la "formación" (profesionalización, se le llamó), cada vez menos de catedráticos, cada vez más TAU, en donde pierde centralidad, para esta función, el posgrado, que se considera la estrategia privilegiada de la universidad tradicional para la formación de los "catedráticos"; y cobran fuerza los talleres y seminarios o cursos de capacitación masiva de cuadros noveles, para la docencia fundamentalmente; y de actualización para nuevos métodos de enseñanza, tecnología educativa o didáctica para profesores con alguna, mucha o ninguna experiencia.

estrategias didácticas y psicopedagógicas. El aula es el espacio ideal de la "re-producción" (maquila) del conocimiento científico y tecnológico, eje de la racionalidad cultural de occidente. Se intenta el acercamiento al conocimiento producido en los centros hegemónicos, legitimado y reproducido con la mayor precisión posible. Esta tarea sustantiva constituye una función conservadora y reproductora; y es sin duda, la actividad que con mayor claridad domina en las universidades, cuya escolarización ha sido notable desde su origen.

La investigación

A diferencia de la docencia, la investigación, deberá "producir" conocimiento²⁰ y será el aspecto activo y transformador de las instituciones universitarias, siempre y cuando exista más preocupación por los problemas locales de investigación, que por satisfacer los criterios y demandas de la ciencia y, comunidad científica de occidente.²¹ De esta manera la investigación es una tarea en donde los TAU tienen que realizar funciones, extremadamente especializadas, en el marco de división técnica y social del trabajo intelectual, para producir cierto tipo de conocimientos. Es en esta actividad académica sustantiva donde, además se da una jerarquización de el investigador, los ayudantes y los auxiliares, quienes tienen tareas aún más específicas.

A diferencia de la docencia, la investigación requiere de un TAU con una alta especialidad, ya que no es fácilmente sustituible, que trabaja en espacios también poco comunes, con gran sistematicidad y más vinculado a la difusión a través del mecanismo de comunicación de resultados o reporte de investigación. Aunque tecnificado, al TAU-investigador²²

20 O también "reproducir" los conocimientos, siempre y cuando se trate de la investigación ligada a la docencia como en el "sistema modular" en la unidad Xochimilco de la UAM. *Cfr.*, *El proyecto académico de la UAM-Xochimilco*, pp. 18 y s.

21 En este caso, se parte de la concepción evidentemente ideológica de que los conocimientos "científicos" son "objetivos" y "universales"; y que en todo caso nos beneficiamos todos los países por igual de los avances en el campo científico-tecnológico. Sin embargo, se oculta que las potencias imperialistas nos cobran con creces las regalías de los aportes científicos, sin que, por nuestra parte exista reciprocidad. En muchos casos nosotros no podemos, sino idealmente, participar de los éxitos de la "humanidad".

22 En la actualidad, a los investigadores se les ha estado alentando además del estímulo del SNI (sistema nacional de investigadores), con estímulos por apoyar la docencia de manera complementaria, a fin de contar verdaderamente con un "docente-investigador". Categoría que se origina en los setenta, en el marco de la modernización de la educación superior.

se le dan ciertas concesiones o libertades, en términos de su quehacer en las universidades.

La difusión

Un tercer espacio de la industria cultural universitaria lo constituye la difusión cultural, la que más se aproxima, con mucho al modelo industrial y en donde el TAU, cumple una función parcial,²³ aunque central, dentro del proceso reproductivo de la cultura occidental. En este espacio intervienen técnicos de todo tipo, en la producción de libros, revistas, material didáctico, representaciones teatrales, cine, organización de congresos, foros, etcétera; cada cual con una función concreta, específica.

Aquí las especialidades de los TAU difusores son considerables por la segregación que se hace de la cultura respecto de otros ámbitos de la vida social. En su acepción general, la cultura, entendida como “cultura de élite”,²⁴ es la cultura “exquisita” de los artistas, escritores, novelistas etcétera, o de los científicos con sofisticadas teorías sobre el mundo, la naturaleza, hasta aquellos fenómenos más extremos e incomprensibles para la racionalidad humana.

Es aquí (difusión cultural) y en el aula (docencia) donde se evidencia la *maquila* intelectual, donde se da el reproductivismo, donde se sientan los pilares de la dominación y hegemonización cultural de Occidente. Por la primera, se pretende la generación de consenso cultural en los sectores medios de la sociedad: y por la segunda, se reproduce y forma la *intelligentia*²⁵ que

23 Parcial en la medida en que, como cualquier proceso productivo, los TAU realizan una parte de toda la “cadena de la producción”, como el obrero especializado en la gran industria. El TAU incluso es un elemento, relativamente, ajeno en términos interactivos, con los otros trabajadores del área de difusión.

24 Cfr. Néstor García C., *Culturas híbridas*, Grijalbo-CNCA, México, 1991, pp. 47-49. Esta distinción es muy importante en virtud de que el concepto de “cultura” en esta tesis, dista mucho de la aproximación de sentido común que ha dominado los espacios periodísticos e institucionales, de la educación en literatura y en el arte. Por “cultura de élite” se entiende aquella surgida de la segregación racionalizada de una sociedad parcializada en estancos taxonómicos, producto de la compulsión al orden racional-tecnocrático, productivista y utilitarista.

25 “Intelligentia” por oposición a “intelectuales” en el sentido expuesto por Amílcar Cabral, esto es, *intelligentia*, como aquellos trabajadores de la cultura, que reproducen los valores y cultura coloniales, hegemónicos. En este caso, al servicio de occidente, para el sostenimiento de su dominación y control. En esta tesis he preferido sostener esta diferenciación, sin incluir las acepciones gramscianas de intelectual orgánico, intelectual tradicional, intelectual subalterno, etc., en virtud de que hacen referencia a otra realidad, que no es la nuestra.

a su vez tiende a reproducir los modelos y esquemas culturales producidos en los centros hegemónicos del mundo, para perpetuar su dominio.

El servicio

Finalmente, ésta es otra tarea que se efectúa en el marco de la multicitada división técnica y social del trabajo intelectual, para realizar actividades de servicio a la comunidad, que llevan a efecto la mayoría de las universidades públicas del país. La variabilidad de profesores y servicios, así como instancias de apoyo a los mismos, nos dan una gama enorme de especialidades técnicas.

El servicio, en la mayoría de los casos tiende a reproducir prácticas, con mucha frecuencia ajenas, a los valores culturales, de los diversos grupos étnicos o populares a los cuales están dirigidos; y sin tomar en cuenta o sin tener el menor respeto por las creencias y tradiciones, en virtud de contar con la legitimidad que da un ejercicio profesional.

Los TAU hacia el siglo XXI

La tendencia general que vislumbramos desde principios de los setenta se ha venido acentuando paulatinamente durante estos cuatro sexenios que nos ha tocado analizar, de tal forma que hoy más que nunca nuestras previsiones comienzan a cobrar cuerpo y se proyectan de manera bastante nítida hacia el próximo siglo, que está por comenzar. El TAU, en cualquiera de las áreas sustantivas donde labora (docencia, investigación, servicio o difusión) ha venido, en forma muy acentuada, enfrentando los efectos de este proceso neoliberal,²⁶ acompañado de la tecnocratización intensiva y racionalización de las funciones académicas.

A todo ello debemos de añadir el panorama internacional, que favorece notablemente, este impulso reorganizador del capitalismo

²⁶ La administración de Salinas De Gortari pretendió, por medio del programa de "solidaridad", otorgar a su gobierno un barniz, del denominado por Jesús Reyes Heróles. Liberalismo Social, *cfr* *El liberalismo en pocas páginas*, FCE, México, 1983, pp. 342-347, sin embargo, ha sido catalogada su gestión como neoliberal.

mundial, antecedido por la “desintegración del bloque socialista”²⁷ en el mundo, a principios de los noventa y acompañado de una crisis general del capitalismo mundial, que le ha conducido a la reestructuración del mercado mundial, a través de la globalización, de la que forma parte el Tratado de Libre Comercio. En esta tesitura, el estado, tratando de favorecer la coyuntura neoliberal, de alguna manera, durante la presente administración, comenzó el desmantelamiento de la estructura centralista y corporativa del estado, afectando especialmente a los sindicatos independientes,²⁸ por medio de una audaz desarticulación de los líderes sindicales universitarios, con lo que se pudo golpear directamente a los contratos colectivos de trabajo, vía la implementación de mecanismo de estímulos de muy diverso tipo: becas a la permanencia, becas a la docencia y estímulos a la productividad, en docencia e investigación, por citar algunos, con miras a elevar la productividad y calidad del trabajo académico.

Todo lo anterior como reflejo del trato discriminatorio que la propia Secretaría de Educación Pública ha venido manejando en relación con las IES, sustentándose en lo que fuera el Plan Nacional de Educación 1989-1994 y la recién aprobada Ley General de Educación,²⁹ así como el nuevo plan: 1995-2000, de donde se deriva una clara tendencia a la *elitización de las universidades públicas*, favoreciendo la privatización;

27 En un hecho sin precedentes de la historia reciente de los estados modernos, y en la antesala del siglo XXI, hemos podido ser testigos de la desintegración de un país, de una gran potencia mundial, que pasó a constituir la Comunidad de Estados Independientes (CEI), emulando a la Comunidad Económica Europea (CEE). Este hecho favoreció la consolidación de los intentos neoliberales en toda la región, pero en especial en el caso de México, en virtud del proyecto más ambicioso, que jamás se hubiese concebido, el de la globalización regional, el Tratado de Libre Comercio (TLC), que ha servido como acicate para impulsar un proyecto económico impopular, de choque, eufemísticamente llamado de modernización.

28 Evidentemente que primero se violentó la estructura tradicional corporativa del estado, y la primera sorpresa fue tocar al liderazgo del sindicato petrolero (SNTPRM), luego al de los maestros (SNTE), a continuación el de los músicos y así hasta llegar a los sindicatos independientes, a través de la cooptación de sus líderes. De esta manera los sindicatos universitarios perdieron gran parte de su fuerza y capacidad de negociación.

29 De hecho la Ley general de educación está orientada a favorecer una interpretación unilateral del artículo tercero de la constitución de la república, en el sentido de que *la educación gratuita, a que hace alusión la Carta Magna, es exclusivamente la Educación Básica y Media Básica*, no así la educación superior, por la cual aun siendo pública, debería de pagarse aunque fuese algo, en una cierta proporción. Esta última parece ser la posición de la Secretaría de Educación, sin que se exprese abiertamente.

además de establecer una mayor exigencia para hacer más eficientes sus procesos y mejorar la calidad académica de los mismos.

Hablar de *maquila intelectual*, resulta, en estas condiciones un acierto, sobre todo si tenemos en cuenta el cúmulo de horas dedicadas, por un mismo profesor, a actividades académicas con la finalidad de reunir un puntaje determinado que le permita lograr ingresos más o menos decorosos. Además del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), habrá que sumar la beca a la docencia, la beca a la permanencia, el estímulo a la productividad en docencia e investigación, entre otros planes y premios.

En estas condiciones el TAU se enfrenta, individualmente, a los cuerpos de evaluación, comisiones dictaminadoras, que cuentan con reglamentos y listados de actividades del más variado tipo, para asignar puntajes que consideran el más justo, procediendo con toda "objetividad". Evidentemente esto obliga a los TAU a recurrir a otras instituciones universitarias, generalmente privadas, aunque también públicas, en donde pueda complementar sus ingresos. Ahí su contratación suele ser por tiempo parcial,³⁰ para continuar con la maquila.

Ya el rector Jorge Carpizo, en su documento sobre *Fortaleza y Debilidad de la Universidad* sentó las bases para exigir eficiencia y productividad a maestros y alumnos de la institución,³¹ al considerar que existía poca disciplina académica, lo que favorecía la baja productividad y en consecuencia el uso inadecuado de los recursos. Esto como sabemos derivó en un congreso interno de la UNAM, que pretendía poner en orden, el caos institucionalizado.

Durante la presente administración, el rector de la UNAM y la ANUIES enfrentaron tenazmente dos frentes: la inconformidad magisterial, por los bajos salarios y el descontento estudiantil representado por el CEU,

30 Este hecho hace que el profesor sufra un desgaste enorme, y por lo tanto su rendimiento sea cada vez menor. Ello demuestra que algunas de las medidas tomadas por la tecnoburocracia gobernante resulten contraproducentes, para los fines que, supuestamente, se han de orientar.

31 Evidentemente generó una gran insatisfacción entre profesores y alumnos de la UNAM, en virtud de que el Carpizo se recargaba sobre un sector de la comunidad y no aludía a la ineficiencia y corrupción de la administración universitaria. El CEU (Coordinadora Estudiantil Universitaria) hizo su aparición. Los estudiantes pudieron demostrar que contaban con mayor madurez que las viejas generaciones de burócratas universitarios, ahora denominada tecnocracia.

como herencia de la anterior administración universitaria. Sin embargo, esta audaz y justa demanda de los TAU, apoyada por los titulares de ambas instituciones, fue violentamente reprimida con el apoyo de los sectores más reaccionarios de la sociedad y de las propias instituciones referidas.³² Demostrándose con esto, la determinación del estado y su inflexibilidad frente a sus políticas tecnocratizantes. En consecuencia la UAM tomó la delantera en la instrumentación de las políticas de la administración zedillista.

En estas condiciones, se perfila hacia el futuro un TAU, limitado por su rol de *intelligentia*, dedicado a “maquilar” el conocimiento que se generará en los centros hegemónicos mundiales de la cultura, integrado a la industria cultural universitaria, en el marco de una cada vez, más fina división del trabajo intelectual. De continuar por esta vía, el futuro se avisa como una profundización de la dependencia, no solamente económica y política, sino además cultural.³³ Se aleja en consecuencia la viabilidad de construir a mediano plazo una verdadera Universidad Nacional recreadora y profesora de las culturas nacionales.

En esta otra perspectiva, viable en principio, el TAU se convertirá en un *intelectual* al servicio de las culturas nacionales,³⁴ como un profundo conocedor de las mismas y un difusor de este mosaico, rico en saberes que puedan beneficiar al conjunto de la sociedad nacional, no como un capricho exótico, sino como reencuentro con nuestra identidad cultural.

32 Nunca en la historia reciente de la universidad, esta máxima casa de estudios había recibido una hondanada tan violenta de agresiones por parte del estado, la prensa y hasta las instituciones universitarias privadas, para desacreditarle y retirarle el halo de intocable, que ésta tenía. El patronato universitario manifestó desconfianza del manejo de las finanzas universitarias, la prensa atacó al rector, por según ésta, negarse a dar cuentas a la sociedad de las cosas internas de la UNAM. La ANUJES, enfrentó la amenaza de un grupo disidente de rectores de universidades de los estados, para formar una asociación homóloga.

33 Esta tesis no debe de entenderse como dependentista o cepalina; sino en el entendido de que nuestra cultura se funcionaliza a las demandas de la cultura hegemónica, lo que es lamentable, no solo como un problema de identidad nacional, sino como un problema central de dominio imperialista, que impide a las culturas nacionales su libre expresión y desenvolvimiento autónomo.

34 Sin que por otra parte se descuide el análisis y revisión de la cultura occidental, como lo que es, como cultura hegemónica, pero de ninguna manera como la única, o como si se tratase de la cultura universal. Por esta vía estaríamos en camino de expresar una verdadera contribución a la verdadera “cultura universal”, que no es patrimonio de las metrópolis sino de todos los países y grupos étnicos que les constituyen.

LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS: DE 1970 A 1987

Este capítulo está orientado a formalizar la interpretación de los datos a partir del marco teórico referencial que he venido conformando desde prólogo y los primeros capítulos de este libro; tomando como referente empírico, el análisis de los datos derivados del *Primer foro nacional sobre formación de profesores universitarios*, celebrados en San Jerónimo Lídice, México, D.F. a fines de 1987.¹ Este análisis tuvo como propósito la sistematización de los datos de las 56 instituciones vinculadas al nivel superior, que constituyen el total de la muestra en relación a *los planes y programas de formación de cuadros universitarios*, a partir del proceso de modernización y paulatina constitución de la denominada “industria de la cultura”.

Con este análisis e interpretación tengo el propósito de destacar las tendencias conceptuales y programáticas, tanto nacionales como estrictamente institucionales (particulares) de formación de TAU durante este periodo, pudiendo derivar de ahí unas ciertas tendencias prospectivas hacia el siglo XXI, a nivel general dentro de el denominado *sistema nacional de universidades*.

¹ Este evento fue organizado por la SEP, UNAM y ANUIES, con el propósito de celebrar los diez años del CISE, por lo que se invitó a un gran número de IES de todo el país, pidiendo se diese respuesta a un cuestionario, que permitió el acopio de datos actualizados sobre formación de profesores. Esta es la fuente de datos para el análisis e interpretación que aquí presento. Cfr., *Foro nacional sobre formación de profesores universitarios: cuaderno de trabajo*, publicado por la DGICSA (Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica) y CGAD (Coordinación General de Apoyo a la Docencia), México, 1987.

La formación de los cuadros en la vieja estructura universitaria

Durante el periodo que corre de 1910 a principios de los sesenta, la UNAM y las instituciones de educación superior del país, contaron con un sistema de reclutamiento, formación y promoción de cuadros que, a pesar de algunas variantes, se mantuvo con cierta estabilidad. El esquema tradicional de formación de académicos universitarios fue como sigue:

- Auxiliares
- Experiencias profesionales
- Las becas al extranjero
- El posgrado; o en su caso la combinación de algunas de estas opciones.

A continuación analizo, una por una, cada opción.

Las auxiliares, (el asistente)

Una estrategia de formación de cuadros que aún tienen vigencia en algunas facultades de la UNAM y en algunas universidades estatales con rasgos muy tradicionales, es el de seleccionar a aquellos alumnos que se destacan por su capacidad e interés, y enfrentarlos, en sus últimos cursos, a grupos de alumnos más jóvenes que ellos y de grados inferiores, para impartir conocimientos que el maestro de asignatura o titular de materia supervisa. Paulatinamente, el joven académico se adentra en la temática, en el manejo y control del grupo hasta que logra perfeccionar las formas y estrategias de su actividad docente. El grupo de alumnos, pero sobre todo el catedrático (tutor) ejerce la acción formadora, moldeándole según sus propias creencias y experiencias. Esta ha sido, y en algunos casos continúa siendo, toda una estrategia artesanal de formación paulatina de los cuadros académicos universitarios.

La experiencia profesional

Si bien la lectura académica actualizada era fundamental para el catedrático de asignatura, su fuente primaria de formación académica disciplinaria estaba ubicada en la práctica liberal de su profesión, con cuya "experiencia" generalmente exitosa acudía al aula para verter sus cono-

cimientos y poder ayudar a formar los nuevos cuadros profesionales que la sociedad civil y el estado demandaban. Así, la realidad profesional del catedrático, era un espacio formativo para él, ya que facilitaba la convergencia del cuadro profesional con el catedrático, para integrar un espacio académico en las condiciones de la docencia universitaria. Conviene destacar que sus estrategias didáctico-pedagógicas, eran producto de su capacidad oratoria, ingenio y experiencia en aula.

Las becas al extranjero²

Este tipo de apoyos formativos privilegiaba solamente a algunos de los cuadros, en primer lugar, con tiempo completo y dedicación única a la universidad como catedrático o investigador; y por otra, a aquellos que ocupaban los más altos niveles, por conocimientos o antigüedad. El propósito era formar, a través del posgrado, en universidades del extranjero, (de Estados Unidos y Europa fundamentalmente), a quienes en el país tenían la función de impartir cátedra, pero sobre todo estructurar o reestructurar los planes de nuevas carreras profesionales o viejas carreras que requerían de actualización; así como la organización del posgrado de la universidad, para la formación de nuevos cuadros, sobre todo universitarios, pero también para otros espacios del servicio público o de la sociedad civil.

Esto explica en parte el estado de dependencia de nuestras instituciones de educación superior, tanto en el aspecto intelectual, como científica e ideológicamente. Y el papel que la universidad como institución ha jugado en función y para la difusión de la cultura de occidente. Los universitarios bajo el control de la institución formaban una élite de intelectuales, la gran mayoría con estudios en el extranjero, ya que habían logrado su formación por medio de este mecanismo: la beca. Esta era la forma en que la institución universitaria preparaba especialmente a sus cuadros dirigentes.

² Cfr. Ana Hirsch Adler, *La formación de profesores-investigadores universitarios en México*, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1985, p. 116 y s. Se exponen algunos antecedentes remotos de las estrategias de "formación de profesores o catedráticos" en el marco del modelo tradicional de universidad.

*El posgrado*³

Otra estrategia de formación para los académicos con cierto nivel pero que no pertenecían a la élite gobernante en la universidad, eran los cursos de maestría o doctorado adoptados de otras instituciones de educación superior extranjeras. Estos cursos permitían a la élite que los impartía sostener su poder y hegemonía sobre un buen sector de catedráticos y sus propios alumnos, mecanismo formativo de cuadros, reproductivo, más o menos eficaz mientras el crecimiento de la institución era moderado. Es evidente que estos métodos de posgrado, como el primero del asistente, generaban un cierto clientelismo y un mecanismo reproductivo, que como correa de transmisión, nos ligaba directamente con los centros culturales hegemónicos de occidente.

Evidentemente las fuentes de información para el pre, como posgrado, fueron las universidades de Estados Unidos y, fundamentalmente, de Europa. Primero España y Francia, y posteriormente Italia, Inglaterra, Alemania y Bélgica en menor grado. Así, el posgrado, además de incidir en otros espacios, ocupó un lugar más o menos de privilegio para la formación y actualización de catedráticos universitarios, a la manera de las viejas y nuevas universidades de Estados Unidos y Europa. Posteriormente también se aplicaría a la formación de investigadores y difusores universitarios, aunque en este último caso en mucho menor medida.

Precisiones en torno a la investigación

En este lapso del estudio, de 15 a 17 años, que parte de los setenta, pueden observarse los cambios generales que se dieron, a partir de la modernización, en el proceso de formación de cuadros académicos (TAU) en las universidades, desde un punto de vista más formal que sustantivo, como veremos más adelante; así como ciertos factores dominantes del proceso:

- Una periodización.
- El dominio o liderazgo de algunas instituciones sobre otras.
- La regionalización de los planes.⁴

³ Cfr. Ana Hirsch Adler, *op. cit.*, p. 118 y s. El análisis incluye hasta principios de la década de los setenta.

⁴ Cfr. De la coordinación nacional para la planeación de la educación superior y la ANUIES: *Programa integral para el desarrollo de la educación superior*, México, 1988, pp. 125-127. Plantea además, por otra parte, una serie de políticas, recomendaciones y lineamientos que habremos de analizar con más detenimiento más adelante.

- La orientación dominante por periodos.

- Los propósitos y las estrategias dominantes, etcétera; entre otras cuestiones que nos darán luz sobre la problemática de formación de TAU, más como *intelligentia*, que como *intelectuales*,⁵ en el marco de la profesionalización del trabajo académico.

El panorama hoy es crítico, como veremos más adelante, tanto por las condiciones presupuestales para las universidades, como para la máxima casa de estudios, la UNAM,⁶ que en el pasado reciente, enfrentó una de las peores crisis de su historia contemporánea, no solamente con respecto a la formación de TAU, sino en general por su proyección futura en el ámbito de la educación superior del país. Sin embargo, el reto que las universidades tiene por delante, si bien es muy grande, también representa una excelente oportunidad para la auto reflexión y la reorientación de sus funciones en el contexto tanto nacional como local.

La muestra y sus características

La muestra⁷ de esta investigación quedó constituida por todas aquellas instituciones de educación superior y media superior, así como organismos promotores de la formación de cuadros universitarios en el plano académico o con apoyo financieros; y también algunas instituciones de educación superior tecnológica que participaron en el citado foro nacional sobre formación de profesores universitarios. En total, la muestra quedó formada por 56 instituciones, que son el 100% de los casos; de las cuales 45 de ellas, aproximadamente el 80% son instituciones universitarias dedicadas a la: docencia, investigación y difusión de la cultura; y

5 En el sentido discursivo de Amílcar Cabral, *op. cit.*, pp. 34-37; esta distinción es fundamental en la comprensión crítica del trabajo: "debemos formar *intelectuales* que crean o recrean un discurso cercano al pueblo, mientras que sabemos que la *intelligentia*, se encuentra al servicio de la dominación colonial o neocolonial". Decíamos que existe una cierta correspondencia de este último con el intelectual tradicional de Gramsci.

6 Cfr. Jorge Carpizo, *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, México, 1986, pp. 27-29. Ahí se hace referencia a la crisis que enfrentó la universidad, en todos los aspectos, pero en particular en lo relativo a la vida académica de la institución, lo que incluye los aspectos de financiamiento del gasto.

7 Cfr. Anexo del *Foro nacional sobre formación de profesores universitarios*, México, 1987, pp. 5-9. En donde se desglosan y clasifican todas las instituciones de educación superior participantes del evento. En el primer documento también se especifican claramente las IES y la participación de otras instancias oficiales o del *sistema de educación superior*.

se caracterizan por ser quienes operativizan este tipo de programas de formación y solamente 11 (el 20% aproximadamente), se caracterizan por ser promotoras y cuentan con recursos académicos y, sobre todo, financieros para impulsar a nivel nacional la formación de TAU (ver cuadro 1.0).

Los rasgos característicos de la muestra antes descritos nos permiten confiablemente obtener conclusiones sobre los planes de formación y su prospectiva, tanto del nivel superior, como del medio superior, ya que se trata de un número considerable de instituciones universitarias, como veremos más adelante.

La composición de la muestra

De la muestra, el 45% son universidades públicas estatales, incluso la UAM (D.F.), que será analizada con más detenimiento en el próximo capítulo; y el 23% son instituciones nacionales universitarias, también públicas, pero constituida por Escuelas nacionales (o Facultades) o ENEP (Escuelas Nacionales de Educación Profesional), que dependen de la UNAM, las que, de una u otra forma, han contado con programas de formación de personal académico (TAU).

Ahora bien, aproximadamente el 20% de la muestra esta constituido por organismos nacionales de educación, que han tenido tradicionalmente, entre otras funciones, la de promover o impulsar la formación de profesores o del personal académico en general (TAU) en los niveles medio superior, dentro de los subsistemas: profesional y técnico. Una de ellas con recursos financieros fundamentalmente y otras con programas logísticos o académicos, que tienen gran peso en los planes institucionales universitarios a nivel nacional.

La muestra se equilibra entre instituciones universitarias nacionales y estatales con un 47% cada una, de tal forma que en conjunto constituyen el 94%. El restante 6% esta formado por las instituciones privadas en la muestra. Una a nivel nacional y dos a nivel local o estatal.

El Liderazgo Institucional de las IES

Es innegable que de las instituciones universitarias, las que tienen mayor peso en la dirección teórica-metodológica, son las públicas, destacando

entre ellas la Universidad Nacional Autónoma de México, como universidad líder, no sólo por su influencia nacional, sino porque ella sola cuenta con el 30% de las instituciones nacionales (facultades) de educación superior, también consideradas en esta muestra. Por otra parte entre los organismos promotores de la formación de TAU, quizás el más influyente ha sido la Asociación Nacional de Universidades Institucionales de Educación Superior (ANUIES), que junto con la UNAM, son quienes han marcado la pauta para todas las instituciones estatales, tanto públicas como privadas y de los subsistemas, profesional y técnico.

La inclusión dentro de la muestra de información sobre organismos de educación tecnológica e instituciones preuniversitarias, nos permiten constatar de alguna manera la unidad de la tendencia respecto a las políticas de formación de cuadros académicos en todos los niveles de la educación y en cobertura nacional.

La taxonomía muestral

En términos globales tenemos representadas en la muestra las siguientes categorías: las instituciones de educación superior y media superior, nacionales, estatales, públicas y privadas, de las cuales podemos a su vez reclasificar en: instituciones universitarias organismos de promoción y apoyo a la formación, institutos tecnológicos e instituciones preuniversitarias, todos ellos dentro del cuadro 1.1.

Las estrategias de formación TAU a partir de los setenta

Tanto el centro de didáctica de la UNAM, como del centro de nuevos métodos de enseñanza de la misma institución, inauguran la nueva estrategia de formación de cuadros académicos TAU;⁸ con miras a afrontar el acelerado proceso de inserción en el medio magisterial de gran cantidad de maestros de nivel superior, noveles, derivado de la expansión

⁸ Cfr., O. Eusse, *et al.*, *Programas de formación de profesores: 1) Antecedentes Históricos; 2) Lineamientos Teórico-Metodológicos; y 3) Descripción de los Programas.* CISE-UNAM, México, 1987, pp. 2-6. Además, para mayor claridad pueden consultarse V. Martiniano Arredondo G., *Desarrollo histórico de la formación de profesores*, en Documento de Trabajo del Foro; R. A. Follari, *La formación de profesores ó de los cursos equívocos*, CADA-UAM-A, México, 1981; y de A. Díaz Barriga, *La formación de profesores. un problema estructural*, *Foro Universitario*, núm. 48, noviembre de 1984.

de la matrícula y consecuente impacto en la educación superior (ver cuadro 5.0), de fines de los sesenta; tomando cuerpo una estrategia de formación de trabajadores académicos, que se venía desplegando en base a talleres y que eran impartidos masivamente (pero de manera poco sistemática), sobre aspectos muy concretos de la práctica docente, como didáctica y elementos, generales de pedagogía y psicología del aprendizaje.⁹

Posteriormente, este sistema de centros de formación se expandirá notablemente, de múltiples formas, como el CISE, Clates¹⁰ o centros formación locales, en diversas universidades estatales en el interior del país. Así tenemos que en el período que corre de 1970 a 1987, de acuerdo al cuadro 2.0, la mayoría de las 56 instituciones que componen la muestra, dedicaban sus recursos disponibles a la *formación* de cuadros noveles; esto es, el 45% de ellas, dedicaban sus esfuerzos a la *inducción* al proceso docente, no solamente en virtud de su reducida experiencia y escasa formación académica, sino de alguna manera también, debido a la necesidad de promover el nuevo concepto tecnoacadémico, en su momento, de la denominada diada *enseñanza-aprendizaje*,¹¹ que se introduce en el quehacer universitario; hecho que se confirma por el número de las IES (21%) que dedicaron un considerable esfuerzo en la *capacitación*, también, de los TAU que contaban con alguna o mucha experiencia académica.

Todo ello nos habla de la marcada tendencia modernizadora y tecnocratizante de las instituciones de educación superior, que habrán de orientar un considerable monto de recursos para intentar lograr una mayor "eficiencia" académica a través de la homogeneización pedagógica y didáctica¹² de los TAU.

9 *Ibid.*, Eusse, Arredondo, Follari y Díaz Barriga.

10 CISE (Centro de Investigación y Servicios Educativos-UNAM) y ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). Además Clates (Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud), con el apoyo de OMS, OPS, ANFEM y ANFEO.

11 A fines de los sesenta se pone en uso frecuente, por no decir de moda, la aplicación del análisis experimental de la conducta, en el campo educativo, para ello podemos revisar múltiples textos. *Cfr.* B. F. Skinner, *Análisis de la conducta*, Trillas, México, 1989, pp. 12-15; *Ciencia y conducta humana. Una psicología científica*, Fontanella, Barcelona, 1990, pp. 371-382.

12 Se añaden a la lista. R. Mager, *Actitudes positivas en la enseñanza*, Pax, México, 1981; *cfr.* también T. Ayllon, y N. Azrin, *The Token Economy*, Appleton-Century-Croft, Nueva York, 1968, pp. 5-9; Otro de interés I. E. Ribes, *Técnicas de modificación de conducta*, Trillas, México, 1972, pp. 152-175.

En el contexto de las universidades públicas evidentemente se privilegió la *docencia* como la instancia a modernizar, de ahí que el 75% de todos los cursos estuvieran orientados a profesores (o docentes) del nivel medio superior (en el caso de las preparatorias), como puede derivarse del mismo cuadro 2.0 a que he hecho referencia. En contraste, la formación para investigadores sólo se contempló, en este nivel, en el 1.79% de los programas universitarios de formación o capacitación. Este hecho es aún más acentuado en el cuadro 2.1 que concentra exclusivamente, a la universidad pública, en el nivel licenciatura y posgrado, de la muestra; en donde encontramos que en el 83% de los casos, los programas hacen referencia a la formación y actualización de *docentes* y ninguno para investigadores o algún otro tipo de trabajadores;¹³ en todo caso en “otros” pueden incluirse a alumnos y administrativos, en esta misma tabla.

La cuadro 9 que clasifica los *objetivos generales* de los programas de formación de TAU, es otro indicador que corrobora esta tendencia a la *modernización*, entendida como el hacer más “técnica o profesional” la labor del TAU. Así tenemos que el objetivo más socorrido es: *Elevar el nivel académico de los profesores de pregrado* con el 21.48%, seguido de la *actualización disciplinaria y metodológica* con el 19.69%, sumando ambas el 47.17%. Otros objetivos citados en el mismo nivel de importancia son:

- Formación técnico-pedagógica	12.53%
- Formación de profesores <i>ad hoc</i>	12.53% ¹⁴
- Formar para la realización de investigación básica	12.53%
Sumando estos tres	37.59%

Ahora bien, con fines ilustrativos, en relación con esta tendencia “tecnocratizante” y “modernizante”, podemos añadir al análisis, los elementos de juicio que nos proporciona el cuadro 11.0 y cuya informa-

¹³ Se puede observar que en los programas (cuadro 2.0), se hace referencia a “personal académico” en el 7.16% o a “recursos humanos” en el 5.37%, que pudiera incluir a: docentes, investigadores y difusores de la cultura, esto es, TAU, sumando el 12.53%.

¹⁴ Hace referencia a las necesidades locales de las universidades de los estados, esto es, formación de profesores o académicos con características locales o regionales.

ción se encuentra íntimamente articulada al cuadro anterior, que clasifica las *estrategias para alcanzar los objetivos*; en el siguiente orden:

- Cursos, talleres y seminarios de tecnología y pedagogía 48.33%
- Formas tradicionales (maestrías, especialidades y diplomados) 23.27%
- Cursos, talleres y seminarios sobre aspectos profesionales 17.90%
- Congresos y academias 10.74%
- Becas (únicamente) 5.37%

Lo anterior nos rebela que mientras las estrategias tradicionales de formación, esto es, los posgrados y becas, suman en número relativo el 28.64%, las *nuevas estrategias de formación de TAU*, tienden a imponerse sumando en total un 76.97%,¹⁵ incluyendo en algunos casos las formas mixtas.¹⁶

Preferencias teóricas en la formación

A fin de completar y cerrar el círculo, podemos incluir en este apartado el análisis que nos proporciona el cuadro 12, al clasificar las preferencias teóricas, por etapas, en el transcurso de los 17 años que hemos venido analizando:

En primer término tenemos a la *tecnología educativa* como marco para la organización de trabajo del TAU, en el 54% de los casos de la muestra, abarcando un periodo que va de 1970 a 1978.¹⁷ Ocupando un segundo lugar, tenemos a una concepción *ecléctica* 23% y en tercer lugar la perspectiva *crítica* con un 11%. Para un segundo periodo que sería 1979 a 1984 las cosas comienzan a modificarse sustancialmente, al abrirse un amplio debate sobre los problemas de la *tecnología educativa* y los modelos experimentales del aprendizaje, de tal forma que para el tercer periodo, esto es, 1985-1987, los marcos teóricos de las instan-

15 La sumatoria rebasa el 100% debido a que algunas instituciones optan por las formas mixtas, las cuales fueron sumadas dobles. Sin embargo esto no impide que podamos analizar la dominancia y la tendencia general.

16 Se entiende por formas mixtas, aquellas que incluyen estrategias tradicionales y modernas, *cf.* CISE. *Foro nacional sobre formación de profesores universitarios*, anexo al cuaderno de trabajo. pp. 7-12.

17 Esta periodización aproximada resulta del análisis de ciertas tendencias más o menos marcadas en el curso de los 17 años; 1970-1978, 1979-1984 y 1985-1987.

cias académicas de formación de TAU y sus programas se han modificado; invertido, en cierta medida, con lo que encontramos que la concepción *ecléctica* gana espacio al totalizar 34% sobre la *tecnología educativa* que domina el 32% de los programas, ocupando un 2º lugar. Finalmente, el avance más notable, a pesar de conservar el tercer lugar, lo logra la concepción *crítica*¹⁸ con el 21%, durante este último periodo.

Para corroborar este último punto, el cuadro 20, nos proporciona elementos tales como *aquellas transformaciones, que las instituciones de educación superior han registrado en el último periodo (1885-87)*,¹⁹ más menos recientes. Para ello conviene destacar en orden de importancia las tres primeras, que en total suman 61 %, y que son las siguientes:

- Teórico-metodológicas	23%
- Curriculares	22%
- Organización	15%
- Suma	61%

Esto evidencia que la formación de TAU había venido enfrentando cambios sustantivos en los aspectos “tecno-burocráticos”, a que había sido sometida inicialmente, en virtud de las críticas, cada vez más frecuentes de fines de los setenta y principios de la década de los ochenta. Sin embargo esto no quiere decir, necesariamente, que se hayan resuelto las principales contradicciones, en la medida en que se recurrió a un discurso extremadamente ambiguo, el de la *profesionalización*, como si de ahí se pudiera organizar un verdadero discurso teórico, cuando en el fondo la tendencia profesionalizadora estaba orientada a fundar, de una manera totalmente acrítica, las bases de la *industria cultural universitaria*, ya que este trabajador exclusivo y especializado en el quehacer universitario se constituiría en un elemento fundamental de esta nueva industria.

18 Sobre todo fundados en los teóricos de la reproducción como Bourdieu, Gramsci, Althusser, Baudelot y Estabiet, Bowles y Gintis, *cf.*, “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”, en *La Filosofía como Arma de la Revolución; La escuela capitalista; Reproducción cultural, reproducción social y educación; Los intelectuales y la organización de la cultura*; entre otros trabajos frecuentemente consultados.

19 Los cambios tienden a concentrarse en los aspectos teóricos, aunque como veremos no se excluyen otros, como los administrativos. Sin embargo, el peso fundamental se da a nivel ideológico y metodológico, así como curricular, con el 45%.

Las críticas al conductismo y la tecnología educativa ocultarán el carácter tecnocrático (modernizante) y burocratizante del discurso recién inaugurado de la *profesionalización*, para el trabajo académico universitario (la docencia, la investigación y la difusión de la cultura) olvidando la formación del *intelectual universitario*. *De un sujeto crítico capaz de incidir en la transformación social a través de su trabajo, armonizado a los intereses de los sectores populares de la sociedad. El intelectual como "fiel" intérprete de los intereses del pueblo, de sus demandas, de sus necesidades, en síntesis, de las culturas nacionales.*

La formación de TAU en el marco de la modernización. La industria de la cultura

Como he reiterado, la formación masiva de TAU fue una característica de las universidades a partir de los setenta, como un derivado de la explosión de la matrícula y como parte de la modernidad, del cambio sustantivo que debían afrontar estas instituciones, tanto en su organización interna como en sus formas de cumplir con sus tareas sustantivas. Modernidad que estaba orientada a racionalizar, por medio de su replaneamiento, el quehacer universitario, el cual había sido conducido con un espíritu corporativo más o menos funcional, al orden general institucional, ajustándolo en función de las demandas de una sociedad paulatinamente en expansión.

La modernidad, expresión de esta racionalidad de cálculo, coherente al desarrollo capitalista,²⁰ se manifiesta en la industria de la cultura universitaria de manera global, no siendo la excepción, la instancia de formación (capacitación) de TAU, la cual que comenzó a cobrar un papel relevante para llevar a efecto el plan "modernizador". Los "Centros²¹ de Formación" de TAU sustituyeron al posgrado en la formación de cuadros universitarios del decadente modelo napoleónico. Ellos tenían

20 *Cfr.*, M. Weber, *La ética protestante*, *op. cit.* en introducción, pp. 12-18, sobre todo en lo relativo al concepto de "racionalidad de cálculo" y las implicaciones que tiene en el desarrollo del capitalismo y la sociedad moderna.

21 *Centros*: instancias, con autonomía relativa, aunque contasen con recursos, económicos y financieros, provenientes de la administración central.

como tarea fundamental, tanto la formación, léase adiestramiento de cuadros noveles, para ajustarlos a la estructura tecnocrática emergente; así como la actualización, léase adecuación técnica y pedagógica, de los trabajadores experimentados vía *la profesionalización* al marco de una cada vez más fina división técnica y social del trabajo intelectual, consistente con la nueva *industria cultural universitaria*.

El cuadro 3.0 que hace referencia y clasifica la información, en torno a: *La caracterización de las instancias universitarias abocadas a la formación de TAU*, nos revela lo siguiente:

Que estas dependencias tienen una jerarquía media baja en la estructura organizacional de las universidades:

- Nivel departamental 43%
- Nivel de centro 25%

Esta concepción, articulada a la nueva organización académica (departamental) de las universidades y el ejercicio técnico de la actividad académica de los TAU facilitó la organización técnica del trabajo intelectual, en el marco de la industria cultural universitaria orientada más a la reproducción (maquila)²² de la cultura hegemónica occidental.

Monto, asignación y origen de los recursos

El cuadro 14.0, nos proporciona en este sentido, elementos adicionales que sustentan los movimientos tendenciales, ya que nos facilita información relativa a la asignación presupuestal para el funcionamiento de las instancias de formación y capacitación de TAU; esto es, nos informa sobre el origen de los recursos humanos, materiales y financieros, para llevar a efecto las actividades de su competencia. Si bien, en el 77.4% de los casos no existe información amplia y precisa en torno a los recursos, en el restante 26% podemos observar una distribución y uso de recursos como en otros ámbitos del aparato productivo. De este pequeño sector de la muestra podemos obtener un panorama más o menos elocuente.

²² *Maquila intelectual*; entendida como reproducción acritica y mecánica del pensamiento, costumbres y valores de occidente, con miras a fortalecer su hegemonía y dominación, tanto material como económica e ideológica. El concepto es fuerte, pero dibuja claramente la labor de los maestros en los países sometidos, en el marco de un régimen neocolonial.

En torno a los recursos humanos

Las instancias de formación de TAU reportan los siguientes datos, en relación con su "recursos humanos" propios:

rango	frecuencia (promedio de instituciones)	etapa
1-5	4	1ª y 2ª
6-10	3	1ª y 2ª
11-20	5	1ª y 2ª
21-30	2	3ª
31-40	3	2ª y 3ª

Normalmente dependientes, estas instancias, de las secretarías generales de las universidades, limitaron normalmente su autonomía en términos de planes y programas, orientación y contenidos; aunque los recursos llegaron a ser abundantes en principio. Este tipo de instancias universitarias fueron cobrando carta de naturalización a partir del proceso modernizador, tomando diferentes "designaciones" o nominaciones, que hoy resultan más o menos comunes:

- Educación continua	35.80%
- Superación	19.65%
- Asesoría	14.32%
Total	69.77%

El 30.23% restante, tienen las más variadas asignaciones, siempre referentes a los aspectos de formación o capacitación. Así tenemos que a las universidades con una estructura tradicional, se sobrepuso la nueva estructura acorde con la modernidad y la demanda de formación de TAU; mientras que las universidades con una estructura departamental "moderna" incluían estas instancias de formación de cuadros, como parte orgánica de los requerimientos institucionales, llevando a un segundo término los posgrados, como medios de promoción de los mismos. Para corroborar lo anterior conviene, de nuevo, revisar el cuadro 10.0, en donde podemos casi equiparar el término "modernizar", con hacer más técnica la labor del TAU. Para ello los objetivos generales, orientados a

la elevación del nivel académico de los TAU, se asocia directamente con la actualización disciplinaria y metodológica, etcétera. Todo lo anterior fue armado desde una concepción racional - tecnocrática, y desde el punto de vista teórico, como el que se deriva del cuadro 13.0, ya antes analizada, en donde se observa una marcada inclinación inicial (54%), de la mayoría de las instituciones por la tecnología educativa.²³

Ahora bien, es conveniente aclarar que estas instituciones con recursos propios para la formación, son aquellas ubicadas en las ciudades de Guadalajara, Monterrey u otras. Así como aquellas seleccionadas por la ANUIES o SEP para fungir como centro regional, con capacidad para atender a las demás instituciones en su zona de influencia. En la mayoría de los casos, los recursos humanos propios de los centros de formación, además de no ser abundantes, cumplían funciones de “formador de formadores”. Así, la mayoría de los “recursos humanos” eran de origen interno,²⁴ en el 46% de los casos de la muestra, frente al 13% de origen externo, de otras instituciones de educación superior, y el 8.4%, también exterior pero de centros especializados en la formación de TAU.

La formación de TAU²⁵ como tal, constituye otra de las formas derivadas de la división técnica del trabajo intelectual surgida o, más bien, acentuada por el proceso modernizador y constitución de la nueva industria de la cultura universitaria.

Los recursos materiales para la formación

A diferencia de los “recursos humanos”, que aunque escasos para la mayoría de las instancias de formación y capacitación de TAU, fueron más o menos constantes, en virtud de surgir de los mismos cuadros magisteriales; por el contrario los recursos materiales, para dichas ins-

23 Si bien, como he señalado ya, para los ochenta la tecnología educativa, como marco teórico, pasó a segundo término, con un 32%; mientras que la concepción ecléctica alcanzó el 34%; sumando entre ambas 66%, frente a una “perspectiva crítica”, débil.

24 “Origen interno”. Esto es, seleccionados de entre los TAU de la misma institución, que hubiesen tomado algún curso en otras IES o “centros de influencia regional o nacional”, *cfr.*, Documento de trabajo del *Foro nacional sobre formación de profesores universitarios*.

25 Como “formación de formadores”, esta especialidad emerge en el marco de la cada vez más fina división del trabajo intelectual; *cfr. Documentos base Congreso nacional de investigación educativa*, vol. I, México, 1981, pp. 147-226, en ponencia, *Formación de trabajadores para la educación*.

tancias resultaban aún más escasos y quizás prácticamente nulos, en la mayoría de los casos. Como en el análisis anterior de la muestra, el 62% no reporta datos al respecto; sin embargo un 14% manifiesta contar con recursos abundantes,²⁶ sobre todo durante la 1ª etapa y el 16% manifestó contar con pocos o escasos recursos.

Lo que sucedía con los “recursos humanos”, se reflejaba también en los “recursos materiales”, en virtud de que quienes reportan abundantes bienes muebles o inmuebles, eran los “centros de formación y capacitación”, que tenían una ubicación, en las áreas metropolitanas o centro regionales de influencia o instancias nacionales de formación de TAU. En los centros de las demás instituciones, los recursos empleados, bienes muebles e inmuebles, eran los mismos con que contaban las universidades. Ahora bien, conviene destacar, que aunque con pocos recursos, los centros de formación de TAU eran instancias diferenciadas en el plan organizativo, de la institución universitaria con funciones y tareas concretas para la formación de los cuadros universitarios.

Los apoyos financieros y su origen

Algo similar acontece con los recursos financieros, en donde el 52% tampoco reportó o “especificó nada”. Al respecto, conviene destacar que la imposibilidad de reportar con mayor precisión, en lo concerniente a los recursos financieros, se debía al hecho de estar, los centros o departamentos de formación, subsumidos en una instancia superior, de tal forma les impedía manejar presupuestos propios y de manera autónoma. Solamente el 14% de la muestra reportó “algunos” recursos financieros, durante las 3 primeras etapas, cuya procedencia era interna. El 18% proporciona referencia de abundantes recursos de procedencia externa, normalmente de instituciones públicas de educación y el 5.3% de instituciones de educación superior, como apoyo interinstitucional.

26 Con frecuencia no reportados como tales, sino a través del reporte del tipo de actividades que suponen un monto considerable de recursos, de todo tipo, para su instrumentación. *cfr.*, *Ponencias de las IES*, en los documentos base del foro nacional.

La totalidad de las instituciones con abundantes recursos, son centros *multiplicadores*²⁷ de formación de TAU, que extendieron su influencia sobre otros centros o departamentos de formación de las universidades de los estados.

Estructura orgánica de formación de TAU

Finalmente, el cuadro 14.0, nos proporciona datos generales, que precisan datos, también generales, en donde se puede constatar que el 76% ha contado o cuenta con alguna estructura orgánica para formación de TAU; de los cuales el 39% contaban con equipos "integrados", permanentes, dedicados a la formación de cuadros universitarios, y un 37%²⁸ no tenía una estructura única, sino diversas instancias que organizaban eventos de formación esporádicamente; además de que por periodos han contado con centros o departamentos con actividades centralizadas de esta naturaleza, sin que exista una instancia coordinadora de tales eventos. El 24% restante, de la muestra, no reportó contar con instancias típicas de formación.

Este hecho confirma el presupuesto de que existe una tendencia a la intitucionalización, en el marco del proceso modernizador y constitución de la industria cultural (sistema de educación superior) de donde se deriva un plan nacional de formación de TAU,²⁹ sus características, no hace sino ratificar esta tendencia general, de una dominación tecnocrática, racional en términos efectivistas y productivistas de la formación de los "recursos humanos".

27 Cfr. SEPI/ANUIES, *Programa integral para el desarrollo de la educación superior*, México, 1988, pp. 135 y s. "multiplicador es aquel centro, como el CISE, Clates o los centros regionales, que forman cuadros para las instancias locales de "formación de TAU".

28 Este es el caso de la mayoría de las IES de los estados de la república, excepción hecha de los centros regionales, que han hecho el papel de multiplicadores, cfr. María Elena Sánchez Sosa, María del Carmen C., et al., *Formación y actualización de profesores del Colegio de Bachilleres*, Mimeo, 1985; Jorge Sánchez Azcona, "Metodología de la enseñanza universitaria. Un enfoque interdisciplinario. La experiencia de CISE", en *Perfiles Educativos*, núm. extraordinario, CISE-UNAM, México, 1979.

29 Cfr. SEPI/ANUIES, *Programa integral para el desarrollo de la educación superior*, México, 1988, pp. 134-135, Teresa Pacheco Mendez, "Elementos para una propuesta de formación de investigadores en el campo de la educación en universidades públicas estatales", en *Revista de la Educación Superior*, enero-marzo de 1987, ANUIES, México, PP. 74-88.

Programas de formación y sus destinatarios

En ese sentido podemos empezar por analizar e interpretar la taxonomía referida a los “destinatarios” de los programas de formación de TAU de las instituciones de la muestra:

a) Profesores Nivel Superior (exclusivamente)	34%
b) Profesores Nivel Medio Superior (exclusivamente)	5%
c) Profesores ambos niveles	39%
d) Profesores y alumnos	9%
e) Investigadores (de la educación)	13% ³⁰
f) Difusores de la Cultura	0%
Total	100%

Conviene destacar que si bien en las instituciones de educación superior normalmente los TAU han desarrollado tres tareas sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura, en principio existe un desbalance notable, ya que el peso mayor y los cambios fundamentales se produjeron a nivel de la educación (o docencia), destacando en la formación de profesores (87%); seguida de la investigación (13%), que aunque sea marginalmente contaba con programas, a diferencia de difusión que no contaba con ninguno (0.0%). Sin embargo, esto no niega la acentuada división técnico-social del trabajo intelectual y el papel de las instancias de formación o capacitación en la calificación de la fuerza de trabajo académico, para dichas tareas, la docencia e investigación, como en el ámbito del comercio o la industria, de manera tecnocrática y eficientista, además de masiva.

La organización de los eventos académicos

El mismo cuadro 15.0, nos proporciona información sobre *requisitos de ingresos*, en donde podemos constatar que solamente el 18% de las instituciones de la muestra establecían criterios en algunos de estos

30 T. Pacheco Mendez, *op. cit.*, p. 77; la tendencia ha sido y continúa por la misma vía; el formar investigadores para la educación en general u orientada a los problemas de enseñanza aprendizaje, que para el estudio de una disciplina en particular.

puntos, lo cual coincide en el cuadro 13.0, en donde, también el 18% contaba con recursos y una organización definida; esto es, se trata probablemente de este sector, que cumplía la función de “multiplicador”. El 80% restante de las IES de la muestra no especificaron algún tipo de requisitos y esto pudiera interpretarse, como la necesidad, que han tenido los centros de formación de TAU, de abrir los cursos o programas de formación a quienes tuviesen interés, ante la “imposibilidad de obligar”³¹ para el caso.

Los programas de formación de TAU normalmente han presupuesto un cierto tipo de reconocimiento, con valor *ad curriculum*, en la mayoría de los casos. Sin embargo el 72% en el caso de nuestra muestra no especificaba, aunque pudiera suponerse un “oficio institucional” de reconocimiento. El 14% dijo otorgar un diploma y el 7% algún grado; restando otro 7% que no nos proporcionó indicios que hicieran suponer uno u otro.

Los apoyos interinstitucionales para la formación

Ahora bien, la modernidad presupuso abundancia de recursos para orientar el cambio, tanto de origen interno como externo. Sin embargo el cuadro 15.0, sólo nos proporciona datos generales sobre las instituciones que destinaban una mayor cantidad de recursos, tanto humanos, como materiales o financieros. Así tenemos que la UNAM es referida como la institución que ofreció mayores apoyos externos, con un 67%³² lo que habla de su influencia política e ideológica sobre otros centros o departamentos de formación de TAU en el país. En segundo lugar, se considera a la SEP como fuente de apoyo exterior, por un 36% de la IES, sobre todo financiero y en menor proporción logístico. La ANUIES ocupaba el tercer lugar; más con apoyo financiero y en menor proporción con apoyo

31 Si bien, los cursos de formación, en principio, no son obligatorios para los miembros del personal académico, es frecuente que se utilicen cierto tipo de mecanismos de presión o coerción más o menos velados. El estímulo es el mecanismo más socorrido.

32 Conviene destacar que el 95% de estos casos fue apoyado más que nada con “recursos humanos” y sólo en casos muy específicos con recursos financieros o logísticos, *cfr.*, Cuaderno de Trabajo del *Foro nacional*, 1987.

logístico, según las IES con un 29%. Le sigue el IPN, con 9% y el Conacyt con 5% del total de la muestra.³³

Esto demuestra que el proyecto de modernidad estuvo orientado, política e ideológicamente por la UNAM y la ANUIES, con el apoyo financiero de la SEP y otras instituciones, en menor proporción. El impulso a la formación de TAU por estas instituciones destaca la importancia de este rubro, sobre todo en el marco de la modernidad y de la constitución del sistema nacional de universidades, como industria de la cultural de occidente.

El cuadro 20.0 finalmente plasma la tendencia a mediano plazo, dejando claro el proyecto tecnocrático en lo que a formación y capacitación de TAU se refiere, teniendo como escenario común la crisis económico-financiero del sistema de educación superior (industria cultural). En ninguno de los aspectos señalados: teórico-metodológicos, curriculares, organizacionales, destinatarios o económicos, se puede prever un cambio hacia otro tipo de modalidades, o de influencia crítica. Se presupone continuidad en formación de cuadros académicos funcionales al sistema, de TAU para una división cada vez más precisa del trabajo intelectual.

La planeación de la educación superior y la formación de los TAU

Uno de los rostros del proceso de “modernización” de las instituciones de educación superior, fue la planeación, como producto de la explosión de la matrícula y el necesario ajuste a los requerimientos del aparato productivo. La planeación como racionalidad del discurso tecnocrático, como lo hemos podido constatar en el primer capítulo. La planeación a corto y mediano plazos de las diversas tareas sustantivas de las universidades, facilitó la constitución de la industria cultural, al consolidarse el sistema nacional de universidades, de tal manera que la formación de TAU no fue la excepción dados los requerimientos futuros, en materia de recursos humanos, para las IES. Se partió del presupuesto de la predictibilidad institucional y de la pertinencia de un eje central racional capaz

³³ Conviene aclarar que la sumatoria es superior al 100% de estas instituciones en virtud de haber citado 2 ó más casos, *cfr.* Documentos del multicitado: *Foro nacional de formación*, México, 1987.

de prever los diversos factores de sus procesos; lo que dio legitimidad y sustentó a la tecnocracia en ascenso para impulsar este proyecto de modernidad.³⁴ Propuesta alterna como freno al llamado: *dispendio irracional, de los países en desarrollo*, entre los que se encontraba México. Esta ideología pretendió, en apariencia, substituir *el gasto irracional de recursos* por una forma planificada y organizada racionalmente para, según, optimizar recursos y aprovechar la riqueza existente.

Esta lógica presupone la existencia de recursos si no ilimitados, por lo menos abundantes, que estén siendo desperdiciados y que, de ser bien administrados en forma racional, pueden cubrir o satisfacer las necesidades tanto sociales como institucionales. Se evidencia pues, que este discurso, tiene un mensaje implícito y específico para los países periféricos, ya que en la medida en que se optimice el uso de los recursos, se puede con poco, sostener a muchos y atender múltiples necesidades. De lo contrario el descontento se manifestaría inevitablemente. Por otra parte se culpaba de las carencias, al uso irracional y dispendioso de los bienes, por parte de los gobiernos locales; y no a la escasez, producto de la exacción de la riqueza por parte de las metrópolis.

La planeación, como expresión de modernidad en el espacio de la "industria cultural" se orientó a optimizar la producción, distribución y consumo de la cultura de occidente, en todos los ámbitos de la sociedad. De tal manera que la formación y capacitación de TAU no constituyó la excepción, en la medida en que se pretendía planificar la formación de cuadros, optimizando el uso de tiempo, espacio, recursos didácticos, y demás recursos institucionales.

Los planes de formación de las IES

Como muestra de esta tendencia en los programas de formación de TAU podemos recurrir al cuadro 9.0, que nos presenta tres circunstancias diversas, clasificadas como *generadoras de los programas* de formación de TAU. En primer lugar, el 34% de las instituciones sustenta el origen

³⁴ "Modernidad", "como el ajuste permanente que los países periféricos están obligados a realizar, en función de los requerimientos del mercado mundial dominado por las potencias". Evidentemente la planeación, para las metrópolis, tiene un sentido consecuente con su proceso de expansión económica; y que obedece a la necesidad de expansión del capital.

de los programas de formación de TAU, en un “diagnóstico” institucional y en lo consecuente “reestructuración” de los planes y programas universitarios. Esto es, la planeación interna como producto de una evaluación diagnóstica se expande a un buen número de instituciones de educación superior en el marco de la modernidad y de la creciente tendencia racional-tecnocrática.

En segundo lugar, el 21% de las IES fundamenta sus planes y programas de formación en un proyecto mayor el 1.1 del Pronaes denominado: plan nacional de formación de profesores (PNFP) de la ANUIES en relación con el sistema nacional de universidades; lo que da cuenta de esta tendencia planificadora y racionalizadora de este nivel educativo. Y en tercer lugar³⁵ el 18% de las IES ubica el origen de sus programas en una reorientación de los planes de formación ya existentes.

En general, a partir de los setenta se da una recomposición, hacia la modernidad, del proyecto del estado sobre las IES y de la educación superior en lo general.³⁶ El cuadro 12.0 nos revela el proceso de expansión de los programas de formación de TAU. En términos generales podemos afirmar que el 75% de la muestra incursionó en la nueva modalidad de formación de TAU entre 1970-78 y el 55% restante entre 1982-87, lo que nos dará idea del impacto modernizador en el sistema nacional de universidades. De manera puntual del cuadro 12.0 se deriva que: entre 70-72 solamente 12 (21.5%) de las IES se encontraban en una 1ª etapa y 4 (7%) IES de la muestra pasaban a una 2ª etapa.

Para el periodo 79-81 el 30% de las IES entraban en un 2º periodo sumando 58% en esta etapa; y de 82 a 87 ya el 77%, esto es 43 instituciones de la muestra, habían alcanzado una 3ª etapa.³⁷ Sintetizan-

35 Es importante destacar que el 27% restante, no da cuenta de una “fundamentación concreta” de sus planes y programas de formación, *cfr.* Ponencias de las universidades de los estados en Cuaderno de trabajo del *Foro nacional, 1987*.

36 *Cfr.*, Víctor Bravo Ahuja, (secretario de educación pública), “Palabras pronunciadas con motivo de la entrega del estudio elaborado por la ANUIES en torno a la demanda en los ciclos de educación Media y Superior”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. II, núm. 2, abril-junio, 1973, pp. 83-88.

37 La explicación de esta aparente contradicción radica, en primer término, en que la información proporcionada por las IES, no es uniforme y, en segundo término, que las etapas varían en amplitud temporal. Lo que para unos es la primera etapa, para otros es también la segunda y hasta una tercera. Por otra parte, las personas que proporcionaron la información, no necesariamente han participado de las diversas etapas y esto da, diversas interpretaciones.

do, puedo afirmar que la multiplicación de planes y programas de formación de TAU tiene una tendencia creciente muy acelerada, al pasar entre 70 y 72, de 16 instituciones con estos programas en una primera y segunda etapas, a 45 instituciones de las 56 entre 85 y 87, en una 1ª, 2ª, 3ª y hasta cuarta etapa. Esto es, a fines de los setenta, y principios de la década de los ochenta se produce una explosión y multiplicación de este tipo de programas en la mayoría de las IES, con miras a consolidar el plan *profesionalización* de los TAU, en el marco de la nueva industria cultural universitaria (sistema nacional de universidades).

La planeación, por medio de los presupuestos por programas; la institucionalización de los centros de planeación (Coplan, Coplade) va “racionalizando” todas las actividades universitarias, y la formación de TAU, no fue la excepción, hasta precisar como en el cuadro 13.0: los “recursos humanos”; los recursos materiales; los recursos financieros y la estructura orgánica que, aunque como hemos podido observar, fue una información, con frecuencia “no especificada”; sin embargo implica todo un proceso racional-tecnocrático, propio del proyecto planificador, *modernizador*, racionalizador, del estado sobre la educación superior, concebida como sistema, como industria cultural, al servicio de occidente.

Las características de los programas de formación

Esta misma racionalidad tecno-burocrática se observa en el cuadro 15.0, en donde, de los programas se desprende una concepción programática y técnica. En este cuadro 15.0 se caracterizan los programas de formación de TAU definiendo:

- Destinatarios.
- Requisitos: de ingreso, permanencia y egreso.
- Tipo de reconocimiento.
- Internos.
- Apoyos financieros:
- Externos.

Todos ellos constituyen rubros fundamentales para la planeación a mediano y corto plazo. Conviene advertir y reiterar que la sistematicidad en todo caso, es un hecho más bien tendencial, cada vez con más arraigo. Para corroborar esta afirmación, como elemento tendencial, de la *modernización* de las IES, el cuadro 17.0, que clasifica el tipo o los reportes de *información estadística* sobre los cursos de formación de TAU, tenemos los siguientes:

- El 70% de las IES sí proporcionaron algún tipo de información estadística.

- El 45% de las IES, lo hizo globalmente, (esto es, en forma no específica).

- El 25% lo hizo detalladamente.³⁸

Lo que confirma esta tendencia tecnocrática-racional, orientada a mantener controles y registros cuantitativos que sustentan la eficiencia y utilidad de los mismos en función de los planes institucionales. Por otra parte, el dato estadístico permite calcular y prever ciertas tendencias generales del comportamiento de los participantes en los cursos de formación de TAU; de las tendencias institucionales y de los requerimientos en términos de recursos, materiales, financieros, espacios, apoyos, etcétera.

Finalmente podemos recurrir al cuadro 20.0, una vez más, para poder fundar nuestra percepción acerca de este carácter tendencial de la estrategia tecnocrática planificadora que se origina en los setenta y que para fines de 1987 está planteando transformaciones y ajustes que permitan consolidar la Industria Cultural.

Previsiones institucionales a mediano plazo

Un 80 por ciento de las instituciones de educación superior se propone modificaciones o transformaciones acordes con los planes de modernización institucional, en concreto, en lo relativo a los planes y programas

³⁸ En ninguno de los casos, los datos son continuos y sistemáticos, plenamente confiables y completos; sin embargo nos permite prever alguna tendencia general y este es el valor de estos datos. Finalmente debe destacarse, que el 30% restante, no proporciona dato alguno al respecto, *cfr.*, Cuadernos de trabajo, *Foro nacional*, México, San Jerónimo, 1987.

de formación y capacitación de TAU. La planeación institucional está orientada a tecnificar el trabajo académico, a hacerlo más eficiente, uniforme, esto es, se pretende “profesionalizar” al TAU. Ahora bien, debe de quedar claro que esta es la tendencia general y que los esfuerzos tecnocratizantes, si por una parte se van imponiendo, por otra, esto no se logra fácilmente, en virtud de un notable monto de resistencias³⁹ más bien de carácter cultural.

Así tenemos, que evidentemente, no podemos contemplar un plan sumamente afinado y organizado, sobre todo en su instrumentación. Se ha podido observar, con frecuencia la carencia de registros, sobre los cursos de formación de TAU, del número de participantes, de estadísticas confiables, de continuidad y sistematicidad; sin embargo, lo que se trata de demostrar aquí es la tendencialidad de un proceso institucional. Nadie puede dejar de atisbar el movimiento racionalizador a partir de una institución universitaria a nivel nacional, anárquica al principio; pero que a partir de 65-70 se comienza a organizar un sistema de educación superior con planes y programas inmediatos, y con metas a plazo perentario, que pretenden a su vez una mayor organización y racionalidad⁴⁰ hacia su interior, hacia las funciones que le competen, cada vez con una mayor claridad de: la docencia, la investigación y difusión de la cultura.

Contradicciones que se derivaron de esta concepción

Entre otras contradicciones, en los planes de formación y capacitación de TAU, está el hecho de haber dado un gran impulso a la formación o *profesionalización* del “profesor universitario”, marginando a investigadores y difusores culturales. Así, el profesor, fue reducido a un espacio bien definido y específico⁴¹ que más que privilegiarle, le ha limitado y

39 G. Bonfil B., *México profundo. Una civilización negada*, CNCA/Grijalbo, México, 1990, pp. 244-247 y 271-273; también se puede consultar, N. García C., *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, CNCA y Grijalbo, México, 1990, pp. 47-49.

40 Racionalidad en términos más cuantitativos, aunque también cualitativos, al pretender una mayor productividad del TAU, con tareas más o menos definidas: profesor, investigador, difusor, administrador y gobierno.

41 Cfr., A. Padilla A., *Una precisión conceptual entre formación de profesores y formación de trabajadores académicos universitarios*, en *Anales*, DRS, vol. I, UAM-X, México, 1985.

restringido a un campo, muy fértil, sí, si se combina con otras tareas (investigación, difusión), pero muy árido si se le restringe a una aula en la que ha de administrar la reproducción ampliada de un conocimiento que nos anclará en la cultura occidental y nos articula de manera mecánica a su espacio de dominación económico-cultural. La planeación en materia de formación de TAU estuvo claramente orientada a consolidar la industria cultural universitaria a formar un ejército laboral, eficiente, como "intelligentia" de la cultura occidental, hegemónica.

Políticas nacionales de formación y actualización de TAU

Los datos analizados nos permiten continuar ahondando en otros aspectos derivados de la conformación del sistema nacional de universidades. La incipiente constitución de industria cultural a nivel superior, capaz de contar con cuadros académicos *ad hoc* que facilitasen consolidar la racionalidad de sus tareas y funciones, para articular todo el aparato cultural, a las necesidades de homologación con el aparato productivo dependiente, y funcionalizarlo a su vez a las condiciones del mercado occidental.

En este punto habremos pues, de analizar las políticas que derivaron de los problemas y "necesidades" que se hicieron patentes en sendos diagnósticos institucionales, que con un carácter nacional se concretaron en reuniones de la ANUIES.

Estos "problemas" y "necesidades" diagnosticados facilitaron la generación de estrategias de reorganización o reformas institucionales entre las que se incluyó la "Formación y Capacitación de TAU"⁴² como una prioridad para el cambio o más bien "modernización", de las IES, y tecnocratización de la educación superior.

De aquí se derivaron políticas nacionales impulsadas por la ANUIES, UNAM y SEP, fundamentalmente con miras homologar los planes y programas de formación de TAU a nivel nacional. En muchos casos, el diagnóstico, se efectuó con recursos propios, pero en algunos casos recibió apoyo de otras IES o de la ANUIES. Pero en todos los casos fue

⁴² Se debe recordar que con "formación" se hace referencia al plan técnico de formación de profesores noveles y con "capacitación" a la actualización técnico-pedagógica de los profesores con alguna o mucha experiencia magisterial. En esto coinciden la mayoría de los trabajos presentados en el *Foro nacional de formación*, México, 1987.

un derivado de los acuerdos de los rectores, en las reuniones de ésta. Dichos diagnósticos facilitaron la formulación del Pronaes primero, y el Proides, después, en donde se incluyeron como programas relevantes, la formación y capacitación del TAU a través del programa nacional de formación de profesores.

El fundamento de las políticas de formación

Es en este contexto que podemos recurrir a la clasificación derivada del cuadro 4.0 que concentra los diversos criterios o motivos que justificaron los programas de formación de TAU en las IES. Así tenemos primero la taxonomía de los *problemas más relevantes*, de donde, por orden de frecuencia se irán exponiendo en este punto.

Primero: *La baja eficiencia terminal, asociada a la pertinencia de elevar la calidad académica.* Este problema, el número uno, de la dramática caída del nivel académico, aparece como una constante, en prácticamente el 100% de la IES, derivada de un alto nivel de reprobación-deserción o de una muy pobre calidad académica que se deriva de criterios comparativos mínimos. Esta, continúa siendo, a veinte años de distancia la preocupación que continúa vigente en la mayoría de las instituciones de educación superior del país. Para ese entonces 1965-70, este hecho propició, entre otras, una política definida de “formación y capacitación” de TAU.

Segundo: *Otro problema que vino a fortalecer esta política fue el gran número de “profesores noveles” que se integraron a la planta académica como TAU;* y que en consecuencia, contaban con poca experiencia docente, y poca o nula formación tecno-pedagógica para ejercer sus funciones diferenciales en la incipiente industria cultural universitaria. Este problema fue otra constante de un buen número de IES, casi el 100% también sufrieron las consecuencias de la expansión de la matrícula sobre todo a partir de los setenta.

Tercero: *El siguiente problema más relevante fue el “desarrollo institucional;* esto es, no solamente la expansión de la matrícula sino también la diferenciación⁴³ de las actividades sustantivas de las univer-

43 Por ejemplo, algunas universidades de los estados, además de ser en principio, *escuelas superiores*, se formalizaron académicamente y comenzaron a realizar investigaciones más sistemáticas e impulsaron la difusión de la cultura.

sidades, impulsaron estas políticas, para lo que se "requirió" de una organización más racional de las tareas de los académicos. Este desarrollo institucional se tradujo, también en la mayoría de los casos, en "Planes indicativos de desarrollo institucional" en donde se incluyó, invariablemente la "formación de TAU" como programa prioritario, tanto a nivel interno, institucional y como una política nacional derivada de un acuerdo de la mayoría si no es que la totalidad de las IES.

Detección de necesidades de las IES

En seguida, como parte del diagnóstico general podemos enumerar, las *necesidades detectadas*, en orden de importancia: *Primero tenemos la necesidad de "elevar el nivel académico" de las instituciones o IES, lo que se considera asociado al primer problema citado: La baja eficiencia terminal; y que derivó como el segundo, en parte de la justificación de los planes de formación de TAU.*

En *segundo lugar*, tenemos: *La profesionalización*,⁴⁴ como una necesidad, algo recurrente, en la fundamentación de los programas de formación y que como sabemos, constituyó el eje del discurso oficial en este sentido, pero desde una perspectiva más bien acrítica sin que por otra parte llegase a ser, un "marco teórico" muy prolífico. En el marco de la profesionalización, como hemos podido constatar, se orientó la formación de TAU, como "intelligentia" y no como "intelectuales", ya que deberían integrarse a la industria cultural en una división técnica y social del trabajo intelectual, con la mayor capacidad y eficiencia, de ahí que la formación en principio fue más bien tecnocrática, orientada a eficientar su labor en el aula y optimizar todo tipo de recursos, entre ellos el tiempo y espacio.

Profesionalizar era *modernizar*, racionalizar, prever, planificar en el marco de la cultura. El *tercer lugar* lo ocupó la necesidad de *generar modelos alternativos de formación*, ligada a la reforma institucional, hacia la modernidad, ya que el sistema del posgrado como formador de

44 Contrario a lo que suponía al inicio de la investigación, la "profesionalización", como objetivo, si bien, tuvo una fuerte recurrencia, *no fue el criterio o razón central de los planes de formación de los TAU.*

los cuadros académicos tenía que ser sustituido por una estrategia que pudiese, en menor tiempo y a nivel masivo, enfrentar la “explosión demográfica” de maestros jóvenes y que proporcionase estrategias técnicas de trabajo en aula y administración de la actividad docente. En la mayoría de los casos estos modelos alternativos de formación de TAU siguieron siendo complementados por el posgrado, tanto internamente, como en otros centros universitarios en el país o el extranjero, (a través de becas del Conacyt), teniendo la primera estrategia, prioridad y dominancia sobre el posgrado que como hemos señalado, pasó a ocupar un lugar secundario y complementario.

El *cuarto lugar* lo ocupó la necesidad de: *formar investigadores de la educación*, en relación con la enseñanza de la disciplina respectiva, con un porcentaje relativamente bajo, el 7.16% del total de la muestra, lo que nos proporciona una idea de la poca atención prestada a la formación de profesores, en el campo de *la investigación*, tanto a profesores noveles, o a aquellos profesores con alguna o mucha experiencia en la docencia. La centralidad de *la docencia* y la formación de TAU en esta tarea sustantiva de las IES, en realidad, es consistente con al dominancia de esta actividad universitaria frente a las tareas como la investigación y la difusión de la cultura que ocupan un espacio mucho menor. Sin embargo, no es explicable que tan pocos recursos se dediquen a la formación de investigadores, ya que no guardan proporción con el monto de los recursos dedicados a esta tarea sustantiva, por tratarse de un porcentaje mínimo; y nulo en el caso de la formación de TAU para el área de difusión de la cultura.

*Impulso multiplicador de los programas de formación,
como política general en la educación superior*

En relación con el cuadro 7.0 podemos decir finalmente que es notable la óptica y manera de abordar la formación de TAU entre las IES y las instancias promotoras a nivel nacional, aunque ambas son responsables de las políticas a nivel nacional. Así el cuadro 6.0 nos manifiesta el impulso dado por parte de las IES-ANUIES-SEP a la consolidación del

“sistema nacional de universidades”, (industria cultural), a través del programa de formación de TAU.

En este pequeño cuadro que sigue, se puede observar el incremento notable de programas de las IES, a nivel nacional:

Fecha de inicio de programas

rango	frecuencia	%
70-72	5	9
73-75	9	16
76-78	6	11
79-81	9	16
82-84	10	18
85-87	17	30
<i>total</i>	56	100

Entre 1982-87 se da un gran impulso a los programas nacionales con base en el Pronaes y los Proides; y como puede observarse, a partir de 1970, se da un crecimiento constante aunque moderado, con excepción del periodo inicial 76-78, en que se produce una ligera caída, producto quizás del cambio sexenal. Esto caracteriza una política definida del estado, con relación a la educación superior, para fortalecer a la creciente industria cultural.

El cuadro 7.1 refleja esta misma política en el sector de la muestra constituida por las IES, se observan dos cuestiones interesantes:

Primero: de 70-72 y quizás los dos últimos años de la década de los 60,s se da una fuerte centralización de los programas de formación manejados por la UNAM⁴⁵ y ANUIES, para posteriormente favorecer la desconcentración, que produciría una rápida expansión de los centros

45 Cfr. Z. O. Eusse, *et al.*, *op. cit.*, pp. 30-33; en Cuaderno de trabajo del foro nacional sobre formación de profesores universitarios. *A través de la comisión de nuevos métodos de enseñanza y el centro de didáctica, que promovieron desde su creación en 1969, el interés y la preocupación por los problemas educativos y superación académica de los profesores universitarios, tanto de la Universidad Autónoma de México, como de las universidades de los estados y de otras instituciones de nivel superior*, p. 3.

de formación de TAU en muchas universidades del interior del país como puede observarse en dicho cuadro 7.1; con un crecimiento sostenido, excepción hecha de dos momentos o periodos bianuales 76-78 y 82-84 en que se producen sendos decrementos, probablemente debidos a los periodos de transición sexenal. La política de formación, impulsada por los denominados *organismos promotores* (CISE, Clates, etcétera), difiere considerablemente respecto de aquella impulsada por las IES. En virtud de que en el bienio 70-72 la promoción de programas de las IES es de cero; siendo ésta una constante durante los setenta; para crecer notablemente en participación, en la organización de este tipo de programas, a partir del sexenio de Miguel de la Madrid; de 1982 (27%) a 1987 (45%), sumando entre ambos un total de 72% en *la promoción de programas de formación de TAU* durante este periodo que va de (82-87). De lo que se puede derivar que existe una tendencia a la desconcentración, muy notable, a partir de los ochenta.

Ello, demuestra una creciente preocupación del estado por la formación o “profesionalización” de los cuadros *ad hoc* para la industria cultural universitaria que pretende modernizar sus estructuras y funcionamiento, adecuándolos a las demandas “modernizantes” también del aparato productivo.⁴⁶

Procedencia de las políticas universitarias de formación de TAU

Estas políticas se derivan en casi el 100% de los casos de los niveles más altos de las jerarquías universitarias, cuando se trata de la IES y *no de las demandas o consultas a los propios TAU*. Así tenemos que el 36% de planes o programas de formación de TAU proviene de la iniciativa de las rectorías o cuerpos colegiados (máxima autoridad), instancias eminentemente académico-legislativas y el 34% de las secretarías generales de las IES, instancias más administrativas que académicas; o en todo caso de instituciones externas de promoción y apoyo como: SEP (11%); IPN (4%); UNAM (7%); IES (2%) y ANUIES (11%) con lo que se demuestra la

⁴⁶ El efecto, aunque no inmediato, es sobre el mercado de trabajo, en virtud de que se pretende la formación también de nuevos cuadros para la burocracia y el sector privado de la economía, como el comercio, los servicios y las finanzas. Esto será más notable en la medida en que nos acercamos a los noventa teniendo en cuenta, el marco neoliberal y sobre todo, la firma del T.L.C.

verticalidad de las políticas de formación de TAU en función de la modernización de la educación superior.

Para confirmar lo anterior podemos revisar el cuadro 9.0 en que se clasifican los hechos que dieron origen a los programas de acuerdo a las IES y las “instancias promotoras”.

Fundamento u origen del programa	%
1) A partir de un diagnóstico y plan de reestructuración	34
2) Con base en el Proyecto 1.1. de (Pronaes) PNFP	21
3) Por reorientación institucional del plan de formación	18
	total 73

El restante 27% de la muestra “no especificó”, pero en todo caso, *sólo en contadas excepciones se tomó en cuenta el punto de vista de los TAU para preparar los planes y programas de formación o actualización de los mismos*. Se evidencia, pues, el proyecto de “modernización” del estado tecnocrático, sobre la educación superior, para formar los cuadros que demanda la nueva clase política gobernante y el sector productivo, en proceso de “modernización”, léase, proceso de funcionalización del aparato productivo a las condiciones del mercado mundial.

El cuadro 12.0 que nos muestra la periodización de actividades de formación de TAU, así como de los diversos periodos por lo que atraviesan las 56 instituciones de la muestra, no hace sino corroborar la política general del estado tecnocrático, en relación con la formación y capacitación de los mismos. Así, tenemos que el 75% de la muestra incursionó en la “formación”, con esta modalidad de los talleres, entre 1970-78 y el 25% restante lo hizo entre 1982-87; cubriendo la gran mayoría 3 etapas; y muy pocas, una cuarta etapa de evolución y desarrollo.

Las políticas están orientadas a fortalecer el proyecto tecnocrático planificador, con miras a racionalizar el empleo de los recursos formados *ad hoc* para la incipiente industria cultural.

Políticas de organización y distribución del gasto

Las políticas del manejo y distribución del gasto en relación con los programas de formación y capacitación de TAU a que hace referencia el cuadro 14.0, tiene el mismo carácter tecnocrático que las características derivadas de los programas de formación de los TAU que se codifican en el cuadro 15.0. Esto es, las políticas generales de formación de TAU están orientadas a la consolidación de este proceso racionalizador-tecnocrático y planificador de la nueva industria cultural universitaria emergente, para impulsar la difusión de los valores y cultura de occidente, a la manera de la gran industria para la reproducción ampliada de la cultura hegemónica; facilitando de esta manera la funcionalización cultural a las demandas del aparato productivo dependiente.

Previsiones a corto y mediano plazos

La prospectiva constituye dentro de la planeación, uno de los aspectos más relevantes, ya que se pretende prever los posibles escenarios y condiciones para contar a futuro con un sano desarrollo institucional a corto y mediano plazo. La prospectiva como momento metodológico de la planeación se funda, como hemos señalado en la racionalidad de cálculo tecno-burocrático,⁴⁷ la cual ha estado asociada con la *modernidad*. Esta, entendida, para la tecnocracia como la vanguardia del desarrollo civilizado, para nosotros como la funcionalización de los países periféricos a las demandas del mercado mundial, a fin de alcanzar una cuota marginal.

Es por ello que la planeación y aún la prospectiva irrumpen sobre la incipiente "industria cultural universitaria" (sistema nacional de universidades) con miras a planear la hegemonización de la cultura occidental⁴⁸ armonizando el aparato productivo y los valores culturales;

⁴⁷ Este tipo de racionalidad occidental que se desarrolló en el marco del modo de producción capitalista, llegó a su máximo despliegue en los países del socialismo real, racionalidad que ha entrado en crisis, por sus contradicciones internas, que la *Perestroika* pretendió resolver y que concluyó con la cancelación de un país como la ex URSS.

⁴⁸ Aquí, en el discurso político de la educación superior, desde el perspectiva oficial, se entiende más a la "cultura" como aquellos aspectos simbólicos, superestructurales e ideológicos de la sociedad, que en el sentido crítico que en el prólogo le he asignado.

evitando todo tipo de resistencia y facilitando la dominación imperial. Sin embargo, este sometimiento, aunque ha logrado prosperar, no se realiza sin contratiempos (resistencias culturales); de tal forma que con frecuencia se traba impidiendo su consumación.

En el caso de la formación de TAU, esto último se evidencia, como hemos podido observar, en lagunas en cuanto a registros, controles y planes, así como en el aspecto prospectivo que es, no sólo, estrecho sino prácticamente nulo. Ahora bien, la prospectiva se deriva necesariamente de un diagnóstico institucional y el cuadro 18.0 nos proporciona tales elementos, ya que nos organiza y sistematiza la información sobre la "recuperación de experiencias, (autoevaluación), que realizaron las IES en relación a los planes y programas de formación y capacitación de TAU.

Balance y perspectivas de la formación

En el rubro *análisis de aciertos* tenemos que 18 universidades (32%) hace una revisión global, mientras que el 16% solamente cuenta con un análisis detallado. El resto no se especifica; lo que nos permite inferir que debido a que las instancias de formación no son autónomas se dificulta efectuar reflexiones consistentes sobre su quehacer. Este hecho se hará más notorio, en el punto siguiente: *Análisis de errores* ya que el 25% lo hace global, el 5% informa detalladamente y el 70% no especifica; expresándose claramente una resistencia clara a la autocrítica sobre todo cuando se depende de instancias superiores como las Rectorías o Secretarías generales.

En cuanto al punto siguiente, *análisis de obstáculos* resulta muy similar al de *aciertos*, quizás debido a que, de alguna forma proporciona elementos justificatorios para los errores o diferencias en los programas de formación de los TAU. En relación a las formas de *cómo se enfrentaron* los obstáculos, existe una lánguida respuesta. El 72% no especifica, el 23% lo hace globalmente y el 5% con detalles. Y el último punto: *resultados*, es muy consecuente con el anterior, indicando el carácter programatista y utilitarista de la evaluación para beneficiar la imagen institucional, impidiendo todo ello contar con elementos estables para efectuar un plan prospectivo sólido.

Así el cuadro 19.0, *precisión a mediano plazo* nos informa que el 59% de las instituciones de la muestra manifestaron, “sin precisar”, que cuenta con alguna previsión a futuro, mientras que el 41 % no especifica. Esto debido en parte a la incertidumbre de la IES por la notable reducción de los presupuestos a la educación superior. Esto nos habla del carácter dependiente y contradictorio de las instancias de formación de TAU, al servicio de los planes de *modernización*, con miras a contar con un sistema de educación superior (industria cultural universitaria) acorde al desarrollo dependiente nacional.

Evidentemente este proceso será aún más claro, en el capítulo siguiente, en donde nos detenemos a analizar el caso concreto, de lo que ha sido durante 17 años la formación de los TAU en la UAM-Xochimilco: por tratarse de una de las instituciones universitarias que forma parte del desarrollo de punta de la “modernidad”, del periodo tecnócratico de los gobiernos llamados “revolucionarios”, junto con las otras UAM, las ENEP, los Colegios de Bachilleres y CCH.

Durante la presente administración: 1988-1994

Al final de la gestión presidencial de Miguel de la Madrid y siendo secretario de educación Miguel González Avelar, en el marco de la denominada revolución educativa, inaugurada por Jesús Reyes Heróles, se produjo a través de la SPP una notable restricción al presupuesto de las IES,⁴⁹ hecho que tuvo un impacto inmediato en los planes de formación de profesores. Todo lo anterior en virtud de la supuesta ineficiencia con que estas instituciones venían funcionando.

Evidentemente este hecho se fue agudizando hasta la llegada a la Presidencia de la república de quien fuera el titular de la Secretaría de Programación. En donde, como parte del proyecto de adelgazamiento y efficientización del aparato público, se inició un proceso de desmantelamiento de las industrias ineficientes, que solamente alimentaban el

⁴⁹ Cfr. J. Carpizo, *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, en donde se destaca la necesidad de optimizar el uso de los “escasos recursos con que cuenta hoy la universidad. A partir de aquí el estado comienza a dar muestras de incapacidad para enfrentar el gasto de la universidad pública en el país; y con espíritu neoliberal, reduce el apoyo al sistema nacional de universidades, por ineficiencia e inadecuado empleo de los recursos.

déficit presupuestal del estado; en todo caso, las IES (como industrias culturales universitarias del estado) no han escapado a esta lógica tecnocrática.⁵⁰ Como ya he señalado, el plan de modernización de la educación ha comenzado a demandar un profesor-investigador más eficientes en ambas tareas. De ahí que se hayan multiplicado los planes de formación y actualización, vía diplomados, maestrías y doctorados, todos ellos sujetos a mecanismos de supervisión y vigilancia de las instancias como el Conacyt, quien proporciona los estímulos a aquellos posgrados que se sujetan a los criterios tecnocráticos de la administración salinista. En esta tesitura, se quiere formar al *nuevo cuadro académico*, teniendo como modelo al *professor* de la universidad americana, inglesa o alemana.

El nuevo perfil es, como habíamos analizado con anterioridad, *intelligentia* al servicio de occidente, a imagen y semejanza de los intelectuales de los países metropolitanos. Pero ahora se requiere una más eficiente reproducción de los modelos, no solamente desde el punto de vista académico sino incluso en cuanto a sus aspectos más aparienciales. Su forma de vestir, actuar y trabajar, ya que se dice, esto permitirá una mejor competencia con los "aliados económicos", Canadá y Estados Unidos. Se quiere formar un cuadro, *que hable uno o dos idiomas, (sobre todo inglés y francés), que maneje algunos programas de computadora, que tenga una actitud abierta a las innovaciones tecnológicas y "científicas", que se maneje con el apoyo de todos los conceptos modernos del "joven empresario", hábil en el manejo del celular y el fax, y realice de la mejor forma sus 'papers'. Además que haga uso de los mecanismos modernos de financiamiento, como el dinero de plástico, así como de las fuentes modernas de información.*⁵¹

50 Cfr., P. E. F., *Ley General de Educación*, México, 1993, aprobada recientemente, en donde el estado expresamente reconoce su responsabilidad respecto al financiamiento de la educación básica y media básica, convirtiéndose en derecho de todos los mexicanos; y guarda silencio respecto de la educación media superior y superior.

51 En este punto tienen la vanguardia algunas universidades privadas o tecnológicas, también privadas, que pretenden una imagen americanizada de sus *campus*, actividades, e incluso planes y programas. La UAM, de las universidades públicas, ha entrado por esta vía, y a base de un programa similar a la "economía de fichas" conductual (los pilones), pretende modificar el comportamiento de los TAU.

Esto con la finalidad de que ese profesor-investigador se convierta en un verdadero modelo del proceso de “modernización” en el aula y en la expresión de su propia ideología. Se pretende eliminar en el marco del “liberalismo social”, léase neoliberalismo, las viejas posturas críticas, sobre todo de izquierda, que hoy resuenan como de mal gusto en las conciencias de estos nuevos tecnócratas del mundo académico universitario. En esta perspectiva, no hay marcha atrás, el país debe de caminar hacia “adelante”, hacia la integración subalterna a occidente. Este hecho nos lleva de lleno a la elitización de las instituciones de educación superior en el cumplimiento de su *muy vieja función, servir de correa de transmisión de la cultura hegemónica, de la cultura de occidente que garantiza la dominación neocolonial de las metrópolis*. Se desalienta paralelamente cualquier programa que esté orientado a la toma de conciencia o a la reflexión crítica sobre el quehacer académico de las universidades, en especial si están orientadas a la liberación, vía la educación de los pueblos.

La tendencia general del estado en cuanto a la política sobre las IES es crear un sistema de educación superior más eficiente, lo que implica una reducción en el presupuesto y gastos para las universidades, a las que se presiona para su adelgazamiento y efficientización. Ello apunta a contar con universidades públicas de élite, las que requieren de nuevos cuadros, también de élite, para su funcionamiento y desarrollo, en el marco de la “modernidad”. Se hace evidente que por lo menos a mediano plazo, no habrá de variar esta política, que impregnará los últimos años del presente siglo y los primeros años del próximo, por lo menos por lo que a la actitud del estado se refiere.

Sin embargo como ya hemos señalado existen fuerzas que se vienen manifestando contrarias a estas tendencias hegemónicas y homogeneizantes, que quieren de la universidad una institución para el pueblo y de sus académicos esperan *intelectuales* capaces de expresar sus intereses y convicciones. Donde la “verdadera universalidad” no sea precisamente, la expresión de una única cultura o su perspectiva sobre el mundo, sino el espacio donde se pueda expresar la pluralidad cultural.

La crisis del socialismo no es el fin de la historia, sino la posibilidad de expresión de múltiples historias particulares, como la manifestación cultural de los diversos pueblos que dieron sentido a los estados nacionales surgidos del capitalismo emergente. Es por ello que las universidades cuentan con un potencial enorme en la construcción del futuro del mundo como planeta, para el siglo XXI, siempre y cuando sean capaces de ser el exponente de sus propias culturas nacionales.

La reproducción ampliada de los moldes metropolitanos, facilita, si la explotación ampliada del capital a nivel mundial, pero evidentemente no garantiza nuestra supervivencia armónica en las mejores condiciones para todos. De ahí que esta perspectiva tecnoburocrática no sea la vía más recomendable del desarrollo futuro para las IES y la formación de sus cuadros.

LA FORMACIÓN DEL TAU EN LA UAM-XOCHIMILCO: 1974-1987

En este punto tengo el propósito de proporcionar un panorama de las condiciones de formación y capacitación de los cuadros académicos, a través de una lectura crítica de la ponencia presentada por mí, sobre la UAM-Xochimilco, en el *Primer foro de formación de profesores universitarios de 1987*, que se llevó efecto en San Jerónimo, D.F. Este trabajo responde al cuestionario planteado por el CISE de la UNAM a las instituciones participantes al foro y que fue la base para el procesamiento de datos del tema anterior, lo que le hace armónico y consistente desde el punto de vista metodológico del análisis de la información.

Aquí podemos enfocar aún mejor nuestros instrumentos teórico-metodológicos de análisis, con el fin de particularizar, en esta muestra, las tendencias generales del plano modernizador de la IES en los setenta; ya que la UAM-Xochimilco como veremos más adelante, con mayor profundidad, forma parte de la vanguardia modernizadora con las otras UAM, y las ENEP. Conviene destacar, sin embargo, que la UAM-Xochimilco, si en cierta medida constituye “un plan atípico”, por su *sistema modular*,¹ respecto de las otras instituciones vanguardistas, de cualquier forma cumple con los criterios de orientación que el proyecto modernizador del estado había establecido.

De aquí podemos derivar la comprensión de algunas variantes en los modelos de formación de TAU que fue original de esta unidad universi-

¹ Cfr. R. Villareal, *et al.*, *Documento Xochimilco. Anteproyecto para establecer la unidad del sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*, México, junio de 1974, pp. 1-VII, parte introductoria; L. F. Bojail, A. Padilla A., *et al.*, *El proyecto académico de la UAM-Xochimilco*, UAM-X, México, 1981, pp. 15-19; UAM-X, *Diez años en el tiempo*, México, 1985, pp. 21-26. Además de múltiples documentos que pueden ser consultados en el archivo histórico de la unidad.

taria de la UAM.² Estas diferencias no se dan sólo con las demás instituciones universitarias, de corte tradicional en la país, sino incluso en el sector de “punta” de la modernidad. Sin embargo, en el fondo los cambios pueden no ser más que formales, si no se producen los cambios sustanciales que hemos de “recomendar” en el siguiente tema, último del libro.

La UAM-Xochimilco desarrolló las mismas características y problemas, de todas las universidades en materia de formación de TAU, como veremos más adelante; y enfrenta hoy los mismos problemas presupuestales de todas las IES, con las consecuencias directas sobre los programas de formación de TAU. Ahora bien, de cualquier forma este análisis nos facilita prever las tendencias generales institucionales en la materia, lo que nos permitirá contar con una visión un poco más clara del futuro de la institución y en consecuencia de la formación de TAU y la necesidad de darle un giro para adecuarla más a las necesidades “reales del país”³ y no necesariamente a las demandas del mercado mundial y la industria cultural, al servicio de occidente. Se hace necesaria una revisión crítica de la formación de la *intelligentia* para tratar de producir *intelectuales*, líderes en el ámbito de la cultura popular; tema que analizaremos detalladamente en el próximo tema.

Por ahora, podemos iniciar el tema relativo al carácter modernizador de la UAM y el papel que cumplió, en concreto, la UAM-Xochimilco.

El proyecto modernizador de la educación superior y la UAM-Xochimilco

Los sectores más lúcidos y dinámicos de la sociedad nacional, a fines de los años sesenta comenzaron a exigir una mayor innovación en las

2 Para mayor claridad al respecto, *cfr.* UAM-X, *Informe sobre el primer taller de internalización modular*, Departamento de Tecnología Educativa, UAM-X, México, 1975, p. 5; UAM-X, *Líneas generales para las actividades del CIE para 1976*; archivo de la Sección de Investigaciones Educativas, UAM-X, México, 1976, p. 1 y s.; M. E. Rodríguez Lara, *Cuatro años de formación de profesores*. CBS, UAM-X, México, p. 23; entre otros documentos del archivo histórico que dan cuenta de este proceso especial.

3 En los primeros años de creada la Unidad Xochimilco, se desarrolló el Seminario diagnóstico de la realidad nacional, cuyo propósito era contar con un balance de las necesidades más apremiantes de la población en México, para fundamentar y guiar el desarrollo de las estructuras curriculares del sistema modular. *Cfr.* UAM-X, *Diez años, op. cit.*, pp. 39-45.

instituciones del país, quedando claro no solamente que, durante esa década, se había agotado un modelo de *desarrollo* económico,⁴ conocido como *estabilizador*, sino que además, sectores importantes de la sociedad civil planteaban cambios sustanciales en diversos ámbitos, entre ellos, la educación superior. Así la UAM fue el producto de una serie de estudios que se realizaron en diversas instituciones, con la finalidad de hacer frente a estos movimientos, desde una perspectiva más racional: la Secretaría de Educación Pública, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior⁵ y la Universidad Nacional Autónoma de México. Evidentemente no sólo se preveía el aspecto cuantitativo, como la necesidad de atender un número creciente de estudiantes egresados de los planteles de educación media superior, sino que se consideró la necesidad de hacer la propuesta de un *sistema universitario alternativo*, en el que se experimentarían otras formas de organización universitaria.

Empeñados en un *modelo universitario alternativo*, no sólo se planeaban las formas estructurales más adecuadas para lograr un desarrollo, relativamente autónomo, de la ciencia, la tecnología y el ejercicio profesional, sino que también, a su vez, se consideraban las características específicas de nuestra sociedad mexicana; las necesidades y retos para enfrentar el “subdesarrollo”. Había que ir más allá de la universidad formadora de *profesionales liberales como producto fundamental, y preparar profesionales con una preocupación y compromiso social mayor*.⁶

Después de múltiples estudios y análisis el proyecto fue revisado por la Cámara de Diputados quien emitió un dictamen sobre el Proyecto de

4 Cfr. R. P. de Leonardo, *La educación superior privada en México*, Línea, UAG-UAZ, México, 1983, pp. 38-39; además, COPLAMAR, *Necesidades esenciales en México: Educación*, Siglo Veintiuno editores, México, 1983, pp. 13-18; otra que se puede consultar es A. Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*, Nueva Imagen, México, 1980, pp. 133-139 y 140-144. En ellos podemos encontrar los factores del desarrollo y la modernidad en los sesenta.

5 Cfr., ANUIES, *Programa integral*, op. cit., pp. 19-26; también se puede consultar, V. Bravo Ahuja, “Palabras pronunciadas.”, op. cit., en *Revista de la Educación Superior*, abril-junio, 1973.

6 Entre otros documentos cfr., UAM-X, *Docencia*, ponencia central del congreso interno sobre las bases conceptuales, pp. 46-48, vol. 2, L. F. Bojalil, y J. C. García, *La UAM-Xochimilco: consideraciones sobre el marco teórico de una práctica universitaria*, UAM-X, Rectoría, 1981; T. Domínguez, et al., *La adaptación del estudiante a la enseñanza modular de la UAMX*, archivo histórico, México, julio, 1981.

Ley Orgánica de la UAM, en virtud de que se planteaba la urgencia de atender las necesidades del país en el marco de una concepción más avanzada. Ahora bien, el despliegue del modelo fue llevado a efecto por la comunidad universitaria, sobre todo, a través de sus Organos Colegiados, los cuales favorecieron la concreción de dicho proyecto.

Antecedentes de la UAM

La UAM empezó a trabajar formalmente en el año de 1974 con grandes limitaciones. El primero de enero de ese mismo año entró en vigor la Ley Orgánica aprobada por el Congreso de la Unión en diciembre del año anterior. En los meses iniciales se nombró a los primeros rectores: general y de las unidades universitarias. "Ni siquiera se sabía, en los primeros meses, donde estarían ubicadas físicamente".⁷ Los primeros equipos académicos de TAU de la UAM laboraban en oficinas alquiladas. Se obtuvieron los espacios para cada uno de los *campus* de la cuatro unidades, tres académicas y la rectoría general. Se concluyeron las instalaciones de Iztapalapa y después las de Azcapotzalco. En el año de 1974 no se sabía con certeza, dónde quedaría ubicada la unidad del Sur. Sin embargo, a mediados de ese año se identificó el terreno y se empezaban a construir instalaciones provisionales que fueron conocidas como gallineros.⁸ La unidad Iztapalapa inició sus cursos el mes de septiembre de ese año, mientras Azcapotzalco y Xochimilco empezaron las actividades académicas hasta el 11 de noviembre. La innovación cobró en Xochimilco una dimensión mayor que en las otras unidades, por lo que respecta al proyecto docente. El diseño curricular fue el eje de las atenciones.

Desde el principio se desarrollaron enormes y largos debates sobre las nuevas estrategias para lograr la formación de profesionales distintos, con un sentido crítico, con una conciencia histórica del desarrollo

⁷ Resulta, en cierta medida, contradictorio que una institución como la UAM, que surgía de una concepción racional tecnocrática, no contase con los elementos necesarios de previsión para iniciar las actividades. Esto solo puede explicarse por las condiciones de "subdesarrollo" o "desarrollo dependiente" de nuestro país.

⁸ Cfr. UAM-X, *Diez años, op. cit.*, pp. 17-33; B. G. Rojas, *Problemas de desarrollo del modelo Xochimilco*, México, julio, 1981, pp. 3-5. Fueron muchas las limitaciones, pero en especial para la unidad Xochimilco, por las características del modelo.

de nuestra formación social. Se prefiguraron las prácticas profesionales nuevas, para prever adecuadamente los problemas de las mayorías de nuestra población, ocupando incontables horas esta labor apasionante.⁹

La unidad Xochimilco de la UAM

El Proyecto Xochimilco surgió como un programa educativo que pretendía ser innovador. En su creación confluyeron un buen número de factores que hicieron posible su concreción; siendo los más importantes los siguientes:

- “El interés del estado por poner en marcha una reforma educativa que elevara los niveles de la educación.
- El malestar de la población en general y de los estudiantes en particular, desatado a raíz de los acontecimientos de octubre de 1968 y junio de 1971.
- La inconformidad que se sentía entre algunos grupos de profesores y estudiantes progresistas por la situación deficiente de la educación superior; y
- El incremento en la demanda de acceso a la educación superior”.

Entre tanto, desde Norteamérica en la OMS emergió un equipo de trabajo formado por los doctores Ramón Villarreal, Juan Cesar García y Roberto Ferreira, quienes formularon un “anteproyecto”¹⁰ para instituir un *modelo de educación alternativo*, que ofreciera, en cierto modo, respuesta a la coyuntura social y política que la educación superior del país vivía en esos momentos. “La universidad actual, decían estos autores, se encuentra en la encrucijada de diferentes fuerzas, no siempre coincidentes. Así, por una parte, existía una demanda creciente de individuos que pretendían ingresar a la educación superior para conver-

⁹ Cfr., C. Rozo, “La universidad crítica y actuante”, en *Revista Módulos*, DCSH-UAM-X, 1977; SITUAM. “Nuestro punto de vista”, ponencia presentada en el *Primer Congreso sobre las bases conceptuales de la UAM Xochimilco*, México, julio, 1981, pp. 7-9.

¹⁰ Cfr., R. Villarreal, *et al.*, *op. cit.*, pp. 1-5; en principio, como he señalado con anterioridad el famoso *Documento Xochimilco*, se denominó de la siguiente manera: *Anteproyecto para establecer la Unidad Universitaria del Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Lo que nos da idea del carácter primario de este documento. Aunque no puede dejar de verse en él la base de una “alternativa”, mucho más allá de la pretensión de modernidad del estado.

firse en agentes activos del proceso de transformación de la sociedad mexicana. Y por otro lado, un requerimiento cada vez mayor de profesionales de alta calificación por parte de diversas instituciones”.

“A las demandas cuantitativas se agregó *la necesidad de un cambio cualitativo del personal formador* a fin de que cumplierse con las expectativas de un mundo en continuo cambio y renovación.¹¹ La universidad contemporánea, como sistema, ha estado, asimismo, preocupada por un análisis de su articulación con la estructura social. Frente a esta problemática compleja y apremiante, una alternativa promisoría era, para el *sistema modular*, la reflexión crítica y acción creativa. Esta propuesta inició planteando una revisión profunda de las relaciones entre las ciencias y sus efectos, fundamentalmente la aplicación y la enseñanza; y un enfoque novedoso en la metodología educacional, en la que el estudiante fuese el artífice de su propia formación”.

“En el Documento Xochimilco se apreciaba la inquietud de incursionar en el campo de la educación tradicional para introducir innovaciones; se planteaba un modelo de enseñanza-aprendizaje que pretendía rebasar la educación fragmentada y vertical, en donde el profesor enseña y el alumno aprende, en un contexto alejado de los problemas sociales y de la realidad nacional. En este modelo se proponía una enseñanza crítica e interdisciplinaria, dónde lo esencial, en esta concepción de una nueva universidad crítica y actuante, es la de un estudiante que oriente su propia formación, al intervenir en el proceso de transformación de la realidad”.

Los objetivos y estructura del nuevo modelo

El propósito del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje era formar profesionales que pudieran comprometerse con la solución de los problemas sociales. Ahora bien, para alcanzar tal meta la universidad estaba comprometida para involucrarse a fondo en las comunidades cercanas al *campus* para determinar las “necesidades que debían ser consideradas

¹¹ La modernización se esgrime como solución a los problemas que enfrenta el *Sistema de educación superior* del país. Xochimilco no escapa pues a esta perspectiva eficientista de la estructura tecnocrática dominante en el aparato de estado, solo que plantea un modelo más revolucionado en su modelo educativo, *sistema modular* que pretendió impactar a las otras tareas sustantivas (investigación, servicio y difusión).

por la institución en tres áreas de acción: primera: *la investigación como producción de conocimiento en función de objetivos sociales concretos*; segunda: *la docencia como comunicación y confrontación práctica de conocimientos*; tercera: *el servicio como la aplicación social de tales conocimientos*". Por otra parte, se pretendía además, que la unidad Xochimilco racionalizara su oferta de profesiones y carreras a fin de responder a las demandas sociales concretas, y no como tradicionalmente ha ocurrido, solamente a las expectativas individuales ajenas a toda noción de servicio.¹²

Al crearse la unidad universitaria, en 1974, la UAM había aprobado tres divisiones. En el *Documento Xochimilco* se habla de que: *la unidad universitaria contaría con dos de las grandes divisiones que se han contemplado para la Universidad: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Físico-Matemáticas e Ingeniería y Ciencias Biológicas y de la Salud*", (pp. III y IV del Documento Xochimilco). Sin embargo en 1975 se incorporó a la Unidad Xochimilco una nueva división, la de *Ciencias y Artes para el Diseño*, en lugar de Ciencias Físico-Matemáticas.

"Por lo que respecta a las carreras seleccionadas, en el *Documento Xochimilco* se afirmaba que las carreras definidas socialmente constituían el contorno que se debía respetar, (pp. 5 y s.). Para definir los planes de estudio de las carreras; para ello se organizaron *talleres de diseño curricular* en donde se discutieron los *curricula* teniendo como premisa fundamental que el proceso de aprendizaje debería incluir el componente metodológico empírico-inductivo, seguido de un reforzamiento teórico-deductivo".¹³

El sistema modular de la UAM-X

Un planteamiento del *Documento Xochimilco* era que: "los cursos se organizarían por *módulos*, los que se definirían por aquellos *objetos de*

12 Cfr. UAM-X, "El servicio" ponencia central para el *Primer congreso sobre las bases conceptuales de la UAM-X*, vol. 2, México, julio, 1981, pp. 7-10; T. Larrauri, y E. Pérez, *El Servicio Social en la Carrera de Arquitectura de la UAM-X*, julio, 1981, pp. 3-5.

13 Cfr., L. F. Bojalil, et. al., *Bases para la elaboración de una política de investigación científica de la UAM-X*, México, mayo, 1980, pp. 13-16; Comisión de investigación del CPU-A, "Políticas y estrategias para desarrollar la investigación en la UAM-X" ponencia central del *Primer Congreso sobre las bases conceptuales de la UAM-X*, México, 1981; R. Villareal, *op. cit.*, pp. 9-11; también del mismo autor R. Villareal, et al., *Universidad y cambio social en América Latina*, Jornadas educativas, México, 1975.

transformación comunes a diversas disciplinas y profesiones. Por tanto, el primer problema que se enfrentó en los *talleres de diseño curricular* fue el de encontrar *objetos de transformación* relevantes al proceso de enseñanza-aprendizaje que se quería implantar y que además fueran inter y multidisciplinarios”.

“Para construir un *objeto de transformación*, se decía, deberán satisfacerse las siguientes condiciones:

- *La existencia de un proceso social organizado en torno a un problema de la realidad.*

- *La presencia durante el desarrollo del proceso, así como durante la acción sobre el problema, de los elementos del conocimiento y práctica necesarios, para que la universidad cumpla su teoría educativa”.*

- “La metodología de trabajo que se siguió en muchos de los talleres de diseño curricular fue:

- *Identificar un mercado de trabajo para los profesionales de la licenciatura.*

- *Seleccionar dentro de éste, el o los sectores en donde la incidencia de los egresados fuera más efectiva.*

- *Buscar posibilidades de trabajo dentro de estos sectores e*

- *Identificar, a partir de estas posibilidades, los diferentes objetos de transformación que debían conocer los profesionales por formar”.*

A partir de estos principios se comenzaron a producir los primeros *curricula*, mismos que se estructuraron como una combinación de *curricula* tradicionales y los postulados del *Documento Xochimilco*.

Diseño curricular en el sistema modular

“Con el fin de crear las condiciones necesarias para el desarrollo de una enseñanza interdisciplinaria¹⁴ se establecieron los siguientes criterios para la elaboración de los *curricula*:

¹⁴ Cfr. ANUIES. *Interdisciplina*, México, 1972, pp. 132-145; se puede consultar también: J. Alvarez, *Hacia una docencia interdisciplinaria*, UAM-X, julio, 1981, pp. 3-4; L. F. Bojalil, A. Padilla A., *et al.*, *op. cit.*, pp. 13-14. Sin embargo todos estos cambios pretendían una organización más racional, aunque ponía en cuestionamiento esta perspectiva tecnocrática, sin poder escapar de ella.

- La integración de tres actividades universitarias: *investigación, servicio y docencia* en una unidad de enseñanza aprendizaje denominada *módulo*.¹⁵

- La consideración de que esta integración fuera el elemento, fundamental para la reestructuración de las funciones universitarias académicas y administrativas y la base para definir las estrategias de planeación universitaria.

- Los *curricula* definirían la vinculación entre universidad y sociedad, generando nuevas dimensiones en la práctica social de las profesiones.

Por otra parte el *diseño curricular* debería considerar los siguientes elementos:

- Un análisis histórico de la división del trabajo.

- Una conceptualización del campo profesional y del nivel de la división del trabajo donde se agrupan las prácticas profesionales.

- Una definición de la práctica profesional, identificándola con un rol económico específico, dentro del proceso general de acumulación de capital y

- Una consideración de la práctica social de una profesión como un servicio determinado por las necesidades reales de las clases mayoritarias del país.

La organización de *talleres de diseño curricular*¹⁶ implantada al inicio de la Unidad sigue en vigor, pues el rediseño de módulos ha sido, es, y seguirá siendo el medio idóneo de recapitalizar las experiencias que autoridades, docentes y alumnos obtienen, después del ejercicio del módulo diseñado con anterioridad¹⁷. Ahora bien, a partir de 1975 se estructuraron los *Talleres de Rediseño*, tanto Curricular, como Modular, que facilitaron estos procesos académicos de actualización permanente de los *curricula* y de cada uno de los módulos de las diversas

15 Cfr., S. Comboni, *et al.*, *Notas sobre la integración de la investigación a la docencia*, UAM-X, México, julio, 1981, pp. 8-9; Comisión de Docencia del CPU-A, *Docencia*, vol. 2, pp. 62-63; este aspecto de la *triada modular* integradora de la docencia, la investigación y el servicio, constituyó uno de los puntos más polémicos, durante algunos años en la Unidad Xochimilco.

16 Los *Talleres de Diseño Modular*, fueron muy útiles en la formación de cuadros *ad hoc* para la implementación de los módulos en todas las carreras de la unidad Xochimilco. Por otra parte fueron elementos organizativos para la construcción de toda la estructura curricular, desde una perspectiva multi e interdisciplinaria.

carreras que se imparten en la Unidad. Con ello se ha pretendido mantener al día el conocimiento que se imparte en las licenciaturas y posgrados.

Estructura curricular por troncos, (de lo general a lo particular)

El tronco general se divide en dos niveles. El primero, llamado tronco interdivisional¹⁷ TID, (un trimestre), es común para todos los alumnos de la unidad Xochimilco. El segundo, llamado tronco divisional (dos trimestres), es común a todos los alumnos de una división.

A partir de ahí los alumnos se integran a los troncos profesionales o de carrera¹⁸ (normalmente 6 trimestres), para concluir en un área de concentración (3 trimestres), con alguna especialidad.

La internalización modular, un modelo de formación de TAU

Algunas de las primeras acciones a través de las cuales la Unidad Xochimilco se propuso la formación y desarrollo de su "personal académico" TAU fueron los llamados *Talleres de Internalización Modular* que, en lo general, perseguían dotar a los profesores de elementos teóricos, metodológicos y pedagógicos, entre otros, acordes y necesarios para llevar a cabo la nueva alternativa que en la educación superior, ofrecía la Universidad. "El primer *Taller de Internalización Modular* organizado en la Unidad Xochimilco estuvo a cargo de la instancia responsable de los planes y programas relativos a la formación y desarrollo del personal académicos. Esa instancia era la *Sección de Tecnología Educativa* dependiente de la Coordinación de Servicios Académicos. Se sabe que ese primer taller inició sus labores el lunes 19 de febrero de 1975 bajo la forma de un módulo de cuatro unidades que perseguía estos objetivos generales:

¹⁷ Cfr. R. Donoso, *et al.*, "El Papel del Tronco Interdivisional dentro del Proyecto Xochimilco" ponencia presentada en el *Primer Congreso sobre las Bases Conceptuales de la UAM-X*, México, julio, 1981; H. Marcovich, "Objetivos de los Troncos Divisionales en la UAM-X", México, Julio, 1981, ponencia presentada en el mismo evento; J. Riddel Ceppeck, *et al.*, *La Docencia en el Tronco Común de la DCBS*, México, 1981, p. 13; *cfr.* además R. Villarreal, *et al.*, *op. cit.*; pp. 18-20.

¹⁸ Cfr. R. Villarreal, *et al.*, *Documento Xochimilco*, pp. 9-11; se puede consultar también Comisión de Docencia CPU-A: "*La Docencia en la UAM-X*"; *op. cit.*, pp. 54-56.

- Internalización a los participantes en los supuestos teóricos y metodológicos del diseño modular.
- Adiestrar en métodos y técnicas pedagógicas necesarias para la operación del sistema modular.
- Ambientar y evaluar a los candidatos de nuevo ingreso como personal académico.

La duración de este primer taller fue de 26 horas para el desarrollo de las 3 primeras unidades y 40 fueron los profesores que lo cursaron". Conviene tener en cuenta que se venía intentando una ruptura franca con el modelo tradicional, y que así como se quería formar nuevos cuadros profesionales, también la UAM-Xochimilco requería de un nuevo profesor-investigador, con una postura crítica frente a la ciencia y cultura dominantes.

La emergencia de la sección de tecnología educativa.

Como he venido destacando en estas instituciones de nueva creación se hizo presente, como conatural al proyecto, la presencia de la Sección de Tecnología Educativa, la cual desde el principio lanzó un proyecto de taller a dos niveles, con la misma finalidad; *formar y desarrollar al personal académico*. Uno de esos niveles consideraba los docentes o TAU que ya laboraban para la UAM-Xochimilco desde el principio y el otro, al personal de nueva incorporación. "El diseño de dicho programa consideraba estos tres grandes puntos:

- El problema educativo actual.
- El sujeto de aprendizaje.
- El *sistema modular* de Xochimilco".

"En principio se creyó conveniente que poner en marcha ese programa se hacía necesario contar con representantes de cada una de las tres divisiones académicas, personal asignado por la Sección de Tecnología Educativa y trabajar coordinadamente con la Comisión de la ANUIES: así como con el Clates".¹⁹ "En lo referente al punto uno, el problema

¹⁹ Esto da cuenta de cómo, las políticas de racionalización y tecnocratización de las IES, era general, de tal forma que la UAM-X no estaba exenta de este proceso, aun en el marco de un modelo sumamente desarrollado, en el plan docente, sobre todo, con relación a otras IES y las mismas Unidades Azcapotzalco e Iztapalapa.

educativo actual y para el cual se habían previsto 20 horas para desarrollarlo, se intentaba examinar el problema educativo de México mediante un análisis histórico de las diversas corrientes educativas. así como, en virtud de la relación universidad-sociedad, sus características, la formación profesional en la educación y la población universitaria.”

Por lo que respecta al punto dos, relativo al sujeto de aprendizaje, se consideraba al individuo que aprende y se examinaban las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la ponderación de los variados factores que intervienen en él, como: los individuales, grupales, socio-económicos, etcétera; con el propósito de alcanzar un panorama claro e integral de las variables del proceso educativo. Por otra parte se pretendía, además, examinar críticamente las técnicas educativas: enseñanza por objetivos, microenseñanza, enseñanza programada, autoenseñanza, paquetes educativos y educación responsiva. En este punto se analizaba además el conocimiento en el manejo de apoyos educativos tales como: películas, diaporamas y los circuitos cerrados de televisión.²⁰

En cuanto al punto tres, correspondiente al *sistema modular* en Xochimilco, abordaba lo referente a metodología modular, con lo que se perseguía precisar su finalidad, sus características e implicaciones, así como, por qué el *sistema modular* surgía como propuesta ante la necesidad de una nueva metodología. Aquí además del diseño de módulos, se abordaba la estrategia en que ese diseño debía ser afrontado, teniendo en cuenta sus contenidos estructurales, tales como: objeto de transformación, los objetos de proceso y su evaluación. Incluía por otra parte temas relativos a la operación del módulo. Y analizaba detenidamente los elementos que lo integraban; además de analizar los procesos de interacción entre los alumnos, los docentes y los apoyos necesarios. Finalmente tomaba en cuenta las técnicas didácticas específicas del *sistema modular*, los grupos de trabajo, la discusión de las lecturas, los grupos dirigidos, los foros, el sociodrama y los grupos operativos, entre

²⁰ Evidentemente, el *sistema modular* de ninguna manera escapó a la tecnología educativa, si bien otorgándole un papel subalterno, ya que como he señalado, el eje teórico del trabajo docente estaba centrado en la teoría cognoscitiva de Jean Piaget, la “psicogénesis” del conocimiento, y el aprendizaje grupal, de la teoría derivada por Bleguer, del grupo operativo de Pichón Riviere.

otros. Esto eviencía que aunque con una perspectiva crítica, el modelo no pudo sustraerse al impacto de la tecnología educativa, la planificación educativa y demás mecanismos de racionalización instrumental dentro del proyecto modernizador.

La filosofía inherente a la formación

Para abril de 1975, en documento del archivo histórico, se destacaba la importancia definitiva del papel que jugaban los docentes TAU en el *sistema modular* y, por lo tanto, la necesidad de prepararlos, como consta en el sigue texto:

“La función esencial de la UAM-Xochimilco es participar activamente en la transformación de la realidad del país. Transformación que presupone una reforma; y una auténtica reforma comprende necesariamente el área educativa”. Al programar la reforma educativa universitaria se debía tener en consideración que la estructura de los planes, los programas y los contenidos eran muy importantes: *pero lo más importante era el agente de cambio: el docente*”. Los sistemas, métodos y formas de enseñanza, se dijo, no podrían ser efectivos si el maestro no los sentía como suyos. Con profesores diferentes a las ideas reformistas no se obtendría éxito en ningún sistema educativo por mejor que éste fuese conducido por el orientador del acto educativo impregnado de las ideas renovadoras.²¹ Solamente, contando con un profesor preparado y comprometido, entonces sí habría cambio. “Considerando que en México pocas universidades preparan maestros para la enseñanza superior, la UAM-Xochimilco siente de primordial importancia la necesidad de formar su cuerpo docente teniendo en, vista la aplicación, por los mismos, del *sistema modular*”.

Para el año siguiente al inicio de actividades la Sección de Tecnología Educativa preparó un documento que mostraba los ajustes y modificaciones al contenido original del proyecto de taller, además de considerar como uno de los pasos en la formación de los TAU en la

21 Cfr., P. Freire, *La Educación como Acción Cultural*; mimeo, conferencia en París, 1965, inédita; del mismo autor *La Pedagogía del oprimido*; entre otras, fueron inspiración para los pioneros de la UAM-X, en lo relativo a la crítica de la “educación bancaria” o de depósito. Por ello se requería un maestro, también más crítico y activo, dispuesto a aprender con los alumnos, desde una perspectiva más horizontal del proceso docente.

UAM-Xochimilco, el proyecto de maestría en educación superior. Puntualizaba también los propósitos generales que perseguía la organización metodológica y vertió algunos conceptos al respecto. "Operar con una nueva metodología educativa en la UAM-Xochimilco, hace más necesario que nunca que el personal docente y de investigación esté plenamente capacitado". Se hace necesario destacar que dentro del proyecto innovador se están forjando los cambios que habrán de marcar las condiciones de su desarrollo.

"Es fundamental capacitar al personal docente mediante una actualización en los aspectos específicamente técnicos de su especialidad; como en los aspectos docentes de enseñanza-aprendizaje, solamente desvinculados de los anteriores, a efecto de una mayor racionalidad". "Esta necesidad de perfeccionamiento y experimentación docente es especialmente importante, en una unidad educativa que se plantea una modificación de las relaciones del conocimiento". "Este proceso necesita asegurar que todos los que participen del mismo tengan un grado de coherencia en cuanto a los objetivos, cosa que no implica necesariamente homogeneización de los actores, sino que se sustenta en niveles idóneos de capacidad técnica y didáctica".

El desarrollo del plan curricular de las licenciaturas como formación de TAU

A continuación habremos de exponer algunas ideas sobre los mecanismos empleados en el proceso de desarrollo curricular, para facilitar la formación de los TAU de la Unidad Xochimilco, que va del tronco general, pasa por los divisionales, los troncos de carrera y concluye en las áreas terminales o de concentración. Este mecanismo a su vez constituyó la mejor opción para generar compromisos con el modelo y a la vez "formar los cuadros académicos", TAU, que la UAM-Xochimilco demandaba en el *Proyecto de la Unidad del Sur*. De esta manera se tenía, dentro del mismo plan, dos tareas concretas: diseño curricular modular y formación de cuadros para el mismo sistema, sin que se viera reducida o mermada la calidad académica de ambos procesos, teniendo con ello múltiples ventajas; entre otras, la de entrar en un proceso comunitario de

autoridades, académicos, administrativos y alumnos con un mismo gran propósito, elevar el nivel académico universitario a través de una transformación radical; y se podría decir, sin temor a equivocarse que, revolucionaria de los planes y sistemas de trabajo universitarios, en virtud de que no solamente se vería afectada la docencia sino además las otras tareas sustantivas de la universidad como son: la investigación científica, el servicio y la difusión cultural.

“De esta manera se procedió a constituir el primer grupo interdisciplinario para el diseño global de la estrategia de desarrollo de los *curricula*, equipo que integrado como grupo operativo, también debía tener la función de dirección y orientación (asesoría) de todo el plan.

Tareas inmediatas:

- Elaboración del primer módulo: “Conocimiento y Sociedad”.²²
- Diseño del plan general de trabajo curricular.
- Desarrollo del primer proceso modular para la internalización²³ y formación de los primeros cuadros.
- Organización de los talleres de diseño de los troncos divisionales.
- Coordinación de los primeros talleres de diseño curricular de los troncos de carrera.

Una vez que se inició el despliegue de este último evento del proceso, las tareas se orientaron hacia la evaluación y el *rediseño*”.

El rediseño modular y la formación de TAU

En principio los primeros equipos interdisciplinarios que se formaron, integraron los grupos de “expertos” en el plan modular y tuvieron como tarea apoyar la “formación de cuadros” para llevar adelante el nuevo plan curricular. Así, luego de desarrollar el primero módulo, un grupo de TAU de las distintas divisiones, inició la organización de los talleres divisionales, por grupos de especialistas: CSyH, CyAD y CByS. Estos

22 Los tres primeros minimódulos, denominados: *Ciencia y Sentido Común, Lo Normal y lo Patológico y Trabajo y Fuerza de Trabajo*, se fusionaron para conformar el actual interdivisional: *Conocimiento y Sociedad*. Estos primeros sirvieron de experiencia a quienes habíamos iniciado en la elaboración e implementación de los módulos dentro del sistema.

23 Cfr. UAM-X, *Informe sobre el Primer Taller de Internalización Modular*, Departamento de Tecnología Educativa, UAM-X, México, 1975, también puede consultarse, UAM-X, *Internalización Modular, Formación de Profesores. Propuesta de Plan de Trabajo*, México, 1975.

equipos trabajaron bajo la supervisión del CAM (*Coordinación Académica Modular*), hasta concluir el módulo respectivo.

Al concluirse estos módulos, de cada una de las divisiones, se preparó su instrumentación. Los TAU seleccionados pudieron participar de una amplia discusión sobre el módulo general y los divisionales, correspondientes a su área disciplinaria; luego se inició la integración de los nuevos talleres de diseño curricular y del tronco de carrera. Se insistió permanentemente en la conveniencia de que todos los profesores se integrasen, si no al taller de diseño o *rediseño* curricular del tronco de carrera, pudiera ser a alguno de los talleres de diseño *rediseño* de módulos bajo la supervisión del *Taller de Diseño Curricular del Tronco de Carrera* y del CAM; esto, con el propósito de ir desarrollando el plan de *formación de cuadros académicos*, TAU paralelamente al proceso de despliegue del plan curricular del sistema modular.

“Una vez que se había logrado estructurar cualquiera de los módulos, se hacía partícipe de ellos a los TAU de las diversas carreras profesionales a fin de que pudiesen cursarlo y determinar las fallas, limitaciones y aciertos para poder darle la forma final. Ahora bien, a partir de la inserción de un determinado grupo de TAU en la discusión, análisis e instrumentación de los troncos divisionales, decimos, se integraron dos tipos de talleres que habrían de funcionar paralelamente:

- El taller de diseño o *rediseño* curricular de tronco de carrera y
- El taller de diseño o *rediseño* modular, por cada uno de los módulos

que se planearon, habían de constituir el tronco de la carrera respectiva.

Reitero que el tránsito por los talleres de diseño y *rediseño modular*, fue la mejor forma de ir formando a los TAU que requería el sistema. A la par que se demuestra el despliegue dinámico del proceso de constitución de la nueva estructura curricular, del sistema por módulos, desde el tronco general hasta las áreas terminales de las diversas carreras; al mismo tiempo he podido mostrar el papel, que el trabajo de diseño curricular tuvo, en el proceso de formación de TAU para el sistema modular; de la misma manera se contó con los talleres de *rediseño* curricular y modular que tenían una función de control de calidad y eficiencia del sistema recién en prueba”.

Otro recurso de formación de TAU fueron los *talleres de inmersión modular*, para formar a los cuadros noveles, que no contaban con experiencia en el sistema y que consistían en hacerles cursar, por un periodo breve, el módulo que habrían de impartir, a la vez que prepararles para la instrumentación del mismo.

Planes de formación de TAU durante los sabáticos

En el marco de la Formación y Desarrollo del Personal Académico, de los trabajadores académicos universitarios hemos tenido en cuenta, por su naturaleza, la información que la Coordinación de Asesoría y Desarrollo Académico-CADA proporcionó y que se refiere a las actividades de intercambio institucional realizadas por el personal académico, TAU de la Unidad Xochimilco, considerado en algunos de los convenios establecidos.

“Los programas en los que se consideró la participación de personal de la Unidad fueron Programas de Capacitación Científica-Tecnológicas y de convenios entre los Estados Unidos Mexicanos y Nicaragua, Cuba, Gran Bretaña, Francia, España, Yugoslavia, URSS, Israel, Alemania y el Consejo Ayuda Mutua Económica, CAME. Se consideró procedente incluir también, como complemento al tema de Formación y Desarrollo del Personal Académico, la información de 1980-1983 relacionada con solicitudes de becas formuladas por profesores y estudiantes miembros de la comunidad universitaria ante organismos e instituciones nacionales o extranjeras. Peticiones que fueron apoyadas por diversas autoridades de la Unidad Académica Xochimilco para acelerar su trámite, y por tener como único fin la superación académica de los solicitantes”.

periodos sabáticos²⁴

“En relación con el periodo sabático se debe decir que siempre se le consideró y que por tanto; se pactó para que fuese incluido primero en

²⁴ El sabático, actualmente se encuentra perfectamente reglamentado, con la finalidad de que no se convierta en algo ajeno a las actividades de la Universidad. En concreto debe de presentarse un proyecto de trabajo durante ese año y debe ser sometido a la consideración de una comisión del H. Consejo Divisional respectivo. Actualmente sigue cumpliendo, en su mayoría, una función formativa de los cuadros académicos o TAU.

las llamadas Condiciones Generales de Trabajo de la Universidad Autónoma Metropolitana y posteriormente en el Contrato Colectivo de trabajo 1982-1984. En relación a las actividades genéricas desarrolladas por los miembros del personal académico de la unidad que disfrutó del periodo o año sabático, se puede mencionar que fueron de diferente naturaleza pero casi en la totalidad de los casos, dirigidos hacia la superación académica de los beneficiados”.

División de Ciencias y Artes para el Diseño

“Así tenemos, el caso de los miembros de la División de Ciencias y Artes para quienes la investigación del diseño fue una actividad preponderante. Lo mismo en instituciones de educación superior, que en dependencias gubernamentales de la República Mexicana; en algunos casos sus actividades de investigación tuvieron lugar en países tales como: Cuba, Brasil, Chile, Francia y Suiza. Un buen número de profesores dedicó su periodo sabático a realizar estudios de posgrado o a seguir cursos tanto en México como en el extranjero. Los países en que esto sucedió fueron: Francia, Inglaterra, Suiza y Suecia. Por último, hubo profesores que lo emplearon para terminar publicaciones o apuntes; y sólo se dio un caso en que el beneficiado se dedicó a desarrollar su práctica profesional”.

División de Ciencias Biológicas y de la Salud

El personal académico o TAU pertenecientes a la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, se dedicaron también, de manera sustancial a actividades de investigación de nuestro propio país y sólo algunos de ellos en países como Estados Unidos, Francia Italia Japón, Nicaragua.

Otra de las actividades a las que, de manera importante, se abocó buena cantidad de profesores de CBS fue a la realización de estudios de posgrado y otros a la asistencia a cursos. Ambas actividades las efectuaron tanto en nuestro país como en: Australia, Bélgica, Colombia, España, Estados Unidos, Francia, Inglaterra o Italia. Pocos fueron los profesores que prestaron asesoría a diferentes universidades de los estados o dieron asistencia técnica en el exterior o redactaron sus tesis de estudios de posgrado”.

División de Ciencias Sociales y Humanidades

“Por lo que se refiere a los miembros del personal académico de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, nos fue reportado que, se puede afirmar sin temor a equivocación que la investigación y los estudios de posgrado fueron las actividades más importantes a las que se dedicaron casi en su totalidad. Dichas labores, las llevaron a cabo en la gran mayoría de los casos en México, pero también hubo algunos que las desarrollaron en países tales como: Alemania, Argentina, Bélgica, Brasil, Colombia, Chile, España, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Italia y Polonia”.

“En relación con el periodo sabático abordado ya, se puede agregar que en el tercer párrafo de la cláusula 162 del Contrato Colectivo del Trabajo se indicaba que: *“si el plan de actividades que el trabajador académico pretende desarrollar durante el periodo sabático resulta a juicio del Organismo Colegiado correspondiente, de interés, para el plan de actividades académicos de la universidad, este podrá otorgarle el estímulo o apoyo que considere pertinente”*. Con base en lo anterior, la Unidad Xochimilco proporcionó ayudas económicas a varios miembros de su personal académicos que disfrutaron de ese derecho en el extranjero y excepcionalmente a otros que permanecieron en la República Mexicana”.

Formación de TAU para la investigación

Formar profesores e impulsar la investigación científica y tecnológica en la Unidad Xochimilco,²⁵ con el apoyo de Conacyt y el BID, han sido de los aspectos más relevantes de las administraciones rectorales. De acuerdo a esta política, durante la gestión del doctor Bojalil se propició la creación de la Coordinación de Asesoría y Desarrollo Académico (CADA), como hemos señalado, instancia destinada a impulsar y canalizar acciones de apoyo a los rubros antes mencionados. Durante 1978-1981, la CADA trabajó en la confección de algunos modelos de organización

25 Cfr. Mureddu, y R. Velasco, *Anteproyecto que rectoría presenta del plan de formación de profesores, investigación científica y posgrado, a realizarse a partir del año de 1979*; preparado por la Coordinación de Asesoría y Sección de Investigaciones Educativas de la UAM-X, México, 1978; también pueden consultarse; C. Mureddu, *Programa Continuo de Formación Integral de Profesores*, Coordinación de Asesoría Académica, UAM-X, México, 1978.

para impulsar la formación de profesores. La primera propuesta consistió en un Programa de Formación Integral de Profesores (TAU), mediante el cual se pretendía distinguir la formación requerida en el contexto científico-técnico, de aquella que se requería propiamente para la docencia, en particular aquellos elementos derivados de la especificidad del modelo educativo de la Unidad. Aquí podemos destacar la reelevancia que la racionalización tuvo en el proceso de formación de cuadros para el sistema modular y demás tareas sustantivas de la universidad, en particular la investigación. Se pretendía formar un cuadro de excelencia dentro del proyecto alternativo.

En este sentido, se relata que. “la política general de la rectoría de la unidad en este renglón se orientaba a formar didácticamente a los docentes, transmitiéndoles los elementos específicos del modelo educativo por medio de equipos integrados por personal de las tres divisiones, coordinados centralmente por personal de CADA. La CPU²⁶ aprobó el plan, pero la política de coordinación general no se pudo llevar a cabo, por lo que la formación de profesores pasó a las divisiones, incluso en lo relativo a los elementos de especificidad del modelo”.

Asesoría para la formación de profesores

Como podemos ver, la preocupación era relacionada con la finalidad de lograr una estructura coherente general de formación de trabajadores académicos universitarios, de esta manera la asesoría para la “Formación de Profesores”, TAU y el “Desarrollo de Recursos Humanos” trabajó en 1981-1982 en la concepción de una matriz general de desarrollo que pudiera proveer a los departamentos de un instrumento eficaz para programar las acciones concretas tendientes a cubrir por sus áreas prioritarias. Se ideó para ello una matriz general mediante la cual, contando con colaboración directa de los departamentos, pudiesen establecerse los

²⁶ La Comisión de Planeación Universitaria, constituyó un mecanismo de racionalización para todo el sistema, con una estructura vertical inicial, ya que estaba integrada por el rector y los tres directores de las divisiones de la unidad Xochimilco; posteriormente, durante la gestión de Bojalil se conformó la CPU-A (Comisión de Planeación Universitaria Ampliada), de la que hemos hablado, y que incluía a jefes de departamento y coordinadores de carrera, horizontalizando con ello las decisiones de planeación, un tanto en la perspectiva de “la planeación participativa”.

tiempos más adecuados para cubrir las necesidades de *formación de profesores e investigadores* en diversas áreas de interés para un determinado departamento, lo que repercutiría directamente en las políticas generales que guiaban los apoyos económicos otorgados por la Unidad a los posibles postulantes a becas e incluso las orientaciones que podía tener la dedicación del sabático. Como se puede ver, se intentó una organización racional desconcentrada para lograr la reproducción del tipo de cuadro que en ese momento estaba demandando la Universidad.

Asesoría y Programa de la Sección de Tecnología Educativa para el Desarrollo de los Recursos Humanos

La Sección de Tecnología Educativa presentó el “Programa de formación de profesores” denominado: *Propuesta de Plan de Trabajo*, en cuya introducción planteaba que: “*La aplicación de una metodología educativa distinta de la tradicional requiere de una capacitación plena del personal docente, en la inteligencia de que la Unidad Xochimilco de la UAM tiene necesidades específicas que solamente pueden ser cubiertas desde su interior*”.

Conviene destacar el hecho de que la Universidad Autónoma Metropolitana contrató fundamentalmente profesores de tiempo completo, lo que le permitió dotar a sus trabajadores académicos de los conocimientos, métodos y habilidades que el propio desarrollo de la Universidad requería. En virtud de que este desarrollo apenas se había iniciado, era necesario distinguir las prioridades que debían atender los talleres de formación de profesores, que pudiesen ordenarse a corto, mediano y largo plazos. “Queda claro que los objetivos y recursos del programa de formación docente debían variar según ese ordenamiento. Por corto plazo, se entiende el tiempo necesario para satisfacer los requerimientos inmediatos de la Universidad, frente al personal ya incorporado, así como al que estaba en proceso de contratación. El mediano plazo designa el tiempo suficiente para que se pudiesen diseñar y evaluar programas de formación que permitiesen integrar la investigación sobre temas relevantes. El largo plazo incluiría entonces el tiempo necesario para poner en marcha los diversos tipos de programas de distintos

niveles y objetivos que requería el conocimiento de la Unidad en todos sus aspectos y funciones, (ver cuadro 1)''.

Plan de trabajo del centro de investigaciones educativas (CIE), en relación con la formación de profesores

En esta tectura el CIE se propuso la reorientación del taller de *internalización de la enseñanza modular*, que debía ser considerado como requisito para la incorporación del trabajador académico a las actividades universitarias. Durante los primeros años, la principal preocupación y, por tanto, la orientación básica sobre la que se fincó y abordó la formación y desarrollo del personal académico, TAU fue la capacitación por medio de información general, relativa a los elementos teóricos metodológicos y pedagógicos que les permitieran participar adecuadamente en la nueva alternativa de enseñanza o sistema modular. Aunque desgraciadamente esto no fue permanente ni general para la mayoría de los trabajadores, de tal forma que las acciones se empezaron a estructurar más específicamente, centrándose de manera clara y, al parecer casi exclusiva, en estos *talleres de internalización* para el módulo Conocimiento y Sociedad, el TID.

“Una de las primeras acciones con las que se trató de retomar y, por tanto, de reorientar el renglón correspondiente a la formación y desarrollo del personal académico o de TAU, fue la estructuración del llamado *Programa de formación integral de profesores*.²⁷

Objetivos del programa:

- Rescatar las diversas experiencias tenidas por cada división, al desarrollar, en sus programas académicos, el nuevo planteamiento educativo de Xochimilco en años pasados.

- integrar esas experiencias divisionales a la formación de docentes nuevos, permitiendo a los antiguos una mejor profundización de los elementos analizados y anterior desarrollo de los mismos.

²⁷ Los programas de formación de TAU en la UAM-X también tendieron a la formación de “*intelligentia*”, más que de “*intelectuales*”, en el sentido de Amílcar Cabral, y que yo he adoptado para esta tesis. Si bien, se les dotó de una formación enciclopédica, por la naturaleza de la actividad docente dentro del plan modular, su actividad les ha llevado a la reproducción, aunque crítica, pero al fin reproducción del conocimiento y la cultura occidentales.

- Proporcionar a los docentes elementos objetivos que pueden mostrar su desarrollo y avance académico”.

Políticas de formación de TAU de la comisión de planeación universitaria

Por lo que respecta a la política general emitida por la Comisión de Planeación Universitaria (CPU), podemos señalar que consistió en poner en práctica un programa continuo de Formación de Profesores, esto es TAU, que se desarrollara de acuerdo con los niveles que constituirían los planes de estudio como fueron definidos por el Colegio Académico. Esta política general implicó determinaciones divisionales que debían ser aprovechadas y conocidas por toda la comunidad universitaria para lograr, a corto plazo, la elevación del nivel académico del personal docente en todos los aspectos que una división considerara indispensable. Se señala que “lo más lógico, dado el punto anterior, fue iniciar la formación de profesores por el primer subnivel del tronco general, que entre nosotros ha correspondido al tronco interdivisional (TID); ahora bien, por sus mismas características el TID había tenido una situación que demandaba definiciones claras; para luego abordar el programa de formación de profesores para el siguiente subnivel. Por tanto lo más obvio y fácil en ese momento fue tratar de abocarse a la elaboración del programa de formación de profesores en el tronco divisional”.

Más tarde apareció un anteproyecto de rectoría del *Plan General de Formación de Profesores, investigación Científica y Posgrado*, signado por la Coordinación de Formación investigación y Posgrado que como se ha manifestado antes, se hacía llamar Coordinación de Asesoría y Desarrollo Académico y por su sección de Investigaciones Educativas. Este anteproyecto, por lo que respecta a Formación de Profesores o TAU, en términos generales se enfocaba a los diferentes niveles en que debían ser formados los profesores-investigadores y contenía algunas consideraciones producto de la experiencia acumulada a lo largo de los primeros años transcurridos, y especificaba con algún detalle cómo se pensaba que se debía organizar y desarrollar. Este era otro intento de dar coherencia a un programa general y de la universidad, en particular de

la Unidad Xochimilco, a la formación de los propios cuadros para satisfacer las demandas de las tareas sustantivas.

Antecedentes fundamentales para el planeamiento de la formación de profesores

“Después de los primeros años transcurridos desde el inicio de la Unidad Xochimilco de la UAM, es posible afirmar enfáticamente que una parte fundamental del desarrollo del sistema modular se ubica en la preparación del personal docente”.²⁸ Como una primera parte de este plan se propuso un *Programa de Formación integral de Docentes*, según los niveles del sistema modular. Teniendo en cuenta que por formación integral se entendía la capacitación de los docentes en los rubros que hemos señalado anteriormente:

- Formación de los recursos didácticos²⁹ propios del sistema modular, en el nivel considerado, de acuerdo con su desarrollo concreto, como proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Formación científico-técnica constituida por los elementos de conocimiento demandados específicamente por los planes y programas académicos concretos, de acuerdo con su realización”.

Antecedentes de los talleres de formación de profesores operados

A fin de preparar de la mejor forma a los trabajadores académicos, en especial en el TID, por cada trimestre se ponía en marcha un Taller de Internalización al Módulo. El resultado concreto de este fue la elaboración de una guía de operación para el TID. Ahora bien, por lo que respecta a la división de CBS, a nivel de la dirección, se enfocó fundamentalmente

28 Una revolución pedagógica, demandaba de una revolución en la formación de los TAU, de tal forma, que a diferencia del modelo tradicional de formación, se buscó un nuevo profesor-investigador para el *sistema modular*, sin que esto significase una ruptura, realmente revolucionaria, con las condiciones de dominación cultural como lo he venido fundamentando. Sin embargo, este sistema crítico ha generado ciertos niveles de conciencia, en función de la liberación en Latinoamérica.

29 Aquí el TAU es considerado como insumo para el proceso modular, aunque se pretenda una *formación integral*, más que nada para lograr un cuadro más eficiente en términos de la industria cultural universitaria. Continúa así, también, la cada vez más fina división del trabajo intelectual en el medio universitario. Sin embargo, se puede observar que el discurso, con frecuencia raya en lo “revolucionario”.

la capacitación de los docentes, al campo de la didáctica a través de los Talleres de Internalización al Sistema Modular.

Por lo que respecta a la capacitación científico-técnica, ésta se desplazó a los troncos y departamentos y/o a las carreras. Así, tenemos por ejemplo que en CBS por lo que se refiere al tronco divisional se llevó a cabo un seminario sobre problemas nutricionales en México. En el terreno de lo científico-técnico hubo diversos talleres, cursos, seminarios, etcétera; así mismo en las divisiones y troncos. Esos cursos o seminarios no estaban debidamente formalizados, ni sistematizados, impartándose: el Seminario de Gramsci, en la división de Ciencias Sociales y Humanidades; un Seminario en Psicolingüística y otro sobre Análisis Institucional.

Formación del profesores para el sistema modular

La Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco estaba comprometida en formar un hombre capaz de enfrentar crítica y creativamente los problemas de la realidad; y otro, un segundo hombre, el TAU capaz de participar en la formación del primero, que se dibujaba como pensador, científico, compañero, orientador, pedagogo, filósofo y especialista en alguna rama del saber técnico-científico, humanista o social;³⁰ es el objeto de conocimiento, primero, y de transformación, después, de todos los esfuerzos que han de encaminar al desarrollo de los recursos humanos. En cuanto a la capacitación del personal docente en el sistema modular, esta debería seguir causas radicalmente diferentes al de otros modelos educativos. La supresión de asignaturas o materias y la creación de unidades de enseñanza aprendizaje módulos, que tienen como eje la investigación para la generación y aplicación de conocimientos, "*determinaron un cambio indiscutible en el papel tradicional del docente*", entendido principalmente como transmisor de información más o menos especializada.

30 Un perfil ideal, para *intelligentia*, en virtud de que excluye la crítica misma a la cultura "universalista" y "hegemónica" en que se habría de sustentar *cfr.* P. Freire, *La Educación como acción cultural*, mimeo, conferencia de París, 1965.

En efecto, a diferencia del sistema educativo convencional, en el que el docente tiene como función primordial la importancia de una cátedra, en el *Modelo Xochimilco* se incrementaron y diversificaron las funciones organizativas, de administración y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.³¹ En la operación modular, como resultado lógico del uso de la investigación formativa, obviamente se dio, la exigencia de que el docente se formase como investigador, y que se formase en el manejo de diversos recursos didácticos, seleccionando éstos en función de su congruencia con el objeto de transformación.

“Dos han sido los sustentos para un adecuado desarrollo de los recursos humanos en la UAM-Xochimilco.

- La formación científico-técnica sobre todo en cuanto a métodos y técnicas del área del conocimiento, así como en relación con la práctica de su especialidad, y

- La formación para la enseñanza superior, especialmente en el conocimiento y manejo del modelo educativo, de los procedimientos didácticos tanto individuales como grupales, en programas de enseñanza por objetivos, que tiene como sustentación la investigación y el servicio”.

Normas de desarrollo de recursos humanos en el sistema modular

“- Todo docente de nuevo ingreso, sea por honorarios o por nómina, de medio o tiempo completo, deberá necesariamente participar en un *Taller de Internalización al Sistema Modular*, antes de proceder a integrarse a las actividades de docencia.

- En caso de no acreditar el taller³² en la primera oportunidad, el docente tendrá derecho a una segunda opción.

31 Es aquí donde se muestran las contradicciones de un cuadro polivalente, “todólogo”, que cuenta con un barniz enciclopédico, pero orientado fundamentalmente a la coordinación o administración de la actividad docente. Donde su capacidad crítica se ve limitada por una tarea, a la vez especializada.

32 Las mismas condiciones de masificación fueron impulsando el uso de los talleres de “tipo tradicional” o técnico, si se quiere, para formar a los TAU en el marco de un modelo no convencional. Esta es otra de las contradicciones que fueron apareciendo en el proceso de desarrollo del plan modular.

- En cuanto a los docentes ya contratados, en la fecha en que el programa o una de sus modalidades se ponga en marcha, tendrá un año máximo para acreditar el taller”.

De la formación científico-técnica

“- Corresponde a las divisiones por medio de sus departamento y/o carreras proponer los Talleres de Formación científico-técnica, con base en las necesidades concretas y en función de sus programas académicos, previa jerarquización y discusión con las personas involucradas.

- Estos Talleres deberán corresponder a las necesidades planteadas por la docencia misma. Puede ser en función de un módulo, de la fase o bien abarcar toda la carrera.

- Según la naturaleza del taller, este puede ser interdisciplinario,³³ es decir, con la participación de diferentes divisiones.

- Las carreras o departamentos tendrán necesariamente que implementar por lo menos dos talleres anuales de formación científico-técnica.

- Los docentes de medio tiempo o tiempo completo optarán por los talleres que consideren, van a desarrollar los conocimientos y habilidades requeridos en su práctica docente”.

Desarrollo de recursos humanos

El Plan General de Desarrollo de Recursos Humanos previsto de manera integral, consideró por un lado al personal administrativo en sus tres niveles, y por otro, al personal docente. Dicho plan consideró y abarcó una serie de programas particulares, desde el Taller de Internalización y Talleres de Formación Científico-Técnica programados al interior de la Unidad; hasta cursos de actualización y especialización o de posgrado inter o extramuros. Incluyó asimismo cursos de verano, seminarios y congresos. En una primera etapa de trabajo, se enfocó como actividad prioritaria a la implementación de talleres de internalización de formación científico-técnica para los docentes.

³³ Poco se dio, una versión de esta naturaleza, de no ser las *Reuniones del Club Alemán*, en donde se trabajó entre las tres divisiones académicas, pero más bien sobre temas generales y de interés, *cfr.*, A. Padilla A., *Desarrollo del Discurso Teórico-Metodológico de la U.A.M.X. por la CPU-A*, (análisis de las sesiones del Club Alemán, junio, 1980).

Programas de formación de profesores (a principios de los ochenta)

Internalización

Se entendió por “internalización”: “*el proceso por medio del cual el profesor conoce, comprende y maneja el modelo educativo y los supuestos que lo fundamentan en sus tres niveles, epistemológico, pedagógico y metodológico*”. Se hizo evidente la dificultad que en la aplicación del modelo educativo enfrentaban los docentes en lo cotidiano. “*Por un lado existía una gran heterogeneidad de interpretación de lo que es o debía ser el sistema modular*” y, por otro se daba un profundo desconocimiento del mismo y de lo desarrollado hasta ese momento. Estos factores ahondaban cada vez más las distancias entre lo estipulado teóricamente de manera formal y la práctica educativa concreta.³⁴

Los *talleres de internalización*, entendidos como una introducción a lo que era el manejo del modelo educativo, tenía como finalidad profesional la actividad docente, es decir, elevar el nivel de trabajo, y lograr con ello cumplir de manera adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje. Luego entonces, se pretendía que el docente tuviese una visión clara del modelo educativo modular. En su nivel epistemológico,³⁵ en cuanto a identificar diversas teorías del conocimiento y, de esta manera señalar aquella que fundamenta su quehacer educativo. En el nivel pedagógico, especificar lo que caracteriza y distingue la relación docente-alumno en la Unidad Xochimilco; a nivel metodológico, explicar cómo un modelo de conocimiento y un enfoque pedagógico específicos, requieren y exigen de determinados procedimientos didácticos. En este rubro se incluyeron entonces las técnicas pedagógicas que el docente modular necesitaba conocer y manejar.

34 Cfr. A. Padilla, *El Sistema Modular. El Caso de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco*, ponencia del Congreso Pedagogía 93, celebrado en la Habana, Cuba, febrero, 1993. Esto nos plantea directamente la convicción de que pronto, no existió un solo sistema modular, sino diversas concepciones, aun dentro de la propia Unidad Xochimilco de la UAM.

35 Esta fue una preocupación central de los debates y motivo de muchos seminarios sobre la problemática. El seminario de epistemología del Dr. Rolando García, marcó toda una época, con la participación interdivisional de TAU, tratando de comprender el modelo piagetiano, *cfr.* M. Reyes, *El Objeto del Diseño y el Diseño del Objeto*, México, julio, 1981.

La formación científico-técnica de los TAU

A pesar de la innovación, ésta no escapó al impacto de la dominación occidental, por el contrario, todos los cambios estuvieron encaminados a hacer más eficiente la transmisión de la cultura hegemónica; así tenemos que por formación científico-técnica se entendió la capacitación del personal docente, TAU, en las áreas que eran de su especialidad profesional y que estaban relacionadas con las actividades modulares de docencia, investigación y servicio. Se propuso este tipo de capacitación como una actividad continua a fin de que los profesores pudiesen profundizar en los aspectos teóricos-metodológicos y técnicos de la disciplina y especialidad de su profesión. Tal capacitación repercutiría en una elevación de su nivel académico y en un mejor rendimiento en el desempeño de sus tareas educativas. En este caso, cada Departamento y Carrera presentó necesidades de muy diversa índole. Sin embargo, se puede distinguir a *grosso modo* las áreas de capacitación; una que puede ser general para todos los docentes de la Unidad Universitaria y otra área particular y específica.

En el área general fue posible pensar en la realización de talleres interdisciplinarios, con la ventaja de que la participación de docentes con diferentes especialidades y enfoques, enriquecería las discusiones, optimizando los resultados. Entre los temas de capacitación científico-técnica interdivisional, se tendrían: la ciencia métodos y técnicas, es decir, metodología de la ciencia, teoría social y marxismo. El área particular guardaba una estricta relación con el quehacer específico de cada carrera por lo que tendría que ajustarse a las necesidades detectadas en cada caso.

Subprograma de formación de profesores, divisional

Con la autonomía otorgada a las divisiones se creó un área especializada en Formación de Profesores o TAU que tomó las políticas generales antes mencionadas y diseñó el subprograma de internalización Modular Divisional, abordando una de las líneas de capacitación propuesta para la docencia. Al mismo tiempo, en ese periodo se realizó un diagnóstico, de la problemática de Formación de Profesores, o TAU a partir del cual

surgió la presentación del subprograma que señalaba que el problema en cuestión era un fenómeno complejo que en la UAM-Xochimilco había adquirido dimensiones específicas.

“Se argumentaba que la formación de Profesores debería entenderse como un proceso de *profesionalización* y no solo de capacitación o de habilitación de la labor docente y se entendía *la profesionalización* no como el adecuado manejo de un cierto saber y su eficiente transmisión didáctica, sino también como la adopción de una concepción político-ideológica sobre la relación educación-sociedad y apuntaba que para que *la profesionalización*³⁶ tuviera efecto se tenían que superar tres tipos de problemas: uno laboral, de admisión, promoción y reclasificación del personal académico; otro de *organización y división del trabajo*; y un tercero referente a la resistencia ideológica al cambio educativo propuesto por el *modelo Xochimilco*”.

Así para abordar esta problemática tan compleja se propuso como estrategia inicial desarrollar un proceso de internalización continua, sistemática y evaluable que reactivara el modelo educativo para que por medio de la discusión y reflexión crítica de la práctica docente, se organizara un proceso de revalorización de la universidad y se buscaran vías de solución a sus problemas.

Los cambios en la formación a mediados de los ochenta

Los cambios promovidos en la educación, con la *Revolución educativa* de la gestión de Miguel de la Madrid, comenzaron, como lo hemos señalado, con los ajustes y presiones presupuestales sobre las IES, y evidentemente la UAM no fue la excepción, afectando de alguna manera los planes de formación de TAU. Sobre todo los apoyos a becas y otros recursos financieros que eran indispensables para estos propósitos. Para este momento, la Unidad Xochimilco de la UAM, había mantenido la idea de la formación de un nuevo cuadro, profesor-investigador que se ajustase a las condiciones del *sistema modular*, en el marco, ya no tanto del

36 El discurso de la “profesionalización” también formó parte del discurso de la formación de TAU, a mediados de los ochenta, en la UAM-X. Aquí comenzaba una fuerte tendencia a la homogenización de los discursos de las IES, aun en el marco del modelo “más revolucionario”, como era el sistema modular.

Documento Xochimilco que había quedado, en cierta medida, superado por la realidad misma, sino del *Proyecto Académico de la UAM-Xochimilco*, que había surgido del Primer congreso interno de la UAM-X, de 1981.

Además de formar al profesor modular, capaz de enfrentar el manejo del grupo y el módulo, con su triple dimensión: docencia-investigación-servicio; se requería de la formación de investigadores de buen nivel; así como difusores de la cultura, aunque no se hiciera tanto hincapié, en este último.³⁷ Sin embargo, la realidad es que la explosión magisterial, de fines de los setenta y principios de los ochenta, por llamarle de alguna manera, no dio tiempo para una formación más adecuada, en virtud de tener que ser capacitados para la labor modular con cursos, relativamente tradicionales, en las tres divisiones. El sistema de *inmersión modular*, para este momento resultaba poco práctico, de tal forma, que el conocimiento sobre el sistema se elitizó y muchos de los TAU, continuaron con su ejercicio tradicional o semitradicional de la docencia.

La demanda de los compromisos adquiridos con el plan departamental y la formación de las *areas de investigación* hizo que muchos TAU de abocasen a esta tarea sustantiva sin una formación previa, que la obtenida en el aula, con la investigación de los alumnos. Para una preparación formal no existían los recursos. Así nos acercamos a la década de los noventa, en donde se marca aún más el proyecto racionalizador del estado. La UAM no se ve sacudida como la UNAM por los conflictos estudiantiles, en virtud de su origen modernizante como institución de educación superior, ni por los drásticos ajustes a sus estructuras, aunque no escapa, tampoco, al efecto restrictivo del gasto en la educación superior.

La prospectiva de la formación de TAU en los noventa

El panorama de formación de TAU en la UAM, en general tiende a modificarse, pero en particular en la Unidad Xochimilco, tiende a homo-

³⁷ La unidad Xochimilco comenzó, de manera más expedita a ajustar sus actividades al sistema departamental de organización, impulsando el desarrollo de la organización racional-tecnocrática de la industria cultural universitaria; por lo que se fortalecieron las áreas de investigación. *cfr.* J. J. Brunner, *Universidad y sociedad en América Latina*; UAM-A, México, 1988, pp. 88-94, y C. Marquis, *Democracia y Burocracia Universitaria*; UAM-A, México, 1987, pp. 101-111.

logarse con las otras dos unidades académicas: Azcapotzalco e Iztapalapa, aunque sin perder la fisonomía *modular*. El posgrado ha comenzado a recuperar su tradicional papel en la formación de cuadros académicos, TAU sobre todo en los niveles de Diplomado. Cursos que se han multiplicado de una manera verdaderamente sorprendente. Aunque las maestrías y los doctorados, recuperan un poco de terreno en la formación de maestros e investigadores.

A partir del programa de estímulos a las actividades académicas, promovido por la tecnocracia gobernante, se ha asignado, a los posgrados un alto puntaje, lo que ha hecho crecer su demanda por parte de los TAU en busca de mejorar sus ingresos. Sin embargo no podemos hablar de que se trata de un posgrado tradicional, en virtud de que se ha masificado y en consecuencia, comparte con los talleres de actualización, por lo menos el empleo de técnicas similares, propias de la tecnología educativa.

Hoy podemos hablar propiamente de un híbrido, por lo que respecta a los diplomados; a sabiendas de que se trata de una situación evidentemente coyuntural. Sin embargo, no ha dejado de primar en todo ello el sentido de reordenación tecnocrática que se ha impuesto paulatinamente.

Decíamos que la UAM ha tomado la vanguardia, junto con otras IES, en función del proceso de modernización,³⁸ teniendo en cuenta que de hecho había emergido del proyecto modernizador de los setenta y ha continuado en esta tesitura. Sin embargo, lo que ha hecho es ajustar sus planes y programas académicos a las condiciones actuales, que demandan una mayor racionalización de los procesos universitarios, no siendo la excepción, en este caso, los planes de formación vía los posgrados, ajustados a las demandas del Conacyt.

Por ello el plan de becas crédito, para realizar o concluir cualquier posgrado para los TAU está operante actualmente, pretendiendo con ello, marchar a la vanguardia de los ordenamientos del sistema tecnocrático,

38 La UNAM ha comenzado por parte de la presente administración, segundo periodo, un proyecto de "federalización" de la institución con miras a lograr la modernización de la máxima casa de estudios del país. Evidentemente ello encierra un proceso de racionalización del proceso académico administrativo.

en el marco de una industria cultural universitaria, que ha comenzado a poner en duda su eficiencia.

La formación de TAU hacia el 2000 en la UAM

Así el plan hacia el año 2000 está en marcha y la UAM, con sus tres unidades universitarias marcha al frente; en donde la Unidad Xochimilco trata de ajustar sus esquemas a las otras unidades de la UAM y destacar más sus semejanzas que las diferencias, sobre todo por lo que respecta a la Investigación y la Difusión de la Cultura, aunque en materia de formación de TAU, esté preocupada por formar un cuadro *ad hoc*.

Los nuevos planes de formación de TAU de la UAM, y en particular de la unidad Xochimilco están orientados más que ha realizar una transformación revolucionaria, que demandan otras IES para su modernización,³⁹ está intentando efectuar los ajustes necesarios para formar los cuadros para el año dos mil, e impulsar los proyectos de reordenación de la actual Industria Cultural Universitaria para que no deje de ser eficiente, como lo ha sido hasta ahora, en el marco de las Instituciones Públicas de Educación Superior, aunque no opinen lo mismo las instancias financieras del estado.

De esta manera los gastos en formación no resultan demasiado elevados ya que cuentan con una gran infraestructura que se pretende administrar de manera más eficiente; tanto en lo relativo a espacios y tiempos de trabajo. Por lo que respecta a los TAU, organizados en los posgrados, que son la base de múltiples programas, como diplomados o cursos de actualización y especialización, maestrías o doctorados.

Se perfila, pues, hacia el próximo milenio una estructura muy sólida de posgrados y becas de estudio en diversas universidades nacionales o extranjeras para continuar formando los cuadros que requiere la unidad Xochimilco, además de la Unidad de Educación Continua, que ofrece múltiples opciones, no solamente a los TAU de la Universidad sino también de otras IES.

39 Cfr., P. E. F., *Programa para la modernización educativa: 1989-1994*, México, 1989, pp. 123-165. Sin olvidar que partimos de los setenta con un proyecto modernizador que nos permite ver la secuencia en el proceso de tecnocratización de la "industria cultural universitaria", a partir del control ejercido por la tecnoburocracia gobernante, desde Echeverría hasta nuestros días.

PROPUESTA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN DE TAU EN LA UAM-XOCHIMILCO

Hemos podido recorrer en este restringido espacio de nuestra obra, un mundo complejo y variado, tanto en lo teórico como en la realidad misma de las universidades, para enfocar nuestra atención hacia un objeto de este campo específico y muy limitado, como es la formación de TAU, en el contexto de la UAM-Xochimilco.¹ Para ello, nos vimos forzados a efectuar un rodeo que muchos pueden considerar innecesario; sin embargo puedo afirmar que el prólogo nos ha permitido ubicar el espacio teórico en el cual nos movemos en el transcurso de todo el trabajo, el discurso latinoamericano de la “*crítica cultural*”² orientado a la liberación de nuestros pueblos, hoy sometidos a la dominación imperialista. Discurso que pretende una relectura o nueva interpretación de las condiciones de expresión y de las condiciones de la liberación regional.

Como hemos podido observar, este marco “teórico”³ sin fronteras precisas, nos ha permitido iluminar el problema real de la formación de

1 Cfr., K. Marx, *La Contribución a la crítica de la economía política, 1857*, Ediciones de Cultura Popular, Cap. III, México, 1987, pp. 69-71. “*la complejidad de lo concreto, radica en ser la concreción de las múltiples determinaciones sociales*”. Es en este sentido que se ubica la problemática de la formación de TAU, como categoría histórica, sobredeterminada por el despliegue del capitalismo, en los países periféricos.

2 Cfr., P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo Veintiuno editores, México, 1990, pp. 7-11; 42-43; 74-77 y 95. También, P. Freire, *La educación como acción cultural*, mimeo, conferencia de París, 1965, en donde hace referencia a la necesidad de volver sobre los valores culturales propios. Enfatiza la necesidad de efectuar una relectura de nuestra realidad, sin apoyo de colonialistas o neocolonialistas. De aquí la importancia del concepto de “*Acción Cultural*”, como una categoría histórica, surgida de la resistencia cultural y de la lucha liberacionista y contrahegemónica.

3 Lo entrecorrimo, por considerar que se trata de un discurso en construcción, en el que estamos comprometidos muchos, y que requiere aun de un esfuerzo descomunal. Más adelante proporciono un listado amplio de intelectuales que participan de este propósito.

TAU, si pretendemos efectivamente una universidad comprometida con el cambio, dentro de sus límites y potencialidades. El mismo prólogo nos introduce en el espacio de la universidad, una institución colonial, que acompaña a la conquista espiritual primero y a la dominación cultural de occidente después; que sobrevive y se moderniza atravesando por diversas vicisitudes, en que sus académicos pasan de la estructura corporativa con una estrategia tradicional, de formación de cuadros, hacia una institución moderna como "industria cultural" que es analizada en el primer capítulo. Este TAU emerge con el plan "modernizador" de las IES, tema del segundo capítulo, orientadas a hacer más eficiente su tarea de difusión y expansión de la cultura occidental, cultura hegemónica en los países, como el nuestro, sometidos a su dominio.

La planeación y organización tecnocrática de las IES, producto de la racionalidad de cálculo del dominio occidental, son asiento de la división técnica y social del trabajo intelectual, característico de la gran industria en este caso cultural, del ascendente estado tecno-burocrático en el país. En este marco general, el tercer capítulo presenta una lectura crítica del análisis sobre los planes de formación de TAU durante 17 años, de 1970 a 1987. Lectura que nos revela una situación francamente dramática de la condición de los TAU en las universidades del país. Se evidencia su condición de *intelligentia* al servicio de occidente; y se extraña su papel de *intelectuales*⁴ al servicio de los sectores populares y de sí mismos. Por el contrario se pone de manifiesto la clara tendencia reproduccionista y vertical, en todos los ámbitos del quehacer universitario: la docencia, la investigación, la difusión, y en algunos casos, el servicio.

El tema del capítulo cuatro efectúa la misma crítica sobre una de las instituciones surgidas de la *modernidad*, la UAM-Xochimilco, que de acuerdo a su discurso, orientó la formación de sus TAU desde una óptica

4 Cfr. A. Cabral, *op. cit.*, pp. 32-35, durante su lucha en Cabo Verde, el expresa claramente estos conceptos que hemos venido manejando, y que hemos distinguido de la obra de A. Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Juan Pablos, México, 1985, pp. 23-28, en donde hace la diferenciación de Intelectuales orgánicos e Intelectuales tradicionales. A estos últimos, se refiere Cabral como "Intelligentia".

“*alternativa*”⁵ pero sin desligarse del proyecto tecnocrático de la “industria cultural universitaria”. Sin embargo, concretamente la Unidad Xochimilco ha sido capaz de generar cierta conciencia crítica, que trata de avanzar por el ámbito de la vanguardia latinoamericana con miras a su liberación del marco hegemónico de la cultura occidental.

Es, luego de esas reflexiones que, me propongo hacer algunos planteamientos concretos (prácticos) y teóricos, que faciliten la formación crítica de *intelectuales* comprometidos con el cambio y la liberación.

El carácter alternativo de la formación de TAU en el proyecto Xochimilco

A principios de los setenta como parte del proyecto “modernizador” emerge la UAM-Xochimilco como una “alternativa” (experimental) en el marco de la educación superior, como un modelo pedagógico de excepción, que habría de revolucionar los modelos tradicionales de formación de cuadros profesionales. Este proyecto en consecuencia requería también de un nuevo cuadro académico universitario, dispuesto a romper con los moldes tradicionales de la educación universitaria. No obstante su profesionalización, el TAU en la UAM-Xochimilco requería una sólida formación en el recién constituido *sistema modular*, tanto con miras a garantizar su inserción en el plan, como con el propósito de consolidar el mismo proyecto modular a mediano plazo.

En principio, los programas burocratizantes de la tecnología educativa fueron eliminados de los planes de formación, por el novedoso sistema de *inmersión modular*⁶ que aparecía como derivado del nuevo modelo pedagógico y que implicaba en alguna forma el tránsito del

⁵ Cfr., R. Villarreal, *op. cit.*, pp. III-IV. Además se puede consultar también, el concepto de “*alternativo*” a nivel universitario en L. F. Bojalil, A. Padilla A., *et al.*, *El Proyecto académico de la UAM-Xochimilco*, UAM-X, México, 1981, pp. 7-9; 11-15 y 42. Esto nos llevó a la revisión del pasado, en cuanto al origen y papel desempeñado por la universidad en el medio colonial y neocolonial, a que ha estado sometida.

⁶ Recordemos que también, a este proceso de formación, totalmente original se le denominó *internalización modular*, no debiéndonos extrañar tanto vocabulario novedoso, ya que el modelo, generó un muy rico lenguaje derivado del plan modular, al grado de haberse creado un glosario de términos, con más de mil conceptos nuevos derivados del *sistema modular*.

docente por el módulo que habría de cursar con sus alumnos como coordinador, más adelante. Por otra parte y paralelamente, los *talleres de diseño curricular, diseño y rediseño modular*, por lo menos durante los primeros cinco a seis años, se constituyeron en espacios *ad hoc*, para la *internalización modular*, tanto para profesores *pioneros*, como noveles en la institución. Favoreció, este proceso, la consolidación paulatina del sistema modular.

En principio se podría decir que el TAU, formado en esta estructura apuntaba a convertirse, él mismo, en un profesionista alternativo, a la vez que se proyectaba como un cuadro emergente, que chocaba con la rígida estructura tecnocratizante, de la nueva industria cultural universitaria.

Aparecen algunos obstáculos al proyecto inicial

Sin embargo, el Proyecto Xochimilco, al no contar con un mecanismo de expansión y difusión adecuado de su metodología hacia el exterior, esto es, en el contexto de las universidades del estado, por una parte, y por la otra al darse un proceso acelerado (explosión) de la contratación y de expansión de sus cuadros académicos; y al no contar con los mecanismos idóneos para la formación *ad hoc*,⁷ de TAU en un periodo tan breve, la institución se vio en la necesidad de recurrir a métodos menos artesanales y más eficientes, por lo que se recurrió de nuevo a los talleres y planes ligados a la tecnología educativa entre otras estrategias de formación.

La necesidad de formar el nuevo cuadro para el *sistema modular* era inaplazable, pero la Unidad Xochimilco de la UAM, fue incapaz por diversos factores, que hemos analizado, de estructurar un plan de formación de TAU que fuera adecuado y capaz de atender a la totalidad de los demandantes, excepción hecha de este periodo, ha que me he referido con anterioridad, plan de *inmersión o internalización modular*.

⁷ Cfr. UAM-X: *Informe sobre el Primer Taller de Internalización Modular*, Departamento de Tecnología Educativa, UAM-X, México, 1975, p. 2 y s., también de la UAM-X: *Internalización Modular, op. cit.*, p. 1 y s., a que ya he hecho referencia en el capítulo cuatro. Así tenemos que los métodos empleados, hasta el 78, fueron más o menos artesanales; sin embargo, paulatinamente se convirtieron éstos en ineficientes, ante el número de TAU. contratados por la UAM-Xochimilco.

Esta falta de visión, contradictoria con la estructura tecnocrática racional, supuestamente previsoras;⁸ y el dominio de una perspectiva tradicional en el ámbito universitario del país, en cierta medida, impidió el surgimiento de los *intelectuales* que debía producir un plan alternativo de educación superior como era el sistema modular. Un TAU, independiente y crítico apareció en Xochimilco, pero de inmediato fue víctima de los ataques de otras instituciones y de las otras unidades de la UAM, ya que contravenía las funciones de la “nueva industria cultural universitaria”.

La UAM-Xochimilco al expandir su *campus*, a la zona de influencia de la Unidad, comenzó a generar inquietudes en las diversas instancias del estado (SEP, DDF, Gobernación)⁹ al grado de que muy pronto se le limitó su incidencia a ciertos espacios populares, extramuros, “tratando de regresar a sus causas estas corrientes, que apuntaban a indomables”.

Algunos logros del proyecto Xochimilco de la UAM

En los primeros cinco años, estos TAU habían producido una de las estructuras curriculares más originales, por lo menos en el país, si no es que incluso en Latinoamérica. Por primera vez en la historia del país, se producía una estructura curricular propia, que no fuese una copia de otras universidades de Europa o Norteamérica, con métodos propios, más o menos originales, sin poder evitar que de cualquier forma se tuviese como sustento la reproducción crítica de la cultura de occidente.

Paulatinamente la UAM-Xochimilco se ajusta a los cánones tecnocráticos de la modernización

No obstante, todo volvió a su cause, y la unidad, golpeada por la inercia interna y por la tecnoburocracia gubernamental, se vio en la necesidad

⁸ Evidentemente que Xochimilco enfrentaba contradicciones derivadas de un proyecto de vanguardia, que propiciaba la reflexión crítica, frente a un mundo pleno de contradicciones sociales, y que demandaban soluciones a los grandes problemas nacionales del grueso de la población. Se planteó la disyuntiva de la *academia vs. militancia activa*. Ya con anterioridad he hecho referencia a ciertas cuestiones contradictorias propios de la “industria cultural universitaria”, producto de una racionalidad técnica, frente a un medio cultural diverso.

⁹ Conviene destacar que buen número de cuadros académicos, TAU eran de procedencia sudamericana, y eran refugiados políticos, ya que habían sido expulsados de regímenes autoritarios.

de hacer ajustes que hoy la mantienen en cierta medida atada y limitada como alternativa, y sin volver a la concepción totalmente “moderna”, aparece como costosa e ineficiente para el cumplimiento de sus fines seculares. El reproduccionismo a ultranza, de nuevo asoló a Xochimilco, y las aulas, desde fines de los setenta y durante los ochenta-noventa, son de nueva cuenta laboratorios y talleres de *maquila intelectual* de la cultura occidental disfrazada de “cultura universal”.

En estas condiciones, los criterios tecnoburocráticos de la SEP-SHCP amenazan el sistema en virtud de haberse convertido, en este sentido y bajo estos criterios, en ineficiente y costosa la Unidad Xochimilco. Sin embargo, es innegable que la Unidad del Sur, hoy por hoy cuenta con un plan curricular único en su género y con una incipiente organización de la investigación, que ya ha comenzado a dar sus primeros frutos.

Las culturas nacionales y la cultura universal en el marco del proyecto Xochimilco

La Unidad Xochimilco como parte integrante de la “industria cultural universitaria” (sistema nacional de universidades), tiene entre otras, las funciones de reproducir y difundir la cultura occidental, a la que ha pretendido legitimizarse como “universal”,¹⁰ no solamente por los mismos centros hegemónicos sino también; por los países bajo su dominio, a través de la influencia de grupos oligárquicos. Este hecho oculta una clara contradicción entre las *culturas nacionales* que buscan expresarse y la cultura dominante que pretende consolidarse como la única válida como la “civilización”,¹¹ excluyendo a las culturas locales, como inferiores, decadentes (negándolas) o como parte de la historia gloriosa, pero pasada o como manifestación de grupos étnicos en extinción.

10 Cfr., M. Weber, *op. cit.*, Red de Jonás, México, 1979, pp. 7-9, también, para el efecto, revisar de H. Marcuse, *El Hombre Unidimensional*, Seix Barral, Barcelona, 1972, p. 279. En la medida en que se dio la unidimensionalización humana y la universalización de la cultura occidental, la que fue consolidando su liderazgo y hegemonía, haciéndole aparecer como “cultura universal” en amplio sentido.

11 Cfr., G. Bonfil B., *op. cit.*, CNCA/Grijalbo, México, 1990, del mismo autor “Notas sobre Civilización y Proyecto Nacional”, en *Cuadernos Políticos*, núm. 52, México, octubre-diciembre, 1987, pp. 21-31, otros trabajos que se pueden consultar al respecto son los de G. Belli, M. Bonasso, T. Borge, Cardoza y Aragón; Dussel, E. *et al.*, 1492-1992 *La Interminable Conquista*, Joaquín Mortiz/Planeta, México, 1990.

Sin embargo, es precisamente en la UAM-Xochimilco, que por su método crítico se puede evidenciar esta contradicción, y es en esta unidad universitaria en donde se puede abrir un debate de esta naturaleza para poner en cuestionamiento el saber oficialmente legitimado. Frente a la perspectiva academicista (reproduccionista), el pensamiento académico crítico quiere inaugurar una nueva forma de recuperación de los verdaderos valores universales, no sólo de las culturas de occidente, sino de todo el mundo y en especial de las culturas locales.

Sin embargo, fundadas en el discurso del saber científico, estético y cultural de "excelencia"¹² de élite, las universidades, como industria cultural (maquiladora) de occidente, favorecen la dominación por la vía de la interpretación cultural como, lo ideológico, lo super estructural o el objeto de una ciencia concreta: la antropología, en primer término. Por otra parte, al difundir como únicamente válida la cultura de occidente; y en tercer lugar, por instrumentar un discurso civilizatorio que niega las otras múltiples opciones culturales a nivel mundial, haciéndolas aparecer como curiosidades de museo.

En estas tareas, la UAM, en general, pero también la Unidad Xochimilco, han contribuido con mayor eficiencia que las universidades tradicionales, por ser parte de la "modernidad" de la educación a nivel superior y en este contexto, el discurso de la "cultura universal", ha resultado muy eficaz en el ocultamiento de tan graves contradicciones para un sano desarrollo de las culturas nacionales.

Las industrias culturales de punta

Dentro de la "industria cultural universitaria" (sistema nacional de universidades), las UAM en general junto con las ENEP, se convirtieron en la industria de punta como parte del proyecto modernizador, que habría de eficientizar el proceso de reproducción ampliada de la cultura occidental, tanto a nivel del DF como toda la república. Evidentemente la Unidad Xochimilco (de la UAM) no escapó a esta lógica, sólo que de

12 "Cultura exquisita", de excelencia, es aquella que destaca por sobre las "culturas populares", marginales; característicamente denigrantes para el mundo "civilizado" de occidente, exquisito. Cultura ligada a la intelectualidad de un país moderno: élite de sujetos pensantes que surgió con la industria capitalista y la clase burguesa.

alguna forma, la institución, inició un cuestionamiento de los saberes oficiales, que le han merecido fuertes ataques, sin tomar en cuenta los años de esfuerzo en la constitución de un nuevo modelo. Incluso la UAM-Xochimilco, con toda y su actitud y método crítico, poco ha hecho, en este sentido, por recuperar, dentro de su quehacer académico, las culturales locales vivas, en particular por la condición alineante y alienada de sus TAU, entre otros factores de peso.

El trabajador académico universitario ha sido formado para reproducir y recrear bajo las mejores condiciones posibles, la cultura occidental, tanto de izquierda como de derecha, alejados totalmente de su realidad concreta local.¹³ Esto es “perfectamente comprensible” en la lógica de la hegemonía cultural, en virtud de que aquí estamos la *intelgentia* y allá en las metrópolis, *nuestros intelectuales*. Los TAU, en estas condiciones, son los maquiladores, con mayor o menor fidelidad de los productos culturales de élite de occidente.

En el ambiente cultural de la UAM-Xochimilco se comienzan a dilucidar algunas cuestiones

- Primera; que existen múltiples culturas nacionales, que pertenecen a los diversos grupos étnicos del país.

- Segunda; que hablar de “cultura nacional”, es hablar de aquellos aspectos culturales que de alguna forma compartimos todos los nacionales: territorio, lengua, tradiciones, etc.; sin que por este hecho se puedan negar las primeras.

- Tercera; que la verdadera cultura “universal” es aquella que recoge los valores comunes a todas las culturas del mundo, que son incontables, hasta ahora y que tienen los mismos derechos de manifestación y de expresión.

- Cuarta; que la pluralidad cultural, es una característica esencial o connatural a los grupos humanos, que imposibilita, de principio, cualquier intento de uniformidad u homogeneidad.

¹³ Resulta lo más común en el medio académico de nuestras universidades, el que se den los debates más acalorados y apasionantes, por defender posiciones teóricas, criterios e incluso de partidos políticos, en otros extremos del planeta. Con ello se asegura estar al día de la evolución del “pensamiento humano”.

- Quinta; que la institución universitaria está obligada a efectuar “una gran síntesis” de: *las culturas étnicas, (actuales); la tradición prehispánica y colonial; así como los aportes de occidente a la cultura ‘verdaderamente’ universal*”.

- Sexta; que la UAM-Xochimilco está obligada a formar *intelectuales* más que *intelligentia*, ligados a los intereses culturales de los diversos grupos populares y étnicos del país.

- Séptima; que las culturas vivas no son estáticas, que cuentan con una dinámica que les permite ajustarse a diversas condiciones históricas facilitando su hibridación y consecuente enriquecimiento.

- Octava; que la resistencia cultural es un fenómeno característico de la totalidad de los grupos populares y étnicos, para la preservación de sus valores e identidad.

- Novena; que la comprensión de estos hechos es fundamental para las luchas de liberación de todos los países del subcontinente y la mayoría de los países del tercer mundo.

- Décima; que ninguna nación puede desarraigar culturalmente a otros grupos humanos, excepción hecha de ciertas relaciones dadas en el ámbito internacional, donde las características propias del vínculo, alteran la relación cultura-medio de reproducción material. De donde se deriva el principio de la *democracia cultural*.¹⁴

La UAM-Xochimilco y la democracia cultural

La emergencia étnico-cultural en el mundo ha puesto en crisis la legitimidad de algunos estados modernos, tanto del este como del oeste, en virtud de que han comenzado a evidenciarse los límites de la “racionalidad” occidental, hasta ahora hegemónica. Frente al esfuerzo homogeneizante de las potencias, se multiplican las expresiones culturales diversas,

¹⁴ Cfr., UNESCO, *Acuerdos Básicos para la Protección de las Culturas Étnicas y Populares*, México, 1978.

Esto con el fin de demostrar que no son planteamientos surrealistas; aunque no podemos dejar de reconocer que dichos acuerdos hasta ahora sean solo buenos deseos. Podemos recordar el caso reciente de los yanomamis asesinados, brutalmente, en el Amazonas brasileño. Ahora bien, el reconocimiento a Rigoberta Menchú Tun, con el Premio Nóbel de la Paz, es otra muestra de la evolución que esta línea pluriculturalista del pensamiento ha alcanzado; ya que el premio no es solamente un meaculpa de occidente por sus atrocinos colonialistas y neocolonialistas, *sino porque reconoce la fortaleza de esos pueblos que les han sobrevivido a algunos de ellos como potencias económicas*.

que buscan legitimar el derecho a la libre expresión étnico-cultural. Unos grupos lo han expresado, incluso, con un acción beligerante, a tal grado de contar con ejércitos de liberación.¹⁵ La mayoría por medio de abierta *resistencia cultural* ante los imperios. Pero todos han mantenido vivas sus culturas, que no son el producto de un capricho, sino de los vínculos comunitarios que los grupos humanos establecen entre sus miembros; y estos con los medios naturales donde se asientan, así como el resultado del contacto con otros grupos étnico-culturales (hibridación), que permite su enriquecimiento.

De esta manera podemos hablar de una cultura general “realmente universal” y otra “local” o “regional” que permiten: la primera, una vinculación interétnica y las segunda, viabilizar la identidad de los miembros de un grupo humano cualquiera. Esta condición del desarrollo humano, fundamenta ciertos derechos inalienables, como es, entre otros, la libre expresión “étnico cultural”, que comenzó a manifestarse, a través de la lucha por la *democratización cultural*.

Responsabilidad histórica de las universidades

Las Universidades, con cierto nivel crítico, están obligadas a participar en este proceso de *democratización cultural*¹⁶ a nivel local, nacional y regional (contexto latinoamericano). Procurando recuperar las experiencias étnico-cultural (no sólo indígenas) de las diversas zonas del país; sino también los sedimentos culturales prehispánicos y coloniales, en relación con la cultura occidental. Se hace necesaria la participación de las universidades en un “juicio crítico” a la cultura occidental, que nos permita valorar sus aportes y desmitificar su imagen todo poderosa y omnisciente. Para que, con este esfuerzo contrahegemónico, podamos recuperar espacio para nuestras culturas locales y nacionales.

15 De ello tenemos incontables casos, no solamente en México, sino en el mundo: los Misquitos en Nicaragua, los Vascos en España, los Irlandeses del Norte en la Gran Bretaña, los Mayas en México, los Afrocentristas en EU, los Lituanos, entre muchos otros. El estado moderno, a pesar de sus esfuerzos fue incapaz de borrar las diferencias étnicas, en el marco del desarrollo del estado capitalista moderno. Simplemente se ha querido restarles importancia denominándoles como “minorías”.

16 Este concepto tiene como sentido, “*el que los pueblos, en el contexto internacional y nacional, tengan la posibilidad de la libre expresión de sus manifestaciones culturales, en lo filosófico, religioso, teológico, científico y en la defensa de sus bienes sociales, políticos y materiales*”. Evidentemente que esto solo puede darse en una lucha por enfrentar el neocolonialismo y el propio “colonialismo interno”, que denominó Stavenhagen, (Cfr., *Sociología y subdesarrollo*, Nuestro Tiempo, México, 1974).

La UAM-Xochimilco no puede quedar al margen de este intento, a través de la formación de cuadros, ya no como *intelligentia* sino como *intelectuales* capaces de producir un discurso interpretativo, propio de la realidad nacional y latinoamericana. *Democratización cultural* que implica la participación de la universidad en la recuperación de los valores étnico-culturales vivos de nuestro país; así como el desarrollo de una infraestructura para la investigación de esta pluriculturalidad; además de su difusión a nivel nacional y latinoamericano, por lo menos.

El rescate de los valores culturales

El rescate de valores culturales en vías de extinción, será una de las labores centrales de este compromiso, de tal forma de evitar la desaparición de cualquier forma cultural,¹⁷ por lo menos en la zona de influencia de la universidad. La UAM-Xochimilco cuenta con los recursos que le permiten analizar críticamente diversos procesos culturales, y difundir aquellos que pueden resultar de beneficio general, además de sustentar su validez frente a la cultura hegemónica.

El rescate de la pluriculturalidad emergente, es signo de vitalidad de una universidad como la UAM-Xochimilco, que cuenta con TAU de una alta calificación, pero que requieren de una clara conciencia crítica para orientar sus esfuerzos productivos.

La Formación de TAU en este campo tiene un papel muy relevante, en la medida en que incide directamente sobre quienes efectúan las tareas sustantivas de la universidad: la docencia, la investigación, el servicio y la difusión cultural.

El TAU como *intelligentia*

A través de los temas de esta tesis he tratado de evidenciar el papel que el TAU ha venido cumpliendo en el marco del despliegue de la "industria cultural universitaria" a partir de los setenta, condicionado

¹⁷ No solo en el sentido, de cultura como lo simbólico, sino como grupo humano con su propia forma de expresión. "Cómo conservarla viva, no como *recate para museo o una biblioteca*, sino para que forme parte de la pluralidad social humana.

por su ubicación en el proceso de reproducción cultural, caracterizado por una muy acentuada división técnica y social del trabajo intelectual, lo que la determina para ejercer una función como inteligencia, como reproductor (maquilador) al servicio de la dominación y hegemonización de la cultura occidental. Este hecho lo convierte en un trabajador, sumamente especializado, a la vez que enajenado y "alienado" de su condición de explotado y dominado, ya que se percibe a sí mismo como vanguardista en el mundo de la cultura de élite y liberado de la condición oprobiosa de otros sectores sociales. Sin embargo su *hiperintelectualización*,¹⁸ su monstruosa deformación, le impide concretar o materializar sus ideas "revolucionarias" y vivir en condiciones honrosas, como pretende. Su aislamiento del pueblo, de los grupos humanos productores de la cultura, les convierte virtualmente en víctimas de la cultura de élite y la cultura hegemónica, acogiendo a la primera, como una estrategia de fuga de la cotidianeidad, terriblemente deformante del mundo de las ideas. Su concepto segregacionista y racionalizante de la cultura, que aísla "la ciencia", de los fenómenos artísticos y literarios, por que no responden a la realidad crítico-racional.

El TAU es disciplinario y profundiza cada vez más en un área del conocimiento, convirtiéndose en un especialista con amplias limitaciones en otras áreas del mismo. Su reproducionismo, con frecuencia superficial, provoca que sus productos no sean de la calidad deseada; existiendo un nivel mínimo de creatividad original, pues la mayor parte del tiempo le dedica a la comprensión y apropiación del conocimiento, opiniones e ideas generadas en los centros culturales hegemónicos.¹⁹

18 Cfr. K. Marx, *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, Alianza Editorial, Madrid, 1974, pp. 108-119, además podemos consultar del mismo autor: *El Capital. Crítica de la economía política*, tomo I, vol. I, Siglo Veintiuno editores, México, 1976, p. 46 y s. En donde especialmente se destacan las consecuencias, que para la persona humana tiene el trabajar bajo condiciones de superespecialización. La atrofia muscular para el intelectual y la atrofia mental para el obrero industrial. Aunque la falta de equilibrio entre trabajo manual e intelectual, deforma también el desarrollo normal del músculo y del pensamiento.

19 El concepto de "maquila", como lo he reiterado, resulta más que nada ilustrativo de un proceso, que ha caracterizado la vida académica de la "inteligencia" universitaria, lo cual resulta lamentable en términos de lo que debería ser el espacio cultural de una universidad nacional. Debe de entenderse que no se trata de enfrentar a la cultura de occidente por sistema, sino como cultura dominante y hegemónica, ya que implica condiciones de sumisión. *La cultura occidental es tan legítima como cualquier otra, en su espacio.*

Cuando se ha apropiado de parte del bagaje o incluso de la totalidad, siempre hay nuevas ideas que consumir para estar al día en el proceso interminable de la ciencia y racionalidad occidentales. Sus reproducciones no dejan de ser “maquila” y como tal no tienen un espíritu propio, sino ajeno, que imposibilita el rompimiento de círculo cerrado.

Además, tenemos que el TAU esta sobredeterminado por la legitimidad de la cultura que pregona lo que le impide comprender su situación alienante;²⁰ y más bien por el contrario le proporciona una imagen de sobrevaloración en el mundo de la cultura, como liberado de las condiciones de explotación que sufren los trabajadores en el ámbito de la producción material. A esta condición del TAU ha contribuido notablemente el tipo de estrategia institucional para la “formación de profesores” que surgió a partir de la conformación de la “industria cultural universitaria” al efectuar de manera práctica y con una concepción tecnocrática, cursos, talleres y seminarios de capacitación, en masa.

Enfrentando las Estrategias Técnicas en el Campo de la Didáctica y Tecnología de la Educación

Conviene destacar sin embargo, que la perspectiva crítico-racional de la UAM-Xochimilco, favoreció la formación de cuadros con una óptica menos alienante y tecnocrática sin que dejasen de cumplir un papel al servicio de la industria cultural de occidente. Como hemos podido observar, los planes de formación de TAU en Xochimilco han sido muy variables, con momentos francamente alternativos, como los seminarios de inmersión o de diseño curricular y modular, para el desarrollo y despliegue de una alternativa a nivel superior. Sin embargo en ningún momento se puso en cuestionamiento a occidente. En todo caso se pasó de una posición dominante de derecha, a una posición también dominante, pero crítica y antitética a la primera, la izquierda; pero a la vez hegemonzante, vertical, dogmática y autoritaria.

²⁰ Para el TAU la legitimidad de la ciencia no está en duda, actúa dentro de un mundo de ideas que considera como propias, aunque no sean tales, ya que pertenecen a otro contexto cultural. El TAU como “intelligentia” se convierte en eco del discurso que es monológico y no dialógico; *Cfr.*, P. Freire, *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*, Siglo Veintiuno editores, México, 1990, pp. 45-49.

El TAU, se sintió protagónico al contar con una concepción “liberadora” de las ataduras de la ideología dominante del capital, sin pensar que quedaba atado de cualquier forma a occidente y a su actitud prepotente e imperialista.

Ahora podemos quizás “ver”, (comprender), la otra cara de la moneda, cuando intentemos caracterizar al *intelectual*, que los TAU, pretenden ser, pero que ha quedado en su imaginación, al marginarse de su propia cultura y valores.

El TAU como intelectual

La pregunta que nos viene a la conciencia de forma inmediata frente a este tema es, si existe una posibilidad concreta y objetiva de que los TAU lleguen realmente a transitar de su papel de *intelligentia* (reproduccionista) al de *intelectuales* (activo-productivo), en el sentido en que lo hemos manifestado en este trabajo. Este cuestionamiento cobra sentido si tenemos en cuenta la historia de las universidades nacionales, sus vínculos con occidente, su situación actual como industria cultural, que ha limitado una expresión propia de los cuadros académicos, sobre todo si se tienen en cuenta dos condiciones concretas para el caso de la UAM-Xochimilco: la apertura crítica y el proceso de proletarianización del TAU.²¹ De otra manera esto parecería un capricho voluntarista frente a un proyecto utópico.

Ahora bien, la siguiente pregunta que se impone es: *¿Qué entendemos por intelectual y cuál es su papel histórico?*. Desde el discurso crítico de la cultura, *el intelectual es un sujeto, miembro de una comunidad cultural, en donde ejerce una función de líder de los intereses y valores culturales de ésta, para impulsar su unidad interna y legitimidad externa*. De tal forma que al negar los valores culturales de las metrópolis, rompa su hegemonía críticamente y rescate los valores culturales propios. En consecuencia el “intelectual local”, tiene clara conciencia de la pluriculturalidad nacional y de la lucha que tiene que

21 Las contradicciones mismas del sistema, están llevando al TAU a tomar conciencia de su condición de explotado y alienado, en la medida en que comienza a sufrir las consecuencias de la limitación salarial, su sometimiento a un modelo tayloriano, a base de un programa prácticamente de *economía de fichas*. Cfr. Th. Ayllon, N. Azrín, *op. cit.*, pp. 5-15.

realizarse, contrahegemónica, frente a occidente. De otra manera, entiendo, que las formaciones sociales periféricas están llamadas a la sumisión permanente.

El *intelectual*, en cualquier formación social tiene conciencia de las contradicciones que se generan a partir de la condición de sumisión y opresión hegemónica de una cultura sobre otras, incluso en el ámbito interno de las sociedades imperiales.

Las IES y el papel de los intelectuales

Los *intelectuales* son profundamente sensibles a la dinámica cultural de los diversos sectores de la sociedad o de diversos grupos étnicos a los que pertenece o con quienes se identifica; tiene, además, plena conciencia de que la producción cultural está en el pueblo (en amplio sentido) fundamentalmente y una mínima parte en la cultura de élite de la que él participa e incluso ayuda a producir. El *intelectual* tiene un profundo aprecio y respeto por las diversas manifestaciones culturales de los más variados grupos étnicos y sociales, incluyendo a occidente, con una perspectiva crítica frente a los criterios hegemónicos, tratando de revalorar y de difundir las manifestaciones culturales populares.

Los *intelectuales* no tienen una conciencia de desarrollo darwiniana de la dinámica cultural y menos aceptan un modelo, paradigma o patrón ideal de cultura o civilización, ya que de estos conceptos tienen una perspectiva crítica y descolonizada. El valor de cada cultura es interno a ellos y no existen criterios o parámetros objetivos para considerar a alguna superior a otra. Sólo el hegemonismo de occidente y su universalización, facilitó que se lograra una homogeneización de criterios civilizatorios, francamente segregacionistas.²² Los *intelectuales* toman conciencia de su responsabilidad histórica a partir de las condiciones objetivas de marginalidad y opresión que ellos mismos padecen. Así el TAU paulatinamente habrá de tomar conciencia de su situación enajenada y marginal. En algún momento percibe la contradicción de vivir

²² Cfr. H. Díaz-Polanco, *et al.*, La Nación contra las Culturas Nacionales, en *Cuadernos Políticos*, núm. 52, octubre-diciembre, 1987, pp. 58-63; también se debiera consultar a G. Foster, *Las Culturas Tradicionales y los Cambios Técnicos*; A. Mattelart, *et al.*, "El Imperialismo Cultural. Aportes al Análisis de la Dominación", en *Comunicación y Cultura en América Latina*, núm. 6, UAM-X, México.

condiciones materiales concretas y apropiarse de valores e intereses culturales que le son ajenos, pero que se le han impuestos, sin poder ejercer una acción racional crítica.

El *intelectual* es capaz de identificar claramente las *resistencias culturales*²³ de un grupo o comunidad cultural o convertirlas en un elemento importarte de lucha por la liberación y para hacer frente a la hegemonización de las potencias imperiales de ambos bloques. El *intelectual* cumple un papel importante como catalizador en los procesos de hibridación, con miras a mantener la identidad cultural, enriqueciendo ambos espacios culturales. Los *intelectuales* no niegan las culturas hegemónicas, sino que les conceden el valor real, objetivo que tienen; y exigen de ellas el respeto para todas las más diversas manifestaciones culturales en el mundo; esto a través de un proceso de desmistificación del valor único y universal de la cultura occidental. Por el contrario, favorece la expresión pluricultural, como patrimonio excelso de la humanidad, y rechaza, como irracional y antihumano, cualquier acto en contra de cualquier grupo étnico cultural.

Los intelectuales y la liberación cultural

Amílcar Cabral, comenta que *los sectores medios, intelligentia, tienen que efectuar una especie de suicidio de clase para acceder al mundo de los "intelectuales,*²⁴ comprometidos con los planes concretos de liberación. En principio se requiere de cierta concientización, que no se da espontáneamente, sino producto de un trabajo crítico sobre la propia cultura. Es por ello que la institución universitaria, si quiere adquirir un abierto compromiso con el país, pluricultural, está obligada a impulsar planes de reflexión crítica que faciliten la desenajenación de los cuadros académicos, para formales como *intelectuales*, rompiendo el ciclo reproductor. La lucha por la liberación nacional y regional se inicia por

23 Cfr., H. Varela B., *Cultura y Resistencia Cultural: una Lectura Política*; SEP/El Caballito; México, 1985, pp. 83-84, incluye los pensamientos de Cabral, Freire, Fanon y Babakar Sine, en donde se destaca el papel de la *resistencia cultural* en la lucha por la liberación de los países sometidos a regimenes coloniales o neocoloniales.

24 Cfr., M. de Andrade, *Amílcar Cabral. Ensayo de Biografía Política*, Siglo Veintiuno editores, México, 1981, p. 39.

lucha por la *democratización cultural*, en el ámbito universitario y en zonas de influencia de la institución. La "industria cultura universitaria" potenció la difusión ampliada de la cultura occidental; lo que debe intentarse, es la potenciación de la difusión de otros valores culturales, ocupando cada vez un espacio mayor, en el manejo, análisis y apropiación de los diversos valores culturales, sin elitizarlos. Esto, lo puede efectuar a través de los cuadros académicos que deberá formar para el efecto.

Hoy más que nunca el país está requiriendo *intelectuales* que, de forma realista y original, planteen una posible salida a los problemas de la deuda externa; el desarrollo científico tecnológico; la recuperación cultural, el equilibrio ecológico; los problemas de salud; de población, etc.; y no será precisamente con un mayor sometimiento al capital usurario internacional que habremos de lograr la liberación de nuestros pueblos en la región, sino por medio de acciones audaces, que irruman contra el orden occidental de dominación. Será necesario formar nuevos intelectuales capaces de generar una nueva interpretación contrahegemonía de la realidad para obligar a occidente al diálogo y romper su monólogo narcisístico.²⁵

Existen los primeros intentos regionales por parte de un buen número de intelectuales latinoamericanos: Rafael Albert, Mario Benedetti, Fernando Birri, Leonardo Boff, Miguel Bonasso, Stella Coloni, Ernesto Cardenal, Luis Cardoso y Aragón, Fernández Castillo Velazco, Noam Chomski, Agustín Cueva, Benedita de Silva Poli Delano, Domitila, Ignacio Ellacuría, Roberto Fernández Retamar, Paulo Freire, Eduardo Galeano, Pablo González Casanova, Xaber Gorosteaga, Norbert Gré-nacher, Oswaldo Guayasamín, Gustavo Gutiérrez, Matilde Herrera, Gabriel Kalko, Mamfred Kossak, Hugo Loetscher, José Luis López Aranguren, Carlos Mejía Godoy, Sergio Méndez Arceo (ya fallecido), Secundino Morales, Javier Maguerza, Rafael Murillo, Selva Muñiz

25 Cfr P. Freire, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo Veintiuno editores, México, 1970, pp. 32-36. Aquí el autor trata ampliamente el problema de la dialogicidad, yo en particular he hecho esta atribución de monologicidad de occidente, como consecuencia del discurso freireano. Sin embargo esta apreciación es de suma importancia para entender las limitaciones que el discurso occidental de la ciencia impone sobre todas las demás culturas.

Sodré, Adolfo Pérez Esquivel, Elena Poniatowska, Darcy Ribeiro, Eduardo del Río "Rius", Augusto Roa Bastos, Silvio Rodríguez, Gregorio Serser, Jalis Sued Badillo, Edelberto Torres Rivas, Jean Ziegler, Rigoberta Menchu Tun, Ofelia Medina, Samuel Ruiz, Enrique Dussell, Francisco Gutiérrez (algunos por desgracia ya fallecidos) entre muchos otros que hoy por hoy desde: la teología, la pedagogía, la pintura, la música, la literatura, la ciencia, etc., están dando la lucha por la liberación de los pueblos de América Latina y el mundo.²⁶

La formación de los TAU como intelectuales

En este último punto del trabajo tengo el propósito de concluir tratando de organizar un conjunto más o menos coherente de *políticas* que pudieran orientar las acciones de la UAM-Xochimilco y otras IES en relación con la formación de TAU; con la finalidad de alcanzar las metas que en el proyecto original se ha propuesto la institución universitaria; ya que sin un análisis claro y crítico de la condición de los TAU, sería punto menos que imposible, tratar de reorientar el proyecto universitario de la UAM-Xochimilco. Nadie podría negar que se trata de un sector sumamente influyente. En el proceso académico de la universidad, son sus trabajadores, quienes trabajan por mantenerla en el marco de la industria cultural al servicio de occidente, o en cualquier proyecto de transformación crítica de las instituciones de educación superior.

El pasado congreso de la UNAM, de fines de los ochenta, dejó muy claro, que sin un apoyo consciente y crítico de los TAU y sin un proyecto definido por estos, la máxima casa de estudios del país, se encuentra a la deriva, porque finalmente seguirá cumpliendo, aunque mal, la tarea asignada por el estado en el marco de la industria cultural. La actual crisis de esta industria cultural universitaria pone en entredicho la eficiencia del estado, una vez más, en la conducción, en este caso de la Educación Superior y su proyecto; de tal forma que se empieza a imponer la lógica de la privatización, como en el caso de las industrias

26 El "discurso crítico de la cultura" en Latinoamérica, pretende que la construcción del conocimiento no es un problema de "luminarias individuales", sino de grupos culturales, en donde los verdaderos "intelectuales", no hacen sino expresar al pueblo, son, por decirlo de alguna manera, sus voceros.

estatales ineficientes. La UAM tiene que enfrentar esta lógica a través de acciones concretas surgidas de una relación de diálogo entre autoridades institucionales y los TAU, con miras a la consolidación del *Proyecto Académico de la UAM-Xochimilco*. Por otra parte, los otros dos sectores de la comunidad universitaria, alumnos y administrativos podrán ir tomando conciencia de la trascendencia de la nueva orientación institucional.

De esta manera, en seguida habremos de exponer cada una de las *políticas* propuestas y su fundamentación, así como los comentarios que permitan clasificar su sentido.

Políticas propuestas de formación de TAU

1ª Formar los intelectuales que requiere la UAM-Xochimilco para llevar adelante su proyecto académico.

Esta política sólo tiene sentido en el marco del discurso que hemos venido sosteniendo en este trabajo de investigación y hace referencia a la posibilidad de recuperación del proyecto pluricultural de la sociedad nacional. La Universidad está obligada a facilitar la formación de TAU capaces de realizar una síntesis compleja, producto del sustrato indígena (prehispánico), colonial y los elementos pluriculturales de nuestra sociedad, que clarifique nuestra identidad y dé sentido a un proyecto nacional. Todo ello en virtud, de que el proyecto inicial de Xochimilco radicaba en la posibilidad de producir sujetos críticos capaces de lograr la transformación nacional en función de los intereses de sus conacionales. Es por ello que se requiere la formación de un TAU, ligado y comprometido con la cultura popular y las culturas étnicas; capaz de ir las integrando cada vez más al patrimonio cultural universitario, para su difusión, limitando cada vez más la influencia occidental.

Esta formación (que se pretende) parte de una actitud antidogmática en términos teóricos, metodológicos y culturales,²⁷ a fin de evitar

²⁷ *Cfr.*, C. García S., *Síntesis Histórica de la Universidad de México*, UNAM-SR-DGOV, México, 1978, pp. 12-18, esto es se hace necesario destacar el carácter verdaderamente universal del conocimiento y la cultura, en el espacio de la universidad y su sentido más exacto. La universidad no puede excluir conocimientos tradicionales de diversas culturas, si realmente se precia de *universitas*.

privilegiar cualquier tendencia hegemónica que tanto daño a causado al proceso de construcción nacional. Formar un intelectual capaz de crear, conocimiento o recrearlo en términos de las culturas nacionales, a fin de incidir en el proceso de liberación nacional y regional (América Latina), en los espacios académicos de la docencia, la investigación, el servicio y la difusión.

La formación puede llevarse a efecto a través de un proceso de "concienciación" (desalienación) derivado de la *acción cultural* (como educación) que Paulo Freire ha propuesto.²⁸ De esta forma, esta concepción de la *crítica cultural* nos permite orientar los esfuerzos hacia la *democratización cultural* a nivel nacional, primero y después en una acción más amplia, en el subcontinente, participando, así, en el plan de liberación regional.

En principio todos los TAU de la UAM-Xochimilco deberán pasar por un proceso de esta naturaleza para, generar los compromisos concretos, con proyectos pluriculturales.

2ª Propiciar la formación de TAU capaces de producir conocimientos

La Unidad Xochimilco de la UAM, a partir de su Primer Congreso Interno sobre las Bases Conceptuales, distinguió dos niveles epistemológicos dependiendo del carácter de la investigación; aquella vinculada al trinomio: *docencia-investigación-servicio* cuya función central era la reconstrucción del conocimiento²⁹ como actividad cotidiana en el aula. La otra articulada a la *investigación generativa*,³⁰ realizada por los profesores (TAU) en el ámbito académico de las áreas de investigación, y cuyo plan o propósito central sería la producción de conocimientos. Sin embargo,

28 Cfr. P. Freire, *op. cit.*, pp. 11-13, la definición del concepto de "acción cultural" queda desarrollado durante el despliegue de la conferencia de Parí en 1965. Educar aparece como un acto de recuperación de los valores de las culturas locales, en donde sin rechazar el saber occidental, se pretende una relectura de la realidad.

29 Es importante destacar que no se trata de una "reproducción", como tal, en el sentido althusseriano, sino un acto constructivo en el sentido piagetiano, no memorístico del conocimiento. Incluso el proceso de reconstrucción, requiere aquí de un acto creativo. Cfr., UAM-X, *La Docencia*; Ponencia central del Primer Congreso Sobre las Bases Conceptuales, pp. 3-7, además de L. F. Bojalil, *op. cit.*, sobre el proyecto Xochimilco; pp. 21-24.

30 Cfr. Comisión sobre Investigación del CPU-A: *La Investigación en la UAM-X*; Congreso sobre las Bases Conceptuales, México, 1981, pp. 14-16.

no basta ni una definición teórica, ni una acción empírica para *producir conocimientos* vía la investigación; sobre todo se hace necesaria: primero, una formación sólida en metodología y; segundo, una alta capacidad creativa, capaz de cruzar los límites ideológicos de la dominación cultural.

El arriesgar un discurso propio, sobre las condiciones del país, tanto en lo material, como social y cultural, requiere de una nueva actitud del profesor y del investigador: así como del difusor cultural o prestador de un servicio profesional; comprometidos todos los TAU con el desarrollo cultural propio, con miras a la liberación de nuestro país y de los países de la región latinoamericana.

En casi 22 años de trabajo, aún no hemos logrado consolidar algunos avances teóricos originales que nos permitan conquistar espacios importantes en el campo de la ciencias, sólo algunos éxitos sonados en el campo de la técnica.

3ª Romper con el esquema tecnoburocrático de la profesionalización, favoreciendo la desescolarización universitaria

La condición misma del trabajador académico universitario y la tendencia a la *superespecialización*,³¹ en el marco de la división técnica y social del trabajo intelectual, puede ser enfrentada a través de una formación más generalista en el campo de las ciencias sociales, histórico-herméticas y humanas, de tal forma que les permita a los TAU, transitar de la docencia a la investigación y de ésta a la difusión de la cultura o el servicio en diversos campos del saber. Esta política se orienta a recuperar el trabajo multidisciplinario,³² así como interdisciplinario a través de un

31 El caso más patético de la UAM-X lo tenemos con los *técnicos académicos*, que tienen una especialidad sobre otra especialidad, la docencia en el caso concreto de la técnica.

32 Cfr. J. Piaget, "Los Procesos de la Interdisciplina", en *Interdisciplina*, publicado por la ANUIES, México, 1972, pp. 103-109; en donde el autor nos describe los tres momentos de un mismo proceso sumamente complejo, como son: Primero) *la multidisciplina*, que se caracteriza por el intercambio que pueden establecer diversos especialistas desde el punto de vista de sus propias disciplinas; Segundo) *la interdisciplina*, punto intermedio del proceso, en donde los intercambios disciplinarios han permitido recrear la propia ciencia con otros lenguajes y métodos; finalmente y Tercero) *la transdisciplina*, en donde se han conjugado los conocimientos disciplinarios y han dado origen a una nueva *weltanschauung*.

proceso de entrenamiento de todos y cada uno de los TAU que así lo deseen.

Ahora bien, la instrumentación de una política de esta naturaleza implica necesariamente *la desescolarización*³³ de la institución, que se entiende como un balance equilibrado en términos de las tareas sustantivas, restándole dominancia a la docencia y favoreciendo paulatinamente la investigación, el servicio y la difusión.

4ª Mayor apertura interinstitucional para la formación de cuadros, tanto internamente como al exterior

Esta política puede instrumentarse convenientemente generando una red, tanto interna como externa de los programas de formación que las divisiones organizan a través de sus departamentos; así como todos los programas de formación que se ofrecen externamente en las diversas instituciones de educación superior. El propósito, en principio, es la versatilidad de los programas; en segundo lugar, la optimización de los recursos por parte de todas las instituciones integrantes de la red; y en tercer lugar, el intercambio académico entre todas estas instituciones. Este menú puede ser difundido suficientemente entre TAU, para que en el marco de ciertos criterios, se les proporcionen las facilidades del caso, dependiendo también de las necesidades de los departamentos académicos.

Ahora bien, evidentemente que los planes de formación, para inmersión en el plan modular y en el proyecto de liberación cultural, son responsabilidad directa de la propia institución universitaria, la UAM-Xochimilco. Sin embargo, este intercambio dará oportunidad, para que algunas ideas, en el marco del discurso *crítico de la cultura*, sean esgrimidas por otras instituciones universitarias, que habrán de propor-

³³ Las universidades en el país dedican, la mayoría del tiempo y capacidad, a los programas de docencia, pero la tendencia general, sobre todo en el posgrado es recurrir a un equilibrio entre los horas aula y el tiempo dedicado a la lectura, investigación, servicio y otras actividades. La "*desescolarización*" comienza a ser una alternativa para liberar tiempo de los TAU, y poder dedicarlo a otras tareas sustantivas. De esta manera, el TAU potenciaría su capacidad productiva, no solo en beneficio de la institución sino también y sobre todo en beneficio personal, esto es, en su formación y desarrollo.

cionar sus puntos de vista en torno al proyecto de liberación y la lucha por la *democratización de la cultura*.

5ª Secularizar el espacio universitario estrechando vínculos con la sociedad civil y política

Como pudimos leer en el prólogo, a la universidad se le concedió la autonomía, entre otras razones, con el propósito de mantenerle dentro de su espacio académico, su *campus*, firmando un especie de "pacto de no agresión" entre estado-universidad. De tal forma que, solamente a través de ciertos protocolos, como convenios o algunas otras formas técnicas, se pueden establecer tales vínculos con la sociedad civil o la sociedad política. Sin embargo creo que este hecho evidentemente ha dañado a las universidades enclaustrándolas, y limitando sus tareas casi fundamentalmente a la docencia, escolarizándolas en extremo. Este hecho permitió o facilitó el aislamiento con nuestra realidad cultural, convirtiendo a las universidades en instituciones de *alta cultura* para difundir la cultura universal, occidental. Este paso, de apertura al exterior local, permitirá que las universidades se nacionalicen, esto es, tengan acceso a la pluriculturalidad nacional, favoreciendo el enriquecimiento de su acervo cultural, hoy restringido a occidente; a la alta cultura, a la "civilización", según algunos.

Sin cerrar sus puertas al mundo, a las universidades extranjeras, la UAM-Xochimilco debe de abrirse hacia las culturas locales, con una óptica crítica que le facilite la apropiación de los valores étnico-populares.³⁴ Al propiciarse esta *segunda secularización*, los TAU podrán transitar, de su papel de *intelligentia* al de *intelectuales*, en un marco propicio para el efecto. Los TAU mismos debieran participar en este proceso de apropiación paulatina de los valores culturales locales y regionales, con el fin de intentar la "liberación cultural", tanto en el ámbito político, como económico y social. Favorecer la desmitificación

³⁴ Cfr. J. E. Pacheco, N. Girón, J. J. Blanco, H. Aguilar Camín, S. Verese, C. Monsiváis, "En Torno a las Culturas Nacionales", SEP/80 y FCE, México, 1982, pp. 29-31, en especial, el trabajo de José Emilio Pacheco. Y en particular, me refiero a étnico-popular, a dos polos de un bionomio cultural; las culturas perennes, ancestrales que no arcaicas y las culturas urbano populares, de origen más reciente, por su formación.

de la “cultura-civilización” y de la cultura de élite, sería parte de este “suicidio de clase” de la que habla Amílcar Cabral, en la definición del *intelectual* y de su papel en el proceso de liberación nacional y regional.

6ª Favorecer la formación de los TAU que laboran en el ámbito de las cuatro tareas sustantivas: docencia, investigación, servicio y difusión

La preocupación por la formación de TAU, hasta ahora, ha estado centrada en los docentes, descuidando a los trabajadores académicos universitarios en las áreas de investigación, el servicio y la difusión cultural; debido en gran medida al peso específico que tienen en las universidades la docencia, y la UAM-Xochimilco en este sentido, no es la excepción. Sin embargo un plan general de formación no puede descuidar a grupos minoritarios de trabajadores por dedicarse a tareas sustantivas, no tan relevantes como la docencia. Un plan de Formación de TAU debiera propiciar y estimular la verdadera producción de conocimientos, ligados a las necesidades locales, nacionales y regionales, favoreciendo el trabajo multi e interdisciplinario. Por lo que respecta a los servicios que presta la institución; ésta debe de favorecer la formación de sus cuadros, a fin de que se presten servicios³⁵ de muy alta calidad a quienes los demanden, *integrando prácticas culturales locales, a los servicios, que de manera dominante, se proporcionan.*

Propiciar una formación para el ejercicio comprometido con los valores culturales, locales, nacionales y regionales, en quienes están directamente encargados de la difusión “cultural”, que ha sido entendida permanentemente como la cultura “exquisita”, de élite, o la civilización para el pueblo, “poco culto”, analfabeta funcional e incivilizados. Despertar la sensibilidad y la desenajenación; la primera en relación con los valores culturales nuestros y la segunda, en relación con la cultura hegemónica, la cultura occidental.

Despertar la “exquisitez” por lo nuestro, en el mosaico pluricultural, no desde occidente³⁶ sino desde dentro de nuestras culturas, sin cerrar-

35 El “servicio” en la UAM-Xochimilco constituyó parte indispensable de la triada: docencia-investigación-servicio, característica del plan modular.

36 Cfr. A. Mattelart, “Imperialismo: Contrarevolución Cultural”, en *Comunicación y Cultura en América Latina*, núm. 1, UAM-X, México, 1977; Pags. 34-37. De hecho, sucede con mucha frecuencia

nos en este espacio, pero en todo caso, ejerciendo nuestra valoración a partir de una axiología propia derivada de nuestras necesidades culturales auténticas, evitando las falsificaciones exhibicionistas.

7ª Contar con una infraestructura de formación de TAU por división y por departamento"

La Unidad Xochimilco de la UAM debe de contar fundamentalmente con recursos económicos suficientes para impulsar la formación de TAU, de tal manera que debiera contar con una instancia³⁷ capaz de conseguir los fondos para la misma, a partir de las demandas de las divisiones y los departamentos. Esta instancia debiera ser un cuerpo de apoyo a la consecución de fondos financieros para impulsar los planes de formación de TAU, que de manera autogestiva, las divisiones, departamentos e incluso áreas de investigación, deberán promover para la formación de cuadros, dependiendo de las necesidades internas de cada una de estas instancias.

Sin esta infraestructura difícilmente se puede pensar en la posibilidad de un plan o programa sólido de formación de TAU que tenga la suficiente versatilidad y capacidad de absorber a todos los TAU, tanto en programas concretos generales, becas y programas específicos; en los departamentos o áreas de investigación. Esta instancia puede también manejar la red informativa y los acuerdos internos y externos, que pueden ofrecer un menú muy diversificado a todos los TAU, en cualquiera de las divisiones de la UAM-Xochimilco.

Para ello, los departamentos y áreas de investigación deberán establecer las políticas necesarias para facilitar la participación de los TAU en programas concretos de formación, en base a las necesidades internas de los planes y programas de docencia investigación, servicio o difu-

que los juicios y las elecciones que hacemos del arte o técnica locales, étnico-populares, lo hacemos desde nuestra axiología occidentalizada, demostrando nuestra condición de "sujetados" (según Tort, M.) a la cultura hegemónica.

37 Actualmente la UAM-X cuenta la COPLADE, instancia que centraliza, de alguna manera, la información sobre ofertas de becas, congresos y cursos. Sin embargo es más bien informativa, diferente de lo que aquí se propone.

sión; así como organizar los planes de formación que sean el producto de la demanda de los mismos TAU.

8ª Contar con un perfil académico del cuadro que se requiere por módulo o bloque modular

El sistema modular exige una formación más multidisciplinaria e incluso, interdisciplinaria para enfrentar la complejidad de la mayoría de los módulos, por parte de los TAU; tanto si se trabaja por módulos, como en los troncos de carrera o las áreas de concentración.

En consecuencia, y para hacer coherente el plan de formación de TAU se hace necesario obtener un perfil del tipo de cuadro que se requiere por unidad modular³⁸ o por bloque de los mismos, de tal forma que hacia allá se orienten los esfuerzos en la organización de eventos formativos y a la consecución de los recursos para su realización. De no darse este análisis se corre el riesgo de la anarquía en función de los intereses personales, sin que se puedan hacer coincidir con las necesidades concretas académicas, de los diversos planes o programas departamentales o de las áreas de investigación.

Así puede evitarse la dispersión de los esfuerzos personales y los institucionales que pueden favorecer la descalificación de los cuadros útiles para el cumplimiento de las funciones específicas institucionales.

9ª Tomar en cuenta la opinión de los TAU sobre las necesidades de formación

Como pudimos constatar en los temas relativos a los capítulos tres y cuatro, los planes de formación han sido elaborados de manera vertical y concebidos de la misma forma por las autoridades de las universidades respectivas e incluso, en muchos casos, desde los centros de decisión política, sin tener en cuenta los puntos de vista de los directamente interesados. Así, pudimos ver a través del análisis e interpretación de los datos, cómo es el tipo de proyecto y el tipo de TAU que se ha querido

³⁸ Evitando querer convertirlo en un especialista por módulo, sino en el sentido de darle la formación necesaria para impartirlo, procurando que puedan, por lo menos una vez, pasar por todos y cada uno de los módulos de la estructura curricular por carrera.

formar para insertarlo en la nueva "industria cultural universitaria" como un cuadro reproduccionista, más como *intelligentia*, que como *intelectual*, al servicio de las culturas nacionales.

Es por ello que se recomienda ampliamente la realización de sondeos de opinión³⁹ que permitan detectar las carencias en relación con el mejor desenvolvimiento de las actividades modulares; esto en los departamentos y en las áreas de investigación, a fin de organizar, de manera autogestiva los programas de formación que satisfagan las necesidades de los TAU e internas de los planes y programas curriculares, de investigación, servicio y difusión. Ahora bien, en su caso, si se puede recurrir al menú que incluye programas de todas las divisiones o instituciones externas, propiciar que los académicos puedan optar por participar en ellos, contando con el tiempo y la movilidad posible del caso.

Propiciar la versatilidad de los planes de formación: estrategias originales, talleres y seminarios o los posgrados y becas. Como pudimos observar en los temas tres y cuatro, en el tránsito de la institución universitaria tradicional a la moderna institución de educación superior, se produjeron cambios notables en términos de los mecanismos de formación de cuadros. En la primera se da un proceso artesanal y en la segunda se acelera el proceso de formación y se masifica, para la cual se emplean métodos sumamente tecnificados, prácticos y eficientes. En la UAM-Xochimilco se formularon métodos más acordes con las necesidades de la recién constituida institución que adoptó el sistema modular, como un plan alternativo de enseñanza.

Dicho plan de formación tuvo un carácter provisional, ligado al despliegue de la estructura curricular y elaboración, además, de los talleres de inmersión modular para los profesores de nuevo ingreso. Ahora bien, la formación de cuadros en la UAM-Xochimilco está requiriendo de una gran versatilidad en los planes de formación, sin que alguno de ellos se imponga como dominante. Lo importante es que los TAU tengan acceso a este menú, no sólo institucional y extra institucio-

³⁹ Cfr. CISE-UNAM, "Primer Foro sobre Formación de Profesores Universitarios"; Cuaderno de trabajo, México, 1981, pp. 9-11. Pueden emplearse además formularios o cuestionarios menos tecnocráticos y recurrir a la entrevista directa y recoger opiniones más informales durante sesiones de trabajos, con los cuerpos magisteriales o de TAU.

nal, sino a recursos y tiempo para su formación en función de la conciliación de sus propios intereses y de las necesidades institucionales. Desde luego que sí se requieren algunos programas permanentes, comunes, en términos de su formación como *intelectuales* comprometidos con los cambios institucionales y sociales en el país y la región; asimismo una formación humanísticas y social para todos los TAU, cualquiera que sea su especialidad en los ámbitos de los diversos saberes.

Finalmente otro programas común, estaría relacionado con una concepción compartida del sistema modular, así como un espacio permanente para su discusión y análisis. No pueden descartarse los planes de posgrado y becas en otras instituciones universitarias o extranjeras, sobre todo cuando, en la UAM o en el país no se cuente con tal o cual tipo de especialidad.

Evitar, evidentemente cualquier estrategia o forma de homogeneización, o uniformidad con cualquier tipo de pretexto. En la base de esta política estaría una tendencia antidogmática y antiunidimensionalizadora, tan cara a una institución acrítica, eficientista y reproductivista.

10ª Favorecer la formación de investigadores en las diversas ramas de la ciencia

El tercer tema nos demostró que la mayoría de las instituciones de educación superior del país, en sus planes de formación como investigadores, que por cierto fueron mínimos, éstos se orientaron a formar investigadores en la enseñanza de alguna disciplina; descuidándose la formación para realizar investigaciones en el propio campo de conocimiento; en este sentido la UAM-Xochimilco no fue la excepción, ya que se ha producido la formación de TAU para la docencia, pero no se han instrumentado programas de formación para investigadores en sus ramas del conocimiento. Así pues esta política quiere destacar que en la medida en que se pretende balancear el peso específico de cada tarea sustantiva universitaria, también deberán de formularse programas para formar investigadores de alto nivel, capaces de producir conocimientos en las diversas ramas del saber. Evidentemente las estrategias para formar

investigadores difieren de aquellos empleados para formar docentes o difusores culturales.

Una estrategia propuesta hace ya algún tiempo en la UAM-Xochimilco, con motivo del Primer Congreso Interno de la Institución, en relación con la formación de cuadros para la "investigación generativa"⁴⁰ fue: *nuclear la investigación*, esto es, integrar pequeños grupos disciplinarios o multidisciplinarios, teniendo a la cabeza un investigador de "buen nivel o reconocido prestigio", a fin de que los investigadores del equipo pudiesen conocer los mecanismos prácticos y los aspectos "secretos" del quehacer científico.

Ahora bien, esto no descarta la necesidad de que estos TAU participen en los programas generales de formación y en lo relativo a la concepción modular. Para la formación de investigadores se puede recurrir a la invitación de profesores e investigadores de otros centros de Educación Superior, tanto nacionales como extranjeros.

11ª Favorecer la formación de difusores de la pluriculturalidad nacional y "la cultura verdaderamente universal"

La tendencia de los centros de difusión cultural en las universidades, tanto públicas como privadas, en el D.F. o en el interior del país, ha sido, dar a conocer, promover o difundir la "cultura de élite", entendiendo a ésta como el elemento super estructural, segregándole, de la vida material, como los aspectos simbólicos y artísticos o artesanales, que han sido seleccionados por el gusto "exquisito" de personajes del mundo de la alta cultura. Ello ha favorecido el moldeamiento de un gusto occidental, por lo que se considera el aspecto cultural, de diversos grupos sociales y étnicos, de origen nacional

Es por ello que se hace necesario que el TAU dedicado a la difusión cultural tenga una clara conciencia de la pluralidad;⁴¹ y a la vez, de la

40 Cfr. Comisión de Investigación CPU-A, "op. cit.", pp. 12-15; también se trata el tema en Bojalil, L. F., Padilla, A. A., et al., "op. cit.", pp. 19-21, se trata de destacar la diferencia entre "investigación", como elemento de la triada modular para la docencia y la "investigación generativa", aquella que realizan los TAU como parte de sus responsabilidades académicas.

41 Cfr. Comisión del CPU-A. "Extensión Universitaria", núm. 1, UAM-X, México, 1981, pp. 61-64, En el contexto de la UAM-X se ha debatido ampliamente el papel de las instancias de difusión, sin embargo la tendencia general es orientar los esfuerzos, como la mayoría de las instancias de su tipo

necesidad de recuperar espacios para la recuperación de nuestro propios valores culturales. Esta actitud no surge espontáneamente, o como un capricho exótico, sino como producto de la reflexión y del compromiso derivado de una sólida formación en los valores locales, nacionales y regionales, que favorezcan estrategias críticas sobre la cultura occidental, que se pretende universal, y que ha sido aceptada como propia, favoreciendo las condiciones de sumisión y opresión. Destacar los diversos mecanismos de lucha por mantener y preservar la identidad cultural, los mecanismos de resistencia cultural, y la multiplicidad de culturas en el mundo, deberá favorecer una actitud más crítica frente a los valores, con frecuencia “chatarra” que consumimos y queremos hacer consumir a un sector importante de nuestra sociedad.

Los TAU dedicados a la difusión cultural, deberán ser formados como *intelectuales* capaces de dar a conocer nuestra gran riqueza cultural múltiple y plural, antes que propiciar una uniformidad occidental que solamente favorecen la dominación, a las grandes potencias. Como pudimos observar y analizar, esta tarea sustantiva, la difusión cultural, es uno de los mecanismo de expansión de la cultura hegemónica, a partir de la gran industria cultural universitaria. Es por ello que la UAM-Xochimilco puede incidir en la contradicción, por su perspectiva crítica, y tratar de formular una nueva concepción de lo que es, y se ha entendido por difusión cultural.

Para ello, insisto, se hace necesario formar a un cuadro crítico, con una “formación polivalente”, comprometido con el plan de *acción cultural* y de lucha por la “*democratización cultural*” no sólo en la Ciudad de México, sino también a nivel nacional y si es posible en el ámbito regional y mundial. Este puede ser un pequeño paso, pero muy importante, para el futuro de la pluriculturalidad en el país.

en las IES, a difundir la cultura occidental. Gran parte de los desplegados de centros poderosos de difusión de la cultura en el país, tienen la misma tendencia u óptica para la presentación de otras opciones culturales.

La formación de TAU en la UAM-X, hacia el siglo XXI

Hablar del siglo venidero, aquí no tiene un sentido mágico ni escatológico, como se pretende en la previsión futurista de la nueva tecnocracia, simplemente me refiero al futuro mediato, ya que las cosas no se van a modificar por el tránsito de un milenio a otro. La Universidad Metropolitana, y en concreto, la Unidad Xochimilco tiene marcado un rumbo que debe de modificar paulatinamente, si pretende realmente servir a la sociedad nacional. Y serán precisamente sus trabajadores quienes puedan impulsar ese cambio. El TAU de la UAM-Xochimilco, cuenta con una infraestructura teórico-metodológica, que le facilita la comprensión de los hechos como aquí los hemos expuesto, de tal forma, que seguramente puede acoger un proyecto de *formación plurivalente* y dimensión pluricultural, con especial interés.

La crisis del socialismo real y el ascenso y fortalecimiento temporal del capitalismo, marcan estos momentos de dominio neoliberal, que impregnan el ambiente social, sin excluir ningún espacio, como hemos podido observar en el curso de este libro. Se avizora con ello un dominio tecnocrático por un amplio periodo; sin embargo, aun en estas condiciones resulta posible el proyecto multicultural.

En el mundo, cada vez se hace más evidente esta condición y es el hecho que el fenómeno pluricultural no es solamente característico de los países “pobres”, sino también de los países altamente desarrollados: Inglaterra, Francia, EU o cualquier otro,⁴² de tal forma que no podemos seguir negando una realidad que es “verdaderamente universal”, la multietnicidad y pluriculturalidad de todos los países del mundo, por razones que pudimos analizar en el prólogo, y que son irrefutables.

⁴² La idea de la “*unidad cultural*” de un país, es una fantasía derivada de las ideología surgidas de la ilustración y la enciclopedia, que pretendieron hacer alarde de la superioridad cultural de occidente, derivada esta perspectiva del potencial que la racionalidad había despertado en la transformación y conquista de la naturaleza. De ahí se derivó el concepto de civilización, y en consecuencia, de la preponderancia de la cultura “*superior*”, que tendía a imponerse inevitablemente. Posteriormente con la emergencia del capitalismo y su consolidación, la sociedad moderna que surgió pretendió, a través del principio de igualdad, borrar definitivamente las diferencias culturales y constituir las clases, de poseedores y desposeídos. Así se pensó había desaparecido la diversidad cultural; nada más falso.

Las previsiones de formación, a corto plazo

En consecuencia, la universidad esta obligada a abrir un espacio a las culturas nacionales, y tendrá que hacerlo paulatinamente si quiere ser verdaderamente una universidad nacional, al servicio de quienes vivimos en el país. Con lo que a su vez habrá de iniciar un proceso de formación de TAU capaces de apropiarse de diversas dimensiones de las ciencias, verdades, conocimientos, técnicas y teorías, todo en plural, ya que no existe una sola cultura o civilización, sino múltiples. La institución habrá de formar al TAU de una *universidad que se pinta de pueblo*, que es capaz de transmitir sus propios valores culturales, a través de la *acción cultural*, sus tradiciones, sin que olvide totalmente la cultura occidental, con la que interactúa, pero otorgándole el espacio que realmente le corresponde. Así paulatinamente habremos de recuperar nuestra identidad cultural, que constantemente estamos poniendo en entre dicho.

Dentro de este proyecto, el plan de formación de TAU es sumamente amplio a futuro, ya que la universidad tendrá que proporcionar todos los elementos para que los cuadros académicos continúen con una preparación en campos inimaginados del saber popular y etnológico. En consecuencia la universidad se convertirá en un verdadero laboratorio, en donde los TAU en su papel de *intelectuales*, conjuntamente con otros estudiosos del saber popular, podrán difundir múltiples saberes, idiomas, teosofías, tradiciones y verdades que puedan afrontar las necesidades sociales, tanto materiales como espirituales. La "industria cultural universitaria" se transformará en un laboratorio cultural que estará verdaderamente al servicio del pueblo y no de los intereses económicos, políticos y culturales de occidente. Empezaremos a contar con una universidad, en donde sus trabajadores académicos se vinculen a sus propias culturas y con ellas al grueso de la sociedad nacional. La universidad estará vinculada con el *México profundo* y pondrá en cuestionamiento y superará ese "México imaginario"⁴³ que de alguna forma todos llevamos inoculado dentro.

Se podría decir que hace solamente unos cuantos años habíamos imaginado un fin de siglo claramente previsible, con un mundo bipolar,

43 Cfr. G. Bonfil, "op. cit.", pp. 32-33; 47-51; 73-81 y en otras partes del texto.

sin grandes cambios. Sin embargo los últimos años han revolucionado el mundo de tal forma que parecería que cualquier prefiguración en estos momentos resulta ociosa; sin embargo, las presunciones que hago, son el resultado de hechos incontestables respecto a los datos mismos de la realidad. La universidad también está en vías de sufrir cambios notables, no solo en el sentido de una mayor racionalización de sus procesos, sino sobre todo en su proyecto cultural.

Se habrá de abandonar, paulatinamente, esta forma de ver nuestra realidad a la luz de los ojos de occidente, y comenzaremos a ver con nuestros propios ojos el mundo, de tal forma que habrá de traer una revolución en nuestra perspectiva sobre la realidad, nuestro entorno y nuestra relación con la sociedad nacional. La universidad empezará a ser verdaderamente eso, “universal”, sin perder el carácter nacional, incursionando en el México profundo, con lo que la formación de los académicos universitarios tendrá un papel primordial.

Las previsiones de formación, a largo plazo.

La formación de cuadros profesionales, será también polivalente,⁴⁴ y las profesiones emergentes serán un espacio nuevo de reflexión y análisis. Estarán dadas las condiciones para, hacia un futuro más o menos cercano, producir una gran síntesis o hibridación cultural.

Las nuevas generaciones de TAU, contarán con una infraestructura mucho mayor de aquella con que nosotros contamos para enfrentar este proceso. En estas condiciones, las posibilidades de intercambio, verdaderamente científico, entre diversas instituciones nacionales o extranjeras será sumamente fructífera. Dejaremos de ser el eco de occidente y nos convertiremos en universidades capaces de contribuir al conocimiento y saber, verdaderamente, universales.

En el marco de esta perspectiva la UAM y en particular la Unidad Xochimilco se habrá de convertir en la vanguardia de las universidades en el país, no por el hecho de constituir parte del proyecto de moderni-

⁴⁴ El concepto polivalente lo empleo, no simplemente como un generalista o “todólogo”, sino como aquel trabajador que es capaz de cumplir alternadamente diversas actividades intelectuales e incluso, de tipo práctico.

zación tecnocrática del estado,⁴⁵ como lo pudimos constatar, a través del libro, a partir de los setenta, sino porque su proyecto alternativo le está permitiendo entregar sus mejores frutos al futuro de las IES en el país, en la región y en el mundo.

⁴⁵ Cfr. J. Enders, "El nuevo académico alemán" en *Universidad Futura*, vol. 4, núm. 11, primavera/93, pp. 69-78.

ANEXO UNO

Cuadro general 1
Instituciones de educación superior

	Nacionales		Estatales		Subtotal	
	públicas núm.	privadas % núm.	públicas núm.	privadas % núm.	públicas núm.	privadas % núm.
Institutos universitarios	13	23.2	1	1.8	25	44.6
Organismos de PAAF	10	17.9	1	1.8	11	19.6
Institutos tecnológicos	2	3.6			2	3.6
Institutos Preuniversitarios	2	3.6			2	3.6
Subtotal	27	48.2	1	1.8	26	46.4
					2	3.6
					56	100

Cuadro general 2.0
Nombre del programa

Concepto	formación (capacitación, adiestramiento)		actualización (superación desarrollo especialización mejoramiento)		Subtotal	
	núm.	%	núm.	%	núm.	%
de formadores			1	1.8	1	1.8
de investigadores de la educación	1	1.8			1	1.8
de profesores (docentes)	30	53.6	12	21.4	42	75.0
de recursos humanos	1	1.8	2	3.6	3	5.4
del personal académico	3	5.4	1	1.8	4	7.1
de otros	2	3.6	3	5.4	5	8.9
Subtotal	37	66.1	19	33.9	56	100

Cuadro general 2.1
Nombre del programa

Concepto	formación (capacitación, adiestramiento)			actualización (superación desarrollo especialización mejoramiento)			Subtotal		
	núm.	%	% t	núm.	%	% t	núm.	%	% t
de formadores		0.0	0.0		0.0	0.0	0	0.0	0.0
de investigadores de la educación		0.0	0.0		0.0	0.0	0	0.0	0.0
de profesores (docentes)	26	63.4	46.4	8	19.5	14.3	34	82.9	60.7
de recursos humanos		0.0	0.0		0.0	0.0	0	0.0	0.0
del personal académico	1	2.4	1.8	1	2.4	1.8	2	4.9	3.6
de otros		0.0	0.0	5	12.2	8.9	5	12.2	8.9
Subtotal	27	65.9	48.2	14	34.1	25.0	41	100	73.2

% t = porcentaje del total de las instituciones: 56

Cuadro general 2.2
Organismos de Promoción o Actualización Formación del programa

Concepto	formación (capacitación, adiestramiento)			actualización (superación desarrollo especialización mejoramiento)			Subtotal		
	núm.	%	% t	núm.	%	% t	núm.	%	% t
de formadores	1	9.1	1.8	1	9.1	1.8	2	18.2	3.6
de investigadores de la educación		0.0	0.0		0.0	0.0		0.0	0.0
de profesores (docentes)	3	27.3	5.4	3	27.3	5.4	6	54.5	10.7
de recursos humanos		0.0	0.0	2	18.2	3.6	2	18.2	3.6
del personal académico		0.0	0.0	1	9.1	1.8	1	9.1	1.8
de otros		0.0	0.0		0.0	0.0		0.0	0.0
Subtotal	4	36.4	7.1	7	63.6	12.5	11	100	19.6

% t = porcentaje del total de las instituciones: 56

Cuadro general 4.0

Justificación	núm. de inst.	%	
Necesidades	56	100.0	
Formación general y actualización	12	21.4	18.5
Formación pedagógico didáctico	11	19.6	16.9
Profesionalización académica	9	16.1	13.8
Preparación integral	5	8.9	7.7
Modificar el perfil docente - investigación	5	8.9	7.7
Espacios de reflexión académica	4	7.1	6.2
Planes alternativos de formación	4	7.1	6.2
Responder a la acción nacional en formación	2	3.6	3.1
Canales de comunicación inter y extra institucionales	2	3.6	3.1
Homogeneización de la práctica académica	2	3.6	3.1
Enfrentar críticamente la tecnología educativa	2	3.6	3.1
Formadores de profesores	2	3.6	3.1
Cubrir a todo el personal académico	2	3.6	3.1
No especifican	3	5.4	4.6
	65	116.1	100.0

Cuadro general 4.0
Justificación

Problemas	Necesidades										Total					
	Profesionalizar	docencia	Modelo alternativo de formación	Descentralización de la formación	Formar nuevos cuadros	Reorganización institucional	Espacios de reflexión y planeación	Evaluación a nivel académico	Formación en docencia	e investigación		No específica				
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%					
Poca atención a la formación	1	1.79			1	1.79			1	1.79		4	7.14			
Caída del nivel académico	2	3.57			1	1.79		5	8.93	1	1.79	12	21.43			
Formación poco homogénea			1	1.79		2	3.57	1	1.79			2	3.57			
Gran número de profesores noveles	1	1.79		1	1.79			5	8.93	1	1.79	8	14.28			
Poca organización académica			1	1.79				1	1.79			4	7.14			
Falta actualizar método de profesores	4	7.14	1	1.79		2	3.57			1	1.79	9	16.07			
Falta de especificidad de profesores y C.						6	10.71			1	1.79	7	12.50			
Exceso de tecnificación educativa	2	3.57	4	7.14								6	10.71			
No específica												2	3.57			
Total	10	17.86	7	12.50	1	1.79	12	21.43	1	1.79	12	21.43	4	7.14	58	100

Cuadro general 4.0
Justificación

Justificación	núm. de inst.	%	
Problemas	56	100.0	
Baja eficiencia terminal - elevar calidad	22	39.3	27.5
Profesores noveles (explosión poblacional)	11	19.6	13.8
Desarrollo institucional	10	17.9	12.5
Formación de cuadros "ad hoc"	9	16.1	11.3
Pocos investigadores educativos y difusores	7	12.5	8.8
Mejorar la planeación y sistema docente	5	8.9	6.3
Profesores con formación tradicional	4	7.1	5.0
Escasos centros regionales y locales de formación	2	3.6	2.5
Para estructura en equipos	2	3.6	2.5
Relaciones Institución - Sociedad	1	1.8	1.3
Centralización de la formación	1	1.8	1.3
Desconocimiento de la educación media superior y superior	1	1.8	1.3
Titulación de profesores	1	1.8	1.3
No específica	4	7.1	5.0
	80	142.9	100.0

Cuadro general 4.0
Justificación

Instituciones universitarias
núm. de inst. %

	núm. de inst.	%	
Necesidades	41	100.0	
Formación general y actualización	9	22.0	20.0
Formación pedagógico didáctico	9	22.0	20.0
Profesionalización académica	5	12.2	11.1
Preparación integral	5	12.2	11.1
Modificar el perfil docente - investigación	2	4.9	4.4
Espacios de reflexión académica	3	7.3	6.7
Planes alternativos de formación	1	2.4	2.2
Responder a la acción nacional en formación	2	4.9	4.4
Canales de comunicación inter y extra institucionales	2	4.9	4.4
Homogeneización de la práctica académica	2	4.9	4.4
Enfrentar críticamente la tecnología educativa	0	0.0	0.0
Formadores de profesores	0	0.0	0.0
Cubrir a todo el personal académico	2	4.9	4.4
No especifican	3	7.3	6.7
	45	109.8	100.0

Cuadro general 4.1
Justificación

Justificación	Instituciones universitarias		
	núm. de inst.	%	
Problemas	41	100.0	
Baja eficiencia terminal - elevar calidad	18	43.9	29.5
Profesores noveles (explosión poblacional)	7	17.1	11.5
Desarrollo institucional	9	22.0	14.8
Formación de cuadros "ad hoc"	6	14.6	9.8
Pocos investigadores educativos y difusores	5	12.2	8.2
Mejorar la planeación y sistema docente	4	9.8	6.6
Profesores con formación tradicional	2	4.9	3.3
Escasos centros regionales y locales de formación	1	2.4	1.6
Para estructura en equipos	2	4.9	3.3
Relaciones Institución - Sociedad	1	2.4	1.6
Centralización de la formación		0.0	0.0
Desconocimiento de la educación media superior y superior		0.0	0.0
Titulación de profesores	3	7.3	4.9
No específica	3	7.3	4.9
	61	148.8	100.0

Cuadro general 4.2
Justificación

Organismos promotores de formación y actualización

Justificación	núm. de inst.	%	
Necesidades	11	100.0	
Formación general y actualización	5	45.5	23.8
Formación pedagógico didáctico	5	45.5	23.8
Profesionalización académica	2	18.2	9.5
Preparación integral	1	9.1	4.8
Modificar el perfil docente - investigación	2	18.2	9.5
Espacios de reflexión académica		0.0	0.0
Planes alternativos de formación	3	27.3	14.3
Responder a la acción nacional en formación		0.0	0.0
Canales de comunicación inter y extra institucionales		0.0	0.0
Homogeneización de la práctica académica		0.0	0.0
Enfrentar críticamente la tecnología educativa	1	9.1	4.8
Formadores de profesores	1	9.1	4.8
Cubrir a todo el personal académico	1	9.1	4.8
No especifican		0.0	0.0
	21	190.9	100.0

Cuadro general 4.2
Justificación

Organismos promotores de Formación y actualización

	núm. de inst.	%	
Problemas	11	100.0	
Baja eficiencia terminal - elevar calidad	2	18.2	10.0
Profesores noveles (explosión poblacional)	4	36.4	20.0
Desarrollo institucional	1	9.1	5.0
Formación de cuadros "ad hoc"	3	27.3	15.0
Pocos investigadores educativos y difusores	3	27.3	15.0
Mejorar la planeación y sistema docente	1	9.1	5.0
Profesores con formación tradicional	2	18.2	10.0
Escasos centros regionales y locales de formación	1	9.1	5.0
Poca estructura en equipos		0.0	0.0
Relaciones Institución - Sociedad		0.0	0.0
Centralización de la formación	1	9.1	5.0
Desconocimiento de la educación media superior y superior	1	9.1	5.0
Titulación de profesores		0.0	0.0
No específica	1	9.1	5.0
	20	181.8	100.0

Cuadro general 6.0
Fecha de inicio de programas

años	núm.	%
70 - 72	5	8.93
73 - 75	9	16.07
76 - 78	6	10.71
79 - 81	9	16.07
82 - 84	10	17.86
85 - 87	17	30.36
No especifica		0
Total	56	100

Cuadro general 6.1
Instituciones universitarias

años	núm.	%
70 - 72	4	9.76
73 - 75	7	17.07
76 - 78	5	12.20
79 - 81	8	19.51
82 - 84	7	17.07
85 - 87	10	24.39
No especifica		0
Total	41	100

Cuadro general 6.2
**Organismos promotores de formación y
actualización**

años	núm.	%
70 - 72	0	0.00
73 - 75	1	9.09
76 - 78	1	9.09
79 - 81	1	9.09
82 - 84	3	27.27
85 - 87	5	45.45
No especifica		0
Total	11	100

Cuadro general 7.0
Quien generó el programa

	núm.	%
Organismo promotor	56	100
1. Máximo cuerpo colegiado	20	35.71
2. Secretaría o departamento de la misma	16	28.57
3. La institución con apoyo de otro	20	35.71
SEIC (SEP)	2	10.00
DGICSA (SEP)	1	5.00
CONPES (SEP)	1	5.00
DGCTM (SEP)	1	5.00
COSNET (SEP)	1	5.00
ANUIES	6	30.00
IES	1	5.00
CINVESTAV (IPN)	1	5.00
DIE (IPN)	1	5.00
CISE (UNAM)	3	15.00
CEUTES (UNAM)	1	5.00
CONACYT	1	5.00
No especifica	5	
Subtotal: institución con apoyo de otro	20	100

Cuadro general 8.1
Coyuntura para el programa
Instituciones universitarias

Tipo de coyuntura		%	% total
Al inicio de actividades de la institución	4	9.76	7.14
A partir de un diagnóstico - reestructuración	15	36.59	26.79
Proyecto 1.1 (Pronaes) PNFAP	8	19.51	14.29
Un grupo de profesores	2	4.88	3.57
Movilidad magisterial - expansión de matrícula	1	2.44	1.79
Reorientación institucional de planes de formación	7	17.07	12.50
No específica	4	9.76	7.14
Total	41	100	73.21

Cuadro general 9.0
Objetivos generales

Conceptos centrales	56		
Intercambio y comunicación de experiencias docentes	3	5.36	3.66
Profesionalización de los docentes	10	17.86	12.20
Elevar el nivel de profesores de pre y posgrado	12	21.43	14.63
Formar profesores "ad hoc" local y regionalmente	7	12.50	8.54
Apoyo al desarrollo institucional	2	3.57	2.44
Realizar investigación educativa básica	7	12.50	8.54
Difundir el conocimiento científico tecnológico	1	1.79	1.22
Actualización disciplinaria y metodológica	11	19.64	13.41
Continuidad de planes de formación hasta posgrado	3	5.36	3.66
Formación técnico - pedagógica	7	12.50	8.54
Responder a la demanda de formación	3	5.36	3.66
Dotar a docentes de herramental crítico	3	5.36	3.66
Apoyar a otras instituciones que no cuentan con formación	2	3.57	2.44
Formación integral de profesores	3	5.36	3.66
No específica	8	14.29	9.76
Total	82	146.43	100.00

Cuadro general 11.0
Etapas de formación institucional

años	1°		2°		3°		4°	
	núm.	%	núm.	%	núm.	%	núm.	%
70 - 72	12	21.43	4	7.14		0.00		0.00
73 - 75	18	32.14	5	8.93		0.00		0.00
76 - 78	12	21.43	6	10.71	2	3.57		0.00
79 - 81		0.00	17	30.36	2	3.57	1	1.79
82 - 84	4	7.14	9	16.07	18	32.14		0.00
85 - 87	9	16.07	12	21.43	21	37.50		0.00
No especifica	1	1.79	3	5.36		0.00		0.00
Total	56	100	56	100	43	76.79	1	1.79

Cuadro general 12.0
Tipos de marcos teóricos

Tipo de marco teórico	al inicio	%	actual	%
Tecnología educativa	30	53.57	18	32.14
Perspectiva crítica	6	10.71	12	21.43
Concepción	13	23.21	19	33.93
Investigación convencional	2	3.571	0	0
Investigación alternativa		0		0
Marco teórico poco definido	4	7.143	6	10.71
No específica	1	1.786	1	1.786
Total	56	100	56	100

Cuadro general 13.0
Recursos humanos, materiales y financieros

	1°	2°	3°	4°
	%	%	%	%
Recursos humanos				
1 - 5	6	6	4	1
	10.71	12.50	9.76	16.67
6 - 10	3	3	4	1
	5.36	6.25	9.76	16.67
11 - 20	4	1		
	7.14	2.08		
21 - 30			2	
			4.88	
31 - 40		2	1	
		4.17	2.44	
No específica	43	36	30	4
	76.79	75.00	73.17	66.67
Total	56	48	41	6
	100	100	100	100

Origen de los Recursos Humanos												
Interno	28	47.46	27	51.92	22	52.38	1	2.38	1	2.00		
Externo												
Instituciones publicas												
IES	9	15.25	10	19.23	4	9.52						
Centros especializados	7	11.96	4	7.99	3	7.14						
No especifica	15	25.42	10	19.23	12	28.57						
Total	59	100	52	100	42	100						
Recursos materiales												
Abundantes	8	14.29	7	15.69	6	19.51						
Escasos	9	16.07	8	17.78	9	21.95						
No especifica	39	69.64	30	66.57	24	66.54						
Total	56	100	45	100	41	100						
Recursos financieros												
Internos	7	10.4	6	9.09	10	18.2						
Externos												
Instituciones publicas												
IES	11	16.4	14	21.2	5	9.09						
Abundantes	3	4.48	3	4.55	3	5.45						
Escasos	7	10.4	9	13.6	8	14.5						
No especifica	4	5.97	7	10.6	4	7.27						
Total	35	52.2	27	40.9	25	45.5						
Total	67	100	66	100	59	100						
Estructura organica indefinida												
Equipo entregado	8	14.3	6	12.5	4	10						
No especifica	21	37.5	22	45.8	21	52.5						
Total	27	48.2	20	41.7	15	37.5						
Total	56	100	48	100	40	100						

Cuadro general 14.0
Características generales de la formación

Destinatarios		
Profesores		
Nivel superior	19	33.9285714
Nivel medio superior	3	5.35714286
Ambos niveles	22	39.2857143
Profesores y alumnos	5	8.92857143
Investigadores	7	12.5
No especifica		0
Total	56	100
Requisitos de ingreso		
Si	13	23.2142857
No		0
No especifica	43	76.7857143
	56	100
Requisitos de permanencia		
Si	8	14.2857143
No		0
No especifica	48	85.7142857
	56	100
Requisitos de egreso		
Si	10	17.8571429
No	1	1.78571429
No especifica	45	80.3571429
	56	100
Tipo de reconocimiento		
Diploma	8	14.2857143
Grado	4	7.14285714
Otro	4	7.14285714
No especifica	40	71.4285714
	56	100

Cuadro general 15.0
Instituciones que participan

Instituciones de educación superior	Tipo de colaboración					56	
	AF	RRH	LOG	INF	Total		
UAM	2	3.57				2 3.57	
Universidad Veracruzana		1 1.79				1 1.79	
Universidad Autónoma de Chiapas		1 1.79				1 1.79	
Universidad Autónoma de Yucatán		2 3.57				2 3.57	
UNAM	2	3.57				2 3.57	
Universidad Autónoma de Puebla		1 1.79				1 1.79	
Universidad Iberoamericana		1 1.79				1 1.79	
IPN		2 3.57				2 3.57	
Universidad de Guadalajara		2 3.57				2 3.57	
Universidad de Nayarit		1 1.79				1 1.79	
Universidad Nicolaita		1 1.79				1 1.79	
Otras IES		12 21.43				12 21.43	
Solo la institución sede	2	3.57	3	5.36	2	3.57	19 33.93
No específica						2 3.57	
Instituciones de apoyo							
ANDES		10 17.00				10 17.00	
SEP	8	14.29		1	1.79	9 16.07	
DGCSA		1 1.79				1 1.79	
SESC	3	5.36				3 5.36	
DGTE		1 1.79				1 1.79	
COSNET	1	1.79				1 1.79	
SP		1 1.79				1 1.79	
UNAM	1	1.79	4	7.14	1	1.79	6 10.71
CD		1 1.79				1 1.79	
CISE		17 30.36				17 30.36	
CESU		1 1.79				1 1.79	
CEUTES		3 5.36				3 5.36	
DGAPA		3 5.36				3 5.36	
IPN		3 5.36				3 5.36	
DIE		2 3.57				2 3.57	
DONACYT		3 5.36				3 5.36	

Cuadro general 16.0
Resultados obtenidos

Tipo de resultados		%
estadísticas detalladas	14	25.00
estadísticas globales	25	44.64
no específica	17	30.36
Total	56	100

Cuadro general 17.0
Recuperación de experiencias

Análisis de aciertos		
Detallado	9	16.07
Global	18	32.14
No específica	29	51.79
Total	56	100
Análisis de errores		
Detallado	3	5.36
Global	14	25.00
No específica	39	69.64
Total	56	100
Análisis de obstáculos		
Detallado	8	14.29
Global	20	35.71
No específica	28	50.00
Total	56	100
Como se enfrentaron		
Detallado	3	5.36
Global	13	23.21
No específica	40	71.43
Total	56	100
Resultados		
Detallado		0.00
Global	11	19.64
No específica	45	80.36
Total	56	100

Cuadro general 17.0
Prospectivas

Prospectivas		%
Especifica	33	58.93
No especifica	23	41.07
Total	56	100

Cuadro general 19.0

Transformaciones que se han dado

De organización		
Si	9	16.07
No especifica	47	83.93
total	56	100
Económicas		
Si	5	8.93
No especifica	51	91.07
total	56	100
Destinatarios		
Si	6	10.71
No especifica	50	89.29
total	56	100
Teórico - metodológico		
Si	13	23.21
No especifica	43	76.79
total	56	100
Curriculares		
Si	12	21.43
No especifica	44	78.57
Total	56	100

ANEXO DOS

La formación de los TAU en la UAM-Xochimilco: 1974-1987

Análisis de datos

Es incuestionable que cualquier intento de “modernización” en el ámbito de la Educación Superior debe de sustentarse, en gran medida, en la formación de un “nuevo recurso académico”, que corresponda a los propósitos de innovación y transformación del quehacer académico, orientados a establecer vínculos de nuevo tipo entre la Universidad, el Estado y la sociedad civil.

Este es al caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, en lo general, y de la Unidad Xochimilco en lo particular, ya que esta última, por la naturaleza de su proyecto, requería de un cuerpo académico con una concepción, no sólo diferente, sino nueva.

La formación del personal académico en la UAM-Xochimilco requirió al inicio, de nuevas formas y estrategias, que tenían que ser experimentadas, dada la naturaleza del “Proyecto Modular” que inauguraba una nueva forma de integración de la docencia, la investigación y el servicio, en una concepción académica orientada a la reconstrucción del conocimiento, para la formación de profesionistas capaces de un ejercicio emergente de la práctica profesional.

De esta manera resulta explicable que los primeros intentos fuesen más coyunturales, poco consistentes y sin continuidad, hasta que fueron apareciendo estrategias y políticas más definidas, que pudieron tener una mayor continuidad orgánica e institucional.

Quizás la única estrategia estable fue la de las becas, para la realización de estudios de posgrado, por los profesores, con la facilidad de elevar el nivel académico del personal y en consecuencia el de su ejercicio profesional al interior de la misma institución. Estos programas de becas que se iniciaron en 74, continuaron teniendo vigencia; integrándose a ellos, los programas divisionales de formación de profesores que hoy cuentan con cierta solidez y permanencia.

Aquí se describe la forma peculiar que adoptó la "formación de profesores-investigadores" para integrarlos al "sistema modular" de educación que inauguró la Unidad Xochimilco de la UAM. En donde se combinaron algunas estrategias tradicionales con fórmulas plenamente originales, dando como resultado una serie de planes que son interesantes para análisis, en el ámbito de la educación superior.

Los orígenes de la Universidad Autónoma Metropolitana

"La sociedad mexicana de los años setenta exigió un alto grado de innovación de las instituciones nacionales de educación. No sólo quedó claro durante esa década que se había agotado un modelo de desarrollo económico, conocido como estabilizador, sino que un conjunto de movimientos de la sociedad civil planteaba cambios sustanciales en diversos ámbitos, entre ellos en el de la educación superior".

La UAM es el producto de una serie de estudios que se realizaron en diversos medios: la Secretaría de Educación Pública, la Asociación Nacional de Universidades e institutos de Enseñanza Superior y la Universidad Nacional Autónoma de México. No sólo se veía el problema cuantitativo, la necesidad de atender un número creciente de estudiantes egresados de los planteles de educación media superior, sino que se advirtió la importancia de proponer un sistema universitario alternativo, en el que se asimilaran nuevas formas de organización.

La preocupación por un nuevo modelo universitario no sólo planteaba tener las formas organizativas más evolucionadas para el desarrollo de la ciencia la tecnología y el trabajo profesional; sino que además tenía en cuenta las características propias de la sociedad mexicana, sus necesidades y los retos para vencer el "subdesarrollo". Había que

trascender la universidad formadora de profesionales liberales como producto fundamental y preparar profesionales alternativos y con un compromiso mayor con los sectores mayoritarios de la sociedad.

Todo ello queda claro en proyecto original de la universidad, presentado por Bravo Ahúja ante los senadores, como en el debate que éstos sostuvieron a propósito de la propuesta de Ley Orgánica de la UAM, durante el periodo legislativo de finales de 1973. El dictamen de la Cámara de Diputados sobre el proyecto de Ley Orgánica de la UAM planteaba también esta urgencia de atender las necesidades nacionales con un espíritu avanzado. El desarrollo del modelo hecho por la comunidad, sobre todo por medio de sus órganos colegiados, concretó de manera creativa esa intención.

Inicio de actividades de la UAM

Mil novecientos setenta y cuatro fue el primer año de funcionamiento de la UAM. Al entrar en vigor en enero de ese año la Ley Orgánica aprobada por el Congreso de la Unión en diciembre del año anterior. En los meses iniciales se nombró a los primeros rectores, General y de las unidades. Al principio se pensaba arrancar con dos de estas solamente: Iztapalapa y Azcapotzalco. Después se consideró la formación de una más, en el sur de la metrópoli, la Unidad Xochimilco. Una vez designados los rectores y algunos de sus colaboradores, se empezó a contratar equipos de profesores y a diseñar los planes de estudios de las tres unidades. La innovación tuvo en Xochimilco una dimensión mayor. El “diseño curricular modular” fue el centro de las preocupaciones. Se estudiaban las nuevas estrategias para formar profesionales con: un sentido crítico, con una conciencia histórica del desarrollo de nuestra formación social, con una idea clara de las prácticas profesionales nuevas, que previeran adecuadamente los problemas de la mayoría de la población en el país, ocuparon la atención de los primeros profesores.

El trabajo en principio fue muy intenso por parte de los “pioneros”. Muchos profesores eran muy jóvenes. Un número considerable de ellos habían sido estudiantes universitarios o politécnicos durante el movimiento de 1968. La UAM era considerada en general, como un espacio

que había abierto los principales movimientos democratizadores de la sociedad mexicana y esto era especialmente cierto en la unidad Xochimilco.

“La llegada de los estudiantes, en noviembre de 1974, trajo nuevos bríos para el desarrollo del modelo Xochimilco. Llegaron a su primer módulo, planeado como una introducción al modelo innovador. Pero muchos módulos estaban en proceso de diseño para trimestres posteriores y los estudiantes participaban directa o virtualmente en su elaboración. Las primeras experiencias de la interacción entre docentes y estudiantes marcaban algunas estrategias relevantes para el diseño de otras unidades de enseñanza aprendizaje bajo la orientación del nuevo modelo. Este se consideraba inmerso en un proceso cuyos elementos fundamentales lo caracterizaban como global, crítico y activo”.

El *Documento Xochimilco* tuvo en cuenta un elemento más, “el servicio”, que ha formado parte central de la actividad docente en forma más mediata y directa. La docencia en Xochimilco, como propósito pedagógico, ha buscado concretar la realización de diversos servicios a comunidades aledañas al *campus* universitario.

Los aspectos teórico-conceptuales del sistema

La unidad Xochimilco emergió como un proyecto educativo alternativo e innovador. En virtud de que en su creación se conjugaron una serie de factores que hicieron posible su establecimiento. Los más importantes fueron:

- El interés del Estado mexicano por poner en marcha una reforma educativa “modernización” que elevara los niveles académicos de la educación;

- El malestar de la población en general y de los estudiantes en particular, desatado a raíz de los acontecimientos de octubre de 1968 y junio de 1971.

- La inconformidad que se sentía entre algunos grupos de profesores y estudiantes progresistas por la situación deficiente de la educación superior.

- El incremento en la demanda de acceso a la educación superior”.

Es en este marco como el equipo integrado por los Ramón Villarreal, Juan Cesar García y Roberto Ferreira formuló un anteproyecto para instituir un modelo de educación alternativa, ofreciendo, en cierto modo, respuesta a la coyuntura social y política que la educación superior del país vivía en esos momentos:

“La universidad actual, comentan los autores, se encuentra en la encrucijada de diferentes fuerzas, no siempre coincidentes. Así, por un lado, una demanda creciente de individuos que pretenden ingresar a la educación superior, para transformarse en agentes activos del proceso de transformación de la sociedad mexicana. Por el otro lado, un requerimiento cada vez mayor de personal de alta formación por parte de diversas instituciones. A esas demandas cuantitativas se agrega la necesidad de un cambio cualitativo del personal formador a fin de que cumpla con las expectativas de un mundo en continuo cambio y renovación”.

“La universidad contemporánea está asimismo, preocupada por un análisis de su articulación en la estructura social. Frente a esta problemática compleja y apremiante una alternativa promisoría es la reflexión crítica y la acción creativa. Esa propuesta plantea una revisión profunda de las relaciones entre las ciencias y sus efectos, fundamentalmente la aplicación y la enseñanza y un enfoque novedoso en la metodología educacional, en la que el estudiante es el artífice de su propia formación”.

El modelo Xochimilco. Sistema modular

En “Documento Xochimilco” se constata la inquietud de enfrentar el campo de la educación tradicional para introducir innovaciones, en la educación superior; así se planteó un modelo de enseñanza-aprendizaje que pretendía rebasar la educación fragmentada y vertical: en donde el profesor enseña y el alumno aprende en un contexto alejado de los problemas sociales y de la realidad nacional. “En este modelo se propuso una enseñanza crítica e interdisciplinaria, donde lo esencial en esta concepción es una nueva universidad crítica y actuante, y un estudiante que oriente su propia formación al intervenir en el proceso de transformación de la realidad”.

Se pretendía establecer una teoría del conocimiento, entendido este como un proceso de comunicación e intelección social de universidad y la sociedad. Este vínculo sería el servicio que la universidad prestaría a las comunidades de trabajadores y campesinos, así como a otros sectores de la sociedad, Otros principios básicos en que se basó la docencia, fueron:

- Vincular el “proceso enseñanza-aprendizaje” a problemáticas de la realidad socialmente difundida;
- Romper con los moldes tradicionales de educación y establecer un nuevo método en el cual “el estudiante es artífice de su propia formación”; y
- Establecer como eje del proceso de educación el triángulo docencia, investigación y servicio.

El propósito de este nuevo modelo de enseñanza aprendizaje era formar profesionistas emergentes que se pudieran involucrar en la solución de los problemas sociales de los sectores mayoritarios. Por lo que para alcanzar tal meta la universidad se debía relacionar íntimamente con la comunidad para determinar las necesidades.

Por otra parte se pretendía que la unidad Xochimilco “racionalizara su oferta de profesiones y carreras al responder a demandas sociales concretas y no, como tradicionalmente ocurre, solamente a las expectativas individuales ajenas a toda noción de servicio”.

Luego de iniciar actividades las divisiones de Biológicas y Sociales en noviembre de 1974. Al siguiente año se incorporó a la universidad una nueva división, la de Ciencias y Artes para el Diseño. En cuanto a las carreras seleccionadas, en el *Documento Xochimilco* se afirma que “las carreras definidas socialmente constituyen el contorno que debemos respetar”.

Para definir los planes de estudio de las carreras se organizaron “talleres de diseño curricular” en donde se discutió los currícula, teniendo como premisa fundamental que el proceso de aprendizaje “debería incluir el componente empírico-inductivo seguido de un reforzamiento teórico deductivo”.

- Zarco Quintero, Luis Alberto, *La formación de profesores en el departamento de reproducción*, Departamento de reproducción, facultad de medicina veterinaria y zootecnia, UNAM, México, 1987.
- Zarzar Charur, Carlos, "Estrategias para el diseño de programas de formación de formadores", en documento de trabajo del *Foro NEPC*, UNAM-SEP-ANUIES, Mexico, 1987.
- Zarzar Charur, Carlos, *Los programas nacionales de formación de los profesores promovidos por la DGISA de la SEP*, apoyo a la difusión y a la docencia de la DGICSA-SEP, México, 1987.
- Zavala Loria, José del Carmen, *Formación de profesores: proceso para transformar la UAC, Campeche*, Departamento de planes y programas, UACC, México, 1987.
- Zea Leopoldo, *Latinoamérica en la encrucijada de la historia*, México, 1980.

Otro lineamiento que planteaba el *Documento Xochimilco* era que: “los cursos se organizarían por módulos, que a su vez se definirían por aquellos objetos de transformación comunes a diversas disciplinas y profesiones”. Por tanto, el primer problema que se enfrentó en los talleres de “diseño curricular” fue el de encontrar “objetos de transformación” relevantes al proceso de enseñanza-aprendizaje que se quería implantar y que además fueran inter y multidisciplinarios. Después se integraron los “talleres de diseño modular”, con el fin de trabajar en equipos para cada una de las unidades de enseñanza aprendizaje. Además se conformaron los talleres de diseño modular donde los equipos de profesores, TAU, trabajaban en la formulación de cada una de las unidades de enseñanza-aprendizaje.

Para determinar un objeto de transformación, en base a este sistema se debían satisfacer las siguientes condiciones: Primera, la existencia de un proceso social organizado en torno a un problema de la realidad. Segunda, la presencia durante el desarrollo del proceso, así como durante la acción sobre el problema de los elementos del conocimiento y práctica necesarios para que la universidad cumpliera su teoría educativa.

El diseño curricular modular

La metodología de trabajo en los “talleres de diseño curricular”. Primero, “identificar un mercado de trabajo para los profesionales de la licenciatura”; Segundo, “seleccionar dentro de éste, el o los sectores en donde la incidencia de los egresados fuera más efectiva”. Tercero, “buscar las posibilidades de trabajo dentro de estos sectores. Cuarto, “identificar a partir de estas posibilidades, los diferentes objetos de transformación que debían conocer los profesionales por formar”.

Sobre estas bases se pudieron elaborar los primeros currícula, mismos que se formaron como una amalgama de currícula tradicionales y postulados metodológicos del *Documento Xochimilco*. Con el fin de crear las condiciones necesarias para el desarrollo de una enseñanza “interdisciplinaria” se establecieron los siguiente criterios para la elaboración de los currícula:

- La integración de tres de las actividades universitarias: “investigación, servicio y docencia” en una unidad de enseñanza aprendizaje denominada “módulo”.

- La consideración de que esta integración fuera el elemento fundamental para la estructuración de las funciones universitarias académicas y administrativas, y la base para definir las estrategias de planeación universitaria.

- Los curricula definirían la vinculación entre universidad y sociedad, generando nuevas formas alternas del ejercicio profesional.

- Además el diseño curricular debería considerar los siguientes elementos:

- Un análisis histórico de la actual división del trabajo en el marco de la sociedad mexicana.

- Una conceptualización del campo profesional y del nivel de la división del trabajo donde se agrupan las prácticas profesionales.

- Una definición de la práctica profesional, identificándola con un papel económico específico dentro del proceso general de acumulación de capital.

- Una consideración de la práctica social de una profesión como un servicio determinado por las necesidades reales de las clases mayoritarias del país.

Estructura por troncos. De lo general a lo particular

El tronco general se divide en dos niveles. El primero, llamado “tronco interdivisional” (un trimestre), es común para todos los alumnos de la unidad. El segundo, llamado “tronco divisional” (dos trimestres), es común a todos los alumnos de cualquiera de las divisiones. Ver cuadros del 1 al 6.

En el “tronco interdivisional” para la primera generación se impartieron tres unidades de enseñanza aprendizaje llamadas minimódulos “Ciencia y Sentido Común”; “Lo Normal y lo Patológico” y “Trabajo y Fuerza de Trabajo”, mismo que para la segunda generación se sustituyeron por el módulo “Conocimiento y Sociedad”.

En lo relativo a los troncos de carrera observar los (mayo de 1975) cuadros (7 y 8).

Algunos aspectos cuantitativos de la matrícula

Uno de los renglones cruciales en el aspecto de docencia es el número de alumnos que demanda ingreso a una institución y, sobre todo, el número de los que son aceptados y se inscriben en la misma.

En el cuadro 9 se ha tratado de reflejar el desarrollo que han tenido estos dos aspectos. Se da un resumen por división, por carrera y por generación del número de demandantes y de inscritos (ingresos), así como el porcentaje de demandantes que se inscriben.

En torno a las primeras generaciones no se guardaron datos de demandantes, por lo cual aquí no se presentan. Las generaciones 75/P y 76/P son atípicas para los análisis estadísticos, pues el número de estudiantes en ambas es muy reducido, además de que parece ser que no ingresaron a la unidad en forma regular. Sin embargo, no se localizaron evidencias al respecto.

Formación de los trabajadores académicos universitarios en la UAM-X

La formación y el desarrollo del personal académico han sido prioritarios desde del nacimiento mismo de la universidad. En cambio, por lo que se refiere al personal administrativo, ha sido hasta en los últimos años cuando se ha puesto atención especial a su formación y desarrollo. En consecuencia ha transcurrido mucho tiempo antes de que se llegaran a definir las competencias legal e institucional que, de algunas manera tienden a propiciar y asegurar que esas acciones se lleven a efecto en forma permanente.

Los ordenamientos legales e institucionales que se consignan en el Contrato colectivo de trabajo se transcriben a continuación:

Título Noveno

Derechos y Obligaciones de los Trabajadores.

Cláusula 153: Los trabajadores al Servicio de la Universidad tendrán los siguientes derechos: Inciso X: Participar en los cursos de capacita-

ción que imparta la Universidad para mejorar su preparación y eficiencia. Cláusula 165: Son obligaciones del personal académico: Inciso II. Enriquecer y actualizar sus conocimientos en las áreas académicas en que labore.

Título Décimo

Derechos y Obligaciones de la Universidad

Cláusula 171 :Respecto a los trabajadores la Universidad se obliga a: inciso VIII. Proporcionar capacitación, adiestramiento y formación a los trabajadores, conforme a los planes y programas que establezca la Comisión Mixta General de Capacitación y Adiestramiento. inciso XIX. Proporcionar los recursos necesarios para la realización del Programa Anual de Capacitación y Adiestramiento y de los cursos y conferencias especiales aprobados por la Comisión Mixta General de Capacitación y Adiestramiento; y

Cláusula 177: Con objeto de que la Universidad garantice una efectiva superación de los niveles administrativos y académicos, la UAM se compromete a sufragar el costo de programas de superación y formación de los trabajadores, así como del equipo, material y recursos humanos necesarios para llevar a cabo la realización de dichos programas, los cuales serán acordados entre la UAM y el Sindicato. La UAM se compromete a proporcionar profesores al servicio de la misma o visitantes, así como las instalaciones para la realización de cursos y conferencias especiales, según lo acuerden la Universidad y el Sindicato.

De misma manera en el Reglamento Ingreso Promoción y Permanencia del Personal Académico (22), aprobado en noviembre de 1982 por el Colegio Académico se encuentran considerados aspectos relativos al tema que nos ocupa y ellos son:

Título Octavo

De la permanencia del personal académico

Artículo 218: El personal académico se mantendrá actualizado en las disciplinas de su especialidad así como en métodos de enseñanza aprendizaje con el fin de cumplir adecuadamente las funciones sustantivas de la Universidad. La actualización podrá realizarse a través de las siguientes actividades:

I. Participar en cursos y seminarios de formación, capacitación y actualización académica:

II. Participar en los seminarios de las áreas departamentales.

III. Otras actividades equivalentes o que conduzcan a la formación y actualización del personal académico.

Teniendo en cuenta que con lo anteriormente señalado se ha pretendido favorecer la formación de los recursos humanos de la Universidad, en seguida se expone un relato cronológico de lo acontecido en el tiempo a ese respecto.

Formación de trabajadores académicos universitarios y las reas responsables

Las primeras acciones mediante las cuales la UAM-X pretendió ocuparse de la formación y desarrollo de su personal académico fueron los llamados “talleres de internalización modular” que, en lo general, perseguían dotar a los profesores de elementos teóricos, metodológicos, pedagógicos, entre otros, acordes y necesarios para llevar a cabo la nueva alternativa en la enseñanza superior que la Unidad ofrecía.

El primer “taller de internalización modular” organizado en la unidad Xochimilco estuvo a cargo de la Sección de tecnología educativa dependiente de la Coordinación de servicios académicos. Se sabe que ese primer taller inició sus labores el lunes 19 de febrero de 1975 bajo la forma de un módulo de cuatro unidades con los siguientes objetivos generales.

-Internalización a los participantes en los supuestos teóricos y metodológicos del diseño modular.

-Adiestrarles en métodos y técnicas pedagógicas necesarios para la operación del sistema modular.

-Ambientar y evaluar a los candidatos de nuevo ingreso como personal académico.

La duración de ese primer taller fue de 28 horas para el desarrollo de las tres primeras unidades y 40 fueron los profesores que lo cursaron.

Posteriormente la propia sección de tecnología educativa lanzó un nuevo proyecto de taller a dos niveles, con la misma finalidad: formar y desarrollar al personal académico o TAU. Uno de esos niveles consi-

deraba a los docentes que ya laboraban para la UAM-X y el otro, a los profesores noveles o personal de reciente incorporación. El programa consideraba los siguientes puntos:

- El problema educativo actual
- El sujeto de aprendizaje
- El "sistema modular" en Xochimilco

Para poner en marcha ese programa se consideraba necesario contar con representantes de cada una de las tres divisiones académicas, personal asignado por la Sección de tecnología educativa y trabajar coordinadamente con la Comisión de administración modular (CAM), además de contar con apoyo y asesoría tanto de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) como del Centro Latinoamericano de Tecnología Educacional para la Salud (Clates).

En lo referente al problema educativo actual y para el cual se habían previsto 20 horas para desarrollarlo, se intentaba examinar el problema educativo de México mediante un análisis de las diversas corrientes educativas, así como en virtud de la relación Universidad-Sociedad, sus características, la formación profesional de la educación y la población universitaria.

En cuanto al punto dos, relativo el sujeto de aprendizaje, para el que se preveía dedicar un total de 50 horas, se consideraba al individuo que aprende. Se examinaban las variables que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje mediante la evaluación de los diferentes factores que participan en él, como son: los factores individuales, grupales, socioeconómicos, a fin de obtener un panorama claro e integral de las variables del proceso educativo. Se pretendía además, examinar críticamente las técnicas educativas de enseñanza por objetivo, microenseñanza, enseñanza programada, autoenseñanza, paquetes educativos y educación responsiva.

En el punto anterior se analizaba también el conocimiento de apoyos educativos tales como películas, diagramas y los circuitos cerrados de televisión.

El punto tres, correspondiente al sistema modular en Xochimilco, al que se le dedicaban 50 horas, abordaba lo referente a metodología

modular con lo que se perseguía precisar su finalidad, sus características e implicaciones, así como por qué el sistema modular surgía como propuesta ante la necesidad de una nueva metodología.

Además del diseño de módulos abordaba la forma en que ese diseño debía ser encarado, sus contenidos estructurales, tales como el objetivo de transformación, los objetivos, proceso y su evaluación. Incluía también temas de la operación del módulo. Analizaba elementos que lo integraban y su interacción con los alumnos, los docentes y los apoyos necesarios. Por último, tomaba en cuenta las técnicas didácticas específicas del sistema modular, los grupos de trabajo, la discusión de las lecturas, los grupos dirigidos, los foros, el sociograma y los grupos operativos, entre otros.

En el documento se resaltaba la importancia definitiva del papel que jugaban los docentes en el sistema modular y, por tanto, la necesidad de prepararlos, según consta en el texto que sigue:

“La función esencial de la UAM-X es participar activamente en la transformación de la realidad del país. Transformación presupone reforma y una auténtica reforma necesariamente comprende el área educativa”.

Filosofía de la Formación de los formadores

Al programar la reforma educativa universitaria se debe tener en consideración que la estructura, los planes, los programas y los contenidos son importantes, pero lo más importante es el agente del cambio: el docente. Los sistemas, métodos y formas de enseñanza no pueden ser efectuados si el maestro no los siente como suyos. Con profesores diferentes a las ideas reformistas no se obtiene éxito en ningún sistema educativo por mejor que este sea. No es suficiente aplicar un método; es necesario que este sea conducido por el orientador del acto educativo impregnado de las ideas renovadoras. Solamente entonces habría cambio.

“Considerando que en México pocas universidades preparan maestros, para la enseñanza superior, la UAM-X siente de primordial importancia la necesidad de formar su cuerpo docente teniendo en vista la explicación por los mismos del sistema modular”.

Más adelante la Sección de tecnología educativa elaboró otro documento que mostraba los ajustes y modificaciones el contenido original del proyecto de taller al que previamente se ha hecho referencia, además de que lo consideraba como uno de los pasos en la formación del cuerpo docente de la UAM-X, previstos en el proyecto de Maestría en educación superior.

En consecuencia se hacía necesario.....“Operar con una nueva metodología educativa en la UAM-X, hace más necesario que nunca que el personal docente y de investigación esté plenamente capacitado”. Se consideraba fundamental capacitar el personal docente mediante una actualización en los aspectos específicamente técnicos de su especialidad, como en los aspectos docentes de enseñanza aprendizaje, solamente desvinculados de los anteriores a efecto de una mayor racionalidad. Esta necesidad de perfeccionamiento y experimentación docente se hacía especialmente importante en una unidad educativa que se planteaba una modificación de las relaciones del conocimiento.

Con este proceso necesita asegurar que todos los que participaban del mismo tuviesen un grado de coherencia en cuanto a los objetivos, cosa que no implicaba necesariamente homogeneización de los actores, sino que se sustentaba en niveles idóneos de capacidad técnica y didáctica.

Propósitos Generales:

- Ubicación de la UAM-X como alternativa dentro de la problemática del sistema educativo actual.
- Internalización de los supuestos teóricos y metodológicos del diseño modular.
- Facilitar las tareas de los docentes en la operación modular.
- Estimular el cuestionamiento hacia el proceso educativo en curso y propiciar las aportaciones concretas.

Organización y Metodología

- Ubicación: El taller se llevará durante todo el año escolar, a partir del 12 de mayo de 1975.
- Duración: Cuatro semanas; de lunes a viernes dos horas diarias-total 40 horas.

- Participantes: Todos los docentes que laboran en la unidad-Xochimilco dándose preferencia a aquellos que no han pasado por el taller de internalización de una semana.

Descripción del programa:

- El Problema educativo actual
- La nueva universidad
- El sistema modular en Xochimilco
- Técnicas didácticas específicas

Programa de formación de profesores.

Propuesta de la introducción plan de trabajo:

La aplicación de un metodología educativa distinta de la tradicional requirió de una capacitación plena del personal docente, en la inteligencia de que la unidad Xochimilco de la UAM tenía necesidades específicas que solamente podían ser cubiertas desde su interior. El hecho de que la Universidad Autónoma Metropolitana principalmente “profesores de tiempo completo” le permitió dotar a su personal de dos conocimientos, métodos y habilidades que el propio desarrollo de la Universidad requería. En la medida en que este desarrollo apenas se había iniciado, era necesario distinguir prioridades que debían atender los “talleres de formación de profesores”, que pudieran organizarse a corto, a mediano y a largo plazo. Es claro que los objetivos y recursos del programa de formación docente debían variar según ese ordenamiento.

Por corto plazo se entiende el tiempo necesario para satisfacer los requerimientos inmediatos de la unidad, frente al personal ya incorporado así como frente al que estaba en proceso de contratación. El mediano plazo designa el tiempo suficiente para que se diseñasen y se evaluaran programas de formación que habían comenzado a integrar la investigación sobre temas relevantes. El largo plazo incluiría entonces el tiempo necesario para poner en marcha los diversos tipos de programas de distintos niveles y objetivos que requería el crecimiento de la Unidad en todos sus aspectos y funciones.

Actividades del centro de investigación educativa

EL Centro de investigación educativa (CIE), se propuso las siguientes líneas generales de trabajo para las actividades.

Formación de profesores:

Se puso como meta la reorientación del “taller de internalización a la enseñanza modular”, el cual debía considerarse como condición previa a la incorporación del personal académico a las actividades universitarias. Con objeto de cumplir este propósito con un mayor dinamismo, la duración del taller se redujo a 20 horas distribuidas en dos semanas con sesiones de dos horas diarias.

Para el rediseño de estos talleres se procedió por medio de la Coordinación de servicios académicos, y a través de una consulta a los responsables de las divisiones.

Como puede observarse la orientación básica sobre la que se fincó y abordó la formación y desarrollo del personal académico o TAU, fue la capacitación por medio de información general relativa a los elementos teóricos, metodológicos y pedagógicos que les permitieran participar adecuadamente en la nueva alternativa de enseñanza.

Posteriormente, y una vez que se dio el cambio de rector de unidad, en junio de 1978, la nueva autoridad creó la Coordinación de asesoría académica dependiente de la propia rectoría a fin de que en sus funciones se ocupara de los aspectos relacionados con la “formación y desarrollo del personal académico”, por medio de sus secciones de investigación educativa y de formación de recursos humanos.

Una de la primeras acciones con la que se trató de reformar y por tanto de reorientar el renglón correspondiente a la formación y desarrollo del personal académico fue de estructuración del llamado “programa continuo de formación integral de profesores”.

Programa de formación integral de profesores

Dada la urgencia de propiciar entre el personal académico un ambiente de superación y capacitación acorde con el desarrollo de la unidad, la Comisión de Planeación Universitaria (CPU) consideró oportuno proponer un programa de formación integral de profesores. Dicho programa se

inscribió en un plan de desarrollo de la unidad de cuatro años, pretendiendo cumplir dentro de él varios objetivos que respondiesen a necesidades sentidas por la misma comunidad universitaria.

Se pretendía con este programa:

- Rescatar las diversas experiencias tenidas por cada división al desarrollar en sus programas académicos el nuevo planteamiento educativo de Xochimilco.

- integrar esas experiencias divisionales a la formación de docentes nuevos, permitiendo a los antiguos una mejor profundización en los elementos analizados y ulterior desarrollo de los mismos.

- Proporcionar a los docentes elementos objetivos que pudiesen mostrar su desarrollo y avance académico.

La política general que la CPU definió al respecto consistió en poner en práctica un programa continuo de "Formación de Profesores"(TAU) que se desarrollara de acuerdo con los niveles que constituían los planes de estudio como fueron definidos por el Colegio Académico. Esta política general implicaba determinaciones divisionales que debían ser aprovechadas y conocidas por toda la comunidad universitaria para lograr a corto plazo la elevación del nivel académico del personal docente en todos los aspectos.

En el mismo mes de noviembre del mismo año la Coordinación de asesoría académica o Coordinación de formación, investigación y posgrado y su Sección de investigaciones educativas, tomó como base el Programa continuo de formación integral de profesores antes referido, para elaborar el proyecto Formación integral de profesores según niveles (Tronco Divisional).

En relación al mismo se planteaba que...."Dada la complejidad de la estructura curricular de las diferentes carreras de cada División, resulta sumamente difícil plantear proyectos válidos y viables para la formación de profesores, a no ser que se trate de abordar el problema tomando en cuenta los mismos niveles en que se encuentra dividido el plan general de estudios".

Se pensó que lo más lógico, dado el punto anterior, sería iniciar la formación integral de profesores por el primer subnivel de "Tronco

General”, que correspondía al “Tronco interdivisional (TID)”. Entendiendo por “formación integral profesores” la capacitación que los docentes debían recibir no sólo en lo referente a contenidos teóricos, metodológicos o instrumentales que preveía un programa de estudio, sino también en los elementos didácticos que el programa preveía para desarrollar las actividades por él propuestas.

“Según niveles” hacía referencia a los niveles propuestos por Colegio Académico para la estructuración de un plan de estudios. Como son:

Subnivel primero: Tronco Interdivisional Tronco General

Subnivel segundo: Tronco Divisional

Tronco Básico

Área de Concentración

Objetivo:

“Este proyecto trata de colaborar con las divisiones de tal forma que pueda planearse una internalización coherente que logre capacitar a los docentes que van a impartir el próximo 79/I “el Tronco Divisional. Los rubros de capacitación estarían dados por el mismo programa académico de los Troncos Divisionales”.

Etapas:

Primera. Análisis del módulo con los responsables designados por la división correspondiente para establecer la estructura del mismo.

Segunda. Diferenciación de los contenidos teóricos, metodológicos, instrumentales, del área y de otras, distinguiendo los básicos de los complementarios.

Tercera. Referir los contenidos básicos a las técnicas didácticas que el módulo prevé para su desarrollo, organizándolos en un programa de “internalización” a impartir en un tiempo determinado, (tiempos, horarios, duración diaria y total).

Cuarta. Creación del equipo de responsables, señalando los monitores expertos del área o fuera de ella para el desarrollo de los contenidos básicos y los elementos detectados.

Quinta. Desarrollo de la internalización conforme a lo planeado.

Sexta. Preparación de diplomas u otorgar a los docentes que acrediten la “internalización”, certificando su capacidad para la operación del nivel considerado.

En diciembre de 1978 apareció un nuevo Plan general de formación de profesores, investigación científica y posgrado, por realizarse a partir del año de 1979. Ese documento en lo relativo a formación de profesores, en términos generales, se enfocaba a los diferentes niveles en que debían ser formados los profesores y contenía algunas consideraciones producto de la experiencia acumulada a lo largo de los años transcurridos, y especificaba con algún detalle cómo se pensaba que se debía organizar y desarrollar.

Fundamentación del programa de formación de profesores

“Luego de algunos años transcurridos desde el inicio de la unidad-Xochimilco de la UAM, se decía: es posible afirmar enfáticamente que una parte fundamental del desarrollo del sistema modular se ubica en la preparación del personal docente”.

En base al análisis de la experiencia práctica obtenida durante esos años, observando las características particulares de cada carrera en relación con la función docente, se pueda identificar como denominador común el hecho de que el papel del profesional que ejerce la docencia en la UAM-Xochimilco había sido planteado en términos muy distintos a los de la enseñanza convencional.

Al respecto se enunciaban dos elementos de ese denominador común. En primer lugar, y como sustento material de los cambios necesarios en la función docente, tenía el hecho, excepcional en nuestro país, de que una gran mayoría de los profesionales docentes en la Universidad eran personal de tiempo completo, destinados a la educación.

Efectivamente la UAM-X inició sus labores contando con una planta docente que, en su totalidad, era de tiempo completo. Si bien en la actualización se había deteriorado, de ninguna manera se pueda considerar que se hubiese abandonado el terreno de la profesionalización de la enseñanza. Por ello habría que destacar la necesidad de hacer una reflexión profunda en este sentido, ya que las implicaciones de la

modalidad de contratación de personal para cualquier sistema educativo eran centrales para su desarrollo y, sin duda constituían una variable del proceso de planeación, que no pueda dejarse a la influencia coyuntural o de consideraciones únicamente cuantitativas o presupuestarias.

Otro elemento que debía distinguir a los docentes de la UAM-X era la forma de participación de ellos dentro del proceso educativo. En efecto, a diferencia del sistema educativo convencional en el que el docente tenía como función primordial y con frecuencia como única función la impartición de una cátedra; en la unidad Xochimilco el docente debía intervenir en una gran variedad de tareas que atañen directa o indirectamente a su propio quehacer docente y, en última instancia a la planificación de la unidad en su conjunto.

Para una mayor precisión respecto a este elemento, conviene referirse al trabajo de Pablo Aznavurian *et al.*, en el cual se analiza el módulo como unidad mínima de planificación y administración. Sin embargo, señalemos algunos aspectos generales de esta afirmación:

El módulo como unidad mínima de planificación y administración.

En síntesis se podría decir con Pablo Aznavurian *et al.* que el plan modular de la unidad Xochimilco está estructurado de la siguiente manera:

- Diseño Curricular:

“Sabido es que la UAM-X ha formulado claramente, desde sus inicios, la necesidad e incluso el compromiso de replantear la función social del conocimiento, de las profesiones universitarias y, en suma, la articulación de la propia universidad a la estructura social”.

“Como consecuencia de ese propósito, por lo demás suscrito por el propio Estado -por medio de la Reforma Educativa- nos hemos visto enfrentados claramente con la tarea de diseñar las carreras impartidas por la UAM-X revisando exhaustiva y críticamente los modelos existentes”.

- El Método Educativo:

“Por otra parte, y también desde el proyecto que dio origen a la Unidad, se formuló en sus términos más generales un modelo educativo llamado “sistema modular” que, bajo la premisa de ser el recurso pedagógico para satisfacer la exigencia interior, determina el uso de la

investigación y del servicio como sustentos del proceso de enseñanza aprendizaje. Consecuentemente, el método educativo del sistema modular reordena y modifica los contenidos de aprendizaje y suprime la estructura por materias o asignaturas”.

- Los recursos didácticos:

“Tal y como hemos constatado prácticamente en los últimos cuatro años, para lograr lo anterior se requiere de recursos didácticos muy diversos que, en ocasiones, son de un grado de complejidad bastante alto”.

“A diferencia del sistema convencional, que se sustenta primordialmente en la cátedra o en el recurso instrumental, sin considerar su correspondencia con el objeto de conocimiento que se aborda en el sistema modular, e insistimos a través de la constatación crítica de su ejercicio, se requiere de un alto grado de correspondencia entre el objeto de conocimiento y el recurso didáctico con el que se aborda”.

Balace general del modelo modular en función de la formación

Teniendo en cuenta nuestro análisis y orientándolo únicamente a los dos elementos que hemos señalado; planta docente de profesionales de la enseñanza y modelo educativo, particularmente en sus implicaciones de diseño curricular, método educativo y recursos didácticos, se pudo precisar que tal y como lo ha probado la experiencia cotidiana, el sistema modular incrementó y diversificó las funciones organizativas y de ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la docencia propiamente dicha la desaparición de la cátedra y la globalización de conocimientos en el módulo determinaron un reordenamiento y una diversificación de los contenidos de la enseñanza aparejado todo ello con la necesidad de utilizar recursos didácticos muy diversos, requeridos por la investigación y el servicio como sustentos de formación del alumno.

Ahora bien, si consideramos la novedad de este modelo de enseñanza aprendizaje y reconocemos el hecho de que la mayoría -o a vez la totalidad- de quienes componemos la planta docente de la Universidad, provenían de modelos convencionales, señalaremos uno de obstáculos que han dificultado el desarrollo del sistema modular.

Por otra parte, si bien, en los inicios de la Unidad se contaba con una serie de enunciados generales acerca del sistema modular, y se hicieron intentos por difundirlos, discutirlos y precisarlos entre quienes comenzaron el desarrollo del proyecto, la realidad en que éste ha avanzado con una celeridad tal que buena parte de las reflexiones y de las consideraciones teóricas para sistematizar la experiencia en todos sus órdenes han tenido que ser dejadas para un momento más propicio.

Formación de profesores-investigadores (docentes) según niveles.

Por "formación integral" se entendió la capacitación de los docentes (TAU) en los rubros que hemos señalado anteriormente:

- Formación en los recursos didácticos propios del sistema modular, en el nivel considerado, de acuerdo con su desarrollo concreto como proceso de enseñanza aprendizaje.

- Formación científico-técnica constituida por los elementos demandados específicamente por los planes y programas académicos concretos, de acuerdo con su realización.

Con la finalidad de retroalimentar el desarrollo del sistema modular recuperando la experiencia adquirida en sus diversos niveles, y consecuentemente, elevar el nivel de conceptualización y práctica del propio sistema como modelo de enseñanza aprendizaje, se proponen los siguientes principios generales para la realización del programa:

- Distinto y aprobado el programa como parte del Plan general de desarrollo de la unidad, compete a las divisiones señalar los niveles y los recursos humanos y materiales que serán involucrados al programa de acuerdo con las necesidades y prioridades de la propia división.

- De acuerdo con lo previsto por la división, con los recursos humanos y/o materiales asignados por ella al nivel incluido por el programa de "Formación integral de docentes", en colaboración con las Secciones de formación de recursos humanos y de investigaciones educativas, se establece un taller para el diseño de un programa específico de trabajo, considerando los dos grandes rubros antes mencionados.

- Los talleres serán desarrollados y acreditados por la propia división en coordinación con "Formación de recursos humanos e investigadores educativos", quienes apoyarán el proceso y lo evaluarán de acuerdo con

los criterios y procedimientos definidos por el “taller de diseño” para la Formación de profesores en el nivel considerado.

En la Reunión de la Comisión de Planeación Universitaria Amplia (CPUA), que tuvo lugar en Juríca, Querétaro, del 23 al 25 de agosto de 1979, se consideraban los capítulos:

I. Comentarios a la propuesta de organización de las áreas académicas de Rectoría

II. investigación.

III. “Desarrollo de Recursos Humanos”.

Talleres de formación de profesores operados y por operar.

En el Trimestre 79-1 se puso en marcha un taller de “internalización al módulo”. El resultado concreto de éste, fue la elaboración de una Guía de operación para el TID. Participaron en él 50 personas, de las cuales 44 obtuvieron un certificado de asistencia.

La División de Ciencias Biológicas y de la Salud, a nivel de la Dirección, enfocó fundamentalmente la capacitación de los docentes en el campo de la didáctica a través de “talleres de internalización” al “Sistema Modular”. La capacitación Científico Técnica la ha delegó a los troncos y departamentos y/o a las carreras.

Así tenemos en el Tronco Divisional se llevó a cabo un seminario sobre problemas nutricionales en México, en abril de 1979.

En el terreno de lo científico técnico hubo diversos talleres, cursos, seminarios, etcétera en las divisiones y troncos, sólo que no contamos hasta el momento con toda la información. Esos cursos o seminarios no estuvieron debidamente formalizados, ni sistematizados, se dieron en base al interés y espontaneidad de una o más personas. Como estos tenemos el Seminario sobre Gramsci, en la División de Ciencias Sociales y Humanidades; un seminario en Psicolingüística y otro más sobre Análisis Transaccional, etcétera.

El perfil de docente en el sistema modular

Siempre que se ha hablado de desarrollo de recursos humanos se ha tenido la sensación de que en alguna forma se está involucrando un modelo, un paradigma del hombre hacia el cual deben tender las acciones de formación

capacitación y adiestramiento de estos otros hombres más cercanos y menos ideales con los que convivimos en el momento presente.

La Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco ha buscado más que un ideal, un hecho: “Un hombre capaz de enfrentar crítica y creativamente los problemas de la realidad y otro hombre, aquel que habrá de participar en la formación del primero”.

“Este segundo hombre, que no se dibuja como pensador, científico, compañero, orientador, pedagogo, filósofo y especialista en alguna rama del saber técnico o científico, humanista o social, es el objeto de conocimiento, primero, y de transformación, después, de todos los esfuerzos que se han de encaminar al desarrollo de los recursos humanos”.

“El docente del Sistema Modular, cuyo perfil guarda una relación dialéctica con el desarrollo del sistema mismo, es la fuente de la que habrá de emanar cualquier orientación que se quiera dar a los programas de formación de profesores, su punto de vista es la materia prima de los métodos que se adopten para diagnosticar necesidades de capacitación”.

“A partir del hecho de que todo en nuestra unidad está en proceso de crecimiento, la labor que se nos presenta en este renglón es vasta y ardua. Tenemos mucho por recuperar, pues hemos operado cuatro años sin planes concretos de formación y desarrollo de recursos humanos, y tenemos también mucho camino por recorrer, pues en el lapso de dos o tres años nuestra Unidad llegará a su nivel de saturación, la población estudiantil crecerá cerca del doble de la actual y la población de docente, asimismo, habrá de responder a este crecimiento”.

Diferencia de la formación en el sistema modular con el plan tradicional

A partir del análisis de la experiencia obtenida en la operación del modelo educativo propuesto en la unidad Xochimilco, observamos que un aspecto fundamental en su aplicación y desarrollo, se ubicó en la preparación y capacitación de los recursos humanos involucrados en el proceso.

El sistema modular, al romper con el esquema pedagógico tradicional, exigió de los trabajadores docentes y administrativos, formas cualitativas diferentes de incorporarse y participar en el trabajo.

En consecuencia la capacitación del personal docente en el sistema modular, ha seguido cauces radicalmente diferentes al de otros modelos educativos. La suspensión de asignaturas o materias y la creación de unidades de enseñanza aprendizaje módulos que tienen como eje la investigación para la generación y aplicación de conocimientos, han determinado un cambio indiscutible en el papel tradicional del docente, entendido principalmente como transmisor de información más o menos especializada.

En efecto, a diferencia del sistema educativo convencional en el que el docente tenía como función primordial la impartición de una cátedra, en el Modelo Xochimilco se incrementaron y diversificaron las funciones organizativas, de administración y ejecución del proceso enseñanza aprendizaje.

Al desarrollar el módulo en torno a la investigación y a la acción sobre problemas concretos de la realidad, los contenidos conceptuales, metodológicos e instrumentales propios de un determinado aprendizaje profesional, se vieron reordenados y diversificados no por una selección abstracta o formal, sino por el problema mismo que se abordaba y por la forma de aproximación que hacia él se realizaban. Ahora bien, la planificación académica de este proceso se sustentó -a *grosso modo*- en los siguientes elementos:

- El diseño curricular
- El diseño modular
- La operación de los módulos

En cuanto al diseño curricular, sabido es que la UAM-X formuló claramente, desde sus inicios, la necesidad e incluso el compromiso de replantear la función social del conocimiento, de las profesiones universitarias y, en suma la articulación de la propia universidad a la estructura social.

Derivado de este propósito, el docente se ha visto involucrado en la tarea de diseñar las carreras de esta unidad, partiendo de una revisión exhaustiva y crítica de los modelos existentes. En este sentido, la unidad ha desarrollado novedades y ha requerido de un trabajo colectivo de investigación. Todos los aspectos anteriores de la planificación han

requerido del aprovechamiento de las experiencias pasadas, del análisis y la reflexión, tanto como de la capacitación.

Por lo que respecta al diseño modular, la intervención de los profesores y la diversificación de sus tareas han sido de enorme importancia. En rigor, el eje de este elemento fue la capacidad de investigador por parte del docente, tanto para seleccionar problemas y espacios, como para determinar los objetivos de aprendizaje y los recursos teórico-prácticos que habrían de sustentarlos.

En cuanto a la operación modular, como resultado lógico del uso de la investigación formativa, obviamente se dio la exigencia de que el docente se formase como investigador, y que se formase en el manejo de diversos recursos didácticos, seleccionado éstos en función de su congruencia con el objeto de transformación.

Conviene destacar que por las características predominantes en el sistema educativo nacional, desde la educación primaria hasta la formación superior, la mayoría de los profesionales presentan deficiencias importantes en cuanto a su preparación, particularmente respecto a los paradigmas y el método de su especialidad, al uso y desarrollo del método científico como condición del conocimiento, o aún al discernimiento y la actitud intelectual indispensable para la práctica docente.

Por otra parte el hecho de haber vivido un sistema educativo que se fundamentaba en una concepción bancaria de la enseñanza hizo que aquellos profesionales que se orientaban a la docencia frecuentemente reproducían prácticas erróneas y negativas.

Fundamentos para el desarrollo de recursos humanos en la UAM-X:

- La formación científico-técnica sobre todo en cuanto a métodos y técnicas del área de conocimiento, así como en la práctica de su especialidad.

- La formación para la enseñanza superior, especialmente en el conocimiento y manejo del modelo educativo, de los procedimientos didácticos tanto individuales como grupales, en programas de enseñanza por objetos, que tienen como sustento la investigación y el servicio.

Objetivos generales.

Primero: Rescatar las diversas experiencias tenidas por cada división, en el desarrollo de sus programas académicos administrativos dentro del planteamiento educativo de la UAM-X.

Segundo: integrar esas experiencias divisionales a la formación de docentes y administrativos de nuevo ingreso, permitiendo a los antiguos una mayor profundización de los elementos analizados y su ulterior desarrollo.

Tercero: Proporcionar a los docentes y administrativos elementos objetivos que pueden elevar su desarrollo y avance profesional en la función que desempeñan.

Cuarto: Contar en la Universidad con los recursos humanos actualizados, capacitados y desarrollados, capaces de cumplir los objetivos de la institución.

Quinto: Promover la formación de los cuadros directivos, tanto en el área académica como administrativa capaces de responder el crecimiento de la Unidad.

Políticas y Normas de Desarrollo de Recursos Humanos.

De la internalización.

Primera: todo docente de nuevo ingreso, sea honorarios o por nómina de medio tiempo o completo, deberá necesariamente participar en un "Taller de internalización al Sistema Modular", antes de proceder a integrarse a las actividades de docencia.

Segunda: en caso de no acreditar el taller en la primer oportunidad, el docente tendrá derecho a una segunda.

Tercera: en cuanto a los docentes ya contratados en la fecha que el programa o una de las modalidades ponga en marcha tendrán un plazo máximo de un año para acreditar el Taller.

De la formación Científico Técnica:

Primera: corresponde a las Divisiones por medio de sus Departamentos y/o Carreras proponer los talleres de formación científico técnico, con base en sus necesidades concretas y en función de sus programas académicos, y discusión con las personas involucradas.

Segunda: “estos talleres deberán corresponder a las necesidades planteadas por la docencia misma”. Puede ser en función de un módulo, de la fase o bien abarcar toda la carrera.

Tercera: según la naturaleza del taller, éste puede ser interdisciplinario, es decir, con la participación de varias carreras o bien en la participación de las diferentes divisiones.

Cuarta: las carreras o departamentos tendrán necesariamente que implementar por lo menos dos talleres anuales de formación técnica.

Quinta: los docentes de medio tiempo o tiempo completo optarán por los talleres que consideren van a desarrollar lo conocimientos y habilidades requeridos en su práctica docente.

Del Diseño de los Talleres y Cursos:

Uno. Todo curso o taller deberá incluir en su diseño el método de evaluación.

Dos. Deberá mencionarse fecha de iniciación inscripción y terminación de actividades.

Tres. Deberá mencionarse el mínimo de asistencias para recibir acreditación, cuando así proceda o el tipo de trabajo que deberá realizar el alumno para obtener acreditación, independientemente de las asistencias.

Cuatro. Asimismo, se especificará el tipo de acreditación que se ofrece.

Quinto. Deberá incluirse una justificación de la denominación adoptada: curso, taller, conferencias, módulos, etcétera.

Sexta: Toda forma que se adopta para la capacitación de docentes deberá incluir, lo siguiente:

- Habilidades específicas que se espera desarrollar en el participante.
- Actividades principales.
- Metodología pedagógica adoptada
- Objetivos terminales y de proceso o intermedios.
- Nombre de quienes participaron en el diseño en calidad de actores, colaboradores, asesores, etcétera
- Bibliografía obligatoria y optativa
- Prerequisitos para poder participar.
- Cuota de recuperación, en su caso.

De la Planeación y Operación de los Talleres:

Primero. Deberá designarse un responsable del taller o curso, quien podrá ser el mismo docente que lo imparte, o uno de los docentes que lo imparten, cuando se hayan formado varios grupos, o el coordinador formal del área.

Segundo. Todo plan de operación deberá indicar lo siguiente:

- Número probable de participantes.
- Número de grupos.
- Número y nombre de los docentes, o perfil en su caso.
- Espacios físicos requeridos.
- Horarios.
- Materiales de consumo.
- Apoyos audiovisuales requeridos.
- Otros elementos didácticos.
- Gastos de operación calculados.
- Cuota de recuperación, cuando se aplicable.

Tercero. Las Divisiones y Departamentos académicos así como las áreas administrativas, definirán cada año en su presupuesto el número de docentes y administrativos así como las horas que se destinarán a la capacitación.

De la Acreditación:

Primero. Los Talleres de Formación de Profesores deberán acreditarse según cédula anexa.

Segundo. Se entiende por crédito una hora de clase (aula) a la semana durante un trimestre (11 semanas) u once horas de trabajo de aula, en cualquier periodo según lo determinen las necesidades del curso o taller y sean debidamente autorizadas.

Tercero. Se dará crédito sólo cuando haya evaluación, en su defecto, se expedirá constancia de asistencia.

Cuarto. El documento de acreditación deberá contener como mínimo los siguientes datos:

- El número de horas de trabajo de aula
- El periodo en que se realizó.
- El nombre del alumno.

- La fecha de expedición del documento.
- La denominación del Taller o Curso.
- El sitio en que se desarrolló
- El nombre, puesto y firma de quien llevó el control de asistencia, de quien impartió el curso o taller, y de la autoridad que avala la expedición.

Talleres
Talleres terminados

Programas	científico		núm. de profesores	fecha	
	turno	didáctica			
Tronco interdivisional	M	X	48	abr-79	
	V	X	8	abr-79	
Tronco divisional CBS	M	X	14	abr-79	
	M	X	11	en - feb 1979	
	V	X	9	abr-79	
Tronco divisional CSH	M		X	20	abr-79
Tronco divisional CAD					
CBS					
Estomatología	M	X		24 jun - jul 1979	
medicina	M	X		13	abr-79
	M	X		9	jun-79
Químico farmaco biologo	M	X		10	en - feb 1979
	V	X		7	abr-79
Biología	M	X		6	abr-79

Talleres
Talleres en preparación

Programas	científico		núm. de profesores	fecha
	turno	didáctica		
Tronco interdivisional	M		X	40 sep - dic 79
	V		X	19 sep - dic 79
	M	X		sep 13 - 14
	V	X		
Tronco divisional CBS	M	X		12 ago - sep 79
Tronco divisional CSH				
Tronco divisional CAD				
CBS				
Estomatología	M	X		10 ago - sep 79
medicina	M	X		12 ago - sep 79
Químico farmacobiologo				
Biología				

Subprogramas	Talleres terminados			núm. de profesores	fecha
	turno	didáctica	científico técnico		
CBS					
Enfermería	M	X			4 1° may 79
Medicina veterinaria y zootecnia					
Agronomía	M	X			5 mar - abr 79
CSH					
Sociología					
Psicología					
Comunicación					
Administración					
Economía					
CAD					
Asentamientos humanos					
Arquitectura					
Diseño industrial					
Diseño gráfico					
En operación					
Taller de apoyo en Matemáticas (interdivisional)					

Subprogramas	Talleres terminados			núm. de profesores	fecha
	turno	didáctica	científico técnico		
Talleres					
CBS					
Enfermería					
Medicina veterinaria y zootecnia					
Agronomía	M	X			10 ago - sep 79
CSH					
Sociología	M	X			25 ago - dic 79
Psicología	M		X		7 ago - dic 79
Comunicación	M		X		7 ago - dic 79
Administración					
Economía					
CAD					
Asentamientos humanos					
Arquitectura					
Diseño industrial					
Diseño gráfico					
En operación					
Taller de apoyo en Matemáticas (interdivisional)					

Instancias encargadas de la formación y desarrollo del personal académico

momento	instancia responsable	dependiente de la
1974	sección de tecnología educacional	secretaría
enero 1979	sección de tecnología educativa	coordinación de servicios académicos
mayo 1975	sección de investigaciones educativas	coordinación de servicios académicos
1976	sección de investigaciones educativas	coordinación de servicios académicos
1978	coordinación de asesoría académica	rectoría
1981	coordinación de asesoría y desarrollo académico	rectoría

fuentes: organigrama de la unidad Xochimilco

instancia encargada de la formación y desarrollo del personal administrativo

momento	instancia responsable
1982 (a partir del 1° de febrero)	Comisión mixta general de capacitación y adiestramiento

Instancias encargadas de la formación y desarrollo del personal académico

momento	instancia responsable	dependientes de la
1974	sección de tecnología educacional	secretaría
enero 1975	sección de tecnología educativa	coordinación de servicios académicos
mayo 1975	sección de investigaciones educativas	coordinación de servicios académicos
1976	sección de investigaciones educativas	coordinación de servicios académicos
1978	coordinación de asesoría académica	rectoría
1981	coordinación de asesoría y desarrollo académico	rectoría

fuentes: organigrama de la unidad Xochimilco

instancia encargada de la formación y desarrollo del personal administrativo

momento	instancia responsable
1982 (a partir del 1° de febrero)	Comisión mixta general de capacitación y adiestramiento

Taller de internalización
primera fase

año	taller	carrera	inscritos	acreditados	deserción	no acreditados
1978	1	QFB	27	18	9	
1979	1	TD	25	7	18	
subtotal	2		52	25	27	0
1979	1	Agronomía	14	6	5	3
	1	TD	14	14		
	1	Enfermería	7	4	1	2
	1	TD (vespertino)	9	8		1
	1	Biología	23	6	14	3
	1	Medicina	24	13	10	1
	1	QFB (vespertino)	8	7	1	
	1	Estomatología	7	6		1
	1	Estomatología	20	15	5	
	1	Estomatología (vespertino)	13	7	6	
	1	Medicina (xoco)	15	9	3	3
	1	Taller de matemáticas	9	2	6	1
	1	Agronomía	12	5		7
subtotal	13		175	102	51	22
1980	1	QFB (vespertino)	4	2	1	1
subtotal	1		4	2	1	1
1980	1	TD	8	2	6	
	1	MVZ	14	4	10	
	1	QFB	8	6	0	2
	1	Medicina	16	8	3	5
	1	Estomatología	11	9	1	1
	1	Enfermería, estomatología, medicina	14	11	3	
	1	Estomatología (vespertino)	7	5	2	
	1	Estomatología	12	6	1	5
	1	Enfermería, estomatología, medicina	18	6	11	1
	1	Agronomía	10	3	5	2
	1	Biología	12	5	4	3
	1	matemáticas (DCHS)				
	1	matemáticas (DCHS)				
	1	QFB/ estomatología	7	5	0	2
subtotal	14		137	70	46	21
1981	1	TD	8	7	0	1
	1	Biología				
	1	TD (vespertino)	21	10	2	9
	1	MVZ	23	2	4	17
	1	matemáticas (DCHS)				
subtotal	5		52	19	6	27
total	35		420	218	131	71

CBS: operación de talleres de internalización
Segunda fase

año	taller	carrera	inscritos	acreditados	deserción	no acreditados
1980	1	Atención a la salud	14	12	1	1
	1	Atención a la salud	13	7	2	4
	1	Atención a la salud	11	10		1
	1	Atención a la salud	13	1		12
	1	QFB	9	7		2
	1	QFB	11	10		1
	1	suspendido				
subtotal	7		71	47	3	21
1981	1	MVZ	8	4	2	2
	1	TD (vesperino)				
subtotal	2		8	4	2	2
1982	1	Biología	6	4	2	
subtotal	1		6	4	2	0
total	10		85	55	7	23

CBS: operación de talleres de internalización
Tercera fase

año	taller	carrera	inscritos	acreditados	deserción	no acreditados
1980	1	MVZ	6	1	1	4
subtotal	1		6	1	1	4
1982	1	QFB (vesperino)	4	2	2	
	1	Estomatología, medicina	8	8		
	1	Agronomía	8	7		1
	1	TD (vesperino)	2	2		
subtotal	4		22	19	2	1
Total	5		28	20	3	5

Becas tramitadas (1980 - 1983)
CAD

Institución	Solicitantes	1980	1981	1982	1983
Secretaría de Relaciones Exteriores	A	2	2	7	7
	B	4	6	3	2
Conjeseo Nacional de Ciencia y Tecnología	A	6		2	4
	B	2	2		8
Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior	A	1	4		1
	B				
Secretaría de Salubridad y Asistencia	A				
	B				
Organización de Estados Americanos	A				
	B				
Instituto de Cooperación Iberoamericana	A				1
	B				1
Universidad Nacional Autónoma de México	A				1
	B				
Fundación Kellog	A				
	B				
Banco de México	A				
	B				
Colegio de México	A				
	B				
Universidad Iberoamericana	A				
	B				
Universidad de Londres	A				
	B				
Instituto Mexicano del Seguro Social	A				
	B				
Centro Interamericano de Enseñanza y estadística de Chile	A				
	B				
Comisión Nacional de Fruticultura	A				
	B				
Instituto Cultural Hispanoamericano	A				
	B				1
Embajada de Francia en México	A				
	B				
Banco de la República en Bogotá	A				
	B				
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	A				
	B				
Total	A	9	6	9	14
	B	6	8	3	12

Becas tramitadas (1980 - 1983)

CBS

Institución	solicitantes	1980	1981	1982	1983
Secretaría de Relaciones Exteriores	A	5	18	1	9
	B	8	15	15	22
Conjeseo Nacional de Ciencia y Tecnología	A	4	11		3
	B		16	10	11
Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior	A	1	3	1	1
	B				
Secretaría de Salubridad y Asistencia	A		1		
	B				
Organización de Estados Americanos	A				
	B				
Instituto de Cooperación Iberoamericana	A				
	B				
Universidad Nacional Autónoma de México	A				1
	B				
Fundación Kellogg	A				2
	B				
Banco de México	A				
	B				2
Colegio de México	A				
	B				
Universidad Iberoamericana	A				
	B				
Universidad de Londres	A				
	B				
Instituto Mexicano del Seguro Social	A				
	B				1
Centro Interamericano de Enseñanza y estadística de Chile	A				
	B				
Comisión Nacional de Fruticultura	A				
	B				1
Instituto Cultural Hispanoamericano	A				
	B				
Embajada de Francia en México	A				
	B				
Banco de la República en Bogotá	A				
	B				
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	A				
	B				
Total	A	10	32	2	16
	B	8	31	25	37

Becas tramitadas (1980 - 1983)
CSH

Institución	Beneficiarios	1980	1981	1982	1983
Secretaría de Relaciones Exteriores	A	8	15	4	11
	B	21	13	20	30
Conjeto Nacional de Ciencia y Tecnología	A	11	17	6	4
	B	15	10	4	
Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior	A	1	24	1	2
	B				
Secretaría de Salubridad y Asistencia	A		1		
	B				
Organización de Estados Americanos	A			2	
	B				
Instituto de Cooperación Iberoamericana	A				
	B				3
Universidad Nacional Autónoma de México	A				
	B				
Fundación Kellog	A				
	B				
Banco de México	A				
	B				
Colegio de México	A				1
	B				
Universidad Iberoamericana	A				
	B				2
Universidad de Londres	A				1
	B				
Instituto Mexicano del Seguro Social	A				
	B				
Centro Interamericano de Enseñanza y estadística de Chile	A				1
	B				
Comisión Nacional de Fruticultura	A				
	B				
Instituto Cultural Hispanoamericano	A				
	B				
Embajada de Francia en México	A				
	B				1
Banco de la República en Bogotá	A				
	B				1
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	A				
	B				1
Total	A	20	57	13	20
	B	36	23	24	38

Personal académico de la DCAD en período sabático 1981 - 1984
Departamento de métodos y sistemas

Categoría	nivel	1981	1981 - 1982	1982	1982 - 1983	1983	1983 - 1984	total
Titulares	C							0
	B						1	1
	A			1			2	3
Subtotal		0	0	1	0	0	3	4
Asociados	D						1	1
	C				1			1
	B						1	1
	A							0
Subtotal		0	0	0	1	0	2	3
Asistentes	C							0
	B							0
	A							0
Subtotal		0	0	0	0	0	0	0
Total		0	0	1	1	0	5	7

Personal académico de la DCAD en período sabático 1981 - 1984
Departamento de síntesis creativa

Categoría	nivel	1981	1981 - 1982	1982	1982 - 1983	1983	1983 - 1984	total
Titulares	C							0
	B	1						1
	A							0
Subtotal		1	0	0	0	0	0	1
Asociados	D			1	1		1	3
	C			1			1	2
	B				2		1	3
	A						1	1
Subtotal		0	0	2	3	0	4	9
Asistentes	C							0
	B							0
	A							0
Subtotal		0	0	0	0	0	0	0
Total		1	0	2	3	0	4	10

Personal académico de la DCAD en período sabático 1981 - 1984
Departamento de tecnología y producción

Categoría	nivel	1981	1981 - 1982	1982	1982 - 1983	1983	1983- 1984	total
Titulares	C							0
	B		1		1			2
	A							0
Subtotal		0	1	0	1	0	0	2
Asociados	D			2			2	4
	C						1	1
	B			1	1	1	1	4
	A							0
Subtotal		0	0	3	1	1	4	9
Asistentes	C				1		1	2
	B			1				1
	A							0
Subtotal		0	0	1	1	0	1	3
Total		0	1	4	3	1	5	14

Personal académico de la DCAD en período sabático 1981 - 1984
Departamento de teoría y análisis

Categoría	nivel	1981	1981 - 1982	1982	1982 - 1983	1983	1983- 1984	total
Titulares	C							0
	B				1			1
	A		1					1
Subtotal		0	1	0	1	0	0	2
Asociados	D				1			1
	C						1	1
	B							0
	A						1	1
Subtotal		0	0	0	1	0	2	3
Asistentes	C							0
	B							0
	A							0
Subtotal		0	0	0	0	0	0	0
Total		0	1	0	2	0	2	5

Personal académico de la DCBS con ayuda económica en el trienio 1981 - 1983

Departamento de asignación	Categoría	nivel	meses	estudios de			país
				posgrado	investigación	otras	
El hombre y su ambiente	1 Asociado	D	12	1			Francia
	1 Asociado	C	13	1			Francia
	1 Asociado	C	9	1			Inglaterra
	1 Asociado	C	7	1			Italia
	1 Asociado	C	8		1		Diferentes Europa
	1 Asociado	C	6		1		Diferentes Europa
1 Asistente	B	13		1		Inglaterra	
Subtotal	7		66	4	3		
Producción Agrícola y animal	1 Titular	A	6	1			Francia
	1 Titular	A	6		1		Australia
	1 Asociado	C	7		1		Japón
	1 Asociado	C	3	1			Japón
	1 Asociado	A	24	1			México
	1 Asociado	A	12	1			México
1 Asociado	A	12	1			Francia	
Subtotal	7		70	5	2		
Atención a la salud	1 Titular	B	8			1	México
	1 Titular	A	7			1	Canadá
	1 Titular	A	8	1			Estados Unidos
	1 Asociado	D	22	1			España
	1 Asociado	D	8				Francia (loca)
	1 Asociado	C	12	1			Francia
1 Asociado	B	12	1			México	
1 Asociado	A	6		1		Japón	
Subtotal	8		73	5	1	2	
Sistemas biológicos	1 Titular	A	6	1			Estados Unidos
	1 Asociado	A	26	1			Alemania
Subtotal	2		32	2			
Total	#		241	16	6	2	

Personal académico de la DCAD con ayuda económica en el trienio 1981 - 1983

Departamento de asignación	Categoría	nivel	meses	estudios de			país
				posgrado	investigación	otras	
Métodos y sistemas	1 Asociado	D	6	1			Canadá
Subtotal	1		6	1			
Síntesis creativa	1 Titular	B	6	1			Estados Unidos
Subtotal	1		6	1			
Teoría y análisis	1 Titular	B	7		1		Suramérica
	1 Titular	A	14	1			Canadá
	1 Asociado	A	14	1			Inglaterra
	1 Asistente	D	30	1			Francia
Subtotal	4		65	3	1		
Total	6		77	5	1		

Personal académico de la DCSH con ayuda económica en el trienio 1981 - 1983

Departamento de asignación	Categoría	nivel	meses	estudios de			país
				posgrado	investigación	otras	
Educación y comunicación	1 Asociado	C	6	1			Francia
Subtotal	1		6	1			
Política y cultura	1 Asociado	B	12	1			Francia
Subtotal	1		12	1			
Producción económica	1 Asociado	C	7	1			Francia
	1 Asociado	A	12	1			Francia
	1 Asociado	A	8	1			Francia
	1 Asociado	A	7	1			Francia
Subtotal	4		34	4			
Relaciones sociales	1 Titular	B	6	1			Francia
	1 Titular	B	6	1			Francia
	1 Asociado	C	4	1			Francia
Subtotal	3		13	3			
Total	9		65	9	0	0	

Becas tramitadas (1980 - 1983)
Totales

Institución	Solicitantes	Totales
Secretaría de Relaciones Exteriores	A	89
	B	159
Conjeto Nacional de Ciencia y Tecnología	A	68
	B	78
Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior	A	40
	B	
Secretaría de Salubridad y Asistencia	A	2
	B	
Organización de Estados Americanos	A	2
	B	
Instituto de Cooperación Iberoamericana	A	1
	B	4
Universidad Nacional Autónoma de México	A	2
	B	
Fundación Kellog	A	2
	B	
Banco de México	A	
	B	2
Colegio de México	A	1
	B	
Universidad Iberoamericana	A	
	B	2
Universidad de Londres	A	1
	B	
Instituto Mexicano del Seguro Social	A	
	B	1
Centro Interamericano de Enseñanza y estadística de Chile	A	1
	B	
Comisión Nacional de Fruticultura	A	
	B	1
Instituto Cultural Hispanoamericano	A	
	B	1
Embajada de Francia en México	A	
	B	1
Banco de la República en Bogotá	A	
	B	1
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	A	
	B	1
Total	A	209
	B	251

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Romero, Salvador, y Pozas Horcasistas, Ricardo. *Programa nacional de formación de profesores universitarios en ciencias sociales*, PNFPUCS, México, 1987.
- Acosta Segura, Magdalena, *La Formación y actualización de profesores en la Facultad de Química 1ª Parte. Especialización en docencia del química*, Coordinación de actualización y superación académica, facultad de química, UNAM, México, 1987.
- Aguilar Villanueva, Luis, *Max Weber, la política después de las ilusiones*.
- Aguirre, María Esther, "Modernización de la educación superior. El caso de México", en *Foro Universitario*, núm. 8, mayo, 1981.
- Alday Velez, José Antonio y Carrillo Peña, José Guadalupe, *Experiencias y perspectivas del programa de formación de profesores de la Universidad del Sureste*, Dirección de Superación Académica e Intercambio, Universidad del Sureste, México, 1987.
- Allende, Salvador, "La revolución social y las universidades", en *Destinde*, núm. 31, UNAM, México, 1973.
- Alonso, José Antonio: "Propuestas de investigación de la educación superior desde la perspectiva de las ciencias sociales", en *Perfiles Educativos*, núm. 18, CISE-UNAM, México 1982.
- Althusser, Louis, *La filosofía como arma de la revolución*, Siglo Veintiuno editores, cuadernos pasado y presente, núm. 4, México, 1978.
- Angeles Olivares, Alvaro et al., *Reseña histórica de a formación de profesores de la Universidad Autónoma de Hidalgo*, División de apoyo a la docencia, Departamento de didáctica UAH, México, 1987.

- Anguiano, Arturo, "Crisis política, modernización y democracia", en seminario internacional noviembre 1989, UAM-X.
- Antinori Carletti, Dora Ma., *La formación docente en la universidad regiomontana*, Centro de investigaciones y servicios educativos, Universidad Regiomontana, México, 1987.
- ANUIES, *Revista de la educación superior*, núm. 2, 3, 4, 22, 23, 63, 64, 21, 17, 18, 19, 20, 37, 41, 42, 43, 44, 51, 61, 62, 27, 28, 30, 32, 33 Y 36, ANUIES, México, enero-marzo, 1982 a julio-septiembre, 1987.
- Apostel, Leo *et al.*, *Interdisciplinariedad*, ANUIES, Biblioteca de educación superior, México, 1979.
- Arredondo Galvan, Víctor Martiniano, "Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios", en documento de trabajo del *Foro NFPU*, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1987.
- Arriga Crotte, Emilia, *Mejoramiento de los recursos humanos en ciencias y tecnología del Mar*, Subdirección técnica de investigación, Desarrollo tecnológico y académico, SEP, México, 1987.
- Arroniz Padilla, Salvador y Martínez Redding, Carlos, *Capacitación y actualización del personal docente de la facultad de odontología*, Facultad de Odontología, UNAM, México, 1987.
- Aznavurian, Pablo *et al.*, *Documento de discusión. Reunión comisión de planificación universitaria ampliada*, Jurídica, Queretaro, México, UAM-X, 1979.
- Bañuelos Rodríguez, José, en documento de trabajo del *Foro NFPU*, UNAM-SEP ANUIES, México, 1987.
- Barojas, Jorge, *Programa nacional de formación y actualización de profesores de física*, Departamento de física de la UAM-Itapalapa, México, 1987.
- Basúa Rueda, Enrique, "Hacia el cambio de la legislación de la UNAM", en *Foro Universitario*, núm. 9/10, agosto, 1978.
- Baudelot Ch. y Establet R., *La escuela capitalista*, Siglo Veintiuno editores, México, 1976.
- Baz, Margarita, *Perfil docente-investigador-profesionista para la UAM-Xochimilco*, México, abril, 1975.

- Bazan Levy, José *et al.*, Ponencia al *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, Unidad académica de los ciclos profesionales y de posgrado, Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, México, 1987.
- Benitez, Carmen y Santacruz Fabila, Iris, "El sindicalismo universitario y los trabajadores académicos, el caso del SITUAM", en *Foro Universitario*, núm. 9/10, agosto, 1978.
- Berger, Peter y Luchmann, Thomas, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
- Bermudez de Brawns, Ma Teresa, *Bosquejos de la educación para el pueblo*, Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano, SEP/Caballito, México, 1985.
- Berruezo C., Jesús, *Formación de profesores desde una perspectiva de lucha de clases*, documento multigrafiado, México, 1981.
- Bessa, Teresa y Baz, Margarita, *Módulo de capacitación y selección de recursos humanos*, documento multigrafiado, archivo histórico, UAM-X.
- Borrego Bruciaga, Rosina *et al.*, *El papel del docente modular en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*, documento multigrafiado, UAM-X, México, Julio, 1986.
- Braunstein, N. A. *et al.*, *Psicología: ideología y ciencia*, Siglo Veintiuno editores, México, 1977.
- Broccoli, Angelo, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Nueva Imagen, México, 1977.
- Broun F. G. *et al.*, *Universidad, clases sociales y poder*, Ateneo de Caracas, Venezuela, 1978.
- Brunner, José Joaquín, *Universidad y sociedad en América Latina*, UAM-A/SEP, México, 1986.
- Bwzan Levy, J. de J. *et al.*, *Reseña de la experiencia del PNFAP para la enseñanza de técnicas de lectura, redacción y otros procedimientos para el estudio*, CCH-UNAM, México, 1987.
- Caballero Velazquez, Jesús y Hernández Silva, Miguel Angel, *La formación de profesores en la escuela nacional de estudios profesionales Aragón:*

desarrollo y vicisitudes, Departamento de diagnóstico y evaluación, ENEP Aragón-UNAM, México, 1987.

- Camp, Roderic. "El democrata en México", en *Revista Mexicana de Sociología*, año XLV, vol. XLV, núm. 2, abril-junio de 1983, UNAM.
- Careaga M., Angélica Ma., *Permanencia del personal académico de la UAM: un Factor a considerar para la elaboración de un programa de formación de profesores*, Departamento de desarrollo académico de planeación y desarrollo institucional, UAM, México, 1987.
- Cariola, P., *La educación en América Latina*, Limusa, México, 1981.
- Carnoy, M. y Werthein, J., *Cuba: cambio económico y reforma educativa (1955-1978)*, Nueva Imagen, México, 1980.
- Carpizo, Jorge, *Fortaleza y debilidad de la UNAM*. UNAM, México, 1986.
- Carrizales Retamar, Cesar., "Formación Intelectual del Docente", en Documento del Trabajo del *Foro Nacional de Formación Profesores Universitarios*, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1987.
- Casillas Alvarado, M. Angel, "La universidad instrumentalizada", en *Foro Universitario*, núm. 67, segunda epoca, año 6, junio 1986.
- Castañeda, Adelina *et al*, *La formación docente y el apoyo a la docencia en la UAP*, Centro de Servicios Educativos de la Escuela de Filosofía y Letras (CSEEFY), UAP, México, 1987.
- Castellanos C, Ana Rosa *et al.*, *Dependencia, innovación y docencia: camino sinuoso par la formación de profesores en las universidades de provincia: Guadalajara (1972-1987)*, Programa permanente de formación y actualización de profesores del plan institucional de formación docente, U de G, México, 1987.
- Castellanos C, Ana Rosa *et al.*, *Subprograma de apoyo a la actualización curricular*, Departamento de investigación científica y superación académica, U de G, México, 1987.
- Castillo, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, núm. 3 y 4; del gobierno del estado de Michoacán, 1976.

- Castro Mendoza Isidro y Calzada Nova, Luis Antonio, *Una idea, un programa, una obra*, Departamento de medicina y zootecnia, UNAM, México, 1987.
- Castro Muñoz, Ma Teresa; Sandoval Torres, María Elena, *La trayectoria de la formación docente de Chapingo*. Subdirección de apoyo académico. UA de Chapingo, México, 1987.
- Castro, Fidel, *La crisis económica y social del mundo*, Siglo Veintiuno editores, México, 1987.
- Cecilia Frost, Elsa, *La educación y la ilustración en Europa*, SEP/Caballito, México, 1986.
- Chamorro Lazcano, Ubaldo, *Reseña de la acción formativa y capacitación de profesores de la ANUIES*, Departamento de servicios a la docencia de la coordinación general de apoyo a la docencia, México, 1987.
- Chekeibar Nader, Lourdes *et al*, *Reseña de las experiencias de los programas regionales de formación de recursos humanos*, Comité técnico académico, SEP, México, 1987.
- Cirigliano, Gustavo F.J., *Filosofía de la educación*, Humanitas, Buenos Aires, 1966.
- Comboni Salinas, Sonia *et al.*, "Desarrollo educativo y planeación educativa en México", en *Anales*, año 1, núm. 1, UAM-X, México, 1984.
- Comboni, Sonia *et al.*, *La formación del personal académico de la División de Ciencias Sociales y Humanidades*, documento multigrafiado, congreso sobre evaluación divisional, UAM-X, México, julio, 1986.
- Conferencia Episcopal, *La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*, CELAM-Puebla, México, 1976
- Coordinación de Ciencias, (UNAM), *Postura frente al documento: fortaleza y debilidad de la UNAM*. UNAM, México, mayo, 1986.
- DCBS, *Plan para la integración de la investigación científica del sistema modular*, archivo histórico de la UAM-X, 1980.
- , *Taller de internalización modular, (programa de docentes de QFB)*, archivo histórico, UAM-Xochimilco, diciembre 1978.
- , *Taller de internalización modular*, DCBS, UAM-X México, 1978.

- DCSH, Módulo, *Doctrinas políticas y sociales, (curso de internalización de profesores)*, archivo histórico, UAM-Xochimilco, México, 1975.
- De Gortari, Eli, *La ciencia en la historia de México*, Grijalbo, México, 1980.
- De la Torre Acevez, Natalia, *Formación de profesores en Físicoquímica*, Servicio social del departamento de físicoquímica, facultad de química, UNAM, México, 1987.
- De Leonardo, Patricia, *Educación superior privada en México*, Línea, UAG/UAM, octubre, 1983.
- De los Santos, Eliezer y Cruz Iturrigarria, Sara Lourdes, *La formación de profesores en la facultad de pedagogía de la universidad de Colima*, UAC, México, 1987.
- Delgado Fresan, Araceli y Pastor Behar, Estrella, *La formación de profesores del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana*, Centro de didáctica, UIA, México, 1987.
- Demer Sigal, Victoria, "Análisis de los conflictos entre la UNAM y el gobierno mexicano en el siglo XX (1936 y 1966)", en *Perfiles Educativos* núm. 31, CLSE-UNAM, México, 1988.
- Departamento de Atención a la Salud, *Informe de actividades 20 de enero al 31 de diciembre de 1976*, archivo histórico UAM-X.
- Díaz Barriga, Angel, "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-87)", en documento de trabajo del *Foro NFPU*, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1987.
- Díaz Martínez Joaquín, *Reseña del programa de formación y desarrollo docente de la UABCN*, Dirección general de asuntos académicos, Departamento de desarrollo académico, UABC, México, 1987.
- Dídríksson, Axel, *La planeación de la educación en México*, UAS, México, 1987.
- Didriksson, T.S., "Prosperidad de la educación superior en México", en *Perfiles Educativos*, núm. 35, CISE-UNAM, México, marzo, 1987.
- Didriksson, T.S., "Prospectiva de la educación superior en México", en *Perfiles Educativos*, núm. 35, marzo, 1987.

- Dietrich, Heinz, *Lecturas sobre el desarrollo del pensamiento científico*. UAM-X/Ediciones de Cultura Popular, México, 1986.
- Dirección CAD, *Conclusiones del servicio: unificación y actualización de conceptos de la filosofía de Xochimilco y el sistema modular*. UAM-X. abril-mayo, 1976.
- Dirección General de Planeación UNAM, *Textos de propuestas recibidas sobre el documento carpizo*, UNAM, México, 1986.
- Domínguez, Raúl, *El Proyecto Universitario del rector Barros Sierra, (estudios históricos)*, CESU-UNAM. México, 1986.
- Erlich, Patricia y Hernández Lauro, *Plan para la formación pedagógica de los profesores de la UAM-Xochimilco* archivo histórico, UAM-Xochimilco, noviembre 1976.
- Escobar G. Miguel, *Paulo Freire y la educación liberadora*, SEP-Caballito, México, 1985.
- Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, *Con relación a fortaleza y debilidad de la UNAM*, UNAM, México, 1986.
- Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, *Propuesta documento: fortaleza y debilidad de la UNAM*, UNAM, México, 1989.
- Estrada Ocampo, Humberto, *Cursos intensivos de formación y actualización para profesores de provincia*, Coordinación de intercambio académico, facultad de química, UNAM, México, 1987.
- Estrada, Gerardo, "Los movimientos estudiantiles en la UNAM 1958-1973", en *Deslinde*, núm. 51, UNAM, México, 1974.
- FU, "El sector académico, una política para avanzar" en *Foro Universitario*, núm. 6, mayo, 1981.
- , "Problemática particular del CISE", en *Foro Universitario*, núm. 6, mayo, 1981.
- , "Situación de los trabajadores académicos en el ala de humanidades", en *Foro Universitario*, mayo, 1981.
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, *Mecanismos para fomentar la discusión*, UNAM, México, 1986.

- Fernández y G. de L. Cristobalina. *Apoyo Institucional de la DIDADO*, Dirección de apoyo a la docencia y Escuela de intercambio académico de becas, UABJO. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México, 1987.
- Fernández Pérez, Elvia y Bañuelos Rodríguez, José. *Programa de formación básica en docencia e investigación*, Centro de desarrollo educativo UAC. México, 1987.
- Foster, George M., *Las culturas tradicionales y los cambios técnicos*, FCE, México, 1988.
- Frei, Betto. *Fidel Castro y la religión*, Siglo Veintiuno editores, México, 1989.
- Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno editores, México, 1986.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo Veintiuno editores, México, 1982.
- Furlan, Alfredo J., "Conceptos y problemas de la formación del Foro (algunos puntos críticos)", en documento de trabajo del *Foro NFPF*, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1987.
- Gabás, Raúl, *Jürgen Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística*, Ariel, España, 1980.
- García Caballero, María Matilde y Lara Solares, Anabel, *Formación de profesores en la UAM-Xochimilco: una aproximación analítica a la problemática*, documento multigráfico, UAM-X, México, 1986.
- García Cantú, Gastón, *Historia en voz alta: la universidad*, Cuadernos Joaquín Mortiz, México, 1988.
- Garibay, Martha Alicia, "CCH: logros, problemas y demandas del personal académico", en *Foro Universitario*, núm. 6, mayo, 1981.
- Glassman, Raquel, "Formación de investigadores y docentes", en documento de trabajo del *Foro NFPF*, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1987.
- González Cruz, Javier y Cisneros Cantor, María Eugenia, *La formación pedagógica de profesores de la facultad de química*, Sección de apoyo pedagógico, facultad de química, UNAM, México, 1987.

- González Ruiz, J. Enrique, "El académico: su carácter de trabajador subordinado". en *Foro Universitario*, núm. 9/10, agosto, 1978.
- González Ruiz, J. Enrique, "La Universidad como Patrón", en *Foro Universitario*, núm. 9/10, agosto, 1987.
- Gonzalez, Jorge, *Cultura (s)*, UAC, UAM-X, Colección Culturas Contemporaneas, núm. 1, México, 1986.
- Gore Andrés, *Economía política de la ciencia*, Nueva Imagen, México, 1979.
- Gramsci, Antonio, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Juan Pablos, México, 1975.
- Gutierrez, Francisco, *Educación como praxis política*, Siglo Veintiuno editores, México, 1984.
- Habermas, Jürgen, *Técnicas y ciencia como ideología*, traducción de Luis F. Aguilar Vilianueva.
- Hernández Limón, Olga y Amaro González, Patricia, *La formación de profesores en la Universidad Autónoma de Tamaulipas*, Dirección de desarrollo académico UAT, México, 1987.
- Herrera Camacho, Abel y Bragdon Cabral, Paloma, *Reseña sobre la formación docente en la facultad de ingeniería de la UNAM en los últimos 15 años*, facultad de ingeniería, UNAM, México, 1987.
- Hirsch Adler, Ana, "Problemática de la formación de profesores universitarios en el país", en *Revista de Intercambio Académico*, UNAM, núm. 2, junio /septiembre, 1983.
- Horkheimer, M. y Adorno, T.W., *Dialéctica del iluminismo*, Sur, Buenos Aires, 1968.
- Hoyo Martínez, Fernando, "Mejoramiento integral de la práctica docente en la educación técnica superior", en documento de trabajo del *Foro NFPU*, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1987.
- Hoyo, A. José Luis, "Estados, sociedad y universidades: el caso de México", en *Deslinde*, núm. 38, UNAM, México, 1973.
- ILPES, *Discusiones sobre planificación*, Siglo Veintiuno editores, México, 1987.

- Instituto de Investigaciones Jurídicas, *Respuesta al documento carpizo*, UNAM, México, 1987.
- Jimenez Mier y Terán, Fernando, *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM, Foro Universitario*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1986.
- Juárez Campa, Marisela, "Alcances de la investigación sobre la formación de profesores en la última década", documento de trabajo del *Foro NFPU*, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1987.
- Key Vaughan, Mary: *Estado, clases sociales y educación en México*, tomos I y II, FCE, SEP/80, México, 1982.
- Lartigue de Salazar, Alicia y Silvia Fernández, Dagoberto, *Experiencia sobre formación de profesores*, Departamento de investigación y proyectos especiales, Centro de apoyo didáctico, Universidad Autónoma de Nuevo León, México, 1987.
- Ibañez Bernal, Carlos y Hernández Orozco, Guillermo, *Programa de formación de docentes universitarios en la UACH*, Departamento de apoyo académico, UA de Chihuahua, México, 1987.
- Lechuga, Graciela, *Ideología educativa de la revolución mexicana*, Colección ensayos, UAM-X, 1984.
- Lerner Sigal, Victoria, "Análisis de los conflictos entre la UNAM y el gobierno mexicano (1934, 1936 y 1966)", en *Perfiles Educativos*, núm. 31, CISE-UNAM, México.
- López Cámara, Francisco, "Hacia una concepción dialéctica de la autonomía universitaria", en *Deslinde*, núm. 53, UNAM, México, mayo, 1974.
- López Lagunes, Manuel *et al*, *La formación de profesores en la Universidad Veracruzana*, Dirección de actividades académicas universidad veracruzana, México, 1987.
- López, G. y Velasco, S., *Aportaciones indias a la educación*, SEP-Caballito, México, 1985.
- Lorey, David, "La universidad y el desarrollo económico en México desde 1929", en seminario internacional, *La modernización de México*, DRS-UAM-X, noviembre, 1989.

- Islas Guzman, Javier, *Formación docente y desarrollo de recursos humanos en el área de la salud*, CEUTES, Centro universitario de tecnología educativa para la salud, UNAM, México, 1987.
- Macciocchi, M. A., *Gramsci y la revolución de occidente, hegemonía, bloque histórico, estado, los intelectuales*, Siglo Veintiuno editores. México, 1981.
- Mancorda Mario, Alighiero, *La alternativa pedagógica*, Antonio Gramsci, selección de textos e introducción, España, 1976.
- Mandel, Ernest, *Crítica del Eurocomunismo*, Fontamara, Barcelona, 1969.
- Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional*, Ariel, España, 1981.
- Marquis, Carlos, *Democracia y burocracia universitaria*, UAM-A, México, 1987.
- Marramao, G. et al., *Teoría marxista de la política*, Cuadernos pasado y presente, Siglo Veintiuno editores, núm. 89, México, 1981.
- Martínez de la Rocca, *Estado, educación y hegemonía*, Línea, UAG-UAZ, México, 1982.
- Martínez Rizo Felipe y Padilla Gonzáles, Laura E. *Reseña del programa de formación de profesores*, Centro de artes y humanidades de la UAA, México, 1987.
- Martínez Rizo, Felipe, "Evaluación y prospectiva en la formación de profesores", documento de trabajo del *Foro PNEP*, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1987.
- Marx, C. y Engels, F., *Materiales para la historia de América Latina*, Cuadernos pasado y presente, núm. 30, México, 1980.
- Marx, C. y Engels, F., *Acerca de la educación*, Quinto Sol, México, 1982.
- Mattelard Armand et al., "El Imperialismo cultural: aportes al análisis de la dominación", en *Comunicación y Cultura en América Latina*, núm. 6, UAM-X, México, 1986.
- Matterlad Armand et al., "Imperialismo y contrarrevolución cultural", en *Comunicación y Cultura en América Latina*, núm. 7, UAM-X, México, 1977.

- Medina Lara, Beatríz y Evia Rosado, Carlos. *Los orígenes y desarrollo del entrenamiento de profesores en la UAY*, facultad de educación, UAY, México, 1987.
- Mendez Rojas, Javier, "Estudios y documentos los retos actuales de la educación en México", en *Perfiles Educativos*, núm. 36, CLSE, UNAM, junio de 1987.
- Mendoza Molina Xochiquetzalli y Cantu Laguna, Carlos, *Reseña sobre información de profesores del INP, (análisis del marco teórico metodológico y el esbozo de una propuesta)*, División de desarrollo docente y proyectos educativos, IPN, México, 1987.
- Mier, Raymundo, "Las condiciones culturales de la modernización y los medios masivos de comunicación", ponencia presentada en el Seminario internacional, *La modernización de México*, DRS-DCSH-UAM-X, noviembre, 1989.
- Miranda López, Rafael, *Reflexiones generales sobre la experiencia de formación de profesores en la Universidad Autónoma de Guerrero*, Dirección de asuntos académicos Universidad Autónoma de Guerrero, México, 1987.
- Morales Aragón, Eleazer, "Reflexiones sobre la reforma en la UNA", en *Foro Universitario*, núm. 39, febrero, 1984.
- Morán Oviedo, Porfirio, "Formación de profesores y profesionalización de la docencia, una consideración desde la perspectiva del CISE", en documento de trabajo del *Foro NFPU*, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1987.
- Moreles Aragón, Eleazer, "Reflexiones sobre la reforma de la UNAM", en *Foro Universitario*, núm. 39, febrero, 1984.
- Moreno Bonett, Margarita, "El sindicalismo académico como forma de vinculación entre la universidad y la sociedad", en *Foro Universitario*, Núm. 6, mayo, 1981.
- Moreno Bonett, Margarita, "El sindicato académico como forma de vinculación entre la universidad y la sociedad", en *Foro Universitario*, mayo, 1981.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, "Problemas interdisciplinarios en las relaciones entre los programas de formación de maestros y el desarrollo nacional" en documento de trabajo del *Foro NFPU*, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1987.

- Muñoz Martínez, Emilio Julio, *Programa nacional de formación de profesores del área biomédica*, (PRONFOPAB) Sociedad mexicana de ciencias fisiológicas AC, México, 1987.
- Mureddu, Cesar, *En torno al programa nacional de ciencia y tecnología 1978-1982*, México, junio, 1982.
- Mureddu, Cesar, *Programa continuo de formación integral de profesores*, Coordinación de asesoría académica, México, UAM-X, 1978.
- Navarro Leal, Marco Aurelio, *Programa de formación de profesores*, facultad de ciencias de la educación, UAT, México, 1987.
- Olmedo Badía, Javier, "La evaluación de la formación de profesores", en documento de trabajo del *Foro NEPI*, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1987.
- Ornelas, Carlos, "La modernización de las universidades estatales", en *Foro Universitario*, núm. 67, México, 1986.
- Ornelas, Carlos, "La modernización de las universidades estatales", en *Foro Universitario*, núm. 67, segunda época, año 6, junio, 1986.
- Ortega Juárez, Joel, "Crisis y reforma universitaria", en *Foro Universitario*, núm. 9/10, México, agosto, 1978.
- Osboen, Thomas N., *La educación superior en México*, FCE, México, 1987.
- Osorio Romero, Ignacio y Azuela Bernal, Luz Fernanda, *Programa de formación y actualización de profesores*, Centro de educación continua y proyectos académicos, facultad de filosofía y letras, UNAM, México, 1987.
- Ovando Díaz, Marco Antonio, *Experiencia sobre formación de profesores de Universidad Autónoma de Chiapas*, Centro de desarrollo de recursos humanos, Departamento de formación docente, Universidad Autónoma de Chiapas.
- Padilla Arias, Alberto, *El proyecto académico de la UAM- Xochimilco, el caso de Psicología*, México, UAM-X, noviembre, 1986.
- Padilla Arias, Alberto, "Formación de profesores y formación de trabajadores académicos", en *Anales*, año 1, tomo 1, núm. I, UAM-X, México, 1984.
- , "La formación como intelectuales, de los trabajadores académicos universitarios", en *memorias del Congreso anual de la AMIE (Aso-*

ciación Mexicana de investigadores de la Educación), U de G, septiembre. 1987.

———, *La formación de los trabajadores académicos universitarios (1970-1985): análisis e interpretación de datos*, UAM-Xochimilco, 1989.

———, “La formación de los trabajadores académicos universitarios en el marco de las corrientes sociológicas de interpretación de la educación”, en *Anales UAM-Xochimilco*.

Palacios Leyva, Noe, *Antecedentes históricos del instituto de ciencias educativas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, 1987.

Panza González, Margarita, “La importancia de la problematización del conocimiento en la formación docente en la perspectiva del centro de didáctica y su proyección en el CISE de la UNAM”, en *Foro NEPU*, México, 1987.

Paoli Bolio, Francisco José, *El proyecto orgánico y el modelo Xochimilco*, UAM-Xochimilco, México, 1984.

Parco Galvan, Sergio, *Programa, formación y actualización en investigación educativa en las universidades públicas de los estados*. ANUIES. México, 1987.

Pérez Rocha, Manuel, *Educación y desarrollo: la ideología del estado mexicano*, Línea, UAG/UAZ, 1983.

Perfecto Sánchez, Ricardo, *La formación del docente en la UAEM*, Centro de servicios educativos, UAEM, México, 1987.

Planillas UNAM, “Propuestas al documento fortaleza y debilidad de la UNAM”, en *Suplemento extraordinario UNAM*, México, 1986.

Poder Ejecutivo Federal, *Plan nacional de desarrollo 1983-1988*, Secretaría de programación y presupuesto, México, mayo. 1983.

Ponce Anibal, *Educación y lucha de clases*, Cartago, México, 1966.

Poulantzas, Nicos, *Hegemonía y dominación en el estado moderno*, Cuadernos pasado y presente, núm. 4, México, 1985.

Puiggrós, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*, Nueva imagen, México, 1982.

- Quere Thorgut Alsin M., *Formación del personal docente en la sección de químico analítica*, División de estudios de posgrado, Departamento de química analítica, facultad de química, UNAM, México, 1987.
- Quintanilla, Susana, *La educación en la utopía del siglo XIX*, SEP-Caballito, México, 1985.
- Ramírez Frías, María Asunción *et al.* *Experiencias de formación docente en la Universidad Juárez A. de Tabasco en el período comprendido de 1972 a 1987*, Centro de tecnología educativa, Universidad Autónoma Juárez de Tabasco, México, 1987.
- Ramos, Samuel, "Veinte años de educación en México", en *Obras Completas II*, UNAM, México, 1976.
- Reinaldo Vanossi, Jorge y Quiroga, Javier Humberto, "El cambio en la universidad", en *Deslida*, núm. 50, Buenos Aires, 1973.
- Remedi, Eduardo y Loaudesman, Monique, *Cursos superior en curriculum y formación de profesores*, Departamento de investigaciones educativas, CINVESTAV, IPN, 1987.
- Reyes Herrera, Oswaldo y Chuey Salazar, Jorge, *Informe sobre actividades y necesidades académicas en la formación de profesores universitarios en artes plásticas*, Departamento de orientación y asesoría de tesis, ENAP, San Carlos UNAM, México, 1987.
- Reyes Mendez, Oswaldo y Cavazos Bueno, Ma de los Angeles, *Plan de desarrollo del personal académico*, (proyecto) de la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Monterrey, México, 1987.
- Reyes Navares, Salvador, *Historia de las ideas colonialistas*, FCE, México, 1975.
- Reyes Trigos, Claudia, *Alfonso Reyes y la educación*. SEP-Caballito, México, 1985.
- Reynoso, Angulo *et al.* *Reseña del primer programa de especialización en formación docente del sistema tecnológico COSNET-DIE (CINVESTAV-IPN)*, DGIT, México, 1987.
- Riding. Alan. *Vecinos distantes, un retrato de los mexicanos*. Joaquín Mortíz/Planeta, México, 1980.

- Rodríguez Lara, María Elena, *Cuatro años de formación de profesores*, División de ciencias biológicas y de la salud, UAM-X, México.
- Ruiz López, Lilia y Rocha Romero, Gastón, *Reseña de los centros de formación de profesores de la universidad de Sonora (1974-1987)*, UAS, México, 1987.
- Ruiz Massieu, Mario, *El cambio en la universidad*. UNAM, México, 1987.
- Salazar H., Ma Guadalupe, *El departamento de enseñanza y el programa de superación académica del personal docente en la ENTS*, Departamento de enseñanza escuela nacional de trabajo social, UNAM, México, 1987.
- Sánchez Domínguez, Vicente y Camargo Vallejo, Leticia, *Reseña histórica del centro de didáctica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, UMSNH, México, 1987.
- Sandoval Márquez, Rebecca M., *Programa de autosuperación y actualización académica e intercambio de las materias teórico-prácticas de nueva implantación en la facultad de química en el de la actualización de sus planes y programas de estudio*, Departamento de química analítica, Coordinación de actualización y superación académica facultad de química, UNAM, México, 1987.
- Santoyo Sánchez, Rafael, *notas acerca de la valorización educativa y evaluación del trabajo académico en el ámbito de la UMAM*, México 1987.
- Sanz Adrados, Juan José, *Educación y liberación en América Latina*, Unidad de Santo Tomás, Bogota, 1979.
- Shipman, M.D., *Sociología escolar*, Morjata, Madrid, 1973.
- Solana Fernando, *La política educativa de México en la UNESCO*, SEP, México, 1980.
- Solana, Fernando et al., *Historia de la educación pública en México*, tomos I y II, FCE-SEP/80, México, 1982.
- Sosa Ruiz, Gildardo y Cabelllo Perdomo, Roberto, *Reseña de la experiencia institucional sobre la formación de profesores*, Departamento de didáctica Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México. 1987.
- Staples, Anne, *Educación: panacea del México independiente*, SEP-Caballito, México, 1985.

- Stockhon Rejón, Federico R., "El trabajador universitario, sujeto del apartado A", en *Foro Universitario*, agosto, 1979.
- Tenti Fanfani, Emilio, *Sociología y educación en la obra de Piere Bourdieu*, Fundación Javier Barros Sierra, México, junio, 1980.
- Torres Septien, Valentina, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, SEP/Caballito, México, 1985.
- Trejo López, Antonio y Montes García, Sergio, *Escuela nacional de estudios profesionales Acatlan*, Sección de formación docente de la secretaría de personal de ENEP Acatlán, UNAM, México, 1987.
- UAM y SITUAM, *Contrato colectivo de trabajo 1982-1984*, México, Litografía 2000.
- UAM-X, *La Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco: diez años en el tiempo*, UAM-X, México, 1985.
- , *Informe sobre el primer taller de internalización modular*, Departamento de tecnología educativa, México, UAM-X 1975.
- , *Informe anual de actividades (1983)*, UAM-X, México.
- , *Informe de la gestión de Dr. Luis Felipe Bojalil (1978 -1982)*, UAM-X, México.
- , *Informe de la Rectoría (1975-78)*, UAM-X, México, 1978.
- , *Internalización modular, formación de profesores*, Departamento de tecnología educativa, México, UAM-X, 1975.
- , *Líneas generales para las actividades del CIE para 1978*, archivo de la Sección de investigaciones educativas, México, UAM-X, 1976.
- , *Programa de formación de profesores: propuesta de plan de trabajo*, México, UAM-X, 1975.
- , *Reglamento de ingreso, promoción y permanencia del personal académico*, México, UAM, 1982.
- Ursul Solanes, Juan y Vargas Salguero, Leticia, *Programa de actualización para el personal docente de la Universidad*, Dirección y Departamento

de actualización, Dirección general de proyectos académicos de la UNAM, México, 1987.

Van Dijk y Durán, Sandra, *Participando una experiencia de educación popular*. Colección Ensayos, UAM-X, 1988.

Varela Barrera, Hilda, *Cultura y resistencia cultural*.

Varios Autores, *Documentos base del congreso nacional de investigación educativa*, vol. I, México, 1981.

Vasconcelos, José, José Vasconcelos, *textos sobre educación*, SEP/80, México, 1981.

Velasquez Jimenez, Arturo, "Reflexiones en torno al sistema de educación superior en México", en *Revista de Educación Superior*, ANUIES, México, diciembre, 1982.

Vieille, Jean Pierre, "Planeación y reforma de la educación superior en México, 1970-1976", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, núm 4, vol. VI, cuarto trimestre, México, 1976.

Vieille, Jean Pierre, "Planeación y reforma de la educación superior en México: 1970-1976", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, núm. 5, vol. VI, cuarto trimestre, 1976.

Villareal, Ramón, *Documento Xochimilco*; UAM-Xochimilco, México, 1974.

Villaseñor García, Guillermo, *Estado y universidad 1976-1982*; CEE-UAM, México, 1988.

Weber, Max, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Red de Jonás, México, 1979.

Wences Reza, Rosalio, *La Universidad en la historia de México*, Línea. UAG/UAZ. México, 1984.

Wionczet, Miguel S., *El nacionalismo mexicano y la inversión extranjera*. Siglo Veintiuno editores, México, 1967.

Yrizar Rojas, Antonio e Yrizar Rojas, Helena, *Profesionalización de la docencia y formación de recursos humanos en el área de la salud*, México, 1987.

Zapata, Mario, *Reforma educativa ¿Para qué?*, FCE- SEP/80, México, 1983.

FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS
EN MÉXICO: 1970 - 1985, UNA PROYECCIÓN HACIA
EL AÑO 2000 DE ALBERTO PADILLA ARIAS, SE
TERMINÓ DE IMPRIMIR EL VEINTE DE
DICIEMBRE DE MIL NOVECIENTOS NOVENTA Y
SEIS, EN SIGNUM EDITORES. SA DE CV. EL TIRO
CONSTA DE QUINIENTOS EJEMPLARES.

El autor hace una revisión completa de lo que ha sido la formación de profesores universitarios desde 1970, cuando arranca el proceso de modernización de la educación superior de Echeverría, hasta fines de la gestión de Miguel de la Madrid. Descubre en el análisis de 56 instituciones de educación superior en el país una serie de regularidades, pero, a su vez de contradicciones que son leídas desde un marco teórico referencial muy original que rompe con el discurso oficial de formación de cuadros universitarios para la docencia, la investigación, el servicio y la difusión de la cultura.

Dicho análisis se continúa en la misma línea hasta fines de 1994 y con una proyección hacia el año 2000.

La obra en su dimensión sólo podría ser comparable con el trabajo de Ana Hirsch Adler, que le precedió y que hoy constituye un clásico sobre el tema.