

Las ciencias

sociales,

universidad

y sociedad

LAS CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD.
TEMAS PARA UNA AGENDA DE POSGRADO

Dirección General de Estudios de Posgrado

Programa de Posgrado en Ciencias
Políticas y Sociales

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



Instituto de Investigaciones Sociales



Centro de Investigaciones sobre
América del Norte



Centro Regional de Investigaciones
Multidisciplinarias



Escuela Nacional de Estudios Profesionales
Acatlán

Las ciencias sociales,
universidad y sociedad.
Temas para una agenda de posgrado

Universidad Nacional Autónoma de México

2003

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Juan Ramón de la Fuente

Rector

Lic. Enrique del Val Blanco

Secretario General

Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez

Directora General de Estudios de Posgrado

Dra. Judit Bokser M. Liwerant

Coordinadora del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales
y jefa de la División de Estudios de Posgrado de la FCPyS

Dr. Fernando Pérez Correa

Director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Dr. René Millán Valenzuela

Director del Instituto de Investigaciones Sociales

Dr. José Luis Valdés Ugalde

Director del Centro de Investigaciones sobre América del Norte

Dr. Héctor Hernández Bringas

Director del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Mtra. Hermelinda Osorio Carranza

Directora de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán

Mtro. Felipe Pozo Block

Mtro. Carlos Hernández Alcántara

Asistentes académicos

Dr. Arturo Argueta Villamar

Secretario Académico de la Dirección General de Estudios de Posgrado

Lic. Lorena Vázquez Rojas

Coordinadora Editorial

Primera edición, 2003

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Dirección General de Estudios de Posgrado
Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales
Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán, México, D.F.

ISBN 970-32-0730-8

Impreso y hecho en México

CONTENIDO

Introducción. Judit Bokser M. Liwerant	9
Fronteras del conocimiento y convergencias disciplinarias	
Límites del conocimiento y convergencia de las disciplinas en el campo de las ciencias sociales Gilberto Giménez Montiel	23
Los nuevos horizontes de las ciencias sociales: interpelando a las fronteras disciplinarias. Gilda Waldman Mitnick	39
Desarrollo teórico y tradición disciplinaria en la sociología mexicana contemporánea. Alfredo Andrade Carreño	53
Teoría internacional y teoría política: objetos de estudio comunes e identidades divergentes Alejandro Chanona Burguete	65
Retos categoriales del pensamiento social latinoamericano ante la realidad del siglo Lucio Oliver Costilla	71
La dimensión colectiva de los conocimientos sociales Catherine Dudet Lions	81
El lugar de las ciencias sociales en la sociedad del conocimiento	
Las políticas de información en la construcción de una sociedad del conocimiento. Margarita Almada Navarro	101
El lugar de la política en la sociedad del conocimiento Victor Alarcón Olguín	111
Conocimiento y opinión: el juicio público Isabel Flores Dávila	119
Sociología y sociedad del conocimiento Lector Alfonso Vera Martínez	127
Cultura tecnológica, investigación y formación docente	
La revolución informativa: postulados y desafíos para pensar la educación superior Carmen Lucía Gómez-Mont Araiza	139
La formación del docente universitario frente a las innovaciones tecnológicas en la educación Rocío Amador Bautista	155
La importancia de la formación docente en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación Luz María Garay Cruz	171
La formación de docentes-tutores para la educación abierta y a distancia Gabriel Campuzano Paniagua	179
Estado, mercado, ciencia y educación	
La política científica: análisis y evaluación Marcos Teodoro Kaplan Efrón	193
La educación superior en México entre el Estado y el mercado Lorenza Villa Lever	205

Educación, mercado y Banco Mundial	Bertha Lerner Sigal	215
Redefinición de las relaciones Estado-mercado	María Teresa Sierra Neves	249
Los fines de la educación superior. El caso de Chile	AM. Rafael Ahumada Barajas	269
El papel de la universidad en la construcción de una cultura de la democracia		
Vínculo entre universidad y cultura democrática	Isabelle Peschard Mariscal	293
Democracia y cultura política en la universidad	Cristina Puga Espinosa	301
Una cultura de la democracia: desafío para la universidad		
Frida Staropolsky Nowalski		309
El papel de las ciencias sociales en la formación de una cultura de la democracia		
Marco Antonio Sánchez Saldaña		323
Mecanismos de evaluación aplicados en instituciones de educación superior		
Evaluación y libertad académica	Raquel Glazman Nowalski	335
La evaluación y el cambio en el sistema de educación superior: balance de una década		
Giovanna Valenti Nigrini		343
Evaluación y procesos institucionales en la educación superior		
Francisco Miranda López		357
Gestión educativa y cambio institucional		
La agenda de la educación superior	Gonzalo Varela Petito	379
La universidad y sus dilemas: ¿de la universidad empresarial a la gobernabilidad participativa?	Eduardo Ibarra Colado	395
Cambio organizacional para la gestión universitaria	Nicolás Rodríguez Perego	423
La gestión de la educación superior en el contexto del sistema educativo nacional		
Oscar Mauricio Covarrubias Moreno		451
El lugar del posgrado en el desarrollo de las ciencias sociales		
Lugar del posgrado en el desarrollo de las ciencias sociales: interacciones disciplinarias, conocimiento y realidad social	Audit Bokser M. Liwerant	469
El posgrado en el contexto de los desafíos de las ciencias sociales		
Héctor H. Hernández Bringas y Francisco Rodríguez Hernández		491
El Estado, la administración pública y las ciencias sociales	Ricardo Uvalle Berrones	499
En defensa del elitismo: tres decálogos para una ética de la responsabilidad y de la excelencia académica	Benjamín Arditi Karlik	519
Papel del posgrado en el desarrollo de un pensamiento crítico		
en las ciencias políticas y en la política	Hernán de Jesús Yanes Quintero	529
Semblanza de autores		535

INTRODUCCIÓN



Los fundadores de la universidad de antaño decían: “la verdad está definida: enseñadla”; nosotros decimos a los universitarios de hoy: “la verdad se va definiendo, buscadla”.

Justo Sierra

Esta obra colectiva refleja el proceso de institucionalización del saber y del hacer de las ciencias sociales en México y la novedosa concepción académica que la Universidad Nacional Autónoma de México ha diseñado a nivel de sus posgrados.

En el primer sentido, es indudable que la riqueza de las naciones depende de sus capacidades de innovación, de la vitalidad de sus culturas y de la fuerza de sus sistemas de conocimiento y sus marcos institucionales. Hoy por hoy, en la “sociedad del conocimiento”, los recursos intelectuales representan insumos críticos para la producción de riqueza en la medida en que se convierten en tecnología, organización, inteligencia, productividad y consumo racional. En el marco de sociedades caracterizadas por la competitividad a escala global y enfrentadas a constantes tensiones e incertidumbres derivadas de los nuevos desafíos, el conocimiento científico está llamado a proporcionar recursos conceptuales y humanos para la explicación y comprensión de la realidad y para la orientación de la acción individual y colectiva.¹

Es precisamente a la luz de esta nueva realidad que las ciencias sociales se ven confrontadas al imperativo de reflexionar en torno a lo que ha sido su bagaje conceptual y la actualidad del mismo de frente a los escenarios contemporáneos, así como en torno a su tradición epistemológica, a sus paradigmas dominantes. Las últimas décadas han significado el surgimiento de núcleos, tendencias y dinámicas que han conducido a cambios en los modos de organización colectiva, en la configuración del espacio público y en la vigencia o legitimación de nuevos relatos y visiones sobre el mundo, mismos que han modificado decisivamente los tradicionales focos de atención de las disciplinas sociales y replanteado nuevos. Tal es

el caso del análisis de la interacción social y su racionalidad, la interpretación de las formas de representación y regulación colectivas, así como la comprensión de las pautas de constitución, despliegue y crisis de las estructuras, instituciones y regímenes sociales, entre otros.

Hoy, la sociedad se articula simultáneamente en diversas dimensiones, lo que para las ciencias sociales significa no sólo nuevos niveles de agregación analítica sino la interacción entre ellos y las configuraciones, estructuras y movimientos sociales que dichas interacciones arrojan. Las sociedades, y muy en particular las economías, se encuentran en un proceso de mayor integración en un entorno internacional profundamente interdependiente. La sociedad civil muestra mayor dinamismo y participación en procesos en los que la acción colectiva se hace imprescindible por la complejidad de los problemas y la pluralidad de intereses sociales. Así, la emergencia de nuevas acciones colectivas, la crisis del Estado benefactor y su impacto sobre el empleo y la distribución de la riqueza, las actuales formas multiétnicas y multiculturales de organización nacional y estatal, los cambios en la relación entre grupos y clases sociales a partir de las nuevas estructuras de poder, las demandas que los movimientos sociales hacen a los partidos políticos, las rutas de ascenso social en el marco de una nueva circularidad de las élites políticas, las modalidades del pacto social y de los sistemas de representación política, y la revolución tecnológica y su impacto sobre la democracia social y política reclaman de las ciencias sociales nuevos abordajes.

A su vez, los procesos de globalización, al tiempo que transmiten con gran velocidad los cambios económicos, políticos y sociales, tecnológicos y científicos le confieren creciente complejidad a las interacciones entre lo local, lo nacional, lo regional y lo global. Más aún, el Estado, sus facultades y su espacio territorial, tiende a adquirir un nuevo perfil y, paralelamente, los actores exhiben una lógica de operación que trasciende las fronteras nacionales y exige sumar a los enfoques teóricos clásicos formulaciones y herramientas conceptuales que nos permitan abordarlos.

Ciertamente, los enfoques que atraviesan a las ciencias sociales en sus modalidades disciplinarias y en las convergencias interdisciplinarias son el resultado de diversos procesos del conocimiento, entre los que destacan la diferenciación de perspectivas teóricas, el descentramiento de los grandes perspectivas fundacionales y, además, el encuentro de éstas con la realidad en líneas de continuidad y ruptura. Las ciencias sociales desarrollan un acercamiento multidimensional y en su seno el conocimiento especializado tiende hacia los encuentros, traslapes e interacciones. Son las fronteras del conocimiento los ámbitos que abren nuestras áreas de estudio y permiten su desarrollo. Temáticas emergentes, conocimiento de frontera, nuevas líneas de investigación, reformulación de teorías y metodologías, entre otros proce-

sos cognoscitivos, le imprimen al conocimiento social un carácter crecientemente plural, dinámico y relevante.

Las transformaciones teóricas y prácticas confrontan al sistema de educación superior y, particularmente, al posgrado, con oportunidades y riesgos asociados a su lugar y función en los ámbitos científicos y sociales, a partir de la necesidad de incorporar novedosas formas de integración académica que fomenten la solidez del conocimiento con su pertinencia social. De allí que el papel determinante que juegan hoy las instituciones de educación superior debe ser actualizado para asumir la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones de científicos sociales.

Tal como se deriva del diagnóstico que acompañó la Propuesta para el desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades en México elaborado en el seno de la Academia Mexicana de Ciencias, a las ciencias sociales les corresponde en la actualidad cumplir un papel relevante en el contexto de la sociedad del conocimiento, no sólo porque, en sí mismas, son fuentes de conocimiento académicamente relevante y socialmente significativo, sino también por su contribución a definir y orientar estrategias de cambio en las políticas públicas, en la participación ciudadana, en la opinión pública informada y en la democratización del sistema político y de la sociedad. La responsabilidad de los científicos sociales y los humanistas en el escenario de la sociedad del conocimiento no se limita al desempeño de una función de producción y disseminación de conocimientos especializados sino que, al mismo tiempo, comporta compromisos éticos y políticos con los principales valores del interés público.²

En esta perspectiva, la Universidad Nacional Autónoma de México ha buscado encarar con éxito la realidad del novel milenio y mantener o recuperar —según se trate de diferentes disciplinas y áreas del conocimiento— el papel destacado que ha jugado en el desarrollo del conocimiento y la ciencia en el país. Para ello ha emprendido una transformación radical del modelo educativo del posgrado con el propósito de elevar sustancialmente los niveles de excelencia en la investigación, la docencia y la práctica profesional. Uno de los cambios importantes es la articulación de la investigación con la docencia y la práctica profesional en el campo de las ciencias sociales.

El Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales ha sido resultado de esta profunda reforma académica que buscó adecuarse a los nuevos tiempos y exigencias. Es un espacio de encuentro de amplias y diversas comunidades y enfoques disciplinarios y de variados recursos humanos e institucionales, caracterizado por la conjunción entre especialización del conocimiento y convergencias disciplinares, la articulación entre docencia avanzada e investigación y un amplio potencial interinstitucional. Consciente de la necesidad de reflexionar de manera sistemática en torno a sus objetivos y su lugar en el seno de una realidad cambiante, ha

abierto diversos espacios de análisis tales como el foro académico que con el nombre de “Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado” se llevó a cabo con la participación de 64 connotados investigadores de las diversas ramas de las ciencias sociales.

En este marco de reestructuración teórica y de transformación académica de las universidades, se ubica el objetivo central del presente libro cuyos artículos fueron elaborados a partir de las ponencias presentadas en dicho foro.

Es importante señalar que las ponencias entonces presentadas se estructuraron de acuerdo a la lógica de un seminario donde se entrecruzan la deliberación colectiva, la integración, la interlocución y, de manera notable, la cooperación entre los grupos con mayores niveles, capacidades y experiencia académica, fomentando con ello la interdisciplinariedad y, al mismo tiempo, respetando las especificidades de cada una de las ciencias sociales. Con este mismo carácter fue organizada la presente edición, misma que mantiene, al tiempo que alienta, el debate epistemológico, el intercambio de ideas y la pluralidad de los métodos de análisis.

Ciertamente el debate epistemológico, la diversidad de los métodos de análisis y las nuevas perspectivas de las investigaciones, caracterizan a cada uno de los artículos que integran esta obra educativa.

El foro se subdividió en ocho mesas de trabajo, mismas que pusieron a debate los resultados de las investigaciones de punta que en cada una de ellas se abordaron: Fronteras del conocimiento y convergencias disciplinarias; El lugar de las ciencias sociales en la sociedad del conocimiento; Cultura tecnológica, investigación y formación docente; Estado, mercado, ciencia y educación; El papel de la universidad en la construcción de una cultura de la democracia; Mecanismos de evaluación aplicados en instituciones de educación superior; Gestión educativa y cambio institucional y El lugar del posgrado en el desarrollo de las ciencias sociales.

Los trabajos de Gilberto Giménez, Gilda Waldman, Alfredo Andrade, Alejandro Chanona, Lucio Oliver y Claude Dudet que integran el primer apartado, Fronteras del conocimiento y convergencias disciplinarias, abordan desde diferentes perspectivas disciplinarias y teóricas la cuestión de los límites del conocimiento disciplinario vis-à-vis el conocimiento de frontera y los retos teóricos con los que las diferentes tradiciones cognoscitivas e intelectuales de las disciplinas hoy son interpeladas. Así, destacan la necesidad de transitar hacia una práctica epistemológica plural que evite la rigidez teórica y el monismo metodológico. Ello implica, en primer lugar, tomar conciencia de que la magnitud de los problemas cognoscitivos que se presentan en las ciencias sociales no pueden ser afrontados sistemáticamente por ninguna de las disciplinas de manera aislada, por lo que se exige el desarrollo de una metateoría no sólo compatible con la variedad de teorías y los paradigmas vigentes sino también comprometida con la unidad epistemológica de

todas las disciplinas que adoptan y aplican dichas teorías y paradigmas en la investigación científica. En segundo lugar, los trabajos plantean la necesidad de revisar la historicidad de las fronteras del saber social, tal como se ha organizado alrededor de los ejes disciplinarios y la posibilidad de responder a las profundas transformaciones de la realidad con nuevas formulaciones abiertas a la redefinición de sus propias fronteras temáticas y conceptuales. Desde esta óptica de renovación del conocimiento, los autores analizan el modo como tanto la especialización disciplinaria como la interdisciplina y la hibridación del conocimiento han dado frutos en el ámbito de la sociología así como de las ciencia política, las relaciones internacionales y la sociopsicología del conocimiento. El análisis se abre a nuevas especializaciones e incorpora otras formas de conocimiento que tienen una dimensión colectiva y que interactúan con el saber científico. Por último, y con el mismo enfoque de apertura disciplinaria y a la luz del proceso más amplio de crisis y desarrollo del pensamiento social, se exploran los derroteros de las ciencia sociales a nivel regional y continental.

Por su parte, los trabajos que integran el segundo apartado de este volumen, El lugar de las ciencias sociales en la sociedad del conocimiento, analizan, también desde diversas ópticas disciplinarias y teóricas, el papel que la educación, las políticas de información, la política y la sociología juegan en la definición del lugar del saber social en la sociedad del conocimiento.

Así, los trabajos de Margarita Almada, Víctor Alarcón, Julia Flores y Héctor Vera, a partir del reconocimiento de la centralidad que la educación tiene en este tipo de sociedad y su potencialidad para la convivencia humana, exploran el modo como las ciencias sociales enfrentan, simultáneamente, los desafíos de la tecnificación del conocimiento, reduciéndolo a una expresión cuantitativa o bien, sobrevalorando las ventajas de una tecnificación que diluye la propia posibilidad de la construcción de una sociedad del conocimiento.

En la compleja dinámica que se da en el binomio comunicación-información, se perfilan oportunidades y riesgos. Por una parte, tecnologías de telecomunicaciones que posibilitan el transporte y la transferencia de mayores volúmenes de información en múltiples formatos, lo que reduce considerablemente el tiempo, facilita el acceso y la interacción con la información y entre las personas. Por la otra, el impacto negativo del uso que se hace de los nuevos desarrollos en los medios de información sobre las capacidades de aprendizaje colectivo.

De igual modo, los autores analizan la interacción entre información y juicio, llamando la atención sobre los riesgos de privilegiar la primera por sobre el segundo o bien suponer que aquella conduce a éste. En todo caso, compete a las ciencias sociales el análisis y proyección del riesgo social derivado de una desbordada apología de la técnica por sobre el razonamiento humano.

De manera complementaria, consideran que compete a las ciencias sociales el lugar que se le de a la cultura política y a la educación cívica en la construcción de la sociedad del conocimiento. Mientras que la cultura política se concentra en la capacitación del ciudadano con relación a decisiones y actitudes generadas en los ámbitos decisorios gubernamentales, la educación cívica tiene como horizonte la concientización moral del individuo como integrante de un espacio público. En ambos, la educación juega un lugar central y las nuevas ciencias sociales deben, consecuentemente, comprometerse con un conocimiento a la vez riguroso, con sentido y útil para el diseño de soluciones individuales y colectivas.

Desde una perspectiva educativa, en este apartado se señala que el cometido de lograr una educación que produzca conocimiento útil para hacer una mejor crítica social requiere de programas docentes que permitan y alienten la inserción de mecanismos que puedan promover la definición flexible de cursos con formas más ágiles y a cargo de individuos que puedan compartir sus experiencias. Ello fomentaría auténticas formas de conocimiento interdisciplinario así como una interacción entre teoría y práctica.

En la tercera parte de esta obra, Cultura tecnológica, investigación y formación docente, las colaboraciones de Carmen Gómez-Mont, Rocío Amador, Luz María Garay y Gabriel Campuzano se concentran en los desafíos que la revolución de la información y del conocimiento le plantean a la educación superior tanto en los ámbitos de producción del saber como en los de la formación y perfil de las comunidades que lo generan y vehiculan.

Desde un análisis centrado de un modo directo en las tareas de investigación y docencia que la educación superior debe asumir, plantean las transformaciones que las universidades en nuestro país han debido enfrentar en el marco de la revolución tecnológica. Éstas competen no sólo al crecimiento de sus matrículas sino, además, a una creciente demanda de nuevos conocimientos y nuevas profesiones —derivados de la adopción y el uso racional de las nuevas tecnologías de información y comunicación— adaptados a las exigencias y necesidades de los mercados laborales. Ello ha generado la transformación estructural de las instituciones universitarias, de los planes y programas académicos y de los procesos y las prácticas de formación profesional. También ha conducido a cambios en la formación del docente universitario en relación directa con las demandas sociales y educativas.

Tanto desde la dimensión de las nuevas propuestas tecnológicas como desde la perspectiva del proceso formativo y educativo, los trabajos reunidos en este apartado coinciden en que con la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y profesionalización del docente se transita del modelo del claustro disciplinario, al modelo multi-referencial. Si bien ello plantea el problema de formar nuevos profesionales,

éstos deberán establecer nuevos esquemas de interacción con comunidades de investigadores, docentes y profesionales para tener acceso al conocimiento actualizado a través de información disponible y a la aplicación de métodos de enseñanza innovadores que contribuyan a la construcción de nuevos conocimientos que atiendan las demandas de educación. Aunque acentúan de modo diferencial el papel de cada uno de estos vectores y su influencia en el sistema educativo, refieren, sin embargo, a una docencia universitaria que cumple la función social y científica de contribuir a la construcción de un conocimiento colectivo que se exprese en diversas prácticas del saber y el saber hacer.

El apartado dedicado a la temática Estado, mercado, ciencia y educación constituye un espacio paradigmático donde se analizan ejes que, si bien responden a su propia dinámica, interactúan de un modo difícil, complejo y, no pocas veces, contradictorio. Las aportaciones de Marcos Kaplan, Lorenza Villa Lever, Berta Lerner, María Teresa Sierra y Rafael Ahumada arrojan luz sobre las interacciones y vínculos que se desarrollan entre la ciencia, como ámbito privilegiado de la investigación, y la sociedad, esfera de la acción ciudadana por excelencia. Esta interdependencia se traduce en una bien estructurada red de retroalimentación en la cual la ciencia es afectada por las necesidades sociales y la sociedad por las investigaciones y aplicaciones de la ciencia. De aquí la necesidad perentoria de crear una política científica que, a través de enfoques teóricos y esquemas metodológicos novedosos, sea capaz de proponer e implementar soluciones a los innumerables problemas que toda sociedad, por su propia naturaleza, genera.

En este apartado se explora, también, el modo como el desarrollo de la ciencia ubica a la universidad en general como un asunto de Estado. Con ello, emerge y avanza, sobre todo en el último medio siglo, la conceptualización y la práctica de la política científica en sus diferentes variedades y alcances. Tal como se señala, toda política referida a la ciencia está condicionada por el sistema político y revela la coexistencia de tres conjuntos de variables que la presentan a la vez como elemento constitutivo, objeto y motivación de la acción política: la ciencia como elemento constitutivo de la acción política del sistema político; como objeto de decisiones y acciones políticas y la ciencia como motivación, finalidad y resultado deseable de la acción política. Por ello, el sistema político es la arena o el escenario en que se enfrentan las fuerzas sociales implicadas, directa e indirectamente, en el desarrollo científico.

Los trabajos coinciden en señalar que el Estado y la educación no deben ya tratarse como dos esferas diferentes y su relación debe ser vista como el producto de un conjunto de prácticas sociales.

Derivado del análisis de los problemas que enfrenta hoy la educación en México, los autores sugieren que en el actual contexto es imprescindible diseñar, for-

mular y operar una política científica vinculada con la cooperación internacional para el intercambio de recursos financieros de origen tanto público como privado además de materiales humanos, técnicos y espacios adecuados para el desarrollo de la ciencia en México. Particular atención recibe el análisis de la lógica del mercado a nivel nacional e internacional y sus organismos, así como su repercusión sobre la definición de los lineamientos del desarrollo científico y académico.

En la quinta parte de esta obra, *El papel de la universidad en la construcción de una cultura de la democracia*, integrada por los trabajos de Jacqueline Peschard, Cristina Puga, Frida Staropolsky y Marco Antonio Sánchez, se sostiene que los desafíos de la democracia exigen que la universidad desempeñe, cada vez más, un papel protagónico en el desarrollo de una cultura de la democracia. Esta concepción es desarrollada destacando diversos niveles y aspectos, entre los que figuran, en primer lugar, los procesos mediante los cuales la universidad participa en la formación y socialización de una cultura democrática y una educación cívica.

El conocimiento político y social parece enfrentarse con preocupación a los nexos entre su lógica de desarrollo cognoscitivo y la de una realidad cambiante cuyas modificaciones tienen un alcance inusitado que le exigen la exploración y redefinición de sus recursos conceptuales. Exigencia tanto más significativa, de frente a un horizonte mundial que se perfila, a partir del fin de la bipolaridad, a través de nuevas tendencias y dinámicas de reorganización en las que convergen, tal como hemos señalado, las transformaciones de lo social y lo económico, lo político y lo cultural.

La investigación y la enseñanza juegan un papel trascendental en la generación del conocimiento así como en la formación de científicos y profesionales capacitados para actuar e incidir sobre los procesos de democratización y cambio social.

Si bien la UNAM ha dado un impulso transformador a la política mexicana con esfuerzos concretos a favor de la democracia, en lo interno se fortalece por el ejercicio de la libertad de cátedra, el funcionamiento de la vida colegiada como espacio de intercambio plural de ideas y de formación de consensos. Sin embargo, también se señala que en el reciente conflicto estudiantil la desconfianza democrática formó parte de la cultura política de un sector de estudiantes y profesores universitarios. En todo caso, se acetúa que la UNAM es un proyecto cultural que sembró las semillas de la socialización política, la legalidad, la pluralidad y la tolerancia y, en el contexto actual en el que la democracia ha adquirido una valoración universal, ese proyecto cultural implica una responsabilidad pública: la promoción de una cultura de la democracia.

Los trabajos de este apartado evidencian que la búsqueda de nuevos registros conceptuales se ha intensificado para dar cabida a los reclamos democráticos de

la sociedad y encontrar en sus respuestas a aquellos focos de ordenamiento que atraviesan los ámbitos de la compleja realidad contemporánea, por lo que la reflexión de nuestras comunidades científicas compete tanto a los objetos de estudio cambiantes como a las modificaciones en las formulaciones teóricas, en los métodos y las categorías empleadas para su comprensión. De este modo, la interacción entre los nuevos desafíos externos en la formación de ciudadanos y, con ello, en el fortalecimiento de las democracias contemporáneas y la lógica de educación cívica, perfilan el estado actual del conocimiento, tal como se expresa en las nuevas agendas de investigación y docencia.

El sexto apartado, Mecanismos de evaluación aplicados en instituciones de educación superior, versa sobre el amplio, intenso y polémico debate sobre las modalidades, mecanismos, utilidad y fines de la evaluación. Los trabajos que lo integran, escritos por Raquel Glazman, Giovanna Valenti y Francisco Miranda, dan cuenta de la relevancia del tema así como de las diferentes aproximaciones al mismo.

Dado que la calidad académica, el funcionamiento administrativo, la capacidad de los profesores y los recursos financieros son algunos de los problemas a los que se enfrentan las instituciones de educación superior, el proceso de evaluación aparece como imprescindible para la toma de decisiones que conduzcan a su mejoramiento. Sin embargo, la tensión entre elevación de la calidad y asignación de recursos continúa siendo un vector problemático del sistema educativo y político mexicano. La experiencia de los investigadores señala que en materia educativa se debe buscar siempre una enseñanza e investigación de calidad. Para ello, es menester lograr una adecuada combinación entre políticas de gasto y el desempeño de las instituciones de educación superior que, de suyo, arrostran desafíos como la constitución de una comunidad académica, la autorregulación de las universidades, el alcance y el contenido de los programas para la formación de nuevas relaciones sociales con otras universidades y su ubicación en el proceso de la educación cívica.

Los trabajos arrojan luz sobre aspectos controvertidos del proceso de evaluación y su incidencia sobre la educación superior. Por una parte, la evaluación se ha tomado como mecanismo para la regulación del funcionamiento interno de las universidades a través de criterios y lineamientos externos, fundados en el poder económico y en la conformación de comunidades de evaluación reclutadas de las propias universidades y los gremios profesionales. Por la otra, se enfatiza la necesidad de relacionar la evaluación con dos elementos: la autonomía de los académicos y del conocimiento, y sus nexos con la libertad académica, de cátedra y de investigación. Desde esta perspectiva, se considera que la libertad académica se asocia al concepto de autonomía, interpretado como la autodeterminación de los objetivos y finalidades del quehacer académico.

De un modo minucioso, se analizan también las modalidades que han asumido las políticas de evaluación y el perfil de los programas arrojando luz sobre la manera en que los cambios en las estrategias de regulación y fomento de la educación superior han afectado directamente dimensiones fundamentales de su quehacer, éstas incluyen la cobertura y calidad de los servicios educativos, los procesos de ingreso y promoción, los perfiles disciplinarios e institucionales, los estímulos a la productividad académica, entre otros. Más específicamente, los programas adoptados han definido dimensiones fundamentales de la investigación, su reconocimiento y relevancia. Derivado de lo anterior, el análisis de los mecanismos, modalidades y programas de evaluación revela el modo como han conducido a la universidad pública a la búsqueda de recursos de legitimidad y reposicionamiento.

En la séptima parte de esta obra colectiva, *Gestión educativa y cambio institucional*, los autores, Gonzalo Varela, Eduardo Ibarra, Nicolás Rodríguez y Óscar Covarrubias, analizan las transformaciones que los sistemas educativos han experimentado como resultado de nuevas exigencias, demandas y oportunidades tanto epistemológicas como de mercado. Son múltiples y contradictorios los factores que operan como referentes para la adaptación del sistema de educación superior a la realidad cambiante, entre ellos valdría la pena resaltar: el crecimiento considerable de la matrícula; la diversidad de instituciones; las fuentes de financiamiento; los procesos de descentralización; el funcionamiento adecuado de instancias de regulación y coordinación; la vinculación productiva con el entorno; la ejecución de métodos de planeación, evaluación y rendimiento de cuentas y la actualización de las estructuras.

Frente a este desarrollo y a las nuevas tendencias de la gestión universitaria y la política educativa, la docencia se ubica como una de las funciones académicas más vitales por tener un impacto inmediato, especialmente cuando se trata de incrementar los números de estudiantes atendidos y a la vez sostener o elevar la calidad académica. Sin embargo, en los trabajos de esta sección se señala que la formación pedagógica de los docentes universitarios no aparece como un criterio riguroso de evaluación de su desempeño. El docente promedio, con variantes, según el talante o la experiencia individual, responde todavía a los requerimientos de su función con base en esquemas fundados en modelos educativos tradicionales.

A su vez, y en una perspectiva comparada de los modelos de gestión educativa, se analizan las maneras como las instituciones de educación superior operan con patrones de baja tecnología, con metas mal articuladas y con mediciones débiles o inexistentes de desempeño, por lo que se destaca la necesidad de una política de formación y actualización docente asociada a un esquema de evaluación de la productividad científica y pedagógica con una perspectiva de difusión de los frutos de la investigación educativa, tanto a nivel local como regional.

De igual modo, se considera que en vista de que las universidades tienden a homogeneizarse por las presiones de otras organizaciones, por mandatos gubernamentales, por el ámbito legal o por la imposición de procedimientos estándar, la evaluación debiera insertarse en los contextos institucionales para mejorar la legitimidad y la eficiencia de la educación superior como parte de una estrategia más amplia para incrementar recursos y capacidades internas.

Por último, en el apartado El lugar del posgrado en el desarrollo de las ciencias sociales, se presentan los trabajos de Judit Bokser, Héctor Hernández (en coautoría con Francisco Rodríguez), Ricardo Uvalle, Benjamín Arditi y Hernán de Jesús Yanes. En ellos se explora de un modo plural y complementario los desafíos que hoy enfrentan las ciencias sociales en la generación de conocimiento, en la formación de nuevas generaciones de científicos sociales y en el desarrollo de nuevos vínculos con la realidad social y sus múltiples actores. La importancia del posgrado en estas tres dimensiones es expuesta en términos de las nuevas tendencias teóricas y cognitivas de las disciplinas sociales y de sus interacciones, traslapes e hibridaciones, que definen nuevos campos de conocimiento y especialización y desde la lógica de la articulación entre docencia e investigación. Por su parte, el análisis del desarrollo de los nexos teóricos y prácticos proyecta con renovada importancia el papel del posgrado en la sociedad del conocimiento. Junto a su rol como motor del cambio social, de no menor importancia resulta la contribución del conocimiento social al ejercicio del pensamiento complejo y crítico, así como a la promoción de valores y compromisos con la realidad social, la diversidad humana y los retos de la vida contemporánea.

Por su perfil, así como por las tareas a cumplir, el posgrado es estudiado desde su compromiso con la excelencia, el desempeño académico y la responsabilidad social. Para ello, los trabajos plantean la necesidad de establecer criterios muy claros en los que se asuma, como vértice de trabajo y reflexión, el matiz del desempeño que en este momento es una de las exigencias mayores de parte de la sociedad. Por ello, la excelencia no es definida como un espacio excluyente, sino como una ética de responsabilidad, derivada de un conjunto de capacidades y aptitudes. Desde un acercamiento paralelo, el posgrado es concebido como un lugar idóneo y comprometido con “el estado del arte del conocimiento”, que implica trabajar y organizar las tareas del posgrado en torno a una investigación de punta, y en centrar el estudio en problemas y no sólo en temas. Exige simultáneamente otorgar libertad valorativa al estudiante, esclarecer el desarrollo de las comunidades académicas, explicar nuevos objetos de estudio, regular las tareas y los problemas de investigación, y difundir sus productos.

Como centro de exploración de nuevas opciones conceptuales y de temáticas sustantivas de frontera, el posgrado alienta el pluralismo teórico y metodológico,

la apertura y el respeto y, a la vez, favorece la formación de estudiantes que estén comprometidos con la docencia y la investigación, tareas que implican objetivos que van más allá de la academia ya que, finalmente, el conocimiento “de” la sociedad se desenvuelve en el conocimiento “en” la sociedad.

Por todo lo expuesto, la lectura del presente libro se hace necesaria pues, amén de promover el interés por el conocimiento de las ciencias sociales y su relación con la universidad y la sociedad, aspira a la búsqueda de un novedoso modelo de unidad y de convergencia entre las disciplinas. Este podrá conducir a una nueva identidad que aglutine a la comunidad de los científicos sociales alrededor de una cultura del debate incluyente, plural, tolerante y eficaz en la elaboración de diagnósticos certeros de la realidad social contemporánea, así como de sus soluciones.

Este libro no hubiera sido posible sin la colaboración siempre creativa y sistemática de los maestros Carlos Hernández y Felipe Pozo. A ellos mi más auténtico reconocimiento.

Asimismo, mi agradecimiento a la valiosa colaboración de Alicia Ortiz, María Teresa Sierra, Daniel Cortés y Marco Antonio Tapia.

Judit Bokser M. Liwerant

NOTAS

¹ Vid. Academia Mexicana de Ciencias, Propuesta para el desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades en México, México, 2000.

² Ibid.

Fronteras del conocimiento y convergencias disciplinarias



Límites del conocimiento y convergencia de las disciplinas en el campo de las ciencias sociales

GILBERTO GIMÉNEZ MONTIEL



Planteamiento del problema

Hablar de los límites del conocimiento y de las convergencias disciplinarias en el ámbito de las ciencias sociales equivale a plantear directamente un problema epistemológico que no puede ser afrontado sistemáticamente por ninguna de las disciplinas consideradas aisladamente, sino sólo por una metateoría que las trascienda y a la vez las abarque en su conjunto. Y es precisamente esta metateoría, que constituye un discurso teórico de segundo nivel que subsume bajo su régimen la multiplicidad de las teorías sociales de primer nivel sustentadas por las diferentes disciplinas, lo que llamamos “epistemología de las ciencias sociales”.

Me parece muy saludable plantear este tipo de problemas en un medio académico como el nuestro, que no está muy acostumbrado a los debates epistemológicos y que frecuentemente adopta a este respecto o la política del avestruz —es decir, cada quien se encierra en su propia disciplina y rehusa confrontarse con las disciplinas de al lado y, con mayor razón, con las “del otro lado” (las de las “ciencias duras”)—, o la política de la resignación —esto es, la interiorización y aceptación pasivas de los estereotipos neopositivistas que califican a las ciencias sociales como “ciencias blandas”, “ciencias embrionarias” e incluso como “seudociencias” rayanas en la impostura.

Ya instalados en el tema que nos ocupa, conviene distinguir de entrada dos tipos de epistemologías (o metateorías) ya señalados en su momento por Piaget:¹ una cosa son las epistemologías externas y normativas elaboradas generalmente por filósofos de la ciencia que quieren prescribirnos desde afuera la manera en que tendríamos que proceder en la práctica de la investigación científica; y otra cosa son las epistemologías internas, generalmente analíticas y descriptivas, que elaboran los propios científicos sociales tomando en cuenta la manera en que se prac-

tican de hecho las ciencias sociales en las diferentes disciplinas, sin ninguna pretensión normativa. Aquí nos interesa este segundo tipo de epistemología, y no el primero.

Ahora bien, el epistemólogo que quisiera elaborar una metateoría respetuosa de la manera en que trabajan realmente los científicos sociales en sus diferentes disciplinas, se encuentra de entrada con una temible dificultad: la enorme diversidad y multiplicidad, no sólo de las teorías sociales, sino también de los paradigmas en que éstas se inscriben y de los estilos epistemológicos que engloban, a su vez, a los paradigmas y a las teorías.

Para nuestros propósitos, entendemos aquí por teoría las categorías lingüísticas y conceptuales empleadas para describir cierto campo de investigación. Un paradigma, en cambio, sería —en un sentido próximo al acuñado por Thomas Kuhn²— un conjunto de presupuestos teórico-metodológicos compartidos por una determinada comunidad científica. Y, por último, cuando hablamos de estilos epistemológicos nos referimos a ciertas perspectivas culturales fundamentales que orientan a las teorías en sus presuposiciones y asertos más generales.

Una epistemología de las ciencias sociales tendría que ser entonces, no sólo una metateoría compatible con la variedad de las teorías y de los paradigmas en vigencia, sino también una metateoría de la unidad epistemológica de todas las disciplinas que adoptan y aplican dichas teorías y paradigmas en sus trabajos de investigación científica. Y, en cuanto tal, tendría que ser capaz de definir las características comunes de todos los razonamientos que hayan producido conocimientos en el ámbito de las ciencias sociales, así como poner al descubierto los principios implícita o explícitamente respetados por todas las disciplinas que integran este ámbito. Ésta sería la única manera de plantear una epistemología de las ciencias sociales que tome en cuenta simultáneamente la realidad del pluralismo de los planteamientos y de las construcciones conceptuales, y la necesidad de un zócalo común susceptible de reducir esta diversidad por lo menos a una unidad de convergencia.³

A continuación trataré de presentar, en primer lugar, un panorama necesariamente esquemático y resumido de la variedad de estilos epistemológicos, paradigmas y teorías en el campo de las ciencias sociales y, en segundo lugar, una propuesta de metateoría unificadora que se ha elaborado en el curso de los más recientes debates epistemológicos europeos.

Estilos epistemológicos, paradigmas y teorías

En primer lugar distingamos cuatro estilos epistemológicos que enmarcan la variedad de los paradigmas en el campo de las ciencias sociales:⁴ interpretativo, em-

pirista, clasificatorio y el propio de las teorías de la acción. No deben postularse relaciones de inclusión ni de oposición entre estos estilos epistemológicos. Los tres primeros tienen por característica común —y esta observación va a ser muy importante para la construcción de la metateoría a la que nos referiremos más adelante— la consideración del contexto a la hora de definir la unidad de observación en el proceso de la investigación social. Se trata, entonces, de estilos implícita o explícitamente contextualistas. El último, en cambio, es un estilo radicalmente individualista, ya que define como unidad de observación sólo a los actores individuales comprometidos en la acción, independientemente del contexto histórico, social o cultural en el que se hallan inscritos.

La perspectiva hermenéutica se basa en los siguientes postulados:

1. Las ciencias sociales no se orientan primariamente a la observación de las acciones, sino al desentrañamiento de su significado.
2. Las acciones sociales deben ser interpretadas y leídas como un texto, lo que supone conocer sus reglas, la racionalidad que las rige y la intencionalidad que las anima.
3. Cuando se enfatiza el carácter crucial del contexto, resulta una teoría hermenéutica de los órdenes simbólicos a la manera de Max Weber, quien afirmaba la relevancia de establecer en primer término la inteligibilidad (la *Verständlichkeit*) del objeto de investigación.
4. El estilo hermenéutico no es sólo descriptivo, sino también creativo y revelador: pretende clarificar, descubrir, y reconstruir aspectos normalmente desconocidos de la acción social, porque se dan por descontados (lo “visible no visto”, de Paul Valéry).
5. Hay una diferencia fundamental entre naturaleza y sociedad, en virtud de que la primera no se autopropones como dotada de sentido.

Se inscriben en esta perspectiva, en primer término, toda la tradición weberiana en sociología y en antropología, así como una gran parte de la tradición de la antropología cultural estadounidense que ha utilizado sucesivamente paradigmas evolucionistas (Edward Burner Taylor),⁵ difusionistas (Franz Boas), culturalistas (Ruth Benedict y Margaret Mead), semióticos (Clifford Geertz) y desconstruccionistas (James Clifford y G. E. Marcus). En general puede decirse que todas las disciplinas que se ocupan de la cultura bajo el punto de vista etnográfico adoptan casi obligadamente esta perspectiva, como es el caso de las convocadas por la Escuela Inglesa de Estudios Culturales (British Cultural Studies), fundada en 1964 por Richard Hoggart y Raimond Williams en la Universidad de Birmingham.

Se puede considerar como una variante de la perspectiva hermenéutica el paradigma crítico representado por ciertas corrientes del marxismo, como la teoría crítica de la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Habermas), en la medida en que también se proponen comprender el presente tomando conciencia de sus condicionamientos y desenmascarando sus distorsiones ideológicas. Sin embargo, fieles a su matriz marxista, estas corrientes subordinan la función hermenéutica (interpretar significados) a una función crítica (transformar la sociedad), ya que consideran que la misión principal de las ciencias sociales es mostrar por lo menos la posibilidad de alternativas sociales más justas.

La perspectiva empírico-naturalista se caracteriza por su matriz neopositivista (Círculo de Viena) y responde a los siguientes postulados:

1. El modelo de las ciencias naturales (o de las ciencias físico-matemáticas) constituye el modelo obligado de cualquier investigación con pretensión científica.
2. Por lo tanto, debe postularse la unidad metodológica de todas las ciencias, cualquiera sea su objeto.
3. El saber sociológico se caracteriza por su capacidad de descubrir causas y regularidades empíricas, independientemente del sujeto observado.
4. En consecuencia, está orientado a descubrir leyes generales que permitan la previsión de las acciones sociales.
5. Como todo conocimiento científico, también el conocimiento de la sociedad debe tener implicaciones tecnológicas, es decir, tiene que traducirse en aplicaciones ingenieriles que permitan resolver los problemas que se plantean las sociedades para controlar su propio funcionamiento. De aquí el tópico de la "ingeniería social" introducido originalmente por K. Popper y retomado miméticamente por muchos científicos sociales.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, las ciencias sociales tienen por misión explicar los hechos sociales y no comprender el significado que puedan tener para quienes los vivan o los realicen.

La sociobiología de Edward O. Wilson y el conductismo de Skinner fueron intentos heroicos, aunque fallidos, de respetar con absoluta fidelidad estos postulados neopositivistas.

Dentro de esta perspectiva debería incluirse toda la tradición durkheimiana en sociología. En efecto, Durkheim se sitúa claramente en una posición positivista tanto por su filiación comtiana como por la adopción del principio fundamental de la objetivación de los hechos sociales que le permite utilizar el razonamiento experimental y el principio de causalidad en sociología. Estos últimos, a su vez, le per-

miten utilizar sistemáticamente el método de las variaciones concomitantes y, a través de ellas, de las comparaciones estadísticas. La inspiración durkheimiana se prolonga en la codificación del análisis causal realizada bajo los auspicios de Lazarsfeld, quien le da forma técnica a la objetivación de los hechos sociales con la construcción de variables, indicadores e índices. La investigación sociológica estadounidense más reciente, influenciada por la psicología social y estimulada por una demanda social múltiple, ha perfeccionado aún más los instrumentos de recolección y de tratamiento de datos, culminando en la fijación de cánones para la investigación empírica standard: análisis del fenómeno y elaboración de hipótesis; transformación de estas hipótesis en relación entre variables; construcción de indicadores correspondientes a estas variables; elaboración y aplicación de cuestionarios para documentar dichos indicadores; codificación y tratamiento estadístico de los datos; utilización de test para determinar la significatividad de las correlaciones encontradas; confrontación con las hipótesis iniciales; confirmación, invalidación y especificación de éstas.

El estilo sistemático puede caracterizarse a través de los siguientes rasgos:

1. Su orientación básica es clasificatoria.
2. Por lo tanto, su preocupación primaria no es descubrir leyes ni interpretar significados, sino construir un lenguaje especializado con arreglo a un código de referencia.
3. El lenguaje sistemático es un discurso segundo (con respecto al lenguaje ordinario), más especializado, general y comprensivo, capaz de reclasificar cada acontecimiento particular en el marco de un gran sistema clasificatorio.
4. Los problemas que afronta esta perspectiva son de naturaleza eminentemente conceptual: su sintaxis filosófica comporta conceptos como sistema, autoreferencia, estructura, integración, funcionalidad, diferenciación, oposición, etcétera.

Como se puede ver fácilmente, bajo esta perspectiva se cobijan cómodamente el paradigma estructural-funcionalista de Talcott Parsons, reelaborado bajo la figura de un sistemismo todavía organicista; el paradigma estructuralista de Lévi-Strauss y el paradigma sistémico no organicista de Niklas Luhman, que concibe la sociedad como un sistema cibernético autoregulado y autoreferencial.

Por último, el estilo epistemológico propio de las teorías de la acción encuadra varios paradigmas de investigación centrados en las nociones de actor y de acción en una perspectiva radicalmente individualista que ignora, como queda dicho, toda referencia contextual. La idea clave que subyace aquí es la de que las ciencias sociales deberían orientarse a explorar el uso de esquemas mentales (pefe-

rencias, intenciones, deseos, motivos, etcétera) con el fin de dar forma unitaria al mundo social.

Según Sparti,⁶ el punto de partida de esta perspectiva epistemológica se remonta a una discusión entablada en el ámbito de la filosofía analítica de la acción en la inmediata posguerra, discusión que dio origen a la publicación casi simultánea de una serie de obras importantes como, por ejemplo, *Intention*, de Elizabeth Anscombe (1957) *Laws and explanation in history*, de William Dray (1957); *The concept of motivation*, de R. S. Peters (1961); *Free action*, de A. J. Melden (1961); y *The explanation of behavior*, de Charles Taylor (1964).

Todos estos autores son neodualistas, en el sentido de que renuevan el dualismo clásico entre ciencias naturales y ciencias de la acción social, de matriz historicista-weberiano. Su programa se basa en dos presupuestos fundamentales:

1. La gramática lógica de la acción comporta la sustitución de la pregunta causalista (“por qué ha acontecido x”) y de la esencialista (“qué cosa es x”) por la pregunta semántica (“qué significa x para y”).
2. Es el carácter ineliminable de la caracterización intencional de la acción humana, lo que obliga a reconocer la inadecuación de los modelos nomológicos para el análisis de las acciones humanas.

En fin, el autor clave de referencia para esta filosofía individualista de la acción humana es Ludwig Wittgenstein (1889-1951), con su teoría de los “juegos de lenguaje”, en la que el lenguaje se concibe como una acción y el significado como resultante del uso que se hace del mismo. Para Wittgenstein no es el significado preconstituido lo que determina el uso de una palabra, sino, al revés: es el uso que se hace de una palabra en los “juegos de lenguaje” lo que determina su significado.

En definitiva, son tres los paradigmas que pueden incluirse dentro de esta perspectiva epistemológica, aunque tengan poca afinidad entre sí, salvo el hecho de situar la cuestión del actor y de la acción social en el centro de la investigación social: el intencionalismo, la teoría de la elección racional (*rational choice*) —que en condiciones de interacción entre por lo menos dos sujetos individuales se prolonga en una teoría de los juegos—, y la psicología social cognitiva (*social cognition*).

El intencionalismo nace en el contexto de la filosofía analítica del lenguaje y se configura como análisis de los juegos lingüísticos con los que caracterizamos la acción en términos de intenciones y razones. La intencionalidad, entendida como determinante central de la acción humana, se asume aquí en sentido fenomenológico (Husserl) y permite distinguir entre acciones y eventos que no son acciones.

La teoría de la acción racional pretende extender los modelos economicistas de la acción a todas las formas de comportamiento social, liquidando de este modo

la historicidad de la misma. El llamado “individualismo metodológico” representa una versión peculiar de esta teoría.

Por último, la psicología social cognitiva propone un modelo de interpretación del actor basado en la noción de esquema cognitivo, bajo el presupuesto de que el individuo humano trata siempre de organizar la propia experiencia a través de categorizaciones destinadas a seleccionar y simplificar lo que se percibe. Los conceptos de frame (encuadre cognitivo que permite interpretar el flujo de las acciones) y de script (secuencia de escenarios preestablecidos que permiten al individuo asumir correctamente el papel que le corresponde en la trama social) se presentan como modalidades más específicas de esquema cognitivo.

La disputa por el método: methodenstreit

Lo dicho hasta aquí nos da un panorama sumario de la variedad y multiplicidad de los paradigmas y teorías en el campo de las ciencias sociales. Pero este panorama ha sido no sólo esquemático, sino también estático. No está por de más conferirle un poco de movimiento presentando a grandes trazos la historia que hay detrás. Se trata de la llamada “disputa por el método”, que se inició en Alemania a fines del siglo XIX y llegó hasta la segunda década del siglo XX. Esta disputa tenía por objeto definir el ámbito propio de las ciencias sociales en contraposición con el de las ciencias naturales, y culmina con el triunfo del llamado “dualismo metodológico”, es decir, la afirmación de la dicotomía irreductible entre ciencias naturales y “ciencias del espíritu”, como se llamaba entonces, hegelianamente, a las ciencias históricas y sociales.⁷

Curiosamente, la disputa arranca a partir de la publicación de dos trabajos que confrontan las ciencias sociales con la economía política: el primero es Sobre el método de las ciencias sociales y de la economía política en particular, de Karl Menger, publicado en 1883; el segundo es nada menos que Introducción a las ciencias del espíritu, de Wilhem Dilthey, el exponente máximo del historicismo alemán.

Debemos tener en cuenta que el historicismo es un movimiento intelectual complejo, unificado por la convicción de que los fenómenos y los procesos humanos pertenecen al orden histórico y reciben de éste su significado. La consecuencia obvia es la de que todo fenómeno humano debe ser examinado históricamente, so pena de que se nos escape su significado.

Menger defendía, diríamos hoy, una concepción nomológica y formalista de la economía, mientras que Dilthey la consideraba bajo una perspectiva radicalmente histórica. Naturalmente este último autor gana la batalla, debido, entre otras causas, al enorme prestigio de que gozaba entonces el historicismo en las universidades alemanas.

El debate se prolonga unos años más tarde por obra y gracia de los neokantianos. Así, Wilhem Windelband († 1915) mantiene la dicotomía entre ciencias naturales y ciencias histórico-sociales (y no ya “ciencias del espíritu”), e introduce, simétricamente, la distinción entre “saber generalizante” y “saber particularizante”. Su alumno Heirinch Rickert († 1936) retoma la misma distinción utilizando las categorías de “ciencias nomotéticas” y “ciencias idiográficas”, pero su originalidad radica en la introducción de los valores como marcas indisociables del saber histórico, aunque por desgracia los define kantianamente como “categorías a priori”.

La tesis del dualismo metodológico se consolida brillantemente con la aparición de *Economía y sociedad*, el opus magnum de Max Weber publicado póstumamente en 1922, dos años después de la muerte de su autor.

Para Max Weber, el objeto privilegiado y a la vez interés exclusivo del científico social son los fenómenos culturales, es decir, aquella porción delimitada del devenir del mundo a la cual el hombre confiere significado. Se requiere entonces seleccionar lo que en el contexto social aparece como históricamente relevante, lo que a su vez requiere un criterio de valoración derivado de nuestra inexorable “relación a valores” (Wertbeziehung), que no debe confundirse con “juicios de valor” (Werturteil).⁸ Y como Weber ya no es kantiano y ha asumido de Nietzsche la idea del “politeísmo de valores”, va a concluir que se puede escribir la historia desde puntos de vista muy diferentes pero igualmente aceptables. Aquí encontramos el germen del pluriparadigmatismo inherente a todas las ciencias sociales, en la medida en que son también ciencias históricas en razón de su objeto.

En resumen, para Weber, el objeto del conocimiento sociológico es el significado atribuido a la acción por el actor o por un observador; y la unidad de análisis las acciones de individuos o de grupos de individuos. En todos los casos se trata de reconstruir el “sentido subjetivamente entendido”, que no es lo mismo que sentido subjetivo individual, ya que la imputación de sentido se realiza en función de dos criterios: el primero, la intención, los motivos o las reglas que rigen la acción; y el segundo, el contexto más amplio en el que se inserta el individuo. Para ello se requiere procedimientos interpretativos de comprensión. Por eso Weber habla de “sociología comprensiva”.

La herencia de esta etapa de la “disputa por el método”, en la que se impone abrumadoramente el prestigio de Max Weber, puede reducirse a los siguientes puntos:

1. El conocimiento del mundo humano como diferente por su objeto y su método del conocimiento de la naturaleza.
2. La tesis de la especificidad y peculiaridad de los fenómenos histórico-sociales.

3. La dicotomía entre explicación y comprensión, con la valorización de esta última como procedimiento legítimo de la investigación social.
4. La referencia ineludible a razones (o motivos, intenciones, valores) como elementos constitutivos de la acción humana a los que da acceso la comprensión.

Pero he aquí que justamente en las primeras décadas del siglo xx, y diríase que casi en los mismos momentos de la desaparición de Max Weber, se produce una inversión de la correlación de fuerzas en la disputa por el método y llega a imponerse gradualmente la hegemonía del monismo metodológico en un contexto de euforia a raíz del éxito de las ciencias empíricas y del eclipse de la teoría weberiana de la explicación sociológica.

El origen de todo es el neopositivismo del Círculo de Viena (también llamado empirismo lógico), que triunfa y se expande en los años veinte desde esa ciudad. En este grupo figuran nombres de científicos muy prestigiosos, como Otto Neurath, Rudolf Carnap, Karl Popper y Karl Gustav Hempel. Sus tesis básicas son las siguientes:

1. El objetivo primario de la epistemología es la reconstrucción racional del conocimiento científico, lo que equivale a elaborar una teoría del conocimiento, de la explicación y del método científico de carácter completamente general. Incluso habría que construir la gramática de un lenguaje científico unificado y universal, válido para todas las ciencias, cualquiera sea su objeto o contenido.
2. Hay que postular la unidad del método científico, es decir, la lógica de la investigación y la plataforma léxica de toda ciencia tiene que ser unitaria y homogénea.
3. El saber científico tiene que fundar previsiones. Con otras palabras, el saber científico no sólo tiene que proporcionar explicaciones de los fenómenos observados, sino también previsiones acerca de su ocurrencia futura. Esto implica subsumir los casos particulares bajo leyes generales.
4. La marca del conocimiento científico es su validez empírica.
5. La relación entre teoría científica y práctica es de naturaleza tecnológica, es decir, el saber científico tiene que traducirse en tecnología.

En resumen: según las tesis del Círculo de Viena, la ciencia se propone explicar eventos y no comprender el significado que puedan tener para quien los viva o los realice. En consecuencia, el modelo de referencia es la explicación nomológica que se basa en el descubrimiento de vínculos causales entre variables.

Karl R. Popper, una de las figuras prominentes del Círculo de Viena, reformula las tesis iniciales del empirismo lógico en términos de una “lógica de la investigación científica” que sólo acepta el método hipotético-deductivo como modelo de explicación, lo que implica el rechazo del llamado “método inductivo”, la negación de la posibilidad de la verificación empírica (“las teorías no son nunca verificables empíricamente”) y la aceptación de la contrastación (o falsación) como único criterio de validación de una teoría científica. En efecto, si bien es cierto que los enunciados universales “no son jamás deducibles de enunciados singulares, sí pueden entrar en contradicción con estos últimos. En consecuencia, por medio de inferencias puramente deductivas (valiéndose del *modus tollens* de la lógica clásica), es posible argüir de la verdad de enunciados singulares la falsedad de enunciados universales”.⁹

Karl Popper es también el neo-positivista más hostil no sólo hacia el marxismo, sino también, por extensión, hacia el conjunto de las ciencias sociales. A él le debemos la imputación de impostura y la inclusión de las ciencias sociales en el infierno del “historicismo” profético.

Gustav Hempel,¹⁰ en cambio, a pesar de haber sido uno de los acérrimos defensores de la posibilidad de una ciencia social naturalista según el modelo de la explicación hipotético-deductiva, ha sido mucho más indulgente con nosotros. Incluso ha tratado de convencernos de que los científicos sociales aplicamos implícitamente, sin saberlo, el modelo de la explicación nomológico-deductiva. Así, por ejemplo, cuando afirmamos que existe un alto porcentaje de mortalidad infantil en la India, porque este país tiene un bajo ingreso per capita, presuponemos implícitamente en nuestra teoría una proposición universal como ésta: “los países pobres, con bajo ingreso per capita, disponen de pocos recursos para destinarlos a la salud infantil”. En efecto, sólo de este modo podría existir una conexión lógica entre explanans (el factor explicativo) y explanandum (lo que debe ser explicado).

Sin embargo, este autor se vio obligado más tarde a temperar su furor deductivista a raíz del descubrimiento, en el campo de las ciencias físicas, del “principio de indeterminación” de Heisenberg, que sirvió de fundamento para afirmar que incluso en el campo de la física no existen leyes lógicamente universales, sino sólo leyes estadísticas. Por lo tanto, en lugar de explicar o predecir la ocurrencia de un evento, la ciencia sólo puede explicar su frecuencia o predecir la probabilidad de su aparición.

A raíz de este descubrimiento, Hempel introduce la llamada “explicación probabilística-inductiva”, que tendría la misma estructura de la “nomológica-deductiva”, pero con la particularidad de que la conexión causal asume ahora la forma de una asociación estadística, y la expresión “necesariamente” se sustituye por la de “es altamente probable”.

En consecuencia, Hempel termina por aceptar que el historiador o el sociólogo no tiene que postular leyes (y menos todavía las que tienen la estructura: x provoca siempre y). Un historiador, por ejemplo, puede sostener que “Luis XIV murió impopular, porque estableció una política nociva a los intereses de Francia”; o también que “La Revolución francesa de 1789 se produjo a causa de la influencia del Contrato Social de Rousseau y de la crisis alimentaria en esa época”. En el primer caso, la expresión “porque” sólo denotaría una inferencia probable, mientras que la expresión “a causa de” sólo implicaría una aseveración causal singular, sin necesidad de postular una ley universal.

A partir de la posguerra, la correlación de fuerzas en la “disputa por el método” aparentemente tiende a invertirse, y el monismo metodológico comienza a perder gradualmente su hegemonía. La aparición del sorprendente libro de Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (1971), representa un primer golpe a las certezas positivistas e introduce lo social en el corazón de la epistemología, al conferir a las comunidades científicas un papel determinante en la perduración de los paradigmas. Añádase a esto la institucionalización creciente de las ciencias sociales, que desde los años cincuenta y sesenta adquieren los atributos nacionales e internacionales de una disciplina académica normal. Pese a las debilidades que se les imputan, las ciencias sociales imponen cada vez con mayor peso su presencia en el campo científico. Mencionemos todavía la crítica radical que aparece en esos años y el desarrollo de movimientos sociales de protesta que cuestionan frontalmente a la ciencia como uno de los principales vectores de la sumisión mundial a una racionalidad burocrática y al poder tecnocrático.

Incluso se puede señalar una especie de revancha de las ciencias sociales sobre el neopositivismo formalista en los años setenta y ochenta. En efecto, el desplazamiento de la problemática epistemológica provocado por Kuhn, orienta cada vez más la reflexión hacia la historia y la sociología de las ciencias, contrariamente a las orientaciones positivistas que continúan preocupándose exclusivamente por la estructura lógica del lenguaje científico. En los años ochenta, la sociología de la ciencia en su versión más radical (de Bloor a Latour o a Norr-Cetina) desemboca en la desconstrucción de la racionalidad científica y en la afirmación de un punto de vista relativista. Este punto de vista desplaza la reflexión epistemológica hacia la oposición entre racionalismo y relativismo. Ya no se trata de contraponer la ciencia a la no-ciencia, sino de justificar la noción misma de ciencia.

En el escenario más reciente, la inversión de la correlación de fuerzas parece más evidente. La resistencia al hegemonismo positivista tal como se expresa particularmente en la economía se acrecienta, y la disciplina clave que va a servir de punto de anclaje a esta oposición va a ser nuevamente la historia. En efecto, ésta plantea problemas epistemológicos que el modelo positivista o naturalista no pue-

de resolver: por ejemplo, ¿cómo se puede hablar de “leyes” en historia?; ¿qué tipo de causalidad debe invocarse en la explicación de un acontecimiento histórico?; ¿qué papel debe atribuirse a la acción de los “grandes hombres”?; ¿cómo tomar en cuenta sus intenciones?; y, en fin, ¿se puede o no hablar de un “sentido de la historia”?

Todo parece indicar entonces que reeditamos una nueva forma de “historicismo” y que retornamos al “dualismo metodológico” que caracterizaba a la primera fase de la “disputa por el método”. De esto trataremos en el párrafo siguiente.

La historia como punto de convergencia de las ciencias sociales

En el contexto de un difuso malestar generado por la excesiva proliferación de especializaciones y subespecializaciones, por la anarquía epistemológica que ha desencadenado el desconstruccionismo de Derrida, y por la continua acusación de impostura de parte del positivismo científico, ha surgido en el más reciente escenario europeo un renovado interés por la epistemología de las ciencias sociales, una nueva búsqueda de unidad y convergencia entre las mismas y la aspiración a una nueva identidad que aglutine a la “comunidad de los científicos sociales”.

En este contexto se realiza una serie de seminarios sobre el principio de racionalidad en el conocimiento de las acciones humanas en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París entre 1988 y 1991, y aparece, en el momento justo, la obra fundamental de Jean-Claude Passeron titulada *Le raisonnement sociologique* (1991), que se propone justamente recomponer o reconstruir el espacio fragmentado de las ciencias sociales.¹¹ El punto de convergencia va a ser nuevamente, como queda dicho, la historia en sentido amplio (y no disciplinario). En efecto, la tesis fundamental de Passeron postula que el conjunto de las ciencias sociales —que él denomina simplemente sociología siguiendo la tradición de la escuela francesa— se inscribe en el campo de las ciencias históricas, debido a que su objeto propio, que son los hechos sociales, no puede dissociarse de un determinado contexto espacio-temporal. Lo que equivale a decir que el material de observación de los científicos sociales no es diferente del asumido por el historiador como objeto de narración. Dicho de otro modo, los fenómenos propios del “mundo histórico” revisten una propiedad que los distingue radicalmente de otros fenómenos empíricos, como los estudiados por las ciencias de la materia y de la vida: nunca pueden desprenderse del todo de un determinado contexto. Éste puede ser de mayor o menor amplitud (micro-contextos, áreas de civilización, largos periodos históricos, etcétera), pero siempre estará presente, al menos de modo implícito, en cualquier descripción o teorización de los fenómenos histórico-sociales.¹² No se trata de una situación provisoria destinada a ser superada cuando las ciencias

sociales lleguen a su “plena maduración”, como suele decirse, sino de un régimen conceptual ligado a la forma de presentación de los fenómenos sociales.

Lo dicho no significa que la historia y el resto de las ciencias sociales se confundan en cuanto disciplinas. Al contrario, por más que compartan el mismo objeto, se distinguen por sus respectivos regímenes disciplinarios históricamente constituidos. Así, el discurso de la historia parece haber asumido como propio y exclusivo la descripción de los “hechos” por referencia explícita a la singularidad espacio-temporal de los fenómenos observados. En cambio, las ciencias sociales tienden a desbordar lo estrictamente idiográfico, buscando obtener generalizaciones (siempre relativas y acotadas) mediante la comparación entre contextos bajo uno o varios aspectos comparables.

Podríamos indagar todavía el por qué de lo que el propio Passeron llama propiedad deíctica¹³ de los hechos sociales, es decir, su referencia obligada a circunstancias específicas de lugar y tiempo. Quizás pudiera responderse que el contexto, lejos de constituir un simple encuadre o un marco exterior de los fenómenos histórico-sociales, los constituye y los define intrínsecamente como tales, sea porque los explica (si no en términos causales, por lo menos como su condición de posibilidad), sea porque permite conferirles determinados significados. Es decir, el contexto desempeña un doble papel con respecto a los fenómenos históricos: 1) un papel explicativo, ya que toda acción o interacción social se explica no sólo por factores subjetivos (como la intención, las motivaciones o las disposiciones de los actores sociales), sino también por su situación contextual que funciona como disparador o fuerza inhibitoria de los mismos;¹⁴ 2) y un papel hermenéutico, ya que permite el acceso a las claves de interpretación o del desciframiento correcto de los hechos considerados. “El contexto asume el papel de ‘texto social’ contra el cual podrían interpretarse las partes”.¹⁵ A ras de vida cotidiana, los propios actores sociales están habituados a interpretar automáticamente los acontecimientos que los involucran en función de un contexto determinado.

De la tesis fundamental arriba señalada, que describe muy bien el punto de convergencia de las diversas disciplinas sociales, se derivan una serie de consecuencias que señalan los límites del conocimiento que ellas pueden proporcionar, no por una especie de debilidad congénita de las mismas, sino debido a la naturaleza propia de su objeto:

1. La imposibilidad de una teoría general acerca de los hechos sociales o, lo que es lo mismo, la pluralidad de los paradigmas como una exigencia normal de los mismos, ya que pueden ser abordados desde una pluralidad de perspectivas igualmente válidas, como decía Weber hablando de la historia.

2. La imposibilidad de enunciar leyes generales transhistóricas en las ciencias sociales, sino sólo generalidades contextualizadas resultantes de una comparación entre contextos semejantes bajo algún aspecto.
3. La consecuente imposibilidad de una teoría social formulada en términos hipotético-deductivos a partir de universales lógicos, lo que implica, a su vez, la imposibilidad de aplicar la contrastación popperiana como criterio de validez empírica.
4. El recurso a la ejemplificación sistemática y programada como único criterio de validez empírica ante la imposibilidad de la inducción empírica y de la verificación experimental.
5. El recurso a la argumentación natural como único modo de razonamiento ante la imposibilidad de emplear un lenguaje total o parcialmente formalizado que permita el cálculo proposicional a la manera de los lógicos.
6. La imposibilidad de argumentar bajo la cláusula *coeteris paribus*, porque implicaría la posibilidad de seleccionar determinadas “variables internas” desprendiéndolas de su contexto más amplio (las “variables externas”, supuestamente estables).
7. Finalmente, la naturaleza tipológica de la mayor parte de los conceptos empleados, que son o nombres comunes imperfectos, o seminombres propios, ya que frecuentemente remiten implícita o explícitamente a determinados individuos históricos: piénsese, por ejemplo, en conceptos como feudalismo, fascismo, burguesía, carisma, iglesia/secta, populismo, ascetismo/monaquismo, etcétera.

Éstas son las peculiaridades y las limitaciones intrínsecas del conocimiento que proporcionan nuestras respectivas disciplinas sobre el mundo histórico-social; en cuanto al zócalo común que nos une y nos confiere identidad, quisiera expresarlo con una frase acuñada por el historiador Paul Veyne: “en última instancia, todos somos trabajadores del contexto”.

NOTAS

- ¹ Jean Piaget, *Lógica y conocimiento científico*, Buenos Aires, Proteo, 1970, p. 56.
- ² Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.
- ³ Jean-Michel Berthelot, *Sociologie. Épistémologie d'une discipline*, Bruselas, De Boeck, 2000, pp. 130 ss.; *Épistémologie des sciences sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, p. 457.
- ⁴ Davide Sparti, *Epistemologia delle scienze sociali*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1995, pp. 21 ss.

- ⁵ E. Burner Taylor, *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art ad custom*, Londres, J. Murray, 1871.
- ⁶ Sparti, op. cit., p. 73.
- ⁷ Gilberto Giménez, "En torno a la crisis de la sociología", en *Sociológica*, año 7, núm. 20, 1992, pp. 18 ss.
- ⁸ Escribe Weber: "No existe ningún análisis puramente objetivista de la realidad, independiente de ciertos puntos de vista específicos y unilaterales, de acuerdo a los cuales —explícita o tácitamente— son seleccionados como objetos de investigación, analizados y organizados en la exposición...".
- ⁹ Karl Popper, *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, 1973, p. 41.
- ¹⁰ Carl Gustav Hempel, *Aspects of scientific explanation and other essays in philosophy of science*, New York, Free Press, 1965; *Éléments d'épistémologie*, París, Armand Colin, 1966.
- ¹¹ Véase una prolongación de este debate epistemológico en Gérard-Varet y Passeron, (1995).
- ¹² "La disciplina de la historia es, ante todo, la disciplina del contexto": ha dicho E.P. Thompson (citado por Boutier y Julia, 1995, p. 35).
- ¹³ El término "deíctico" suele aplicarse a elementos lingüísticos que se refieren a la instancia de la enunciación y a sus coordenadas espacio-temporales: yo-tú-aquí-ahora.
- ¹⁴ Bernard Lahire, *L'Homme pluriel*, París, Nathan, 1998, pp. 53 y ss.
- ¹⁵ G. Bello, "En torno a tres paradigmas de ciencia social", en *En teoría*, Barcelona, abril-mayo de 1979, p. 178; citado por Margarita Olvera Serrano, "Hermenéutica y teoría social", en *Sociológica*, año 7, núm. 20, 1992, p. 90.

BIBLIOGRAFÍA

- Anscombe, Elizabeth, *Intention*, Oxford, Basil Blackwell, 1957.
- Bello, G., "En torno a tres paradigmas de ciencia social", en *En teoría*, Barcelona, abril-mayo de 1979.
- Berthelot, Jean-Michel, *Sociologie. Épistémologie d'une discipline*, Bruselas, De Boeck, 2000.
- _____, *Épistémologie des sciences sociales*, París, Presses Universitaires de France, 2001.
- Boutier, Jean y Dominique Julia, "À quoi pensent les historiens?", en *Autrement*, núm. 150-151, 1995, pp. 13-53.
- Dray, William, *Leggi e spiegazioni in storia*, Milán, il Saggiatore, 1957.
- Feyerabend, Paul, *Tratado contra el método*, México, Red Editorial Iberoamericana (REI), 1993.
- Giménez, Gilberto, "En torno a la crisis de la sociología", en *Sociológica*, año 7, núm. 20, 1992, pp. 13-30.
- Hempel, Carl G., *Aspects of scientific explanation and other essays in philosophy of science*, New York, Free Press, 1965.
- _____, *Éléments d'épistémologie*, París, Armand Colin, 1966.
- Kuhn, Thomas S., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.
- Lahire, Bernard, *L'Homme pluriel*, París, Nathan, 1998.
- Olvera Serrano, Margarita, "Hermenéutica y teoría social", en *Sociológica*, año 7, núm. 20, 1992, pp. 75-94.
- Passeron, Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique*, París, Nathan, 1991.
- _____, "Weber et Pareto: la rencontre de la rationalité dans les sciences sociales", en Louis-André Gérard-Varet y Jean Claude Passeron, *Le modèle et l'enquête*, París, Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1995.
- Piaget, Jean, *Lógica y conocimiento científico*, Buenos Aires, Proteo, 1970.

- Popper, Karl, *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, 1973.
- Sparti, Davide, *Epistemologia delle scienze sociali*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1995.
- Taylor, C., *The Explanation of Behavior*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1964.
- Taylor, Edward Burner, *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art ad custom*, Londres, J. Murray, 1871.

Los nuevos horizontes de las ciencias sociales: interpelando a las fronteras disciplinarias

GILDA WALDMAN MITNICK



A la luz de la nueva "cartografía" social, política, económica y cultural que caracteriza el mundo que hoy habitamos, las ciencias sociales se han visto confrontadas al imperativo de reflexionar, de manera crítica, en torno a lo que ha sido su bagaje conceptual e interpretativo, a fin de discutir la pertinencia y actualidad del mismo en relación a la complejidad y multidimensionalidad de la realidad contemporánea. La globalización, la emergencia de una sociedad civil cada vez más fuerte, los procesos de creciente diferenciación social, la flexibilización de los hilos homogeneizadores de la sociedad, la desterritorialización física y cultural, el desdibujamiento de las fronteras nacionales, las complejas interacciones entre universalismo-particularismo, la irrupción de las identidades étnicas, culturales y religiosas en la escena contemporánea, la fragmentación de los esquemas fundacionales de la nación, el debilitamiento de la idea clásica de fronteras nacionales, las implicaciones que plantean las tendencias multiculturales, la redefinición del papel del Estado, etcétera, constituyen algunos de los más importantes procesos socioculturales que recorren el inicio de un nuevo siglo. Ello exige de las ciencias sociales nuevos esfuerzos comprensivos orientados a pensar, de nueva cuenta, la potencialidad explicativa de lo que han sido, en su tradición intelectual, los paradigmas dominantes y los enfoques privilegiados de aproximación al mundo de lo social.

Uno de los ejes centrales que cruza a los fenómenos y procesos mencionados anteriormente, en términos de la recomposición geopolítica, social y cultural ocurrida después de la caída del Muro de Berlín, es el tema de la "frontera". Ello no es casual: la reordenación del mundo, en su sentido más amplio, se ha traducido en cambios y ajustes de las mismas. Por una parte, la lógica de la dinámica globalizadora crea un mundo sin fronteras, en el que ideas, capitales, mercancías, tecnología y cultura circulan libremente, más allá de fronteras jurídico-políticas definidas.¹

Por la otra, esta tendencia se ve contrarrestada por la persistencia y el fortalecimiento de añejos troncos culturales de raíces étnicas y religiosas —así como por el surgimiento y desarrollo de otros nuevos— lo cual da paso a la sedimentación de una pluralidad de identidades que afirman su presencia y hacen oír su voz.²

La recomposición de las fronteras ha colocado a este tema como una de las problemáticas clave en el panorama intelectual político e intelectual de nuestro tiempo.³ En esta línea, también en las ciencias sociales el problema de las “fronteras” constituye hoy por hoy uno de los debates de mayor actualidad, no sólo porque la modificación de fronteras configura una escenografía planetaria que obliga a una “nueva lectura del mundo”, sino también porque dichas ciencias se encuentran en un proceso de rearticulación disciplinaria que tiene al tema de la “frontera” en el centro de la discusión.

Así como la creación de fronteras territoriales ha tenido un carácter histórico y modificable, producto de decisiones políticas implementadas por el Estado-nación,⁴ las fronteras entre las ciencias sociales han respondido, sin duda alguna, a procesos históricos que las estructuraron internamente de manera disciplinaria y específica. Ciertamente, ya desde el siglo *xvi* existía una importante reflexión sobre numerosos temas de la realidad social, aunque ella no estuviera inscrita en marcos disciplinarios claramente delimitados. De hecho, la reflexión sobre lo social se confundía y ligaba con otras actividades intelectuales: la política, la filosofía, la religión, etcétera,⁵ y fue sólo después de la Revolución Francesa que aparecieron límites de orden cognoscitivo en el ámbito de las ciencias sociales. Immanuel Wallerstein, en su libro *Abrir las ciencias sociales*,⁶ señala que en el periodo comprendido entre 1850 y 1914 emergieron y cristalizaron las fronteras en este ámbito del saber. En esta misma línea, Wallerstein afirma que, en este proceso de institucionalización, las ciencias sociales se fueron diferenciando internamente poco a poco en grandes bloques cognoscitivos de acuerdo a tres grandes categorías: pasado/presente, Occidente/no Occidente, y estado/mercado/sociedad, distinción esta última generada al interior de las ciencias sociales y que se tradujo, finalmente, en una diferenciación entre tres grandes disciplinas: la ciencia política (cuyo objeto de estudio fue el espacio político estatal y las estructuras formales de gobierno), la economía, (centrada en el tema de la lógica de las operaciones de mercado) y la sociología, (que enfatizó el estudio de la sociedad civil y se preocupó, asimismo, por las consecuencias sociales de la modernidad).

Surgidas como elemento sustantivo del mundo moderno, las ciencias sociales —en especial las últimas tres mencionadas— intentaron estructurarse desde un comienzo según el modelo de las ciencias naturales y en un segundo sentido, teniendo como marco político el Estado-nación. Las fronteras jurídico-políticas del Estado-nación tuvieron así su correlato en frontera disciplinarias, al tiempo que estas últimas

se contenían a sí mismas en las dimensiones específicas del Estado-nación. Durante largo tiempo, el conocimiento en las ciencias sociales se desarrolló a través de los marcos disciplinarios. Tanto la ciencia política como la sociología y la economía consolidaron su propia historia intelectual en forma de saberes autónomos. De esta manera, cada una de ellas creó sus propias tradiciones académicas, corpus cognoscitivos, arsenal de conceptos, patrimonios compartidos, paradigmas teóricos, léxico y prácticas metodológicas, etcétera. De igual forma, cada una de estas disciplinas se institucionalizó académicamente a través de la docencia, la investigación, la creación de publicaciones, la configuración de comunidades científicas enraizadas en identidades específicas, la creación de bibliotecas especializadas, entre otras.

Ciertamente, la historia de las ciencias sociales varió según los espacios geográficos en los que se desarrolló e institucionalizó. Asimismo, al tener la realidad social un carácter histórico, ello se tradujo en desarrollos regionales o nacionales particulares a cada disciplina.

En la actualidad, sin embargo, los temas críticos que atraviesan los umbrales de un nuevo siglo, aunados a transformaciones significativas producidas en el ámbito de las ciencias sociales, han complejizado y cuestionado las fronteras estrictamente disciplinarias al interior de las mismas y han hecho evidente las insuficiencias asociadas con la compartimentalización del saber. Por una parte, el desarrollo del conocimiento en las ciencias sociales se ha caracterizado, a últimas fechas, por una importante ramificación teórica, que ha permitido la confrontación de perspectivas, la flexibilización de enfoques y la propuesta de corrientes alternativas. De igual modo, la investigación se ha ampliado hacia múltiples direcciones, abarca una amplia variedad de temáticas y genera una fuerte expansión de subcampos de estudio.⁷ Al mismo tiempo, las ciencias sociales se han especializado internamente, lo cual las ha obligado a readecuar su quehacer reflexivo y redefinir su identidad.

En esta línea, como señalan los investigadores Mattei Dogan y Robert Pahre,⁸ la innovación en las ciencias sociales se da con mayor frecuencia y con resultados crecientes en la intersección de las disciplinas, como resultado de la recombinación de las mismas en campos de conocimientos híbridos. Así, afirman los autores antes mencionados, si bien la acumulación de conocimiento se ha dado originalmente en el centro de cada disciplina, la "densidad cognoscitiva" en el núcleo del objeto de estudio propio de cada disciplina ha llegado a su límite, lo cual ha saturado su potencial explicativo. En este sentido, el centro de cada disciplina se ha expandido a su periferia y los investigadores que buscan espacios innovadores se introducen, necesariamente, en campos disciplinarios vecinos; es precisamente en estos cruces disciplinarios periféricos donde, según Mattei y Dogan, las innovaciones cognoscitivas aparecen con mayor frecuencia y con resultados más importantes. Si no

sucediera así, es decir, si no se estableciesen intercambios entre las disciplinas, éstas sufrirían un proceso de estancamiento. Al generarse encuentros mutuos en el cruce de fronteras cada una de ellas se enriquece con las aportaciones, tanto conceptuales como metodológicas, de las otras. De esta manera, por ejemplo, la ciencia política se ha visto permeada por la sociología a través de conceptos tales como “socialización política”, “diferenciación social”, o “teoría de sistemas”. De igual modo, se ha enriquecido también por aportes teóricos provenientes de la economía, tales como el concepto de “acción racional”. La sociología, a su vez, no sólo se ha cruzado con la psicología (a través del surgimiento de nuevas corrientes de investigación sobre análisis conductual), sino también con la antropología (por medio de modelos conceptuales en torno a la cultura), con la ciencia política (a través del análisis social de las relaciones de poder), la historia o la lingüística. La economía, por su parte, ha recogido temas propios de la ciencia política a través del estudio de políticas económicas, o de la sociología mediante temas tales como las relaciones industriales, el desarrollo económico, etcétera. Bajo esta óptica, es indudable que la mayor parte de las principales aportaciones que hoy por hoy caracterizan el avance del conocimiento atraviesa las diferentes disciplinas, y que el endurecimiento de las fronteras disciplinarias sólo contribuye a incrementar el conservadurismo intelectual.

Pero, de igual forma, hay que reconocer que a la luz de los problemas emergentes de fin de siglo, los ordenamientos estrictamente disciplinarios resultan hoy limitantes. Lo anterior evidencia, ciertamente, que las exigencias de las nuevas problemáticas exigen de las ciencias sociales nuevas respuestas, interpretaciones y formulaciones, al mismo tiempo que las obligan a revisar críticamente tanto su objeto de estudio como sus capacidades de explicación. Ante una realidad crecientemente compleja e incierta, las ciencias sociales se han visto obligadas a readequar su quehacer reflexivo y redefinir su identidad a partir del hecho fundamental de que el proceso globalizador —que implica una nueva reordenación económica del mundo correlativa al progresivo desgaste del Estado-nación— ha transformado su objeto de estudio tradicional. Sin negar la fuerza que aún conserva el Estado-nación, es indudable que las fronteras que hoy lo definen corren el riesgo de volverse simbólicas, y el debilitamiento de las fronteras nacionales tiene, ciertamente, una repercusión en el ámbito de las ciencias sociales.⁹ El debilitamiento del Estado-nación plantea nuevos desafíos a las ciencias sociales, al tiempo que su patrimonio teórico se vuelve insuficiente para dar cuenta de nuevos procesos sociopolíticos en los que el Estado pierde alcance e importancia como agente de desarrollo económico y social, al tiempo que ve limitado su margen de maniobra. ¿Qué alcance puede tener ahora, por ejemplo, el Estado-nación como marco de construcción analítica cuando la sociedad, y muy en particular la economía, se encuentran en

un proceso de creciente integración a un entorno internacional profundamente interdependiente, mientras que simultáneamente se fragmentan en su interior en una pluralidad de códigos y alteridades diferenciadas que cuestionan radicalmente a la comunidad nacional?

El Estado no es ahora el ámbito privativo de la ciencia política, como tampoco la sociedad lo es de la sociología. Los cambios y tendencias en la dinámica económica han obligado a repensar problemas tales como el papel y dimensiones del Estado, el alcance de las políticas públicas para satisfacer las demandas sociales, las relaciones entre los mercados nacionales y la economía internacional, los nexos entre la soberanía nacional y su interdependencia con organismos económicos internacionales, la relación entre el Estado y la sociedad civil, el alcance de la toma de decisiones políticas nacionales en el marco de las interconexiones globales, la restricción de la influencia económica del Estado bajo el impacto de las fuerzas transnacionales, el impacto del orden mundial sobre la distribución del ingreso, etcétera. Todos estos procesos se insertan en un nuevo marco de relaciones sociales que forman parte de una nueva unidad de análisis, la sociedad mundial, y en la que se entrecruzan e imbrican la totalidad de los factores sociales, económicos y políticos. De allí que sea extremadamente difícil seguir pensando en fronteras disciplinarias cuando la circulación planetaria de las comunicaciones incide en los procesos socioculturales de los más alejados países y regiones, o cuando la revolución informática reduce el margen de acción económica del Estado al interior de sus propias fronteras, o cuando la más leve tensión económica en un mercado nacional desequilibra la red de las relaciones económicas y políticas internacionales, o cuando las relaciones y procesos de dominación nacionales se ven afectados por la nueva dinámica de la realidad global y las nuevas estructuras mundiales de poder. Pensar analíticamente en fronteras disciplinarias resulta insuficiente en términos explicativos si se observa que las imágenes del mundo pueden concentrarse en una sola pantalla al tiempo que el resurgimiento de motivaciones religiosas o étnicas interrumpen la homogeneidad de las historias heredadas. Las distinciones disciplinarias deben ser replanteadas cuando se observa, por ejemplo, la emergencia de nuevos actores y movimientos sociales profundamente imbricados con la transformación de los procesos productivos en el contexto de un nuevo mercado mundial, o cuando es evidente que la dinámica internacional es cada vez más un elemento constitutivo de los escenarios nacionales. De igual modo, se requiere elaborar nuevos marcos conceptuales para comprender cómo diferentes grupos sociales se involucran crecientemente en nuevas formas de participación social, o por qué nuevos actores sociales le disputan al Estado su papel como único actor político.

En este sentido, más allá de las barreras impuestas por los saberes ya constituidos, las ciencias sociales requieren pensarse como espacio de necesaria conver-

gencia, traslape y diálogo entre disciplinas y pensamientos a fin de comprender, por ejemplo, la emergencia de nuevas formas de acción y organización colectivas a nivel político y social: la crisis del Estado benefactor y su impacto sobre el empleo y la distribución de la riqueza, las nuevas formas multiétnicas y multiculturales de organización nacional y estatal, los cambios en la relación entre grupos y clases sociales a partir de las nuevas estructuras de poder, las demandas de los movimientos sociales a los partidos políticos, las rutas de ascenso social en el marco de una nueva circularidad de las elites políticas, las nuevas modalidades del pacto social y de los sistemas de representación política, la revolución tecnológica y su impacto sobre la democracia social y política, etcétera. En México, por ejemplo, la creciente apertura económica y social ha acelerado el proceso de democratización, de tal forma que la sociedad política mexicana transita hacia una situación en la que la democracia ya no es sólo un referente formal. Asimismo, el Estado ha modificado su orientación social y su papel en la economía y, al mismo tiempo, las reformas electorales han permitido la aparición de partidos cada vez más competitivos. Hoy estamos en presencia de un profundo cambio de las instituciones políticas: existe una mayor pluralidad de las fuerzas políticas, se ha transformado el comportamiento electoral, se ha ampliado la participación ciudadana, se han desarrollado nuevas formas de hacer política, etcétera. La sociedad civil, por su parte, comienza a mostrar mayor dinamismo y participación en procesos en los que la acción colectiva se hace imprescindible por la complejidad de los problemas y la pluralidad de intereses sociales. Lo anterior evidencia la dilución de fronteras estrictamente delimitadas entre el Estado, el mercado y la sociedad civil, y por consiguiente, entre la ciencia política, la economía y la sociología. Ello obliga a cada una de estas disciplinas a desarrollar perspectivas originales de análisis, que sólo pueden producirse trascendiendo las barreras disciplinarias desde la pluralidad teórica, para permitir el análisis temático transdisciplinario que requiere la comprensión del mundo actual.

Pero si lo anterior ha sido cierto para las principales ciencias sociales, también se ha cruzado la brecha que separaba a éstas de la historia. Cabe señalar que la separación entre historia y sociología, cuyos nexos habían sido muy estrechos ante de la institucionalización disciplinaria y académica de cada una de ellas,¹⁰ se produjo por razones de su propia evolución interna. La historia fue la primera disciplina que alcanzó una existencia institucional autónoma, a mediados del siglo xix, debido a la necesidad de los incipientes estados nacionales por elaborar relatos históricos que legitimaran su soberanía. La disciplina se encaminó, entonces, a reconstruir la realidad pasada a fin de escribir la historia nacional de los pueblos y promover la unidad nacional. Sustentada en el principio de “describir lo que pasó en realidad”, la historia privilegió la singularidad de los individuos y aconte-

cimientos estudiados, intentando convertirse en una disciplina científica —objetiva y neutra— a través de la búsqueda de evidencia empírica en fuentes documentales existentes en archivos. Las ciencias sociales, por su parte, no sólo se centraron en el presente sino que también construyeron sus propios datos y utilizaron sus propias formas de contrastación empírica a través de la observación directa.¹¹ Sin embargo, en la actualidad parecen haber sido superados los límites entre los estudios focalizados en el presente y aquellos que ponían su atención en el pasado. Tanto las ciencias sociales como la historia han reconocido su valor mutuo,¹² y aceptan que la distinción entre pasado y presente ya no es sostenible.

Desde la década de los veinte Lucien Febvre y Marc Bloch iniciaron un movimiento de renovación orientado a sustituir la historia política por una historia social que visualizara a la experiencia humana como una totalidad. Esta intención cristalizó con Fernand Braudel, para quien la historia debía ser una disciplina muy próxima a la sociología.¹³ Más tarde, nuevas generaciones de historiadores expandieron notablemente los campos de interés de dicha disciplina. Así, por ejemplo, lo que se ha denominado “nueva historiografía” se ha opuesto deliberadamente al paradigma tradicional de privilegiar la historia política y de “contar lo que realmente sucedió”, y se ha ocupado en cambio de historiar temas tales como la historia de la niñez, de la muerte, del silencio, de los gestos, del cuerpo, de la lectura, del habla, etcétera.¹⁴

En esta misma línea, y en oposición al estudio del quehacer de los “grandes hombres” y de las grandes tendencias sociales sustentados en evidencia documental, la “nueva historiografía” ha puesto el énfasis en la microhistoria,¹⁵ acude a nuevas fuentes tales como la historia oral, la evidencia visual, la estadística, y otras.¹⁶ De igual forma, la “nueva historiografía”, en un interesante acercamiento a las corrientes posmodernas que debaten sobre la validez de los grandes discursos del siglo XIX, ha cuestionado las verdades canonizadas de la historia y ha desmitificado críticamente al pasado a través de su reescritura, rechazando los puntos de vista únicos que excluyen a la multiplicidad de voces presentes en la sociedad. Si en este sentido el acercamiento entre historia y ciencias sociales es innegable, los acercamientos entre unas y otra tienen todavía una dimensión más estrecha. La historia, a fin de orientarse en la maraña de los datos históricos, ha reconocido el valor de modelos explicativos, herramientas conceptuales, perspectivas epistemológicas e instrumental técnico (encuestas, análisis de contenidos, agrupamiento estadístico, técnicas de observación, redes de relación, método comparativo, historia oral, etcétera) provenientes de las ciencias sociales. Por ejemplo, el historiador Eric Hobsbawm destaca que la labor de la historia durante los últimos años se ha concentrado en temas que han sido tradicionalmente propios de la sociología (demografía y parentesco, estudios urbanos, clases y grupos sociales, historia de

las mentalidades, modernización e industrialización, movimientos sociales, etcétera).¹⁷ Por otra parte, las preguntas de las ciencias sociales han modelado los nuevos rumbos de la investigación histórica, la cual ha tomado en consideración, cada vez con mayor énfasis, la dimensión ideológica o cultural en el estudio de grandes procesos históricos. Ejemplo claro de lo anterior lo constituye la importancia actual de una de las ramas de la historia más desarrolladas en la actualidad, como es la historia de las mentalidades.¹⁸ A su vez, en este proceso de convergencia transdisciplinaria, las ciencias sociales también han reconocido que el estudio del presente requiere la perspectiva histórica para contextualizar su análisis, y que es precisamente la historia la disciplina que ha estudiado las tendencias y direcciones de transformación de los cambios sociales a lo largo del tiempo.¹⁹

Por otra parte, así como la distinción entre las disciplinas que tradicionalmente han estudiado el pasado ya no se encuentra tan claramente delimitada, también se ha debilitado la distinción entre las ciencias sociales orientadas a estudiar a Occidente (historia, economía, ciencia política y sociología) y las que estudiaban otros ámbitos geográficos y culturales (antropología y estudios orientales). Así, las fronteras entre ciencias sociales y antropología han sido replanteadas desde una doble perspectiva. En un primer sentido, la antropología —avocada en sus inicios a estudiar los modos de organización social y cultural de las sociedades primitivas de población pequeña y carentes de escritura— ha ampliado su campo de estudio a temas tales como estudios campesinos, migración, problemas urbanos, ecología social, culturas regionales, estudios sobre personalidad y cultura, etcétera.²⁰ En un segundo sentido, la centralidad de las perspectivas culturales en el análisis de lo social y lo político se ha traducido en una recuperación del concepto de “cultura” y en una reinserción significativa del mismo en los campos de estudio propios de las ciencias sociales. Es decir, en el cruce de fronteras entre antropología y ciencias sociales, las nuevas perspectivas de reflexión en torno a los fenómenos sociales y políticos se realizan desde una perspectiva en la que la cultura ocupa un lugar central. En esta línea, las perspectivas de estudio que abren las nuevas propuestas del análisis cultural se han traducido en nuevas estrategias de reflexión y en formas diversas de comprender las complejas relaciones entre la estructura social, los sistemas de legitimación política y los marcos culturales.²¹

Así, la cultura aparece como factor importante para descifrar contradicciones y conflictos sociales. Esta nueva estrategia analítica obedece a diversos factores. En primer término, a las limitaciones percibidas en el ámbito académico con respecto al tema de la cultura como factor explicativo central para comprender, por ejemplo, los procesos de cambio y permanencia de la sociedad. En segundo lugar, a la evidencia de que gran parte de los procesos de transformación social y política que hoy recorren el mundo son de naturaleza cultural. Fenómenos tales como el resur-

gimiento de conflictos nacionales y étnicos, la formación de identidades colectivas, la importancia de los referentes simbólicos en los procesos de transición, el impacto de la religión en numerosos movimientos sociales, la relación entre cultura y democracia, la heterogeneidad en las sociedades contemporáneas, la recomposición de la cultura nacional, las interacciones culturales y la convivencia multicultural, la construcción de nuevas representaciones sociales para imaginar al "otro", etcétera, han puesto sobre el tapete de la discusión las nuevas dinámicas entre la lucha cultural y la lucha política. Ello se ha expresado en una creciente politización de lo cultural y una culturalización de lo político que supone, necesariamente, que las nuevas temáticas de investigación no pueden tener ya ni una base disciplinaria ni una alternativa metodológica única.

Por otra parte, y de manera paralela a la declinación de la hegemonía occidental en el mundo, la distinción entre Occidente/no Occidente ha sido severamente cuestionada y, en consecuencia, también la especificidad del área de conocimiento denominada estudios orientales, dirigida a estudiar las sociedades altamente civilizadas que habían pasado a formar parte de la dominación europea durante la época colonial.²² La redefinición que han experimentado los estudios orientales los ha llevado a integrarse a departamentos académicos de historia y/o filosofía, así como a estudiar diversas modalidades de la producción cultural contemporánea que tiene lugar en Oriente.²³

Lo dicho evidencia cómo se han cruzado las fronteras disciplinarias heredadas de las ciencias sociales, y como se ha reconfigurado incluso la estructura organizativa tradicional de los ámbitos académicos en los cuales ellas se han institucionalizado. Coloquios, revistas, conferencias y otras actividades académicas tienden, cada vez más, a organizarse de acuerdo a preocupaciones temáticas y no disciplinarias, como un espacio de diálogo y encuentro que reflexiona en torno a la realidad más allá de los confinamientos que convierten al conocimiento en una prisión rígida.

Al pensar de nueva cuenta las relaciones entre el saber académico tradicional y sus fronteras de especialización han surgido también al interior de las ciencias sociales severos cuestionamientos a las pretensiones de relevancia y validez universal del discurso logocéntrico asumido por las ciencias sociales desde sus inicios. Tal cuestionamiento se enmarca en el entorno del debilitamiento eurocéntrico en el cual se generaron estas disciplinas, así como en el de la crítica a la modernidad occidental. En esta línea, otro de los rasgos que caracteriza el momento actual por el que atraviesan las ciencias sociales es el surgimiento de nuevas perspectivas analíticas que enfatizan la subjetividad, la heterogeneidad, los ordenamientos plurales y cambiantes, etcétera, y que, simultáneamente, abren el escenario a las voces tradicionalmente olvidadas por las disciplinas de esta área del saber: las mujeres,

los grupos minoritarios, las figuras marginales, los pueblos no occidentales, entre otros.²⁴ La emergencia de nuevos objetos de estudio a teorizar (democracia, feminismo, redes globales, ciudadanía, poscolonialismo, exclusión, hibridez cultural, etcétera) así como las nuevas simbolizaciones identitarias que hoy recorren las diversas territorialidades geopolíticas, o la presencia de grupos sociales (mujeres, homosexuales, jóvenes, etnias, entre otros) que plantean nuevas problemáticas en un contexto de rearticulación política de sus significaciones culturales, exigen tanto la apertura de las fronteras del conocimiento social más allá de los trazados disciplinarios como la movilización de nuevas prácticas teóricas que sacudan los dominios institucionalizados del conocer social.

En este aspecto, nuevas perspectivas analíticas —que rebasan y cuestionan los paradigmas construidos desde supuestos valores universales de la epistemología, la ética, la estética y la política— desarmen los marcos del saber disciplinario y plantean una nueva modalidad de estudio de lo social que favorece la inclusión de saberes hasta ahora desvalorizados por la cultura académica canónica. Entre estas nuevas propuestas analíticas destaca lo que se ha denominado estudios culturales, los cuales, de hecho, modifican las fronteras disciplinarias para producir un saber más plural y flexible que desarma los discursos unívocos, insuficientes para explicar la profundidad de las transformaciones sociales operadas en la sociedad contemporánea. Vinculados, por una parte, con la militancia política de los sesenta, la nueva izquierda, el movimiento de derechos civiles y la resistencia contra las guerras coloniales, y por la otra, con el marxismo neogramsciano, orientado a dar mayor fuerza en el análisis social a aspectos poco desarrollados por los marxistas ortodoxos, los estudios culturales incorporan saberes hasta ahora marginados por el canon de las disciplinas tradicionales (sicoanálisis, feminismo, postestructuralismo y crítica literaria, entre otros), ocupándose de problemas no previstos por las “narrativas” clásicas y ubicándose al margen de los campos disciplinarios constituidos (sociología o antropología, por ejemplo), aunque partan de conceptos generados en esos campos. Este tipo de análisis, que rebasa toda frontera disciplinaria entre las principales ciencias sociales, e incluso entre éstas y las humanidades, se mueven en una dirección transdisciplinaria (“más allá de...” , “del otro lado de...” “a través de...”), se coloca en el filo de las disciplinas académicas, desordena el mapa de los saberes institucionales, abarca campos antes marginados de la investigación social, deconstruye los discursos eurocéntricos y focaliza su atención en temas tales como género, colonialismo, diásporas culturales, identidad nacional, etnicidad, minorías y cultura nacional, condiciones sociales de producción y difusión de relatos, políticas de representación, cultura popular, universos simbólicos, etcétera.²⁵ En este sentido, no es de extrañar que los estudios culturales, que tienen como eje central los puntos de cruce identitario y cultural, hayan sido utilizados por

académicos e intelectuales chicanos y latinoamericanos en Estados Unidos para estudiar las identidades culturales en la frontera, particularmente las relaciones interétnicas y los estudios de género.²⁶

El término de “frontera” demarca, circunscribe, divide y delimita, identifica lo que está “dentro” y lo que se encuentra “fuera”. Ella marca el fin de una zona segura y el principio de otra, quizá incierta. Ella nos encierra en la seguridad de un territorio familiar, pero también puede convertirse en prisión para ser defendida más allá de toda razón y necesidad. La frontera puede ser una herida cuyo dolor sirve para reafirmar nuestra identidad, pero también puede ser punto de encuentro que se puede transgredir, cruzar y traspasar. Caótica a veces, la frontera es un espacio abierto de encuentros y reencuentros, de convergencias y divergencias. Su fuerza radica en su heterogeneidad, en su desbordamiento, en la multiplicidad de situaciones que se pueden dar en ella. La frontera es un ámbito subversivo, que alude a reconsiderar lo establecido, que apunta a la búsqueda de nuevas alternativas. La frontera es cruce de barreras y experiencias, pluralidad de visiones y contrapunto de juicios ortodoxos. Por naturaleza, la frontera es un espacio abierto y de apertura, aunque esté recorrido por cercas, muros y ríos. Ella constituye el punto de encuentro e intersección, el espacio territorial donde se accede al reconocimiento propio a través del conocimiento ajeno. Hoy, las ciencias sociales se cruzan en un proceso que ubica sus fronteras disciplinarias en un equilibrio móvil y cambiante, como la realidad misma.

NOTAS

¹ El análisis más amplio al respecto siguen siendo los tres volúmenes del ya clásico texto de Manuel Castells, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, México, Siglo Veintiuno, 1999.

² Véase, por ejemplo: Ian Chambers, *Migración, cultura, identidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.

³ Véase, por ejemplo: Juan Manuel Sandoval (comp.), *Las fronteras nacionales en el umbral de dos siglos*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1993; Scott Michaelsen and David Johnson (ed.), *Border theory*, University of Minnesota, 1993.

⁴ Desde una perspectiva histórica no existen fronteras naturales sino fronteras que, históricamente, han llegado a considerarse “naturales”.

⁵ Peter Burke, *Sociología e historia*, Madrid, Alianza, 1980.

⁶ Immanuel Wallerstein, *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo Veintiuno, 1996.

⁷ Véase, por ejemplo: Mattei Dogan y Robert Pahre, *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, México, Grijalbo, 1995.

⁸ Op. cit.

⁹ La vida social no responde exclusivamente a los procesos globalizadores, pero su impacto es indudable en casi todos los ámbitos de la misma.

¹⁰ Peter Burke, op. cit.

- ¹¹ Ibidem.
- ¹² Ibidem.
- ¹³ Peter Burke, *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- ¹⁴ Peter Burke (ed.), *New perspectives on historical writing*, The Pennsylvania State University Press, 1991.
- ¹⁵ Véase, por ejemplo, el trabajo clásico al respecto: Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo xvi*, Barcelona, Muchnick, 1981.
- ¹⁶ Peter Burke: *New perspectives...*, op. cit.
- ¹⁷ Eric Hobsbawm, *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 1998.
- ¹⁸ Eric Hobsbawm, op. cit.
- ¹⁹ Ibidem.
- ²⁰ Mattei Dogan y Robert Pahre, op. cit.
- ²¹ Véase, por ejemplo: María Luz Morán, "Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en el análisis cultural", *Zona Abierta*, núms. 77/78, 1996/1997, pp. 1-29.
- ²² La crítica más severa a lo que fueron los estudios orientales se encuentra en el libro de Edward Said, *Orientalism*, New York, Pantheon, 1978.
- ²³ Immanuel Wallerstein, op. cit.
- ²⁴ Ibidem.
- ²⁵ Véase, por ejemplo: Lawrence Grossberg, Cary Nelson y Paula Treichler (comp.), *Cultural studies*, New York, Routledge, 1992. Frederic Jameson y Slavoj Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- ²⁶ Véase, por ejemplo: Gloria Anzaldúa, *Borderlands, la frontera: the new mestiza*, San Francisco, Spinsters Aunt Lute Books, 1987. Cecil Robinson, *No short journey. The interplay of cultures in the history and literature of the borderlands*, Arizona, The University of Arizona Press, 1992. Scott Michaelsen and David Johnson, op. cit. Alejandra Sánchez Valencia (comp.), "Literatura chicana", en *Tema y variaciones de literatura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzaldúa, Gloria, *Borderlands, la frontera: the new mestiza*, San Francisco, Spinsters Aunt Lute Books, 1987
- Burke, Peter, *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- _____, (ed.), *New perspectives on historical writing*, The Pennsylvania State University Press, 1991.
- _____, *Sociología e historia*, Madrid, Alianza, 1980.
- Castells, Manuel, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, México, Siglo Veintiuno, 1999.
- Chambers, Ian, *Migración, cultura, identidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- Dogan, Mattei y Robert Pahre, *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, México, Grijalbo, 1995.
- Ginzburg, Carlo, *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo xvi*, Barcelona, Muchnick, 1981.
- Grossberg, Lawrence, Cary Nelson y Paula Treichler (comp.), *Cultural studies*, New York, Routledge, 1992
- Hobsbawm, Eric, *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 1998.

- Jameson, Frederic y Slavoj Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Michaelsen, Scott and David Johnson (ed.), *Border theory*, University of Minnesota, 1993.
- Morán, María Luz, "Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en el análisis cultural", *Zona Abierta*, núms. 77/78, 1996/1997, pp. 1-29.
- Robinson, Cecil, *No short journey. The interplay of cultures in the history and literature of the borderlands*, Arizona, The University of Arizona Press, 1992
- Said, Edward, *Orientalism*, New York, Pantheon, 1978.
- Sánchez Valencia, Alejandra (comp.), "Literatura chicana", en *Tema y variaciones de literatura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000.
- Sandoval, Juan Manuel (comp.), *Las fronteras nacionales en el umbral de dos siglos*, México, Conaculta, 1993.
- Wallerstein, Immanuel, *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo Veintiuno, 1996.

Desarrollo teórico y tradición disciplinaria en la sociología mexicana contemporánea

ALFREDO ANDRADE CARREÑO



La sociología, al igual que toda disciplina científica, se caracteriza por la creciente especialización de áreas de investigación y la diferenciación de perspectivas teóricas y de prácticas de generación de conocimientos.¹ A lo largo de su desarrollo histórico, la formulación de sus teorías, la caracterización de entidades y procesos sociales y el tratamiento de los procesos de reproducción o de transformación social, tiene lugar en el seno de comunidades identificadas con diversas escuelas o corrientes de pensamiento.

En el caso de la teoría sociológica el último cuarto de siglo ha sido particularmente fructífero. La confrontación de perspectivas —al mismo tiempo teóricas e ideológicas— sufragadas por diversas comunidades ha dado lugar, por una parte, a la discusión a profundidad de las teorías, sus planteamientos fundamentales y sus supuestos,² tanto de los clásicos como de los contemporáneos;³ y, por otra, a la convergencia de diversos enfoques, a la emergencia y maduración de perspectivas alternativas desde un diálogo abierto, donde la comprensión recíproca de los problemas teóricos y de sus soluciones ha favorecido la dilucidación de los aportes y de los límites de las diversas perspectivas.⁴

La confrontación de las otras escuelas, cerradas por sus pretensiones holistas y sus posiciones ideológicas, ha dado paso, gradualmente, a un contexto de apertura y diálogo de perspectivas. Diálogo que a su vez ha favorecido la ampliación y flexibilización de los enfoques y, al mismo tiempo, ha trazado el camino para la configuración de nuevas propuestas.⁵

La conformación de la tradición disciplinaria de la sociología en nuestro país puede ser caracterizada a partir de cuatro fases. La primera se inicia en el último tercio del siglo XIX con la obra de los precursores: la generación de Gabino Barreda, Porfirio Parra, Rafael de Zayas, Alberto Escobar, Carlos Pereyra, Horacio Ba-

rreda, Justo Sierra y Andrés Molina Enríquez, quienes promovieron la sociología como una ciencia fundamental del proyecto modernizador bajo la conducción de una nueva élite de gobernantes. La creación de la Escuela Nacional Preparatoria fue el marco institucional en el que tuvo lugar este esfuerzo fundacional y se continuó con la introducción de cátedras de sociología en los planes de estudio de las carreras profesionales de derecho y economía en la década de 1920.

El segundo momento de configuración de la tradición disciplinaria se relaciona con el proceso de institucionalización de la disciplina, durante las décadas de 1940 y 1950, en el marco de la creación de la primera sede de investigación, el Instituto de Investigaciones Sociales (1939) y la primera institución de formación profesional, la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (1951), y de las primeras revistas especializadas: la Revista Mexicana de Sociología y la Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, respectivamente en el instituto y en la escuela mencionados.

Durante esta etapa, el interés de promover la disciplina no tiene todavía un perfil o una identidad definida. En la búsqueda de una perspectiva científica, esta promoción se acompañó de la exploración de los diversos enfoques. La pretensión de una fundamentación científica rigurosa, afín al positivismo y la asimilación de la crítica humanista a esta perspectiva, desde la filosofía europea, marcaron el periodo con un pluralismo intelectual. Bajo la orientación de Lucio Mendieta y Núñez, la incipiente comunidad de sociólogos concentró sus esfuerzos para abordar la situación nacional desde la perspectiva sociológica y formar a las primeras generaciones de profesionistas en esta disciplina.

El tercer momento de configuración de la tradición disciplinaria se inicia con la introducción y rápida generalización de la tradición crítica, inspirada en la ideología izquierdista, sobre todo en el marxismo. Este momento coincide con el proceso de consolidación de la institucionalización y de la profesionalización de la disciplina que tiene lugar durante las décadas de 1960 y 1970 con la creación de un amplio número de escuelas, departamentos de formación profesional y centros de investigación.

En este tercer momento, la tradición disciplinaria transita de la confrontación de las perspectivas, una ligada a la sociología científica, y otra a la sociología crítica, hacia un predominio de la segunda.

El cuarto momento de configuración de la tradición disciplinaria en nuestro país tiene lugar en el marco de la generalización de la convicción de "crisis de las ciencias sociales" y la proliferación simultánea de perspectivas ligadas a diversas tradiciones intelectuales. Este momento coincide con una fase de diversificación y desigual desarrollo de las instituciones académicas, en la cual se combinan un redu-

cido número de instituciones y comunidades consolidadas con un amplio número de instituciones y comunidades con diferentes grados de desarrollo.

En la sucesión de estos cuatro momentos de configuración de la tradición disciplinaria se combinaron además los siguientes procesos conceptuales. En primer lugar, la recepción de las principales tradiciones científicas y sus teorías generales, entre las que destacan el positivismo, el funcionalismo, la sociología científica, la sociología crítica, el marxismo, los debates asociados a la teoría de la dependencia y, hacia el momento presente, la diversidad de perspectivas teóricas contemporáneas vinculadas al individualismo metodológico, la teoría crítica, la teoría de la estructuración y el neofuncionalismo entre otras. En segundo lugar, la reelaboración, la adaptación y los desarrollos analíticos de estos enfoques para su empleo o aplicación a objetos de estudio de nuestro contexto social local o regional —es decir, referido a México o a América Latina.

Finalmente, las contribuciones de los autores locales al nivel de las teorías generales y las teorías regionales y las teorizaciones sobre los casos específicos. La adopción de las teorías que concibieron la realidad latinoamericana en una situación de desfase de la modernización o la industrialización, en relación de dependencia respecto de la metrópolis industrializadas y de las concepciones críticas a la teoría de la dependencia, ejemplifican este proceso.

La constitución y reproducción de una tradición disciplinaria es resultado de la combinación de diversas perspectivas científicas. Las formas que adopta dicha combinación tienen lugar en los siguientes niveles diferenciados:

En primer lugar, en el nivel relativo a las teorías que comprenden globalmente la sociedad a partir de una ontología y una metodología comunes. Este nivel corresponde a las tradiciones de investigación, según la terminología de Laudan⁶ y, en el caso de las ciencias sociales, a lo que Girola-Zabludovsky⁷ denominan teorías generales. Este nivel es a menudo referido por el lenguaje convencional de las ciencias sociales como paradigmas, corrientes de pensamiento, escuelas y tradiciones científicas o intelectuales. En estas teorías generales es posible diferenciar un nivel de reflexión filosófica o metateórica relacionada con las premisas y los presupuestos generales ontológicos y epistemológicos, en el plano cognitivo; y éticos e ideológicos, en el plano práctico. Aquí la constitución de los consensos hace que se diferencie nítidamente las comunidades en términos de su identificación con las escuelas de pensamiento o tradiciones científicas excluyentes.

En segundo lugar, se distingue un nivel relativo a las teorías que se refieren a los que se consideran aspectos o componentes fundamentales de la sociedad contemporánea. En este nivel se ubican los programas de investigación científica, según la terminología de Lakatos,⁸ y también las teorías regionales, en la terminología

de Girola-Zabludovsky. Si bien estas teorías comparten una ontología con las teorías generales, pueden diferir en algunas aserciones, inclusive centrales, y en las metodologías, según los atributos de los objetos de estudio de este nivel y las estrategias de investigación específicas desarrolladas por los investigadores. En consecuencia, a este nivel se reproducen consensos y disensiones sobre aspectos científicos de las diversas teorías al interior de la escuela de pensamiento o tradición científica.

En tercer lugar, podemos identificar un nivel relativo a los resultados y las conclusiones de los estudios sobre objetos específicos y casos concretos. Este nivel corresponde a la aplicación de las teorías regionales a casos concretos, por lo que comparte las tesis, las metodologías, y las estrategias de investigación congruentes con dichas teorías y, —a través de estas— las tesis centrales y las premisas filosóficas y metateóricas de las teorías generales. Aquí, la delimitación analítica según las características concretas de los objetos de estudio y sus referentes empíricos favorece las precisiones, las reinterpretaciones y las disensiones respecto de las aportaciones teóricas y los resultados de las investigaciones.

En las ciencias sociales, las teorías generales frecuentemente trascienden una disciplina en particular. En el caso de la sociología, las teorías generales corresponden a las llamadas tradiciones científicas o intelectuales, como el marxismo, el funcionalismo, la teoría de la dependencia. En cambio las teorías regionales como la teoría del cambio social, del conflicto, de la marginación, de los movimientos sociales, de la constitución de identidades o de los sujetos sociales y las teorizaciones referidas a objetos específicos, generalmente se delimitan analíticamente desde una perspectiva disciplinaria. Esta delimitación disciplinaria se pone de manifiesto también cuando, en atención a las características de ciertos objetos de estudio, se opta por una perspectiva multidisciplinaria e inclusive interdisciplinaria.

La diferenciación de los niveles de la teoría es útil para la caracterización del desarrollo del conocimiento y también para aportar algunas precisiones a la interpretación de la situación de la disciplina como la “crisis de los paradigmas en ciencias sociales”.

La generalización de la convicción de una “crisis de las ciencias sociales” que caracterizó el tercer momento de configuración de la tradición disciplinaria, tuvo su origen en la condición de desarrollo institucional desigual. Sin embargo, en el plano analítico dicha convicción se explica por la redefinición de los consensos respecto de las teorías generales más que por “crisis de los paradigmas holistas”.

Esta redefinición de los consensos dentro de la tradición disciplinaria y la relativización de los parámetros de construcción teórica fueron resultado, en parte, de la proliferación de perspectivas analíticas, pero sobre todo de la diferenciación

de niveles de análisis y de la correspondiente modificación de la cobertura analítica de los objetos de estudio.

Así, la introducción de enfoques teóricos y la asimilación de las formas de problematización derivadas, por una parte, de las críticas a los enfoques analíticos fundacionales como el marxismo, el funcionalismo, el estructuralismo y el neopositivismo. Y, por otra, de las reflexiones asociadas a la génesis y desarrollo de los enfoques multidimensionales y de las formas de problematización introducidos por éstos. En tercer término, de la crítica reflexiva de categorías fundamentales de la teoría sociológica, tales como el individuo, los sujetos sociales, los movimientos sociales, la identidad, el género y la diferenciación cultural.

Como resultado de la combinación de estos procesos, la tradición disciplinaria tiende a reproducirse con una gran flexibilidad. Es decir, como resultado de la reproducción y redefinición de consensos y disensiones, debido a que incluye diversas perspectivas aun cuando en ciertos momentos se pueda constatar el predominio de alguna en particular.

Con base en estos elementos, podemos agregar otro rasgo distintivo del momento actual de desarrollo de nuestra tradición disciplinaria: que esta forma flexible de reproducción de la tradición ha sido reconocida como un principio epistemológico o metodológico bajo la forma del pluralismo, o desarrollo de una perspectiva plural y que tiende a favorecer la creciente influencia de las perspectivas sintéticas o multidimensionales.

La coexistencia de diversas orientaciones teóricas ligadas a las principales tradiciones científicas pone de manifiesto que en torno a las entidades y los procesos de la realidad privilegiados por los intereses de investigación convergen diversos enfoques analíticos, con base en los cuales los investigadores acotan y diferencian sus objetos de estudio específicos.

La convergencia de enfoques contribuye también a la reproducción de consensos en torno a cuestiones compartidas por los diversos enfoques y, también, a la emergencia de debates y disensiones sobre aquellos aspectos que, según las perspectivas de análisis o los referentes empíricos, conducen a conclusiones alternativas.

El crecimiento y desarrollo del conocimiento científico tiene lugar de manera diferenciada al interior de los diversos campos de conocimiento. Ya que a través de la crítica reflexiva del desarrollo analítico de las teorías y en la reconstrucción de sus trayectorias analíticas, se pone de manifiesto la forma en que la comunidad se reproduce: en el marco de los campos de conocimiento las comunidades académicas abordan objetos de estudio contruidos desde perspectivas teórico-metodológicas diversas. De sus convergencias y divergencias se establecen los

criterios desde los cuales se juzga el sentido del avance y se recrea la tradición disciplinaria.

Los principales campos de conocimiento institucionalizados en la investigación sociológica mexicana son los siguientes: la sociología política; la sociología referida a la economía, la producción y el trabajo; la sociología urbana; la sociología rural; la sociología de los movimientos sociales; la sociología de la población; la sociología de las políticas de ciencia y de educación; la sociología de género y la sociología de la sociología.

La forma en que se reproduce —al tiempo que se modifica y actualiza— la tradición sociológica, tanto por la influencia de los cambios en el contexto social como de la reestructuración de la teoría sociológica, hace que los campos científicos de la sociología de género, la sociología de la cultura, la sociología del medio ambiente y la sociología de la ciencia sobresalgan como campos en proceso de consolidación. Asimismo, que la sociología rural, la sociología de la educación y la sociología de los movimientos sociales pierdan gradualmente adeptos y actualmente sólo se desarrollen como campos de conocimiento consolidados en un escaso número de instituciones. La discontinuidad y la dispersión del análisis de los problemas teórico metodológicos en los campos de conocimiento aporta elementos de detalle que confirman la tesis que sostiene que sólo en torno a algunas áreas temáticas se han conformado comunidades reales y el carácter virtual de la comunidad de sociólogos en su conjunto.⁹

En el caso de la sociología de la sociología, en particular lo que a la teoría sociológica se refiere, el diagnóstico del desarrollo teórico y los temas de la fundamentación del conocimiento sociológico, problemas epistemológicos, el análisis de los planteamientos teóricos clásicos y contemporáneos, la exploración de los enfoques alternativos a las tradiciones holistas y de las nuevas perspectivas, y el diagnóstico, el análisis crítico de las características de la sociedad contemporánea y los procesos de modernización de los países de la región latinoamericana, son los temas en torno a los cuales se discuten los aportes, los problemas y las posibilidades de desarrollo del pensamiento sociológico.

Podemos abordar ahora la reproducción de la tradición disciplinaria y del desarrollo teórico en los niveles general, regional y concreto de la teoría sociológica. Así, en nuestro país, ambos procesos han tomado la forma de promoción del enfoque sociológico a través de una concepción naturalista durante la fase inicial de institucionalización —introducción de la sociología—; reestructuración de la tradición disciplinaria a partir de la recepción de la tradición crítica durante el proceso de consolidación de la institucionalización y la profesionalización. Finalmente, la “crisis de los paradigmas” en el contexto de disolución de los consensos en torno

a las perspectivas holistas de la teoría sociológica, la proliferación de enfoques, la reestructuración de la teoría sociológica, la emergencia de los enfoques plurales y la asimilación de los planteamientos teórico multidimensionales y sintéticos.

En este sentido, el desarrollo teórico de la sociología en nuestro país no ha sido ajeno o independiente de los cambios generales de la disciplina. Más bien, los ha reproducido en la medida que nuestra comunidad mantiene y reproduce lazos de diversos tipos con las diversas comunidades, y simultáneamente, responde a los requerimientos de conocimiento de nuestra realidad nacional que le impone el contexto social de desarrollo —fundado en la racionalidad práctica ligada a su interacción con los actores sociales con los que se relaciona— y al interés permanente por los avances universales del conocimiento —fundado en la racionalidad instrumental, asociado a la lógica interna del desarrollo del conocimiento sociológico.

El análisis de la producción publicada en las revistas especializadas¹⁰ permitió identificar los siguientes rasgos del desarrollo teórico de la sociología en nuestro país:

1. La coexistencia de paradigmas: la reproducción simultánea de las perspectivas teóricas, según la influencia que ejercen en los colectivos académicos y, por tanto, el grado de generalización de los consensos sobre los temas relevantes, las formas de tratamiento y la valoración de las contribuciones y los resultados de investigación.
2. La redefinición de consensos: la alternancia del predominio o influencia de las tradiciones científicas es resultado de la redefinición de consensos en las comunidades académicas según el prestigio de las tradiciones científicas, la relevancia de los temas y la discusión de los problemas teórico-metodológicos.
3. El carácter instrumental e interpretativo del desarrollo teórico: el avance del conocimiento en condiciones de coexistencia de paradigmas y de redefinición de consensos adopta la forma de cambio de las formas de problematización, como resultado de la reflexión crítica de los resultados de investigación, de las formas de tratamiento empírico y analítico, de los problemas teórico-metodológicos y de la discusión de las consecuencias prácticas del conocimiento.

Podemos asumir que el desarrollo teórico es resultado, por una parte, de la lógica interna de los procesos intelectuales mediante la elaboración conceptual de los planteamientos y su aplicación al estudio de los diversos fenómenos. Y, por otra, de la interpretación de las consecuencias del conocimiento para la orientación de la acción de los grupos sociales con base en los intereses y valores que los investigadores comparten con el contexto social más amplio.

En consecuencia, podemos anticipar la siguiente hipótesis sobre el desarrollo teórico, misma que puede servir de punto de partida para análisis posteriores: las contribuciones para el desarrollo teórico del conocimiento sociológico por parte de la comunidad local tienen lugar al interior de lo que he identificado como campos de conocimiento. Es decir, en torno a áreas temáticas en las que convergen diversas orientaciones, en condiciones de redefinición de consensos y disensiones, por medio de la crítica reflexiva, la cual, al explicitar y discutir los problemas teórico-metodológicos, reformula los criterios y parámetros que sustentan la producción teórica.

La reflexión crítica, bajo la forma de reconstrucción de la trayectoria histórica y analítica del campo de conocimiento o de discusión de los problemas teórico-metodológicos, contribuye a la valoración de la capacidad heurística y de las implicaciones para las prácticas sociales del conocimiento sociológico.

Las comunidades locales aportan contribuciones en el plano de las teorías regionales y de la teorización referida a objetos específicos a través de la investigación de componentes, procesos y aspectos generales o concretos, respectivamente, de la sociedad mexicana e inclusive latinoamericana (objetos de estudio sociológicos) y de la discusión de las ideas y de los conceptos relacionados con la aplicación de dichas teorías a nuestra realidad (objetos de estudio teóricos).

El desarrollo teórico al nivel de las teorías generales, tanto en relación a los objetos de estudio sociológicos como a los objetos de estudio teóricos es resultado de la tradición sociológica general y, por tanto, de las diversas contribuciones a cargo de una comunidad internacional e intergeneracional —o más apropiadamente de una comunidad que trasciende las delimitaciones regionales, nacionales y culturales. Por lo cual en este nivel el desarrollo tiene que ver con la reproducción de la tradición sociológica general que trasciende las interpretaciones ligadas a las prácticas sociales concretas y permite la preservación y desarrollo del patrimonio teórico universal disciplinario a través de la interpretación de la vigencia de los clásicos, las contribuciones de los teóricos contemporáneos y su reelaboración y aplicación por los practicantes de la disciplina según las diversas categorías de la división del trabajo, es decir, como investigadores, profesores, discípulos y críticos, en condiciones de coexistencia de tradiciones y “paradigmas”.

En el presente, las contribuciones a la teoría sociológica de los teóricos contemporáneos (en el plano de la teoría general) adopta la forma de propuestas multidimensionales y sintéticas. La recepción y aplicación de sus planteamientos establece la condición para que la comunidad científica local revise, critique, depure y replantee el acervo de conocimientos generado en las etapas precedentes de la tradición disciplinaria. Considero que esta reestructuración de la teoría sociológica coloca a la comunidad académica local en la disyuntiva de adoptar o no los cambios de las formas de problematización sociológica y, consiguientemente, de

los temas relevantes, la pertinencia de las formas de tratamiento empírico y analítico, el acervo disponible (la diferenciación entre lo caduco y lo vigente) y los criterios de valoración de las consecuencias prácticas del conocimiento.

La forma en que la comunidad académica responda a estas disyuntivas y otras relacionadas, antes que favorecer la generalización de consensos reproducirá la coexistencia de perspectivas teóricas, la redefinición de consensos, la alternancia del predominio de las tradiciones científicas y, finalmente, la tradición disciplinaria a través de las prácticas sociales de las comunidades.

NOTAS

- ¹ El análisis de la especialización del conocimiento como objeto de estudio es reciente. Aun cuando contamos con una variada literatura que registra la trayectoria de la sociología en nuestros países, en la mayoría de los casos se trata de reconstrucciones descriptivas o narrativas. Algunos estudios, sin embargo, avanzan en un análisis detallado de los problemas teórico-metodológicos de las especialidades o los campos científicos de la sociología, como se pone de manifiesto en el conjunto de trabajos que son considerados en el presente capítulo. El tratamiento sistemático de las especialidades es introducido por los trabajos de Olvera Serrano y Vidal de la Rosa (1993) y Torres (1993) que abordan esta cuestión en referencia a la ciencia en general e incluye los aspectos de la sociología y el caso de México. Margarita Olvera Serrano y Godofredo Vidal de la Rosa, "La especialización del conocimiento" y Ricardo Torres, "La sociología y sus campos de especialización", *Sociológica*, vol. IX, núm. 23, 1993.
- ² R. Bernstein, *La reestructuración de la teoría social y política*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977; Jean Stoetzal, "L'esprit de la sociologie contemporaine", *Revue Française de Sociologie*, XXXII, 1991, pp 443-456; R. Collins, "On the microfoundations of macrosociology", *American Journal of Sociology*, 1981; Th. J. Ferraro, *The meaning of general theoretical sociology. Traditions and formalization*, Cambridge University Press, 1989.
- ³ A. Giddens, *Capitalism and modern social theory: An analysis of the writing of Marx, Durkheim and Max Weber*, Cambridge University Press, 1971; R. Münch, "'Sense' and 'intention' in Max Weber's Theory of Action", *Sociological Inquiry* 45:59-65; J. Habermas (1976), *La reestructuración del materialismo histórico*, Taurus, 1981; Alexander, *Theoretical logic in sociology*, University of California Press, 1982; R. Collins, *Theoretical sociological*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich, 1988.
- ⁴ R. Collins, "On the microfoundations of macrosociology", *American Journal of Sociology*, 1981; R. Collins, "Interaction ritual chains, power and property", en J.C. Alexander et al., *The micro-macro link*, Berkeley, University of California Press, 1987; Th.J. Ferraro, *The meaning of general theoretical sociology. Traditions and formalization*, Cambridge University Press, 1989, J. Elster, "Marxism, functionalism and game theory: the case for methodological individualism", *Theory and society*, 11:453-482, 1982.
- ⁵ Estos cambios han sido propicios para la formulación de múltiples propuestas orientadas a la integración, la síntesis o la multidimensionalidad, planteamientos que se fundamentan en diversas tradiciones intelectuales de las que son herederas. Entre estas se destacan, por ejemplo, el materialismo cultural de Williams; el paradigma integrado de Ritzer; la teoría de la acción comunicativa de Habermas; el enfoque multidimensional de Morin; el neofuncionalismo de Alexander y Munich; la propuesta de una ciencia social praxeológica o de una sociología reflexiva de Bordieu; la teoría de la estructuración de Giddens; la propuesta de la interven-

ción sociológica de Touraine; la integración de los enfoques estructural y cultural de Archer; el vínculo de los niveles micro y macro sociales de Giesen; las propuestas para el análisis de los sujetos sociales de Zompka y de Zemelman y Valencia; y la teoría del equilibrio social de Farraro R. Williams *Culture and society 1780-1950*, Londres, Chatto & Windus, 1958; R. Williams, *Culture*, Glasgow, Fontana, 1981; G. Ritzer "Toward and integrated paradigm", en W. Snizek, Ellsworth R. Fuhrman y M. K. Miller, *Contemporary issues in theory and research*, Westport, Connecticut, Greenwood Press; J. Habermas, 1984, "Introducción provisional del concepto de acción comunicativa", *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social, Taurus, pp. 136-146; E. Morin, (1984) "El empeño multidimensional", *Sociología*, Madrid, Tecnos, 1994; J. C. Alexander "Toward neo-functionalism", *Sociological theory*, 3:11-23, 1985; J. C. Alexander, "Action and its environments", *Action and its environments: toward a new synthesis*, Nueva York, Columbia University Press, 1988, pp. 301-333; R. Münch, "Talcott Parsons and the theory of action: the structure of Kantian lore", *American Journal of Sociology*, 7:771-826; P. Bourdieu, 1991 [1980] "Crítica de la razón teórica", *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, p. 47-112; A. Giddens, *The constitution of society*, Stanford, Stanford University Press, 1984; P. Sztomka, 1990, *Society in action. The theory of social becoming*, Chicago, The University of Chicago Press, 1991; M. Archer, 1988, "Uniting structural and cultural analysis", *Culture and agency: the place of culture in social theory*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 282-306; B. Giesen "Beyond reductionism: four models relating micro and macro levels" en Jeffrey C. Alexander, et. al., *The micro-macro link*, University of California Press, 1987; H. Zemelman y G. Valencia "Los sujetos sociales, una propuesta de análisis", *Acta Sociológica*, 2(2), 1990, pp. 89-104; Thomas J. Farraro, 1989, *The meaning of general theoretical sociology: tradition and formalization*, Cambridge University Press; Alain Touraine (1973), *La reproducción de la sociedad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto Francés para América Latina, 1995.

⁶ L. Laudan, *Progress and its problems*, Berkeley, University of California Press, 1977.

⁷ L. Girola y G. Zabudovsky, 1991, "La teoría sociológica en México en la década de los ochenta", *Sociológica*, vol. 6, núm. 15.

⁸ I. Lakatos, 1978. *Una metodología de los programas de investigación científica*; I. Lakatos, *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Alianza, 1983, pp. 65-118.

⁹ L. Girola y Margarita Olvera, "Cambios temático-conceptuales en la sociología mexicana de los últimos 20 años", *Sociológica*, vol. 9, núm. 24, 1994.

¹⁰ A. Andrade Carreño, *Teoría sociológica en México: temas, campos científicos y tradición disciplinaria*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.

BIBLIOGRAFÍA

Andrade Carreño, Alfredo, "Tradiciones intelectuales y contexto institucional en la formación de sociólogos: Un estudio histórico", *Acta sociológica*, núm. 8, 1994.

_____, *Teoría sociológica en México: temas, campos científicos y tradición disciplinaria*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.

Arguedas, Ledda, *Sociología y política en México*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1979.

Benítez Zenteno, Raúl, *Las ciencias sociales en México*, México, Comecso/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1987.

Duhau, Emilio, Lidia Girola, Antonio Azuela, "Sujetos sociales y explicación sociológica", *Sociológica*, III (7/8):87-103, 1988.

- Girola, Lidia y G. Zabudovsky, "La teoría sociológica en México en la década de los ochenta", *Sociológica*, núm. 15, enero-abril, 1991.
- González Casanova, Pablo, "Los clásicos latinoamericanos y la sociología del desarrollo", *La sociología del desarrollo latinoamericano*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1970.
- Guzmán Gómez, Carlota, *Los proyectos de investigación en ciencias sociales y humanidades*, tesis de licenciatura, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.
- Lakatos, Imre, *Una metodología de los programas de investigación científica*, 1978.
- _____, *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Alianza, 1983, pp. 65-118
- Laudan, I., *Progress and its problems*, Berkeley, University of California Press, 1977.
- Murguía Loes, Adriana, "La sociología en México: génesis y desarrollo", *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, núm. 2, UAEM, 1993, pp. 1-24.
- Pérez Espino, Efraim, *Investigaciones en proceso sobre ciencias sociales en México*, Comecso/ Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1981.
- Sefchovich, Sara, "Los caminos de la sociología en el laberinto de la Revista Mexicana de Sociología", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, núm. 1, 1989.
- Silva Ruíz, Gilberto, "Institucionalización del saber en ciencias sociales", *Acta Sociológica*, núm. 1, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 1990.

Teoría internacional y teoría política: objetos de estudio comunes e identidades divergentes

ALEJANDRO CHANONA BURGUETE



Si recurriéramos a una metáfora para describir lo que presenciamos en el lugar de las “fronteras de conocimiento”, por un lado, y en el espacio de las “convergencias disciplinares”, por el otro, plantearíamos en nuestra imaginación que aquéllas, las “fronteras”, están siendo “dinamitadas”, y las otras, las “convergencias”, están siendo “rebasadas” por la dinámica social de la realidad nacional e internacional.

En este sentido, tanto la teoría de las relaciones internacionales como la teoría política tienen que ser vistas como parte de un proyecto más amplio de la teoría social y política, donde el creciente reconocimiento mutuo hace necesaria una reconciliación y convergencia cada vez más evidente, ya que, en muchas formas, el estudio de la teoría política es el estudio de las relaciones internacionales. Y de muchas maneras el estudio de la teoría internacional es el estudio de la política y el poder en la sociedad internacional.

El origen de la disciplina de las relaciones internacionales y el origen del problema de fronteras disciplinares con la teoría política

A pesar de que los esfuerzos por teorizar acerca de las relaciones entre los estados son muy remotos, datan de la antigüedad en la India, China y Grecia,¹ el desarrollo de las relaciones internacionales como disciplina de las ciencias sociales es relativamente reciente.² Alcanzó su estatus disciplinario con el establecimiento de una cátedra en relaciones internacionales en la Universidad de Wales en Aberystwyth en 1919, a diferencia de la ciencia política, cuyo bagaje filosófico e histórico se remonta varios siglos atrás. Desde su origen como disciplina, las relaciones internacionales buscaron establecer sus propios paradigmas y conceptos intelectuales. Así, los teóricos de las relaciones internacionales rechazaron de manera consciente cualquier subordinación respecto de la ciencia política.

Sin embargo, como señala Martín Wight, antes de la Primera Guerra Mundial no existe una tradición de especulación acerca de las relaciones entre los estados, que se haya desarrollado de manera paralela a una tradición pensada como gemela de la especulación acerca del Estado a la que le corresponde el nombre de "teoría política". Tal ausencia, sugiere Wight, se puede explicar como una preeminencia de que casi toda especulación acerca de la comunidad internacional cayó bajo el dominio del derecho internacional por un lado y, por el otro, en los enfoques históricos, políticos y diplomáticos.³

En este contexto, el estudio de las relaciones internacionales se centraba casi enteramente en la historia diplomática y el derecho internacional, más que en la investigación de los procesos del sistema internacional, el cual se consideraba como inalterable.

El desarrollo de la teoría internacional rechazó la opción tomada por la teoría política de definirse a sí misma considerando su ilustre pasado. Obviamente, esta situación reflejó un problema de identidad entre ambas disciplinas sociales, mismo que originó un debate aún no terminado entre los principales teóricos de una y otra ciencia social, con el fin de establecer criterios de diferenciación e identidad propios. Autores como Morton Kaplan insistían en que las relaciones internacionales carecían del carácter disciplinario porque no "hay un centro disciplinario común que pueda ser enriquecido, como lo ha sido en el tema equivalente de la ciencia política".⁴ En este contexto, los teóricos de la ciencia política consideran a la política internacional como una subdisciplina subordinada a ésta.

El asunto de la identidad entre la teoría política y la teoría internacional trajo como consecuencia el reconocimiento, la inclusión y/o exclusión de conceptos, valores, etcétera. Asimismo, trajo al centro del debate no sólo la política nacional, el Estado y el cosmopolitismo, sino otros elementos como el género, la raza, la religión, la etnicidad, entre otros, reconocidos también como formas de identidad y parte integral de enfoques multidimensionales de la teoría política de las relaciones internacionales,⁵ que incluye las transacciones o interacciones que tienen lugar a través de las fronteras nacionales; así como la conciliación de perspectivas, metas e intereses variables, de actores estatales y no estatales, entre estados y gobiernos, entre unidades básicas de organización social, política, cultural, económica, etcétera, en que se divide el mundo.

En este sentido, la frontera entre las relaciones internacionales y la ciencia política se ha diluido en la medida en que los hechos, realidades, fenómenos, problemas y objetos de estudio tienen implícitos elementos de análisis complementarios que una y otra disciplina no pueden dejar de lado. Tal convergencia es un tema de debate sobre si representa un reencuentro o una reconciliación entre la teoría política y la teoría de las relaciones internacionales que ha derivado en una teoría

política de las relaciones internacionales o en una teoría internacional de la política o de la economía política.

La ruta del reencuentro en el siglo XXI: el debate sobre la teoría normativa

Durante los últimos 20 o 25 años, la situación del estatus disciplinar y científico de las relaciones internacionales ha cambiado a partir de la enorme expansión de la teoría normativa acerca de temas de la política internacional más allá de los estudios clásicos de la guerra. Estos ejemplos incluyen los trabajos sobre derechos humanos, distribución global de la justicia, nacionalismos, ciudadanía cosmopolita y democracia, entre otros temas. En síntesis, como lo plantea Chris Brown, la teoría normativa de las relaciones internacionales es un conjunto de trabajos que abordan la dimensión moral de las relaciones internacionales y la amplia cuestión de los significados e interpretaciones generados por la disciplina.⁶

Bajo este planteamiento, uno de los caminos más promisorios de reencuentro disciplinar de frontera con la teoría política, el punto de convergencia, es la indagación teórica y práctica sobre la ética de la política internacional.

En el campo de la teoría normativa, el desafío más claro a la visión dominante del realismo en la teoría internacional es el de la ética internacional (international ethics). Este trabajo no tiene su origen en el desarrollo disciplinar de las relaciones internacionales, sino en el de la teoría moral o ética filosófica de la Academia Angloamericana. En efecto, durante los últimos 30 años, han proliferado trabajos sobre la ética aplicada, ésta se vuelca sobre estudios que implican la valoración y argumentación con respecto a lo bueno o malo de una gran variedad de asuntos sociales, políticos y legales, que van desde el aborto y su castigo hasta la ingeniería genética. Se da un profundo debate sobre las intersecciones entre legalidad, justicia y poder.

Los debates clásicos se dan entre el consecuencialismo (utilitarismo) y la deontología (kantianismo). Este periodo de resurgimiento de los estudios sobre la ética internacional coincide con el resurgimiento de los trabajos de teoría política marcados por la defensa que hace J. Rawls de los principios liberales y socialdemócratas en su trabajo clásico *Una teoría de la justicia*.

Bajo estos desarrollos teóricos, los patrones de debate que ha seguido el tema de la ética internacional son básicamente similares a la ética aplicada y a la teoría política. Desde mediados del siglo pasado los filósofos políticos han tratado de distinguir entre lo justo e injusto, entre lo legítimo e ilegítimo del uso de la violencia en la arena internacional.

En este contexto, la teoría internacional está de regreso en la reflexión permanente sobre la teoría normativa, de la que se alejó a partir de su lucha emancipatoria, es decir, las resistencias al pensamiento moral se están superando.

Ante esto, Brown propone un vínculo cada vez más estrecho entre la teoría internacional y las disciplinas hermanas de la teoría política y la teoría moral, y nos indica la importancia del vínculo entre un resurgimiento de la teoría normativa de las relaciones internacionales con aquellos desarrollos teóricos.

Brown propone un vínculo genealógico entre la teoría moral, la teoría política y la teoría internacional normativa, en el que la teoría moral es la fuente y origen del pensamiento normativo acerca de la política (politics) doméstica e internacional.⁷ Bajo esta concepción, la ética internacional lejos de oponerse al realismo, aparece como una confirmación de su contrario. En este sentido, la ética internacional se basa en la noción de que la moralidad y la política son fundamentalmente distintas y la teorización normativa se refiere a la demostración de cómo la política puede conformarse a partir de la moralidad.⁸

La ética de las relaciones internacionales no desafía la lógica que representa la antinomia realismo/idealismo, en cambio, representa la opción al nivel menos común de los principios del juicio ético.

Este debate genealógico nos lleva hoy en día a discutir la moralidad de los estados, la moral cosmopolita, la moral comunitaria y sus intersecciones.

Desde luego, como estudioso de la teoría internacional parto del supuesto de que los desafíos teóricos a las visiones clásico-racionalistas de las relaciones internacionales también se dan desde las nuevas perspectivas reflexivistas de la teoría crítica, el posmodernismo y la teoría feminista de esta disciplina, pero eso es motivo de otro debate.

A manera de conclusión

El renacimiento de la teoría política de las relaciones internacionales es el punto de contacto entre éstas y la ciencia política. Sin embargo, subsiste el problema de la identidad y de las fronteras, es decir, dónde comienza y termina la autoridad y legitimidad de una y otra.

Aquí, la identidad en tanto vínculo "relacional", no perpetuo, ni transhistórico o relativo, se resuelve o atempera en cuanto existe un reconocimiento de lo que somos y hacemos, es decir, de las relaciones internas y externas, de acuerdo con ciertos patrones de inclusión o exclusión tomados directamente de un enorme contingente histórico. En este sentido, tanto la teoría política como la teoría de las relaciones internacionales, sintetizadas en la teoría política de las relaciones internacionales, convergen para reflexionar sobre un multifacético conjunto de ins-

tituciones políticas, sociales, culturales, económicas, etcétera, constitutivo de su propia identidad, con una gran división de derechos, obligaciones, demandas, valores, intereses y roles, y con capacidad de autocrítica; en el centro de un sistema de interacciones.

En este contexto, a pesar del surgimiento de una gran diversidad de actores internacionales, el Estado permanece como un actor privilegiado que sostiene las instituciones y prácticas culturales, sociales y políticas; es el agente a través del cual los ciudadanos son actores colectivos en la escena mundial.

Ambas teorías tendrán que sacudirse ya, una los complejos de la independencia epistemológica y la otra la sensación de ser la ciencia madre, toda vez que la interdisciplina es el rumbo de las ciencias sociales entre milenios.

La vigencia de la filosofía política se acerca cada día más a la filosofía internacional y viceversa, la globalización de la sociedad internacional se acerca cada vez más a la globalización política, especialmente después del fin de la guerra fría.

NOTAS

- ¹ Véase James E. Dougherty y Robert L. Pfaltzgraff Jr., *Teorías en pugna en las relaciones internacionales*, trad. de Cristina Piña, Argentina, Grupo Editor Latinoamericano, Colección de Estudios Internacionales, 1993, p. 11.
- ² A.J. Groom, "Introduction: the past as prelude", en A.J. Groom and Margot Light, *Contemporary international relations: a guide to theory*, UK, Pinter Publishers, 1994, p. 1.
- ³ James E. Dougherty, op. cit., p. 12.
- ⁴ Ibid., p. 24.
- ⁵ David Boucher, "Political theory, international theory, and the political theory of international relations", chapter 9, in Andrew Vincent, *Political theory, tradition and diversity*, UK, Cambridge University Press, 1997, p. 193.
- ⁶ Kimberly Hutchings, *International political theory*, UK, Sage, 1999, p. 2
- ⁷ Ibid., p. 30
- ⁸ Ibidem.

BIBLIOGRAFÍA

- Dougherty, James E. y Robert L. Pfaltzgraff Jr., *Teorías en pugna en las relaciones internacionales*, traducción de Cristina Piña, Argentina, Grupo Editor Latinoamericano, Colección de Estudios Internacionales, 1993.
- Groom, A.J. and Margot Light, *Contemporary international relations: a guide to theory*, UK, Pinter Publishers, 1994.
- Hutchings, Kimberly, *International political theory*, UK, Sage, 1999.
- Vincent, Andrew, *Political theory, tradition and diversity*, UK, Cambridge University Press, 1997.

Retos categoriales del pensamiento social latinoamericano ante la realidad del siglo XXI

LUCIO OLIVER COSTILLA



El tema general que nos ocupa, el de las fronteras del conocimiento y la convergencia disciplinaria en ciencias sociales, se inscribe dentro de un proceso natural de crisis y desarrollo del pensamiento social. De no ser por los condicionamientos políticos interesados en deificar determinadas ideas o concepciones, la crisis de las teorías y la expansión de las fronteras del conocimiento debió ser siempre la lógica del desarrollo teórico de las ciencias sociales, tal como en cierta medida lo ha sido en las ciencias naturales. En cierto grado, es una aberración el postulado dogmático de una teoría siempre actual y siempre explicativa, lo cual es opuesto al movimiento de una realidad en constante transformación, lo mismo se podría decir sobre la existencia de una teoría cerrada a una u otra disciplina. Para los propios clásicos de la sociología, la posibilidad de nuevas categorías de análisis y de nuevas teorías era una obviedad que sin embargo requería, evidentemente, una rigurosidad y un gran esfuerzo de conocimiento.

En lo que respecta a las ciencias sociales desarrolladas en y sobre América Latina, lo que tiene relación con mi campo de trabajo, el pensamiento social y la teoría latinoamericana tienen una tradición secular que también se ha forjado a través de constantes y episódicas rupturas teóricas y epistemológicas que la han enriquecido de forma notoria, desde los ensayos lúcidos propios del siglo XIX hasta la vasta producción sociológica de la segunda mitad del siglo XX. Podemos recordar ahora el caso de un pensador original de la región: José Carlos Mariátegui. Sobre él, Robert Paris —en el estudio de José Aricó, Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano¹— sostiene precisamente que la peculiaridad de su ensayismo, en la década de los años veinte en el Perú, es plantear una ruptura epistemológica que es a la vez continuidad y crítica de diversas corrientes ideológicas progresistas de su país y de América Latina. Lo mismo sostiene Rubén Jiménez Ricárdez en su prólogo a la *Obra política*, de Mariátegui, quien nos dice:

Su obra constituye, en realidad, una ruptura epistemológica en la historia de las ideas políticas de la región. No es, por supuesto, un producto caído del cielo. Por el contrario, entronca con aquellas tres corrientes del pensamiento progresista que existían en nuestros países hacia finales del siglo pasado y principios del actual: con la honda tradición de pensamiento democrático radical y antiimperialista, que tuvo en Martí a su mejor representante; con el anarquismo, la ideología que orientó los albores de la lucha obrera, y con aquel socialismo —“reformista y democrata” y no “marxista”— que había surgido en Argentina desde el siglo XIX. Pero si la obra de Mariátegui entronca con esas tres corrientes, lo hace en actitud polémica y crítica. Se inserta en la tradición, pero para superarla, dando un nuevo tratamiento a sus temas.²

Pero no todo ha sido un desarrollo de las ciencias sociales a partir de rigurosas y superadoras (aufheben) rupturas teóricas. También, como lo ha señalado reiteradas veces el profesor Sergio Bagú en los años 80 y 90, en buena medida, las ciencias sociales se hubieran estancado y desdibujado en su propio carácter: se han producido recurrentemente postulados interesados en la reducción de las fronteras del conocimiento y la vuelta estrecha a una u otra disciplina, el abandono de toda teoría o en planteamientos fáciles de un empirismo alejado de las ciencias, de legitimación del orden encubiertos en una apariencia de renovación de ideas.³ En particular, los estudios alentados durante las últimas dos décadas por el Banco Mundial han hecho énfasis en la necesidad de abandonar lo que suponen viejas y caducas referencias teóricas y metodológicas para seguir fielmente los dictados empíricos del mercado y de la medición unilateral de la democracia electoral en el contexto de la globalización.

En América Latina se produjeron durante el siglo XX notables contribuciones desde diversos paradigmas y una pluralidad de construcciones teóricas dentro de las ciencias sociales. Sin embargo, no todo mundo reconoce tal hecho y, por el contrario, desde cierta perspectiva el pensamiento social latinoamericano ha sido considerado un ejemplo de una ciencia colonizada, incapaz de prever y que vaga más bien a la cola de los acontecimientos.⁴ No es este el lugar para polemizar al respecto. Más bien, para debatir sobre el tema del foro me quiero centrar en consideraciones sobre lo que ha sucedido con la corriente de la sociología crítica latinoamericana. Para la década de los sesenta y setenta del siglo XX esta corriente se planteó como eje de la ciencia social de la región, en polémica con la economía, misma que fue el fundamento de la corriente política conocida como desarrollismo, cobijada por la CEPAL.

La sociología crítica se abrió a una visión interdisciplinaria donde cupiese la participación de la historia, la economía, el derecho, las ciencias políticas y las ciencias de la comunicación, exigía, sin embargo, que éstas aceptasen los elemen-

tos centrales de carácter teórico y metodológico que proponía la sociología: las nociones teóricas de formación económica social, del conflicto de clases y la lucha por la hegemonía como eje explicativo del subdesarrollo y de los movimientos de revolución, reforma, contrarrevolución o contrarreforma. Esta producción teórica llevó a interesantes elaboraciones sobre nuestra condición de economías dependientes, basadas en una acumulación de capital condicionada por el exterior, por la sobreexplotación de la mano de obra asalariada y la ausencia de una producción de industria pesada nacional; sobre la debilidad de los estados nacionales, jurídicamente soberanos pero con grandes dificultades para canalizar de forma abierta, amplia y legal el conflicto social y la lucha de intereses; sobre la dificultad para desarrollar instituciones legítimas en que se expresase la autodeterminación, la independencia nacional, la justicia social y una democratización efectiva del poder. Baste recordar las contribuciones de autores como Agustín Cueva, René Zavaleta Mercado, Pablo González Casanova o Ruy Mauro Marini.⁵

Con respecto a dicha producción, que alcanzó un alto grado de originalidad y de madurez en la convergencia de múltiples disciplinas, cabe entonces la interrogante, ¿de ese periodo maduro de las ciencias sociales críticas latinoamericanas hasta hoy, qué propuestas teóricas y nuevas categorías propone el movimiento de la realidad y del pensamiento latinoamericano? ¿Cómo se expresan en dicho movimiento las convergencias disciplinarias y cuál es la situación de las fronteras del conocimiento?

Las décadas de los ochenta y noventa del siglo anterior han visto llegar para quedarse fenómenos más o menos comunes a los diversos países y subregiones de América Latina, y que tienen relación con problemas fundamentales de su desarrollo: un estancamiento del crecimiento económico, un estrechamiento de la democracia y una aguda polarización social, entre otros. Cabe entonces la pregunta: ¿esos y otros fenómenos profundamente drásticos en la vida de nuestras sociedades, han implicado una nueva ampliación de las fronteras del conocimiento y una convergencia disciplinaria en el análisis?

Para intentar una respuesta habría que partir primero de que incluso en su momento de madurez, la sociología crítica latinoamericana adoleció de limitaciones parecidas a las de su símil europea.

Entre las limitaciones de la etapa de madurez de nuestra sociología crítica latinoamericana de finales del siglo anterior, se puede señalar, con sus notorias y extraordinarias excepciones, cierta incapacidad para superar una estrechez economicista que caracterizaba la mayoría de los análisis, incluso aquellos de extraordinaria lucidez y que hicieron aportaciones esenciales.⁶ Los estudios que tuvieron como referencia aspectos esenciales del análisis de las formaciones sociales se

orientaron al estudio de los procesos y las tendencias del desarrollo capitalista dependiente latinoamericano y a sus expresiones en la conformación y lucha de las grandes fuerzas sociopolíticas. Así, se conceptualizó la existencia generalizada de una burguesía nacional débil, de un proletariado vinculado a una integración política populista, campesinos aislados y parcializados, capas medias cooptadas pero con gran peso político, etcétera.⁷ Sin duda eso ayudó a explicar críticamente fenómenos como la crisis de los estados desarrollistas y la presencia de los estados militares de contrainsurgencia. No obstante, en ese periodo de alta producción intelectual, dichos análisis descuidaron el estudio de la influencia recíproca entre la lucha de clases y los desarrollos complejos de las instituciones, de las ideologías, de la cultura, de lo simbólico, de los derechos comunitarios, de lo étnico, de la ciudadanía, etcétera.

A partir de mediados de los años ochenta del siglo pasado hasta hoy, el problema tiene que ver con la perplejidad de las ciencias sociales ante la aparición y evolución de nuevos procesos, fenómenos, sujetos y actores sociopolíticos y culturales, como con las dificultades de las categorías de la sociología latinoamericana para asumirlos y caracterizarlos. Con ánimo de enunciar algunos de estos desarrollos y proponer la urgencia de su discusión teórica, enumeramos algunos problemas y algunas categorías sociales que reclaman un desarrollo teórico analítico, una nueva ampliación de las fronteras del conocimiento y de convergencia de las disciplinas de las ciencias sociales, y que muchos intelectuales y académicos latinoamericanos hemos puesto sobre la mesa:

a) La relación entre fuerzas sociales y desarrollo institucional

Nociones como Estado burgués o Estado proletario son totalmente insuficientes y quizá tengan validez en un nivel demasiado abstracto y general, pero evidentemente no explican en forma suficiente la complejidad de las estructuras, funciones y prácticas de instituciones del Estado, de los partidos, de las asociaciones políticas, culturales o religiosas, de los sindicatos y movimientos sociales y políticos. Es necesario implementar, desde la perspectiva de la sociología política, una teoría del desarrollo y complejidad institucional asociada al desarrollo histórico y político de la lucha de las fuerzas sociopolíticas. La ciencia política latinoamericana ha hecho lo propio, pero como todos sabemos, esa rama del saber no integra el contenido del conflicto de clases como propio de su horizonte. En Europa se ha desarrollado un debate interesante sobre la necesidad de consideraciones sobre el peso y las funciones de las instituciones en el proceso histórico político del Estado de bienestar y del Estado neoliberal. Las discusiones a ese respecto han girado en torno de la llamada teoría de la regulación. En América Latina es necesaria una reflexión

propia que aluda a las funciones del Estado en la región bajo el desarrollismo y en la actualidad.

Hoy día es particularmente importante la discusión sobre conceptos como democracia política y democracia social. El desencanto sobre las formas concretas de la democracia política en los países de la región —una democracia tildada de electoral, poliárquica, restringida, de pactos entre militares y civiles, entre partidos elitistas, entre un ejecutivo dominante y un legislativo dominado, etcétera— ha llevado a que la crítica de las ciencias sociales cuestione a los regímenes políticos civilistas existentes, cuya recuperación ha costado tanto a las sociedades de la región. Sin embargo, la crítica hace de la democracia misma un sujeto e ignora que se trata de un régimen político que establece ciertas reglas y condiciones de la lucha social en la que participan los verdaderos sujetos que le dan contenido y forma, y que definen sus límites o sus alcances. La crítica a la democracia actual en América Latina no la considera un espacio de lucha abierto, legal y público, entre distintos intereses y fuerzas sociopolíticas. Cabe preguntar ¿por qué las ciencias sociales de la región hacen caso omiso de los sujetos sociopolíticos y de su hegemonía? En lugar de cuestionar tan reiterativamente a la democracia, harían bien en estudiar las causas por las cuales los regímenes políticos democráticos tienen tan poco alcance frente a los problemas sociales. De hacerlo, encontrarían que es precisamente ese el sello que le están imprimen las fuerzas que hoy día conducen el capitalismo latinoamericano: las burguesías transnacionalizadas dominantes, los partidos modernizantes de derecha, los organismos financieros internacionales, los estados de los países desarrollados que aún hoy neo-colonizan a América Latina. También correspondería a la sociología latinoamericana indagar las razones por las cuales los sujetos populares y los partidos de izquierda no pueden darle otra fisonomía a la democracia política latinoamericana.

b) El peso de las ideologías, la cultura y los simbolismos, en la dominación, la dirección, la exclusión y la integración de las masas.

En el horizonte de las ciencias sociales latinoamericanas se ha hecho evidente que ya no basta sostener que la ideología y el poder son sólo una enajenación y una tergiversación de la fuerza colectiva de la sociedad. Hoy está claro que los ámbitos de la cultura, la ideología y los simbolismos, son espacios y factores constituyentes de las propias fuerzas sociopolíticas y de su capacidad de proyectarse en el espacio local, regional y nacional. En general, parece adecuada la crítica respecto de la pobreza del conocimiento que la sociología latinoamericana tiene del peso y la función de esos ámbitos en tanto constituyentes de una fisonomía de las fuerzas sociopolíticas y del desarrollo social y nacional.

c) La nación y la comunidad cuestionan al Estado

Dentro del estudio del Estado "nación", la sociología latinoamericana ha trabajado pobremente el fenómeno nacional y comunitario, mismo que está haciendo eclosión en el mundo y en nuestros países. En el debate actual dentro de las ciencias sociales de la región ha quedado claro que lo comunitario es un elemento constitutivo fundamental en la base de nuestras sociedades y que, sin embargo, los estados autoritarios y uniculturales, así como el propio pensamiento social, lo han excluido o ignorado. La problemática de la reivindicación en las comunidades de un componente político-social y étnico-cultural propio ha hecho aflorar procesos y categorías asociadas con esas demandas y derechos comunitarios, tales como el derecho a las autonomías indígenas o la reforma plicultural y plurinacional de los estados, que los actuales poderes constituidos, como señala Luis Villoro, se niegan a ver y a incorporar. El fondo de la cuestión, evidentemente, es que lo nacional y lo comunitario ha sido un aderezo político discursivo y no un compromiso constituyente de un Estado democrático plural. Cuando la sociología latinoamericana propuso que el problema del indio en América Latina es ante todo un problema económico-social vinculado a la propiedad latifundista de la tierra y a la hegemonía de los terratenientes, y no sólo uno de carácter étnico-cultural, o moral-jurídico, dio un paso adelante significativo frente al pensamiento social conservador del siglo XIX. Hoy día, sin embargo, el problema se plantea de forma aún más compleja que a principios de siglo XX, con referencia a los derechos y la cultura indígenas, y sobre todo a la construcción de un nuevo Estado que se deberá construir políticamente con las comunidades indígenas en calidad de coconstituyentes de un nuevo poder multicultural y plural. Eso, sin embargo, no significa dejar de lado el problema económico social planteado anteriormente. Significa más bien una nueva asociación entre la resolución radical de ese problema, con nuevas demandas y perspectivas.

d) La ciudadanía de la política

La conquista y el desarrollo de la ciudadanía han estado vinculados con los procesos e instituciones del retorno y profundización de la democracia en América Latina, y ha significado la conquista de nuevos derechos; pero, sorprendentemente, en la mayoría absoluta de los casos de la región han estado asociados con procesos de despolitización y pérdida de los aspectos sociales y económicos de la ciudadanía social universalista de mediados del siglo pasado. La sociología latinoamericana requiere de trabajar una nueva concepción de ciudadanía que incluya los derechos de primera, segunda y tercera generación, con el objetivo de construir una nueva concepción de lo público asociado a lo ciudadano. La noción

de lo público no estatal ha dado un paso significativo en esa dirección, empero se trata de un espacio abierto a las experiencias y las contradicciones de la propia ciudadanía.

e) Las distintas democracias

La propia democracia ha perdido el carácter de forma política contradictoria de dominio de los de arriba y de espacio abierto, legal y libre de lucha social por derechos e influencia en el Estado de los de abajo, para pasar a ser una institución poliárquica de elecciones y élites que separan y excluyen la economía de la política y estrechan (ahuecan) el alcance, la participación y las funciones de la democracia; abren así las puertas para que fuerzas políticas, caudillos y propuestas neopopulistas de derecha e izquierda la pongan en entredicho y propongan sustituir o eliminar formas históricas de organización política como los partidos y sindicatos. Las ciencias sociales requieren urgentemente analizar el por qué y el cómo de esta separación entre economía y política y las razones del empobrecimiento y estrechamiento de la democracia latinoamericana, más allá del problema de la hegemonía de las distintas fuerzas sociohistóricas.

f) El continuum entre lo local, lo nacional y lo mundial

La propia relación entre lo local, lo nacional y lo global está poco desarrollada teóricamente por las ciencias sociales latinoamericanas, y sorprende por la falta de categorías y desarrollo a un pensamiento que se acostumbró a realizar análisis cuasi exclusivamente en el ámbito del Estado nación. Así, por ejemplo, los problemas y las contradicciones de la inserción subordinada y dependiente de nuestros países en la mundialización del capital y bajo la presión de las políticas de la globalización no cuenta con categorías para analizarla, para descubrir a las fuerzas sociopolíticas que la procesan y dirigen, para determinar tendencias alternativas o recursos sociales de poder de resistencia y contraposición. Una consecuencia al respecto ha sido el rechazo voluntarista a la mundialización de muchos estudiosos supuestamente críticos, o la aceptación acrítica de inserción en la mundialización dominada por el capital transnacional de numerosas fuerzas sociopolíticas, supuestamente contestarias y progresistas. No tenemos una concepción alternativa desde la sociología latinoamericana que delimite tendencias y proponga proyectos para una nueva dirección popular y progresista de la mundialización. La globalización misma no es analizada como fenómeno político, principalmente político, sino como un hecho económico inevitable, se pierde entonces la capacidad de análisis del verdadero hecho motriz de la globalización y, sobre todo, se deja de lado la im-

portancia y la necesidad de contraponerle otra fuerza política de dirección alternativa a la mundialización.

g) La nueva exclusión

Las nociones de exclusión y de rescate de la diferencia han aparecido recientemente en la crítica de algunos movimientos sociales (Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en México; Movimiento de los Sin Tierra, en Brasil; movimientos de los indígenas en los países andinos, etcétera) para caracterizar fenómenos nuevos procesados por las nuevas formas de explotación, opresión y dominio. El horizonte de la sociología latinoamericana de fines del siglo xx caracterizaba la exclusión como un fenómeno premoderno, dado que el capitalismo es un modo de producción y una forma social incluyente por su propia naturaleza de proceso y fenómeno, que absorbe la fuerza de trabajo libre y somete a otros modos de producción y a sus respectivas categorías sociales. En ese sentido, en lugar del rescate a la diferencia, la sociología latinoamericana proponía la generalización de la igualdad y la libertad. Sin embargo, el capitalismo neoliberal crea formas de opresión y exclusión de derechos múltiples para diversos actores y categorías sociales que lleva a que la categoría de exclusión adquiera nuevo significado. Esta alude hoy día a la ausencia de derechos en los procesos de integración de mayorías y minorías sociales. No se trata entonces de que esos sectores sociales no sean funcionales a la reproducción y a la acumulación del capital, y en ese sentido están incluidos e incorporados, sino que esa inclusión sui géneris genera una exclusión de derechos y beneficios que afectan sustancialmente a las mayorías y a las minorías, generando entonces un nuevo significado y aplicación de la categoría de exclusión.

h) Diferencia y diversidad

Lo mismo puede decirse con respecto a las categorías de diferencia y diversidad, antes dominadas por la propuesta de igualdad política y de derechos de los ciudadanos. En el universo de fenómenos actuales, la diferencia y la diversidad se constituye en un nuevo derecho dentro de la igualdad. Esto tiene que ver con una vieja polémica entre el peso de lo social y el peso de lo político. De nueva cuenta lo social no se puede diluir en lo político y los derechos de mayorías y minorías no pueden diluirse en la lucha por la igualdad y libertad del ciudadano abstracto, atomístico y universal.

i) Las distintas sociedades civiles

La categoría de sociedad civil ingresa en el horizonte teórico de los estudios latinoamericanos con una acepción doble: a) sigue siendo el tejido ideológico político de la sociedad en el cual se proyecta y se asume la hegemonía de los proyectos dominantes. En este sentido es, como decía Gramsci en los Cuadernos de la cárcel, un espacio de dominio y dirección, así como de lucha por la hegemonía. Pero, debido a las características que han tomado los movimientos sociales de la segunda mitad del siglo pasado, e incluso también debido a las luchas de sectores de la clase dominante por liberarse de la tutela del Estado proteccionista desarrollista, la sociedad civil ha pasado a ser también: b) un sujeto de la lucha social con un programa propio de desarrollo autónomo de las organizaciones sociales, de los movimientos sociales, por la consecución de derechos democráticos diversos. La sociedad civil se proyecta entonces como un movimiento y un programa de cambios democráticos avanzados, de resistencia y solidaridad popular entre los afectados por las políticas conservadoras y plutocráticas de la globalización.

En fin, las anteriores son una muestra del importante reto de ampliación de fronteras, de convergencia disciplinaria y de reconstrucción de categorías que tienen hoy las ciencias sociales latinoamericanas si no quieren permanecer estancadas. Es necesario que se abran a una redefinición para caracterizar los nuevos y viejos procesos y fenómenos que ha hecho surgir la reestructuración del capitalismo mundial y la reformulación de las naciones y las sociedades del recién iniciado siglo XXI. Sin embargo, aún no nos parece prudente proponer una ruptura epistemológica total con los ejes teóricos de la sociología crítica latinoamericana de la segunda mitad del siglo pasado sino, por lo pronto, lo que apremia es el desarrollo pleno y extenso de esos ejes teóricos por medio de la creación de nuevos horizontes, nuevas categorías y ámbitos de análisis que permitan un conocimiento mayor de la realidad y el abandono de usos teóricos demasiado globales y abstractos, o demasiado particularistas y estrechos, de una teoría social crítica latinoamericana que muestra todavía su vivacidad y riqueza para entender la coyuntura y las perspectivas de nuestras sociedades.

NOTAS

¹ José Aricó, Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano, México, Cuadernos Pasado y Presente, 1978, p. 310.

² José Carlos Mariátegui, Obra política, "Prólogo", México, Era, 1979, p. 9.

³ Sergio Bagú, "Vivir la realidad y teorizar en ciencias sociales", en Estudios Latinoamericanos, núm. 4, julio a diciembre, 1995.

- ⁴ Véanse las consideraciones del sociólogo Francisco Gómez Jara, en un trabajo presentado conjuntamente con la socióloga Herminia C. Foo en el XVIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, en la Habana, Cuba, a principios de la década anterior (mayo de 1991), que lleva por nombre "La sociología frente a la nueva derecha y la posmodernidad", y publicado en un libro de ALAS y la editora Nueva Sociedad en 1992, con el título *Sistemas políticos: poder y sociedad* (estudios de casos en América Latina), pp.129-148.
- ⁵ Véase el capítulo "Sociología y sociedad en América Latina", en Leal y Fernández et al., *La sociología contemporánea en México*, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1994.
- ⁶ Véase la recopilación de aportaciones en los tres textos de Antología y en los cuatro de la colección de ensayos editada por Ruy Mauro Marini y Mágina Millán, *La teoría social latinoamericana*, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1994 y *El Caballito*, 1995.
- ⁷ Raúl Benítez Zenteno (coord.), *Las clases sociales en América Latina. Problemas de conceptualización*, Mérida, Siglo Veintiuno, 1973.

BIBLIOGRAFÍA

- Aricó, José, *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*, México, Cuadernos Pasado y Presente, 1978.
- Bagú, Sergio, "Vivir la realidad y teorizar en ciencias sociales", en *Estudios Latinoamericanos*, núm. 4, julio a diciembre, 1995.
- Benítez Zenteno, Raúl (coord.), *Las clases sociales en América Latina. Problemas de conceptualización*, Mérida, Siglo Veintiuno, 1973.
- Leal y Fernández, Andrade Carreño, Murguía Loes, Coría Farfán, *La sociología contemporánea en México*, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1994.
- Marini, Ruy Mauro y Mágina Millán, *La teoría social latinoamericana*, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1994 y *El Caballito*, 1995.

La dimensión colectiva de los conocimientos societales

CLAUDETTE DUDET LIONS



El objetivo del presente trabajo es analizar la dimensión colectiva de los diversos conocimientos societales (religiosos, precientíficos, científicos, del sentido común, cotidianos, legos, profanos, especializados, tradicionales, populares). El análisis se hace a partir de la sociopsicología del conocimiento, que es un ámbito del saber sin límites disciplinarios.

Para adentrarnos al análisis del carácter colectivo de los conocimientos, así como al campo de la sociopsicología del conocimiento, resulta importante dedicar una sección a las discusiones que se han dado en torno de los conocimientos.

Comencemos con el debate de los conocimientos en general y del estatus científico, para luego centrarnos en la polémica de las orientaciones construccionistas, en particular, del socioconstruccionismo o construccionismo social; posteriormente, nos introduciremos a la sociopsicología del conocimiento que postula la dimensión colectiva de los conocimientos societales, sección en la que retomaremos las propuestas de la psicología colectiva de Fernández-Christlieb, así como la teoría del símbolo de Norbert Elias.

El contexto del conocimiento y los grandes debates en ciencias

En la actualidad, hablar del contexto de las ciencias sociales es remitirse a los grandes debates en torno de los conocimientos, es adentrarse a lo que se ha llamado la crisis de las ciencias sociales; no obstante, se puede considerar que esta crisis se da en todas las ciencias.¹

A finales de la década de los cuarenta, en la postrimería de la Segunda Guerra Mundial, en Occidente se inicia nuevamente el cuestionamiento (porque ya se debatía desde finales del siglo XIX), del papel de los conocimientos, y se empieza a hablar del dilema de las ciencias naturales, sociales y de las humanidades, en

general, de los conocimientos científicos. Más precisamente, se trata del cuestionamiento al estatus de los conocimientos científicos y del quehacer científico. Situación que se produce a partir de los acontecimientos socioeconómicos y políticos que han marcado el final del siglo xix y el principio del xx, pero que se recrudece en los años sesenta y alcanza otras modalidades en los noventa, de cara al proceso de globalización y al inicio del nuevo siglo.

Parte de este dilema surge debido al predominio del discurso científico en Occidente, su afán de universalidad y los fines que persigue el conocimiento, ya que se dejó de lado la promesa de la Ilustración: “la verdad nos hará libres”. Promesa que no se cumplió del todo ya que el conocimiento ha servido sólo para mantener y administrar el poder.²

Por otra parte, al interior de las ciencias, la problemática se profundiza por el predominio del discurso de las ciencias naturales y sus enfoques positivistas. Como otra consecuencia de esta crisis, se da la división del conocimiento, que se acentúa no solamente en el ámbito de las grandes divisiones (ciencias naturales, sociales y área de humanidades), sino también en el contexto de las universidades, en las que se separan las áreas de conocimientos académica y administrativamente por facultades, divisiones, coordinaciones, departamentos e institutos.³

Esta división entre disciplinas y al interior de éstas, ha provocado la proliferación de subdivisiones por campos de conocimiento (psicología clínica, psicología social, sociología política, sociología de las instituciones, por dar algunos ejemplos). Lo que a su vez conlleva a la intersección entre disciplinas y sus respectivos campos de conocimiento: psicología antropológica, psicociología, sociología de la medicina, antropología médica, entre otros.

Esta situación ha propiciado la diversidad de enfoques teórico-metodológicos, así como el debate respecto a lo permisible de esta pluralidad y de los límites entre las diversas disciplinas y áreas del conocimiento. En la actualidad, a partir de finales de los ochenta y principios de los noventa, se ha agudizado esta polémica en aras de un mayor enriquecimiento y nos lleva a formas alternativas de concebir los conocimientos sociales, de construir los conocimientos científicos; en general, nos está llevando a construir formas alternativas de cómo nos pensamos y construimos los seres humanos.

Ante el predominio de los conocimientos científicos y su división académico-administrativa, se excluyó por completo la validez de los conocimientos legos, del sentido común, de los conocimientos colectivos, de las creencias y los mitos, éstos y su estudio quedaron más devaluados.⁴

Con la versión de racionalidad tecnocrática se ha dejado de lado e ignorado a quienes no se adecuan a ella, lo que alude sobre todo a los grupos minoritarios y étnicos. Estos sectores de la población, como lo señala Wallerstein, han sido in-

cluidos en la categoría de vestigios premodernos para poder ser eliminados gracias al avance del progreso, pues se califica como acientífico:

...cualquier tratamiento serio a innumerables conceptos, valores, creencias, normas e instituciones que caiga en esa categoría. Se ha llegado a olvidar la existencia de esas visiones alternativas del mundo y de sus portadores, suprimiéndolos de las memorias colectivas de las sociedades modernas.⁵

Este ha sido el panorama general: el continuo debate ha llevado a la ruptura de las grandes ideologías y de los discursos unívocos, con lo que se ha propiciado la emergencia de la pluralidad y la diversidad. Lo que, a su vez, ha generado la construcción de otros modelos de conocimiento, en los que no se conciben verdades absolutas, sino distintas perspectivas y procesos de construcción de realidades sociales.

Ante lo cual retomo una cita de González-Casanova:

La articulación de paradigmas habrá de vincular el nuevo análisis de sistemas al análisis clásico, incluso al de origen marxista. Supondrá, en general, unir la reflexión posmoderna a las reflexiones y acciones modernas subyacentes y a las situaciones concretas del país en donde vivimos, y de la región del mundo en que pensamos y luchamos.⁶

La reestructuración que se genera en el ámbito científico puede mirarse como la respuesta a la diversidad de conocimientos que se construyen cuando se estudian los mismos objetos de investigación bajo diferentes perspectivas. O bien, como la relativización de los límites entre las disciplinas porque, por un lado, nos unen los enfoques teóricos y, por el otro, los objetos de estudio. Esta situación ha generado la transdisciplinariedad en la construcción de conocimientos y la pluralidad teórica.

Los procesos de "intersección teórica" entre dos o más disciplinas son lo que Giménez (1995) ha nombrado hibridación⁷ y que según este mismo autor, es lo que permitirá la innovación en las ciencias sociales. Así que, en lo futuro, los límites entre las disciplinas van a estar dados por el enfoque teórico y por el nivel de análisis, más que por su objeto de estudio.⁸

Si consideramos este contexto de debates, al abordar el estudio de las sociedades a través de la construcción de los conocimientos sociales y de los procesos de comunicación y lenguaje, podremos no solamente rescatar la relevancia de los conocimientos colectivos (conocimientos cotidianos, locales, de grupos marginados), sino también la reivindicación de los conocimientos científicos. Ante esto, el discurso científico deberá enfrentarse a un debate epistemológico, en el nivel de legitimación social de los conocimientos, por lo que se comienza a hablar de una

epistemología social;⁹ e inclusive, en el plano de la sociopsicología del conocimiento, de una epistemología colectiva.

Desde esta perspectiva, estaríamos hablando de otra concepción del ser humano, en la que sería necesario considerar la comunicación, la estética, la ética y la afectividad colectiva como partes constitutivas del pensamiento social, la racionalidad ya no sería el punto medular.¹⁰

Los debates construccionistas

Como parte de este contexto de grandes debates han surgido las corrientes construccionistas. Emergen en contraposición al enfoque realista que predomina en los diversos conocimientos científicos y humanísticos. Corrientes teóricas en las que se da la discusión entre el estatus del realismo y el del relativismo, así como de los niveles de reflexión en el conocimiento.¹¹

En esta línea construccionista están los trabajos que replantean la naturaleza del discurso filosófico como retórico;¹² así como los trabajos de la filosofía lingüística que, en sentido opuesto a la filosofía de la ciencia, se orientan a la revisión de cuestiones metafísicas inabordables y persistentes, traduciéndolas en cuestiones que se pueden abordar a partir del examen del discurso de las personas.¹³

En términos generales, la discusión construccionista se ha centrado en el análisis de los tipos de mecanismos retóricos que se emplean en los enfoques realistas.¹⁴ Lo importante ha sido enfocar lo que consideran los participantes como un hecho y no qué es realmente factual.

En este ámbito construccionista se ha dado una diversidad de enfoques teóricos que no siempre son compatibles entre sí y que guardan diferencias epistemológicas sustantivas; este es el caso del socioconstruccionismo o construccionismo social y del constructivismo.

El enfoque socioconstruccionista surge como parte de estas vertientes construccionistas, no obstante, esta corriente se diferencia porque considera que el conocimiento y la realidad social son un proceso de construcción social que se genera en la interacción social, a través de la comunicación y del lenguaje; es decir, las realidades sociales se construyen en la medida que las personas hablan, discuten y escriben sobre el mundo.

Por ello, hablar de socioconstruccionismo nos lleva obligadamente al análisis de la controversia que se da con el constructivismo, cuyas diferencias son de suma importancia ya que marcan un gran abismo tanto en la forma de concebir al sujeto y a la sociedad, como en las prácticas sociales que generan.¹⁵

Tradicionalmente se ha dado la utilización equivocada de ambos términos como sinónimos y eso ha propiciado que no se delimiten los dos enfoques, tanto para

marcar la diferencia de los procesos que cada uno estudia en la construcción de los conocimientos, como en el avance y la diversidad que se ha dado en cada uno de ellos.

El constructivismo y el socioconstruccionismo comparten algunos puntos en común respecto al carácter de construcción que tiene la realidad social y la no-diferenciación entre sujeto y objeto de conocimiento pero, fuera de eso, siguen un camino bifurcado. La primera postura hace énfasis en el sujeto (la construcción del mundo está en la mente de las personas) y el socioconstruccionismo se remite a las construcciones de la realidad que se dan a través de las relaciones entre los sujetos.¹⁶

Los enfoques constructivistas, a diferencia del socioconstruccionismo, se han centrado en el carácter construccionista del conocimiento y de la realidad social, pero como un proceso individual, de índole cognoscitiva.¹⁷

A pesar de que recientemente se habla de un constructivismo social, en el que se consideran los procesos de comunicación y de lenguaje, aún se ve al conocimiento como un proceso y un producto individual.¹⁸ Sin embargo, este cambio hacia un constructivismo social, podría considerarse como los inicios de lo que Harré¹⁹ ha llamado la “segunda revolución cognitiva”,²⁰ en la que existe una tendencia hacia una infraestructura lingüística, ya no cognitiva.

Si seguimos a Harré²¹ esta segunda revolución cognitiva es la que ha adoptado un giro lingüístico que considera “las capacidades cognitivas como formándose en lo que hacemos y decimos”.²² Se tiende “a destacar los aspectos poéticos y retóricos, sociales e históricos, así como los pluralistas, además de los aspectos responsivos y sensuales del uso del lenguaje”.²³ Se trata de un enfoque dialógico argumentativo del crecimiento del conocimiento que pretende dirigirse al desarrollo de un nuevo orden social que sustente formas polifónicas de la argumentación como formas relacionales de vinculación mutua.²⁴

El constructivismo social se desarrolla como parte de las teorías de la complejidad u observación del segundo orden, cuyos antecedentes más inmediatos se pueden encontrar en la teoría del caos, los estudios de inteligencia artificial, la cibernética, la teoría de sistemas abiertos y la teoría de la génesis del conocimiento de Piaget.²⁵

Estas propuestas teóricas, que emergen, se consideran dentro de las perspectivas construccionistas y, al partir de una infraestructura lingüística, presuponen el carácter social del ser humano, aunque se centren en el plano individual. Pero, a su vez, hay que considerar que ese carácter social está dado por la mediación del lenguaje y, como tal, éste nos antecede. Por tanto, los mismos procesos de comunicación, lenguaje y conocimiento pueden ser tratados de inicio, en el plano colectivo; es decir, sin apelar a lo social ni a lo individual.

Por otra parte, el socioconstruccionismo deviene de la psicología social y sus antecedentes están en la sociología del conocimiento, la filosofía lingüística, la teoría crítica, las teorías del discurso, la hermenéutica, el posestructuralismo, la fenomenología, el interaccionismo simbólico, así como en algunos postulados posmodernos.²⁶ Tomás Ibáñez-Gracia (España) y Kenneth Gergen (EUA), son los psicólogos pioneros del socioconstruccionismo o construccionismo social.

En resumen, lo que aportan las diversas vertientes del socioconstruccionismo es el rescate del enfoque social del conocimiento, la importancia de dar un giro lingüístico en la psicología social, así como la inclusión de metodologías cualitativas. El socioconstruccionismo, en sus diversas versiones, es una propuesta innovadora que desborda los enfoques a los que estamos acostumbrados, por lo que resulta importante subrayar que, en la mayoría de sus tesis, guarda un gran paralelismo con las propuestas actuales de las demás ciencias sociales y las humanidades (sociología, antropología, política, comunicación e historia, entre otras).

No obstante, aunque de manera teórica Gergen²⁷ e Ibáñez-Gracia²⁸ remiten constantemente a la historicidad y al carácter social del conocimiento, no explicitan cómo es que éstos deben considerarse continuamente; con lo cual dejan de lado los procesos constructores del conocimiento, su carácter colectivo e histórico, así como los diferentes papeles que ha jugado el conocimiento en la historia. Aspectos que nos vuelven a sumergir en la disyuntiva individuo-sociedad y en la ahistoricidad de los conocimientos y del lenguaje, soslayándose la relevancia del estudio del tiempo en los procesos sociales.²⁹

En términos generales, el giro construccionista que se da en los distintos ámbitos de las disciplinas y de los conocimientos sociales, nos abre un panorama teórico-político en la transición posmoderna y, de cara a la globalización, nos permite construir herramientas para liberarnos de los discursos dominantes y de las prácticas totalitarias. De hecho, abre camino para el resurgimiento del sujeto colectivo, para la construcción de sociedades con distintos puntos de vista democráticos, en las que se recupera la esencia del ser humano y el incremento de la conciencia ecológica.³⁰

Pasamos de una retórica, de una lógica y una ideología moderna —que se argumentaba con lo científico-técnico, con el raciocinio y el individualismo, con la trascendencia del Estado, así como con una perspectiva evolutiva y lineal del tiempo— hacia una retórica posmoderna, en la que la ruptura, la búsqueda y la innovación, caracterizadas de creatividad, novedad y estética, son los principales argumentos. De la identidad pasamos a la diferenciación y a la multiplicidad.

El hacer lecturas construccionistas de nuestras realidades sociales, también, nos lleva al replanteamiento de las sociedades y su organización, los modos de vida, los procesos de civilidad, las construcciones teóricas, la formación y la práctica pro-

fesional (entre un sin fin de cosas). Ante lo cual, deberemos comprometernos a ser más respetuosos y tolerantes dada la diversidad de construcciones, y a ser más responsables, dada nuestra participación en la construcción de nuestras realidades sociales. Asimismo, deberemos encontrar diversidad de estilos de diálogo y negociación, ya que reconquistamos el poder de la palabra y de los símbolos, así como de sus espacios de expresión colectiva.

Las transformaciones que nos ofrecen las orientaciones construccionistas y, en particular, el socioconstruccionismo, en la teoría, en la investigación y en la praxis, resultan ser muy enriquecedoras para el desarrollo de la psicología social, de la psicología colectiva y, en general, de las ciencias sociales.

Sin embargo, aún queda mucho por construir, ya que si no ponemos cuidado en la definición del nivel que queremos abordar, colectivo o individual, podemos volver a caer en la controversia de individuo versus sociedad. Por lo que es en este punto donde retomamos la perspectiva de la psicología colectiva para recuperar el carácter social-colectivo e histórico del conocimiento. La psicología colectiva es el punto de partida para comprender tanto el plano social como el individual, pero sin abordar ninguno de los dos.

Desde la sociopsicología del conocimiento

Para analizar la dimensión colectiva del conocimiento hay que ir más allá de los enfoques construccionistas, ya que se requiere de un planteamiento que contemple los diversos procesos psico-colectivos en los que se consideren los procesos constructores del conocimiento, el carácter colectivo, comunicativo e histórico del conocimiento,³¹ así como el estudio del tiempo a partir de la historicidad del lenguaje y como categoría cultural de coordinación social.³²

Esta perspectiva es la que propone la sociopsicología del conocimiento, que parte de la psicología colectiva, así como de algunas versiones de la sociología del conocimiento, que son coherentes a estos presupuestos teóricos, en la medida en que son los espacios gnoseológicos donde se puede comprender el nivel colectivo.

Una sociopsicología del conocimiento, que se construye a partir de procesos psico-colectivos, permite el rescate no sólo del sujeto colectivo, sino de la colectividad, así como de sus formas de expresión, participación y organización social. Con lo cual, a su vez, se rescata la importancia de los espacios públicos y el sentido originario del uso de la palabra en el ámbito público, como un derecho y un valor democrático.

Desde el centro del proyecto de psicología colectiva,³³ la sociopsicología del conocimiento es entendida como un área del conocimiento que se enfoca a com-

prender las formas retóricas de los diversos conocimientos sociales, así como de su carácter comunicativo, histórico y colectivo. Es decir, se plantea como una retórica del pensamiento social o como el conocimiento del conocimiento, comprendido a través de sus formas de argumentación y de sus marcos interpretativos.³⁴

Para Fernández-Christlieb³⁵ la sociopsicología del conocimiento:

...se ha puesto como tarea la deconstrucción³⁶ de su propio conocimiento para mostrar el carácter histórico y comunicativo de sus marcos interpretativos, de su pensamiento lento, para, una vez teniendo acceso a los elementos de construcción, poder emprender la reconstrucción consciente de la disciplina desde su Centro.³⁷

Propuesta que se retoma para seguirla en los diversos conocimientos societales (tanto en otros conocimientos científicos, como en los conocimientos colectivos, cotidianos, del sentido común, de la práctica o legos). Dado que las realidades sociales están construidas por la pluralidad de conocimientos.³⁸

La relevancia de construir una perspectiva como la que se propone en la sociopsicología del conocimiento es que nos permite conocer las formas en que han participado las diversas áreas del saber humano en la construcción de las realidades sociales y cómo éstas se mantienen o se transforman. De cara a la globalización, la comprensión de los procesos de construcción de los conocimientos societales permite enfrentar la diversidad y la pluralidad cultural, así como estudiar otros procesos de transición, dentro de un clima de respeto ante las perspectivas locales, nacionales, regionales y mundiales.

Asimismo, nos posibilita el estudio de los procesos generadores de cambio para transformar esta sociedad de información-desinformación en una sociedad de comunicación o, en palabras de Fernández-Christlieb,³⁹ "la transformación del proceso de sociedad-de-masas en proceso comunicativo de sociedad",⁴⁰ con miras a la construcción de mundos de vida más humanos y ecológicos.

Como dijo Michael Ende se requiere de:

un nuevo género de ciencia, una ciencia que vuelva a fertilizar el desierto de la civilización... que haga que los hombres (y las mujeres) vuelvan a sentir este mundo como algo suyo...⁴¹

Por fines prácticos de delimitación conceptual, la perspectiva de sociopsicología del conocimiento que se ha desarrollado en el presente trabajo, aborda específicamente "tres áreas" de conocimiento: la psicología colectiva, el socioconstruccionismo y la sociología del conocimiento, pero en ningún momento se considera que deba limitarse a ellas. Todo lo contrario, se propone más bien el desvanecimiento

de los límites entre las disciplinas, ya que la mayoría de las veces estos límites dificultan la construcción de conocimientos.⁴²

Ante este panorama, se requiere de la participación y la discusión colectiva en la que se considere la diversidad cultural, de género, de raza y de clase, así como la diversidad teórico-metodológica, con el fin de poder construir propuestas acordes a las necesidades sociales de cada grupo, país y región, así como en el ámbito mundial. Como lo señala González Casanova:

...el posmodernismo radical apunta a la construcción de un mundo alternativo "hecho de muchos mundos" y, cuyo primer objetivo... es cambiar a quienes quieren cambiar el mundo, para que cultiven un respeto político-moral a la dignidad propia y de los otros que norme las conductas con las personas, las instituciones y los pueblos... el cambio inscribe el pensar de los pueblos en la nueva revolución científica.⁴³

La dimensión colectiva de los conocimientos

Comprendido el proyecto de sociopsicología del conocimiento, abordaremos la dimensión colectiva del conocimiento. Para introducirnos al ámbito del estudio de los conocimientos sociales, se vuelve obligada hacer un diálogo con la teoría del conocimiento simbólico de Norbert Elias,⁴⁴ ya que ello nos lleva hasta los orígenes del conocimiento y de la comunicación social, así como a la comprensión del papel que han tenido éstos en la evolución y en el desarrollo de la humanidad.

Para Elias,⁴⁵ la comunicación y el lenguaje son la quinta dimensión, la dimensión lingüística. Su tesis central de la teoría del símbolo es que la capacidad de transmitir y ampliar el conocimiento de generación en generación, fue un proceso que permitió la sobrevivencia y la supremacía de la especie humana. El crecimiento consistió en el cambio gradual contenido en la dirección de una diferenciación mayor, que marcó la separación con las demás especies; porque, además, ello permitió el vivirnos en pasado, presente y futuro, siendo que los animales solamente viven el presente. Por tanto, el tiempo como construcción social es una categoría lingüística.

Este proceso de acumulación, transmisión y ampliación del conocimiento se logró gracias a la capacidad comunicativa que hemos desarrollado los seres humanos. La transición de la comunicación por medio de símbolos genéticamente adquiridos a la comunicación por medio de símbolos sonoros aprendidos socialmente, implicó un proceso de evolución en el que se dieron las condiciones biológicas para este cambio, se pasó de la estimulación sonora a la estimulación visual.⁴⁶

El proceso social consistió en el desarrollo que hizo posible el aprendizaje social de esas pautas sonoras y, posteriormente, visuales, que permitieron la comu-

nicación. Ello implicó la utilización de un lenguaje con símbolos socialmente aprendidos. Lo que a su vez permitió el desarrollo del conocimiento y del pensamiento, que hizo factible la acumulación del conocimiento, así como su transmisión de generación a generación. Por tanto, el conocimiento, el pensamiento y el lenguaje son un mismo proceso, pero con funciones distintas; por lo que no deberían estudiarse como entidades separadas.⁴⁷

El conocimiento tiene la función de orientar pero, básicamente, de comunicar; es un proceso social, no individual.⁴⁸ El conocimiento es la creación social de un fondo de conocimiento acumulado y aceptado socialmente, que se da como producto de las contradicciones.⁴⁹

El lenguaje conecta, refleja las relaciones del sujeto con todo lo que le rodea, es el medio para la transmisión y la expansión del conocimiento, se conoce nombrando.⁵⁰ La congruencia con la realidad, que define,⁵¹ es la congruencia de los símbolos con lo que representan, es la congruencia entre conocimientos y objetos, es la congruencia dada por la aceptación social de esos conocimientos. La congruencia en relación con lo que el símbolo representa, varía de acuerdo al grado de fantasía con que los símbolos representan los objetos. La "fantasía" fue una forma de representación importante en el conocimiento precientífico, pero actualmente se le utiliza en menor medida.⁵²

Para Elias,⁵³ el lenguaje es autodistanciamiento, permite el distanciamiento y la concentración, en términos de diferenciar quién habla, con quién se habla y de quién se habla, esté o no presente, de ahí la utilización de los pronombres yo, tú, él y sus plurales.

De esta manera, la comunicación, el conocimiento y el lenguaje son puntos centrales en el devenir de la humanidad, y el estudio de la comunicación y del lenguaje, como la quinta dimensión en la vida humana, nos permitirá abordar el estudio del tiempo.⁵⁴ Por ello, la investigación de las sociedades a partir del devenir de la comunicación, los conocimientos y el lenguaje, se vuelve materia obligada para las ciencias sociales, ante eso, de acuerdo a Elias,⁵⁵ deberá plantearse otro tipo de sociología del conocimiento, en la que se aborde la comprensión de la sociedad en términos de los procesos del conocimiento y sus funciones.

Desde la perspectiva de la sociopsicología del conocimiento, y retomando las aportaciones de Elias,⁵⁶ se considera que a todo conocimiento le anteceden otros conocimientos, que todos los conocimientos societales son construidos y que los conocimientos se legitiman a través del consenso lingüístico, creando así las diversas versiones de las realidades sociales. Los procesos de generación del conocimiento tienen la forma de la contradicción, es el choque de ideas lo que lo enriquece, y no la asimilación. Fernández-Christlieb caracteriza esta teorización de la construcción del conocimiento⁵⁷ como "psico-colectiva", en virtud de que:

- a) el conocimiento se gesta en el conflicto; b) el conocimiento es un acto público; c) el conocimiento radica en la comunicación; d) el conocimiento es el producto impersonal de una colectividad; e) el conocimiento consiste en un acuerdo.⁵⁸

La realidad social se construye conociéndola y el hecho mismo de conocerla la transforma, modificando a sus conocedores.⁵⁹ Es a través del diálogo y del acuerdo que se llega a formar un conjunto de conocimientos que queda como establecido y que, a su vez, establece a sus interlocutores; lo cual le da carácter discursivo al conocimiento.

Mediante esta posibilidad de diálogo y discusión es que se habla de las formas retóricas “naturales” del devenir social, como lo son la conversación cotidiana, los intercambios culturales y las discusiones académicas y científicas.⁶⁰

El conocimiento implica un proceso de transformación simbólica de lo desconocido para que se torne conocido, lo que Fernández-Christlieb⁶¹ ha llamado pensamiento rápido o fluido, que se logra por los impactos preceptuales, las conversaciones, las modas, los inventos, la dinámica e influencia social y la comunicación. Es un proceso con el cual el pensamiento rápido transforma la estructura lenta del pensamiento colectivo y “explica cómo el conocimiento colectivo se piensa a sí mismo”. Cuando este conocimiento colectivo se piensa a sí mismo, es cuando se habla de la psicología colectiva⁶² y de la construcción de un nivel epistemológico colectivo.

La parte lenta y conservadora del conocimiento la constituyen las representaciones sociales, que son susceptibles de reconstruirse ante la aparición de lo desconocido, de las novedades, de las circunstancias, de los incidentes, de los acontecimientos, de los choques culturales,⁶³ en las palabras de este autor:

La representación social supone la existencia de un conocimiento establecido, un pensamiento lento, una parte osificada del Espíritu, constituido de todo aquello que es públicamente reconocido como real, tal como las categorías genéricas, el lenguaje, lo viejo, las tradiciones, los esquemas de referencia, las normas, la producción material, la estructura social, lo duradero, que es lo que produce la sensación de un mundo ordenado, confiable y con sentido: lo conocido está aquí. Pero lo desconocido cognoscible aparece por todas partes...⁶⁴

En estos términos, el conocimiento debe ser comprendido como los procesos relacionales, de comunicación y lenguaje, que se dan al interior de una cultura. Es un proceso que crea significados y sentidos para construir las diversas realidades sociales y su comunalidad. Los conocimientos son como lo que Zemelman⁶⁵ ha llamado textura de la realidad: “...la articulación entre gnososis y tradiciones, experiencia y

visiones, información y cultura".⁶⁶ Son un conjunto de universos que más que fungir como conocimientos explicativos configuran pensamientos que permiten la comprensión de los fenómenos para transformarlos en categorías particulares de lenguaje.

Si retomamos a Fernández-Christlieb, el lenguaje siempre ha sido:

...el juego de los juegos y la realidad de las realidades. En efecto, la cultura y la civilización, el conocimiento y la conciencia, el pensamiento y todo de lo que de ellos se deriva son obra del lenguaje, de suerte que resulta más adecuado afirmar que el lenguaje creó al ser humano y no al revés.⁶⁷

El conocimiento se considera una categoría cultural del lenguaje y su acción transformadora se sustenta con las tres funciones del lenguaje que menciona Habermas ⁶⁸ 1) reproducción cultural o actualización de las tradiciones, 2) integración social o coordinación de planes de los diversos actores en la interacción social, y 3) socialización o interpretación cultural de las necesidades. Funciones que se generan en el contexto de las interacciones cotidianas.

La construcción social del conocimiento se da dentro de marcos socioculturales y está determinado por el lenguaje y otras características sociales; en su construcción cotidiana hay una tendencia a la inclusión de marcos de conocimientos que sirven de referencia, como se utilizan sistemáticamente en las teorías del conocimiento.⁶⁹

En estos términos, estudiar los conocimientos sociales también implica la investigación de los conocimientos cotidianos, los cuales requieren la utilización de opciones metodológicas, ya que al incorporar este sentido de la realidad como parte del estudio, se proporciona una alternativa más para aproximarse a dominios poco penetrados por la ciencia y que forman parte de nuestras realidades sociales.

Por lo mismo, esto representa retos metodológicos, porque adentrarse al estudio de los conocimientos sociales y de la vida cotidiana requiere de razonamientos y técnicas cualitativas, así como comprensivas (interpretativas), ya que nos remite al estudio del lenguaje.

Más precisamente, según Habermas, debemos enfocarnos también a la pragmática del lenguaje, en virtud de que:

...el marco teórico para el análisis empírico del comportamiento cotidiano ha de unificarse necesariamente con el marco de referencia de las interpretaciones cotidianas de los participantes... Toda ciencia que permite las objetivaciones de significados como parte de su ámbito de conocimiento ha de hacer frente a las consecuencias metodológicas de la función participativa de un intérprete que no "da" significado a las cosas observadas, sino que tiene que hacer explícita la significación "dada" a objetivaciones que únicamente pueden comprenderse como procesos de comunicación.⁷⁰

Conclusiones

En estos términos teóricos, las aportaciones de Elias,⁷¹ Fernández-Christlieb⁷² y Habermas⁷³, han permitido abordar algunos de los principales retos que Wallerstein⁷⁴ propone. Uno de ellos es el estudio del tiempo en la investigación social.⁷⁵ El otro reto es respecto a la polaridad individuo-sociedad, que según Elias⁷⁶ ya no tiene porque darse si partimos de que los seres humanos estamos inmersos tanto en procesos evolutivos (biológicos), como de desarrollo (sociales), que son interdependientes; motivo por el cual la sociología debería enfocarse al estudio de los procesos de largo plazo que se dan en el devenir de la humanidad.

Por otra parte, esta disyuntiva entre el individuo y la sociedad también puede rebasarse si consideramos, además del carácter procesual, el carácter social-colectivo del conocimiento, de la comunicación y del lenguaje, ya que ello nos permite abordar a los seres humanos y sus sociedades en la dimensión de la comunicación y de los procesos colectivos.⁷⁷

Dados estos antecedentes, nos enfrentamos a tres procesos básicos: conocimiento, comunicación y lenguaje para el estudio de las sociedades y de los seres humanos. Procesos que se han abordado, además de en los trabajos señalados en el texto, desde diversas perspectivas de las ciencias sociales y de la psicología social, como son las teorías de sistemas complejos,⁷⁸ la psicología social,⁷⁹ las teorías del discurso,⁸⁰ los enfoques posestructuralistas y posmodernos,⁸¹ las sociologías del conocimiento.⁸²

Por tanto, para continuar la construcción de la sociopsicología del conocimiento, se retoman las aportaciones de diversos autores, se rompen los límites entre las disciplinas; ya que lo que nos une son los enfoques teóricos, las formas de abordar los procesos sociales y los niveles epistemológicos.

NOTAS

¹ Cfr. Cansino, 1998; von Foerster, 1994, 1998.

² Cfr. Ibáñez-Gracia, 1996; Moscovici y Hewstone, 1984; G. Torres, 1999.

³ Cfr. Andrade, 1999, 1999a; Giménez, 1992, 1994, 1994a, 1995; Wallerstein, 1996.

⁴ Sin embargo, ha habido un gran impacto en las ciencias sociales por parte de los discursos posmodernos, feministas y de otros grupos minoritarios; con lo cual, la relevancia de los conocimientos “no oficiales” —que han sido marginados— está siendo reivindicada. Este impacto ha tenido sobre todo efecto en los enfoques culturalistas, ya que a través de ellos se han retomado las diversas críticas provenientes de estos discursos y se está reconsiderando el carácter masculino y eurocéntrico del conocimiento, así como el predominio de los discursos occidentales (cfr. González, 1988; Torres, 1999; Wallerstein, 1996).

⁵ Wallerstein 1996, p. 94.

⁶ González 1988, p. 12.

- ⁷ Dogan y Pahre (cit. Giménez, 1994): "...la fecundidad y la innovación en las ciencias sociales ya no están ligadas a la investigación monodisciplinaria, sino, a la que sabe ubicarse en los márgenes, es decir, en los intersticios de dos o más disciplinas" (p.118).
- ⁸ Cfr. Ibáñez, 1996; Wallerstein, 1996.
- ⁹ Cfr. Giménez, 1992, 1995; Delgado y Gutiérrez, 1995; Ibáñez, 1996; Wallerstein, 1996.
- ¹⁰ Dudet, 1999, 1999a.
- ¹¹ Cfr. Andrade, 1999; Gergen, 1996a; Delgado y Gutiérrez, 1995; Ibáñez, 1994; Potter, 1998; Wallerstein, 1996.
- ¹² Rorty, 1991, cit. Potter, 1998.
- ¹³ Potter, 1998.
- ¹⁴ Cfr. Gergen, 1989, 1991; Ibáñez, 1993; Fernández-Christlieb, 1991; Potter, 1998.
- ¹⁵ Cfr. Gergen, 1996; Ibáñez, 1994.
- ¹⁶ Dudet, 1999a.
- ¹⁷ Cfr. Cansino, 1998; Fried y Fuks, 1994; Gutiérrez, 1998; Morin, 1994; Prigogine, 1994; Ruiz, 1994 (Este autor considera que para Maturana la psicología no es social y presenta las aportaciones que Maturana hace a la psicología a partir de la biología. Ante lo cual sería importante y, como parte de otra investigación, analizar qué es psicología para Maturana y qué entiendo por social); von Foester, 1994, 1998; von Glaserfeld, 1994; Watzlawick, 1995.
- ¹⁸ Cfr. Cansino, 1998; Delgado y Gutiérrez, 1995.
- ¹⁹ Harré, 1992, cit. Shotter, 1996; cfr. Harré, 1989.
- ²⁰ Cfr. Shotter, 1993.
- ²¹ Harre, 1992, cit. Shotter, 1996.
- ²² Ibid., p. 223.
- ²³ Ibid., p. 224.
- ²⁴ Cfr. Habermas, 1985, 1989, 1994.
- ²⁵ Piaget, J., Biología y conocimiento, México, Siglo Veintiuno, 1983 (cfr. Delgado y Gutiérrez, 1995; Ibáñez, 1994; Luhmann, 1996; Noya, 1995; Torres, 1998).
- ²⁶ Cfr. Gergen, 1996a; Ibáñez-Gracia, 1989.
- ²⁷ Cfr. Gergen, 1989, 1985, 1991, 1996, 1996a.
- ²⁸ Cfr. Ibáñez-Gracia, 1989, 1990, 1993, 1994, 1996.
- ²⁹ Cfr. Fernández-Christlieb, 1994; Elias, 1994, 1994a, 2000.
- ³⁰ Dudet, 1999, 1999a.
- ³¹ Cfr. Fernández-Christlieb, 1994.
- ³² Cfr. Elias, 1994a, 2000.
- ³³ Cfr. Fernández-Christlieb, 1994.
- ³⁴ Cfr. Billig, 1987; Fernández-Christlieb, 1994; Maffesoli, 1993.
- ³⁵ Fernández-Christlieb, 1994.
- ³⁶ Cfr. vgr. Gergen, 1985; Ibáñez-Gracia, 1989.
- ³⁷ Fernández-Christlieb, 1994, p. 170.
- ³⁸ Dudet, 1999a.
- ³⁹ Fernández-Christlieb, 1994.
- ⁴⁰ Cfr. Galindo, 1998.
- ⁴¹ Michael Ende, 1996, pp. 96-97.
- ⁴² Cfr. Elias, 1994a; Ibáñez-Gracia, 1996; Zemelman, 2001.
- ⁴³ González Casanova, 1988, p. 27.
- ⁴⁴ Elias, 1994a.
- ⁴⁵ Ibidem.

- ⁴⁶ Elias (1994a) parte de que primero fue el lenguaje sonoro y posteriormente el lenguaje visual. Sin embargo para los posestructuralistas como Derridá, Foucault, Sassure, el lenguaje primario fue la escritura pictórica; dado lo cual, se requeriría analizar, desde esta última perspectiva, esta fase de la historia de la humanidad.
- ⁴⁷ Elias, 1994a.
- ⁴⁸ Ibid., cfr. Fernández-Christlieb.
- ⁴⁹ Cfr. Fernández-Christlieb, 1994; Maffesoli, 1993.
- ⁵⁰ Cfr. Fernández-Christlieb, 1994.
- ⁵¹ Elias, 1994a.
- ⁵² Ibid. En la actualidad se sigue usando la fantasía, otro tipo de simbolizaciones, pero se sigue usando, como lo es el caso de la física, las matemáticas, el álgebra, la química, en las cuales se utilizan modelos imaginarios de átomos, curvas, moléculas, etcétera que nunca se han visto. Solamente que ahora se llama creatividad científica.
- ⁵³ Ibidem.
- ⁵⁴ Ibidem.
- ⁵⁵ Ibidem.
- ⁵⁶ Ibidem.
- ⁵⁷ Fernández-Christlieb, 1994; cfr. Elias, 1994a.
- ⁵⁸ Fernández-Christlieb, 1994, p.173.
- ⁵⁹ Cfr. Harré, 1989; Fernández-Christlieb, 1994.
- ⁶⁰ Cfr. Gergen, 1991; Ibáñez, 1993; Fernández-Christlieb, 1994.
- ⁶¹ Fernández-Christlieb, 1994.
- ⁶² Ibidem.
- ⁶³ Ibidem.
- ⁶⁴ Ibid., p.161.
- ⁶⁵ Zemelman, 1987.
- ⁶⁶ Ibid., p. 8.
- ⁶⁷ Fernández-Christlieb, 1991, p. 128.
- ⁶⁸ Habermas, 1985.
- ⁶⁹ Fernández-Christlieb, 1991; Maffesoli, 1993. "La filosofía, subespecie poética, que se desarrolla contemporáneamente como filosofía del conocimiento, conocimiento del conocimiento, ha sistematizado la cuestión de la inclusión de los marcos; Apel (1974) postula que todo conocimiento, por ejemplo el conocimiento cotidiano de sentido común es una interpretación de la vida que, a su vez, puede ser interpretada pero que ella misma también tiene una interpretación igualmente interpretable, hasta llegar a un último intérprete, capaz de interpretarse a sí mismo, que no del todo sorpresivamente resulta ser la colectividad genérica que vive la vida cotidiana, denominada por Royce (1908) comunidad ilimitada de interpretación" (Fernández-Christlieb, 1991, p. 16).
- ⁷⁰ Habermas, 1985, pp. 40-41.
- ⁷¹ Elias, 1994, 1994a.
- ⁷² Fernández-Christlieb, 1991, 1994, 1994a, 2000.
- ⁷³ Habermas, 1985, 1989a, 1994, 1998.
- ⁷⁴ Wallerstein, 1996.
- ⁷⁵ Cfr. Elias, 1994a, 2000.
- ⁷⁶ Elias, 1994, 1994a.
- ⁷⁷ Cfr. Elias, 1994a; Fernández-Christlieb, 1991, 1994, 1994a, 2000.
- ⁷⁸ Alexander, 1997; Ibáñez, 1994; Luhmann, 1996.
- ⁷⁹ Billig, 1976, 1987.
- ⁸⁰ M. Wetherell y J. Potter, 1996; Shotter, 1993, 1996.

⁸¹ Derridá, 1987; 1989; Lyotard, 1993; Urdanibia, 1994; Vattimo, 1994.

⁸² Berger y Luckmann, 1972; Maffesoli, 1993; Schutz, 1972; Schutz y Luckmann, 1973.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, J.C., *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- Andrade, A. "Introducción: La teoría sociológica en México frente a las perspectivas contemporáneas de las ciencias sociales", en A. Andrade (coord.), *La sociología en México: temas, campos científicos y tradición disciplinaria*, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1998.
- _____, "Campos científicos y desarrollo teórico en la investigación sociológica mexicana", *Espacio Abierto*, 1999a, 7(3) 345-383.
- Berger, P. y Luckmann, Th., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1972.
- Billig, M., *Social psychology and intergroup relations*, Londres, Academic Press, 1976.
- _____, *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology*, Cambridge University Press, 1987.
- Cansino, C., "La complejidad: ¿Un nuevo paradigma en las ciencias sociales?", *Metapolítica*, 1998, 8(2) 627-628.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (coords.), *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, 1995.
- Derridá, J., *La deconstrucción en las barreras de la filosofía*, Barcelona, Paidós, 1987.
- _____, *La escritura, la diferencia*, Buenos Aires, Anthropos, 1989.
- Dudet, C., "El giro socioconstruccionista: alternativas para la psicología política", en G. Mota (coord.), *Psicología política del nuevo siglo. Una ventana a la ciudadanía*, México, Secretaría de Educación Pública/Sociedad Mexicana de Psicología Social, 1999.
- _____, "Psicología política de fin de milenio: hacia una sociopsicología del conocimiento", *Psicología Iberoamericana*, Nueva Época, número monográfico, *Psicología Política Iberoamericana*, 1999a, 7 (3): 24-29.
- Elias, N., *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- _____, *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*, Barcelona, Península, 1994a.
- _____, *Sobre el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Ende, M., *Carpeta de apuntes*, Madrid, Alfaguara, 1996.
- Fernández-Christlieb, P., "La posmodernidad como el fin de la seriedad y su individuo", *Investigación Psicológica*, 1, 1991, 111-130.
- _____, *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*, Colombia/México, Anthropos/Colegio de Michoacán, 1994.
- _____, "Masas y afectividad colectiva", en G. Mota (coord.), *Cuestiones de psicología política*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1994a.
- _____, *La afectividad colectiva*, México, Taurus, 2000.
- Foucault, M., *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*, México, Siglo Veintiuno, 1963.
- _____, *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, México, Siglo Veintiuno, 1977.
- _____, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1979.
- _____, *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, México, Siglo Veintiuno, 1986.
- Fried, D., "Introducción", en D. Fried (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, México, Paidós, 1994.

- ____ y Fuks, S., "Reflexiones de cierre. Diálogos, certezas e interrogantes", en D. Fried (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, México, Paidós, 1994.
- Galindo, J. (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Addison Wesley Longman, 1998.
- Gergen, K., "The social constructionist movement in modern psychology", *American Psychologist*, 1985, 40 (3) 266-275.
- ____, "La psicología posmoderna y la retórica de la realidad", en T. Ibáñez (ed.), *El conocimiento de la realidad social*, Barcelona, Sendai, 1989.
- ____, "Hacia una psicología posmoderna", en *Investigación Psicológica*, trad. Katia Rheault, 1991, 1, 97-109.
- ____, *The saturated famil. Networker*, september/october, 1991.
- ____, *El Yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, España, Paidós, 1992.
- ____, y Kaye, J., "Más allá de la narración en la negociación del significado terapéutico", en S. McNamne y K. Gergen (eds.), *La terapia como construcción social*, México, Paidós, 1995.
- ____, *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*, Barcelona, Paidós, 1996.
- ____, "La construcción social: emergencia y potencial", en M. Pakman (comp.), *Construcciones de la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa, 1996a.
- Giménez, G., "En torno a la crisis de la sociología", en *Sociológica*, 20, septiembre-diciembre de 1992.
- ____, "Obstáculos para el progreso de la razón sociológica en México", en J.F. Leal y Fernández (coords.), *La sociología contemporánea en México*, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1994.
- ____, "La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos", en A. Gonzáles y J. Galindo (coord.), *Metodología y cultura*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994a.
- ____, "La identidad plural de la sociología. Situación y perspectivas de la investigación sociológica", *Estudios Sociológicos*, México, El Colegio de México, 1995, 12 (38).
- Giddens, A. y Turner, J., "Introducción", en A. Giddens, J. Turner, et al., *La teoría social hoy*, 9-21, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Alianza, 1990.
- González, P., *Reestructuración de las ciencias sociales: Hacia un nuevo paradigma*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 1988.
- Gutiérrez, A., "Edgar Morin y las posibilidades del pensamiento complejo", *Metapolítica*, 1998, 8 (2) 643-660.
- Habermas, J., *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985.
- ____, *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Buenos Aires, Taurus, t. I y II, 1989.
- ____, *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus, 1989a.
- ____, *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Ténos, 1994.
- ____, *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 1998.
- Harré, R., "La construcción social de la mente", en T. Ibáñez (coord.), *El conocimiento de la realidad social*, Barcelona, Sendai, 1989.
- Ibáñez-Gracia, T. (coord.), *El conocimiento de la realidad social*, Barcelona, Sendai, 1989.
- ____, *Aproximaciones a la psicología social*, Barcelona, Sendai, 1990.
- ____, "La psicología social y la retórica de la verdad", *Cultura Psicológica*, 1993, 2 (1) 58-59.
- ____, "La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista", *Revista Universidad de Guadalajara*, dossier "La nueva psicología social", 1994, pp. 21-26
- ____, "Construccionismo y psicología", en A. Gordo y J. Linaza (comp.), *Psicologías, discursos y poder (PDP)*, Madrid, Visor, 1996, pp. 325-338.
- Ibáñez, J., *El regreso del sujeto*, Madrid, Siglo Veintiuno, 1994.

- Luhmann, N., *La ciencia de la sociedad*, México, Anthropos/Universidad Iberoamericana, 1996.
- Lyotard, J.F., *La condición posmoderna*, México, Red Editorial Iberoamericana, 1993.
- Maffesoli, M., *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Morin, E., "La noción de sujeto", en D. Fried (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, México, Paidós, 1994.
- Moscovici, S. y Hewstone, M., "De la ciencia al sentido común", en S. Moscovici, *Psicología social*, vol. II, México, Paidós, 1984.
- Noya, F., "Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo", en J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, 1995.
- Potter, J., *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Prigogine, I., "De los relojes a las nubes", en D. Fried (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, México, Paidós, 1994.
- Ruiz, A., "Humberto Maturana y su contribución a las ciencias de la complejidad", *Metapolítica*, 1994, 8 (2) 691-706.
- Shotter, J., "Harré, Vygotsky, Bakhtin, Vico, Wittgenstein: Academic discourses and conversational realities", *Journal for the theory of social behaviour*, vol. 23, núm. 4, december, 1993, 459-482.
- _____, "El lenguaje y la construcción del sí mismo", en M. Pakman, *Construcción de la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa, 1996.
- Schutz, A., *Fenomenología del mundo social*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- _____, y Th. Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- Torres, J., "Sistema y complejidad. La arquitectura de la teoría de Niklas Luhmann", *Metapolítica* 8, 1998, (2) 627-628.
- Torres, G., "Disciplina e interdisciplina en las ciencias sociales hoy", en M. Hohannes y M. Cabrolié (coords.), *¿Existe una epistemología latinoamericana?*, México, Plaza y Valdez, 1999.
- Urdanibia, I., "Lo narrativo en la posmodernidad", en G. Vattimo et al., *En torno a la posmodernidad*, Colombia, Anthropos, 1994.
- Vattimo, G., "Una sociedad transparente", en G. Vattimo et al., *En torno a la posmodernidad*, Colombia, Anthropos, 1994.
- Von Glaserfeld, E., "La construcción del conocimiento", en D. Fried (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, México, Paidós, 1994.
- Von Foester, H., "Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden", en D. Fried (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, México, Paidós, 1994.
- _____, "Por una nueva epistemología", *Metapolítica* 8, 1998, (2) 629-641.
- Wallerstein, I., *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, Siglo Veintiuno, 1996.
- Watzlawick, P., *El sinsentido del sentido o el sentido del sinsentido*, Barcelona, Herder, 1995.
- Wetherell, M. y J. Potter, "El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos", en A. Gordo y J. Linaza (comp.), *Psicologías, discursos y poder (PDP)*, Madrid, Visor, 1996.
- Zemelman, H., "Razones para un debate epistemológico", en *Revista Mexicana de Sociología*, 1, 1-12, 1987.

El lugar de las ciencias sociales en la sociedad del conocimiento



Las políticas de información en la construcción de una sociedad del conocimiento

MARGARITA ALMADA NAVARRO



La construcción de una sociedad del conocimiento tiene como eje fundamental a la educación. Frente al actual proceso de mundialización o globalización, la educación es un tema que debe abordarse en todos los países y regiones del planeta, tanto para considerar nuevos paradigmas educativos y comunicativos, como a las tecnologías de información que mejor apoyen los procesos y la transferencia y acceso al conocimiento. Con la misma importancia deben incluirse aquellas características locales indispensables para que la educación sea de calidad y con las características culturales que mantengan un sano equilibrio entre la modernidad y la tradición, entre lo global y lo local, para una sociedad mundial y una comunidad local, ambas enfocadas al bienestar y la convivencia.

Esta aseveración suena congruente, pero ¿qué es la sociedad del conocimiento?, ¿qué características tiene? Desde una perspectiva económica se puede plantear que la sociedad ha evolucionado de una economía basada en la manufactura de bienes físicos a una economía de servicios. Una sociedad de la información es aquella que tiene acceso y utiliza las tecnologías de información en todas las fases de su vida cotidiana. En esta etapa de desarrollo social se hacen evidentes nuevas estructuras de poder entre las sociedades y naciones que poseen información y desarrollan servicios y productos relacionados con ella y aquéllas desposeídas de estos bienes y servicios.

Educación, fundamento de la sociedad del conocimiento

Una sociedad del conocimiento es, a mi juicio, aquella que a partir de contar con una oferta amplia de educación de calidad, desde el nivel preescolar hasta el nivel superior, y una amplia oferta para la educación permanente para toda la población, accede a la información para la toma de decisiones pertinentes a su desarrollo

personal y colectivo; es decir, la utiliza para alcanzar sus metas y maximiza el valor de poseerla y actualizarla.

Ante esta realidad, la educación, la formación profesional humanística, científica y tecnológica con enfoque social y la actualización como proceso permanente de vida, se convierten en pilares fundamentales de las reformas sociales, económicas y políticas que deben enfrentar las sociedades del siglo xxi.

González de Gómez en una publicación reciente del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM,¹ observa que en el enunciado “sociedad del conocimiento”, no es la palabra sociedad la que parece determinar al conocimiento, sino que es éste el que le da a aquélla su condición y posibilidad.

Indica, así mismo, que cuando miramos retrospectivamente podemos observar que en las últimas décadas la tematización de conocimiento se ha ido desplazando de la filosofía y la historia hacia las ciencias sociales, incluyendo en ello a diferentes figuras interdisciplinarias como las ciencias de la información y la bibliotecología. Se observa también que en los años recientes se construye un nuevo discurso sobre el conocimiento en las áreas de la ingeniería y las ciencias de la computación, así como en las áreas de economía y administración.

Según González de Gómez, si se analiza dicha tematización del conocimiento en discursos especializados, se observa que, por ejemplo: la filosofía y la historia se refieren al saber de los fundamentos: la teoría del conocimiento, la filosofía de la ciencia, la epistemología, la historia de la ciencia; las ciencias sociales al saber descriptivo e interpretativo: la sociología del conocimiento, los estudios sociales de la ciencia, la antropología cognitiva, la psicología cognitiva, las teorías del aprendizaje; las ciencias biológicas y neurobiológicas al saber explicativo; las ciencias matemáticas y de la computación al saber del diseño: teorías de los modelos, inteligencia artificial, ingeniería del conocimiento; la economía y las ciencias administrativas, al saber sobre estrategia y monitoreo con énfasis en el proceso: gestión-administración del conocimiento, mercado del conocimiento, inteligencia competitiva, inteligencia corporativa, inteligencia social, etcétera; en el campo interdisciplinario de la ciencia de la información, la bibliotecología, la documentación y la archivonomía, se refiere a la organización y representación del conocimiento, a teorías de clasificación y recuperación de documentos e información, a la transferencia y acceso a la información.

Esta trayectoria temática del conocimiento en los diferentes campos discursivos nos indica que las ideas acerca de éste pasan por profundas transformaciones.

La definición del concepto de conocimiento dentro del proyecto y realización de la sociedad del conocimiento nos lleva a pensar, antes que en un referente, en los procedimientos de su constitución; o bien, el dominio de referencia del concepto sería establecido como un efecto indirecto de una acción de otra índole (econó-

mica o tecnológica) —un conocimiento para hacer—; o bien, se constituye en la orientación de las necesidades y deseos subjetivamente definidos y culturalmente interpretados... un conocimiento para conocer.²

Información-comunicación, binomio indisoluble

Ahora bien, la comunicación como fundamento de la cultura humana, y por ello elemento esencial de la interacción social, es el soporte fundamental de la sociedad de la información.

La información juega un papel primordial en la modificación del comportamiento humano. Se ha observado que la adopción de tecnologías por un sector de la sociedad, o por múltiples grupos sociales, puede cambiar su forma de vida. El uso de la red Internet y de la *www* (*world wide web*), por ejemplo, está cambiando la manera en la que trabajamos, nos comunicamos, compramos, difundimos y transferimos información, accedemos a la información, hacemos transacciones bancarias y financieras, cursamos estudios y nos divertimos; es decir, transforma la manera de llevar a cabo nuestro quehacer cotidiano.

Las tecnologías de información penetran en los sectores sociales que tienen acceso a ellas, transforman su manera de transmitir y distribuir mensajes y, especialmente, a partir del uso de la Internet en los diversos sectores académicos, económico-financieros, sociales y políticos. Si consideramos que estas tecnologías de información y comunicación pueden facilitar estas actividades, entonces debemos usarlas para ampliar las oportunidades de educación, convivencia, empleo y bienestar para toda la población, especialmente para aquellos que hasta ahora, al inicio del siglo *xxi*, aún se encuentran marginados y sin las mismas oportunidades de justicia, educación y bienestar.

Por ello se requiere evitar el ensanchamiento de la brecha de una minoría privilegiada que se beneficia de todo tipo de progreso y la proporción considerable de la humanidad relegada solamente a soportar los inconvenientes.³

La relación comunicación-información es tan estrecha que el conjunto integra una interdisciplina. El desarrollo y la integración de diversas tecnologías posibilitan el transporte y la transferencia de mayores volúmenes de datos, en múltiples formatos, lo que reduce considerablemente el tiempo, facilita el acceso y la interacción con la información y entre las personas. Ello contribuye al fortalecimiento y engrandecimiento del propio ciclo de información que pasa por encima de barreras políticas y nacionales. Ha surgido así una nueva etapa en la evolución de la sociedad internacional, en donde la información se convierte en el medio fundamental de interrelación, intercambio, comercialización, educación y trabajo, a lo que se llama globalización.

Parece que estamos en la transición hacia una sociedad del conocimiento; es decir, dirigida por el conocimiento. Sin embargo, debemos estar conscientes de los fracasos en la aplicación de éste para un bienestar más amplio y justamente distribuido, precisamente por la naturaleza endógena de sus mecanismos de acumulación y aplicación.

La información es un insumo de la comunicación; pero ¿qué es información y a qué llamamos flujos de información? Como resultado del proceso cognoscitivo, la información es la forma comunicable del conocimiento; en este caso es "objetiva" ya que se refiere a ella como una manifestación real de los procesos cognoscitivos y es, entonces, una entidad física. Un enfoque "subjetivo" asume que si la información existe en el cerebro humano, solamente puede comprenderse en los términos en que cambia a las personas o a las situaciones y su repercusión. Los símbolos y señales sólo se transforman en información cuando se fijan en una estructura cognitiva; es decir, no tienen existencia ni realidad por sí mismos. Este punto de vista es consistente con la aseveración de que el significado es construido por el individuo con base en su propia experiencia.⁴

Los flujos de información se refieren al "conocimiento en movimiento". Desde siempre, la información, en tanto vehículo de transmisión de conocimiento, ha constituido un factor esencial en el avance de la sociedad. El actual desarrollo de todas las disciplinas se caracteriza, entre otros factores, por una aceleración en la recopilación, almacenamiento, organización y transferencia de la información, lo que ha generado diversos efectos como elemento estratégico para el desarrollo integral de la sociedad.

Comunicación, cemento de la organización

Lo expresado por Deutsch,⁵ hace casi medio siglo, sigue vigente cuando dice que la existencia de la ciencia social se basa en la capacidad de tratar a un grupo social como una organización y no como una aglomeración. La comunicación es el cemento que construye las organizaciones. Sólo ésta permite a un grupo pensar unido, ver unido y actuar unido. La información juega un papel crucial en las relaciones internacionales, como medio de comunicación entre personas, al igual que como instrumento de entendimiento y conocimiento entre naciones.

Este papel se torna aún más importante y crucial para las relaciones internacionales contemporáneas ya que los nuevos desarrollos tecnológicos ofrecen a la comunidad internacional medios de comunicación veloces y altamente sofisticados que facilitan la transmisión inmediata de información a diferentes regiones del globo. No obstante, la distribución de la información en el mundo contemporáneo se caracteriza por desequilibrios fundamentales que reflejan un desequilibrio general

que afecta a la comunidad internacional; ello se manifiesta en una amplia variedad de campos y esferas políticas, legales, tecnológicas y financieras.⁶

La posesión y aplicación oportuna de la información es factor esencial de progreso; es factor indispensable para el uso racional de recursos, de avances científicos, tecnológicos, sociales y culturales y prerequisite para el desarrollo; es pues, un recurso vital para el proceso social y educativo y el avance del conocimiento. Por ello, en la época contemporánea, la información adquiere una connotación especial y, por lo tanto, es indispensable considerar su estudio e investigación como agente importante en la transformación del proceso social.⁷

La importancia de la información y su relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje parece obvia, ya que en el proceso de desarrollo personal se debe tener acceso amplio a ésta y al conocimiento registrado relevante para ese aprendizaje; pero también lo es la necesidad de comprender los procesos de los flujos informativos y su organización dentro de los procesos sociales.

La recuperación de la información debe ser oportuna y relevante, de acuerdo a las necesidades de cada individuo. El concepto de relevancia es ciertamente subjetivo; dependerá de cada sujeto, de sus conocimientos y de su criterio de selección. Dependerá también, de manera importante, de la organización de la información y de los modelos matemáticos aplicados a los instrumentos tecnológicos de recuperación que se apliquen a los flujos digitales de datos e información, así como de la percepción y comprensión del tema y su terminología.⁸

El enfoque cognoscitivo de la organización del conocimiento; es decir, el conceptual y sus relaciones interconceptuales, la formación de categorías, el uso o desuso de clasificaciones tradicionales y no tradicionales para la organización de la información y su representación conceptual en sistemas basados en el conocimiento y en el análisis orientado por objetos, son temas actuales de discusión e investigación y los resultados serán importantes al aplicarse a la organización de los flujos de información en los procesos sociales.

Las estructuras que surgen en la llamada organización del conocimiento deben tomar muy en cuenta su forma de representación en la mente humana y en las herramientas para el manejo de la información, como son: los esquemas de clasificación, los tesauros y las herramientas de indización para los sistemas llamados "inteligentes", denominados así porque contienen, en sí mismos, el valor agregado de experiencias y conocimientos que les permiten responder a las preguntas; deben también considerarse las teorías de organización del conocimiento, la historia y la filosofía, las actuales divisiones de las ciencias y sus paradigmas.

La viabilidad o no, de contar con una amplia oferta educativa de calidad usando las nuevas tecnologías de información, con base en un desarrollo tecnológico adecuado a las necesidades y demandas educativas, con los recursos humanos pre-

parados para las nuevas modalidades y procesos de enseñanza y recursos informativos de amplia opción y electrónicamente accesibles, dependerá del desarrollo social y económico en la región, de las políticas públicas y del sector privado, para que se le de la prioridad indispensable a las políticas educativas y a la inserción de políticas de información e informática que faciliten su mejor desempeño.

Dependerá también de la adopción y adaptación de las distintas modalidades que requieren las sociedades heterogéneas de cada nación latinoamericana y del desarrollo que alcance la ciencia y la tecnología en éstas.

La sociedad del conocimiento, o lo que anticipamos será una colectividad educada y capacitada para aplicar la información para el beneficio individual y colectivo, no es cultural y socialmente homogénea. Dentro de la heterogeneidad del desarrollo mundial de las sociedades y las naciones podría surgir una sociedad multicultural del conocimiento, con respeto a las diferencias, con mayor justicia e igualdad de oportunidades, para que nadie quede aislado de la posibilidad de acceder a la información, al conocimiento y a la educación.

Tensiones de la globalización

Peter Drucker se refirió en 1993, "al mundo de los próximos años sugiriendo que el megaestado había llegado a un callejón sin salida"; el Estado-nación se enfrenta a cuatro tensiones: la transnacional, la regional, la nacional y la subregional.

Ante el proceso globalizante, los seres humanos enfrentamos diversas tensiones:

1. La tensión entre lo universal y lo singular. La cultura se mundializa y no debemos ignorar ni las promesas, ni los riesgos de la globalización, incluyendo la tendencia a olvidar el carácter único de cada persona; su vocación a elegir su propio destino y a desarrollar todo su potencial dentro de la riqueza de sus tradiciones y su cultura, mismas que se ven amenazadas si no las cuidamos ante las evoluciones en curso. La disseminación y transferencia de información y conocimientos culturales locales adquiere tanta importancia como el acceso a información y conocimiento universales.
2. La tensión entre tradición y modernidad. ¿Cómo adaptarse a los cambios sin voltear la espalda al pasado?, ¿cómo podemos construir nuestra propia autonomía al lado del libre desarrollo de los demás?, ¿cómo puede aprovecharse mejor el progreso científico y tecnológico? Se deben tomar muy en cuenta todos estos puntos al enfrentar los retos de las nuevas tecnologías de información y comunicación (las telecomunicaciones, la informática y los flujos de información y conocimiento). Esta tensión se mantiene porque prevalece lo efímero e instantáneo en un mundo en el que la sobreabundancia

de información y la emoción fugaz mantienen el foco de atención en los problemas inmediatos. La opinión pública exige respuestas rápidas y soluciones prefabricadas, cuando lo que realmente se requiere son estrategias de reforma cuidadosa, paciente, concertada y negociada.⁹

Una sociedad del conocimiento pretenderá reflejar de manera más amplia los efectos de la llamada revolución de la información sobre toda la sociedad de este nuevo siglo. Los temas de despliegue, acceso y recuperación, seguridad y calidad de la información, la administración de contenidos, el comercio, las finanzas y las empresas electrónicas, la legislación en materia de propiedad intelectual y transferencia de servicios y productos de información, la delincuencia cibernética y otros asuntos legales relacionados a los medios y contenidos de información, son parte de los temas que deben incluirse en las políticas de información que, conjuntamente con las políticas informáticas (de infraestructura de tecnologías de información y comunicación), deben insertarse en políticas nacionales y sectoriales.

Retos y tareas pendientes

Las tecnologías son infraestructura indispensable para el desarrollo de servicios y productos de información y soporte útil para acceder a ella y difundirla. De ahí que los profesionales en las ciencias sociales, especialmente las que se refieren a los campos de comunicación y educación, tienen la responsabilidad de apoyar la organización y transferencia de información y conocimiento, tanto en la punta de la pirámide de los sectores en los que la tecnología ya ha cambiado su forma de vida, como en aquellos sectores que aún no tienen acceso a ella y a una educación de calidad.

Se requiere una amplia reflexión sobre la mejor manera de seleccionar y aplicar las nuevas tecnologías de información y comunicación, para cumplir con la misión, los objetivos y las metas que se proponen las instituciones. Para ello también deben considerarse los profesionales que se requieren para las sociedades multiculturales de información y conocimiento y qué formación requieren; así mismo, la necesaria inserción de materias de las ciencias de la información dentro de los programas de otras disciplinas para que los egresados tengan los conocimientos y habilidades para seleccionar y acceder a información pertinente.

En el caso de las ciencias sociales, lo anterior fue propuesto por Ascencio y Gil¹⁰ hace más de una década en la misma Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Pero ésta y otras propuestas parecidas cuya inclusión sería cada vez más urgente, no han encontrado los mecanismos correspondientes para que se analicen las diversas posibilidades y opciones que permitieran que los egresados

de las carreras universitarias se prepararan también en el análisis, síntesis, organización, acceso y recuperación de la información pertinente a cada disciplina y campo de estudio.

Es importante resaltar nuevamente los valores y las actitudes, además de la indispensable adquisición de competencias, habilidades y conocimiento, que ayuden a cada uno a desarrollar al máximo sus propios talentos y aplicarlos a la evolución positiva de las instituciones y grupos sociales.

Se requiere un gran esfuerzo, individual y colectivo, de todos los actores del proceso de transferencia de información, que incluya todos los aspectos del flujo informativo, el conocimiento y la misma comunicación. No debe seguirse clasificando el desarrollo profesional sólo por disciplinas, sino con un enfoque sobre los efectos y problemas; es decir, por el resultado de un trabajo interdisciplinario que resuelva problemas sociales teóricos y prácticos.

Actualmente, cuando hay una mayor conciencia de la importancia y el valor de la información, estamos obligados a revisar la forma de trabajo y el desempeño de las unidades en la materia y su relación costo-desempeño-beneficio, no sólo el costo económico, sino especialmente el costo social que implica no contar con bibliotecas, centros de información y documentación, y archivos adecuados y efectivos para las necesidades y demandas, reales y potenciales, de la población.

Resulta interesante revisar los desarrollos de los últimos años para identificar cuáles podrían ser las etapas de una sociedad del conocimiento. Será necesario hacer una evaluación crítica de lo hecho hasta ahora y qué tan congruente es para las necesidades reales y potenciales de una sociedad en transformación, tanto nacional como regional y global. Las circunstancias, condiciones y situaciones cambian, y los seres humanos adoptan distintos hábitos hasta cambiar sus formas de vida; sin embargo, la naturaleza humana permanece. ¿No podemos identificar también sociedades o, más bien, núcleos del conocimiento en la Grecia clásica, con los mayas o en el renacimiento, por la relevancia que le dieron al conocimiento y la sabiduría?

Uno de los mayores retos que enfrentamos es el de mantener una ética profesional, así como lograr los mejores servicios y productos de nuestro trabajo para la población con la que nos toque colaborar y con memoria histórica para no tropezar con las mismas piedras, sino construir a partir del pasado, con la mente abierta para los cambios positivos, las innovaciones que nos faciliten el camino para encontrar los mecanismos necesarios para apoyar la evolución y desarrollo en beneficio de la comunidad. El trabajo individual y colectivo, con decisiones fundamentadas en información pertinente y conocimiento, ayudará al desarrollo con justicia y equidad de las sociedades y las naciones.

La estructuración de políticas de información; es decir, las orientaciones y directrices que rigen la actuación de los diferentes sectores o grupos de la sociedad en la transferencia de información, su disponibilidad, su acceso y recuperación como medio para la comunicación entre personas generadoras y usuarias de información, es indispensable para facilitar la construcción de una sociedad multicultural del conocimiento, con base en la educación de calidad, la justicia y la equidad.

En este trabajo se ha intentado presentar diversos temas para su posterior análisis, que pueden incluirse en las diversas agendas de investigación hacia la construcción de una sociedad multicultural del conocimiento.

NOTAS

- ¹ María Nérida González de Gómez, "La sociedad del conocimiento: conceptos y premisas", en Margarita Almada de Ascencio et al., *Contribución al desarrollo de la sociedad del conocimiento*, México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, UNAM, 2000.
- ² *Ibidem*.
- ³ UNESCO, Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI. Síntesis preliminar, 28ª Sesión de la Conferencia General, París, octubre de 1995.
- ⁴ Ian Rowlands (ed.), *Understanding information policy: a workshop: proceedings of a workshop held at Cumberland Lodge, Windsor Great Park, 22-24 July 1996*, UK, Bowker Saur, West Sussex, British Library Research and Innovation Report 49, 1997.
- ⁵ K.W. Deutsch, "Shifts in the balance of communication flows: A problem of measurement in international relations", *Public Opinion Quarterly*, 20 (143), pp. 143-160, 1956.
- ⁶ K.W. Deutsch, *Los nervios del gobierno: modelos de comunicación y control políticos*, México, Paidós, 1985.
- ⁷ Ascencio Almada, R. y C.A. Gil, "La transferencia electrónica de información a través de las fronteras y su impacto en las relaciones internacionales contemporáneas", tesis de licenciatura en relaciones internacionales, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1989.
- ⁸ Margarita Almada de Ascencio, 1998.
- ⁹ UNESCO, *op. cit.*
- ¹⁰ Ascencio y Gil. *op. cit.*, 1989.

BIBLIOGRAFÍA

- Almada de Ascencio Margarita et al., *Contribución al desarrollo de la sociedad del conocimiento*, México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, UNAM, 2000.
- _____, "Políticas de información y políticas educativas: un vínculo importante para el desarrollo hemisférico", *Boletín de Política Informática*, año XXII, núm. 6, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 1999.
- _____, "El acceso a la información y la universidad virtual: una perspectiva de políticas de información y educación", en *La información en el inicio de la era electrónica*, vol. 2. Información, sociedad y tecnología, México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, UNAM, 1998.

- _____, Los flujos de información electrónica y la educación del futuro, en *Internet, Metadatos*, México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, UNAM, 1998.
- Ascencio Almada, Rafael E. y Carlos Alberto Gil Ortégón, *La transferencia electrónica de información a través de las fronteras y su impacto en las relaciones internacionales contemporáneas*, tesis de licenciatura en relaciones internacionales, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1989.
- Aun Pinheiro, Marta, "A construção de políticas nacional e supranacional de informação: desafio para os estados nacionais e blocos regionais", en *Ciencia da Informação*, 28, (2), 115-123, mai-ago, 1999.
- Chodorow, S. and P. Lyman, "The responsibilities of universities in the new information environment", in *The mirage of continuity: reconfiguring academic information resources for the 21st Century*, Washington, D.C., B.L. Hawkins, and P. Battin Editors, Council on Library and Information Resources and Association of American Universities, 1998.
- Dutton, W.H., *Society on the line. Information politics in the digital age*, UK, Oxford University Press, 1999.
- Deutsch, K.W., "Shifts in the balance of communication flows: A problem of measurement in international relations", *Public Opinion Quarterly*, 20 (143), pp. 143-160, 1956.
- _____, *Los nervios del gobierno: modelos de comunicación y control políticos*, Paidós, México, 1985.
- Drucker, Peter, *Post-capitalist society*, London, Butterworth-Heinemann, 1993.
- González de Gómez, María Nélica, "La sociedad del conocimiento: conceptos y premisas", en Margarita Almada de Ascencio et al., *Contribución al desarrollo de la sociedad del conocimiento*, México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, UNAM, 2000.
- Hamelink, Cees, "New information and communication technologies: social development and cultural change", *FID Bulletin*, 48 (3/4), 1998, pp. 71-76.
- Lafuente, R., *En el umbral del cambio: las tecnologías de la información y la comunicación*, México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, UNAM, Serie Monografías 22, 1998.
- Rowlands, Ian (ed.), *Understanding information policy: a workshop: proceedings of a workshop held at Cumberland Lodge, Windsor Great Park, 22-24 July 1996*, UK, Bowker Saur, West Sussex, British Library Research and Innovation Report 49, 1997.
- Ruiz Durán, C., *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1998.
- UNESCO, *Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI. Síntesis preliminar*, 28ª Sesión de la Conferencia General, París, octubre de 1995.

El lugar de la política en la sociedad del conocimiento

VÍCTOR ALARCÓN OLGUÍN



Con renovados bríos se observa el surgimiento de posturas que demandan la reapertura, la reconstrucción o el resurgimiento de las ciencias sociales. La mayoría de ellas tiende a colocar como su consigna básica el resistir a la globalización excluyente, ir en contra de la desigualdad estructural de las sociedades creadas por las promesas incumplidas de la modernidad y la ilustración. En general, la consigna vuelve a concentrarse en una crítica a las bases “utilitarias” y “neoliberales” con las que se construye y se difunde el conocimiento en el mundo actual.¹ Con ello, resulta inevitable presuponer que también se debe asumir un ataque a los enfoques que rigen las decisiones en materia tecnológica y educativa emprendidas por los gobiernos, especialmente en países que manifiestan condiciones de pronunciado desequilibrio en su desarrollo como los nuestros.

La ciencia política no podría escapar a este diagnóstico general —y no podría hacerlo, por más que se pueda hablar de su progreso y las condiciones en las que se desarrolló, mejor que otras disciplinas durante el siglo xx— y es por ello que aquí se propondrán algunas ideas en defensa de la necesidad de seguir considerando a la ciencia política, y a la acción decisoria que va incorporada con ella, como las puntas de lanza que permitan proponer una visión adherida a los valores de la modernidad que, a la par de los trabajos recientes de autores como Fernando Vallespin o Bernard Crick, permitan hablar de proyectos en donde no sólo se pueda pensar en el soñado surgimiento del ciudadano político, sino en una sociedad orientada por la exigencia del conocimiento como un insumo indispensable para lograr la cooperación y una mejoría continua en la calidad de vida, en términos y condiciones estrictamente democráticos e igualitaristas, pero con respeto a la diversidad y la presencia de un cuerpo de derechos que nos protejan de cualquier exceso ideológico o de autoridad.²

Sociedad mediática y “desconocimiento”

Las pautas actuales nos muestran —como ya lo ha indicado Raffaele Simone— que el uso que se hace de los nuevos desarrollos en los medios de información ha disminuido de manera brutal las capacidades de aprendizaje colectivo. En este aspecto, nos movemos hacia una sociedad del “des-conocimiento”. En un extremo, la diversificación de los accesos informáticos ha creado en efecto a la sociedad virtual, pero ello no nos ha aportado evidencia alguna de que el aprendizaje educativo que se emprende mediante dichos medios haga más capaces a los individuos en el ejercicio de habilidades cotidianas o colectivas; o que puedan establecer patrones adecuados para la comunicación verbal y escrita.³

Por el contrario, es muy frecuente observar cómo se tiende a la reducción y el encriptamiento del lenguaje, en tanto elemento economizador, que impide a los demás concurrentes dentro de un servidor cibernautico captar qué pensamos. En el terreno político, los partidos y los principales actores se concretan a tratar de sobrevivir bajo las condiciones mediáticas, adoptan conductas estridentes y generan discursos cada vez menos programáticos en los terrenos ideológico y de las acciones públicas. Sin duda, este hecho marca el mejor ejemplo del triunfo de la privacidad frente a lo público, pero en un sentido paradójicamente empobrecedor y que nos ha alejado de poseer una opinión pública sólida.

En consecuencia, la pérdida de ideas como la lealtad, la cohesión social y la cooperación, nos demuestra que no estamos sabiendo alentar la construcción política del ciudadano en el paso hacia lo mediático, a la vez que hemos perdido las nociones de cómo dirigirnos hacia el ámbito de una sociabilidad que se ha visto superada por la evidencia contundente de lo complejo y lo efímero como las nuevas dimensiones de espacio-tiempo dentro de los sujetos.⁴

En el otro extremo, las consecuencias de este proceso de minimización comunicativa son elocuentes para definir los alcances actuales de lo político: el retraimiento de la confianza en los políticos profesionales, en tanto se ha fomentado una valoración de inutilidad de las instituciones gubernamentales y de las propias universidades como instrumentos para resolver los problemas e incluso para la formación de una cultura de lo público. También se pueden encontrar expectativas decrecientes respecto de los sistemas educativos públicos para allí adquirir las habilidades profesionales que permitan asegurar la inserción en los mercados de trabajo con niveles salariales atractivos.⁵

En suma, cabría apuntar que la distancia existente entre la sociedad y sus condiciones para modificar su entorno gracias a la acción política nos muestra una clara dificultad en el cometido de lograr una educación que produzca conocimiento asociado con el viejo objetivo de tener la certeza, así como de adquirir verdades

útiles para hacer mejores nuestras vidas, tanto en la dimensión material como en la moral.

Ciencias sociales: límites y alcances

Esta última idea nos reintegra a una de las viejas polémicas destacadas desde inicios del siglo xx, cuando a partir de los fundadores de la llamada “sociología del conocimiento” como Max Scheler, Heinrich Rickert o Karl Mannheim, se nos planteaba el desafío de ubicar si las ciencias sociales son o no humanas. Esto es, las disciplinas sociales ciertamente han producido conocimiento e información, pero la pregunta central es si esto último se ha podido realizar para el beneficio de las propias necesidades sociales, en tanto deben tener un cometido heurístico (búsqueda), como lo implica edificar una comunidad de historia, lenguaje y valores.

Visto de esa manera, el desafío actual de las disciplinas sociales (entre las que ahora colocamos a la ciencia política como una visión predecible y administrada de la vida) implica replantear la cuestión de que puedan ser o no ciencias que respondan de manera concreta a las necesidades culturales esenciales de una sociedad. En este sentido, cabe preguntarse si la reflexión y la acción política contemporáneas podrían ofrecernos, en algún momento, una visión del mundo integral que nos permitan explicar y entender nuestro entorno, así como el sentido fundamental de nuestra existencia en medio de los hechos que nos encaminan hacia una dependencia de lo tecnológico y lo material. En esta perspectiva, podría decirse junto con Emilio Lamo de Espinosa, que la división tajante y cada vez más abrumadora entre las “sociedades de cultura” y las “sociedades de ciencia”, marca el carácter empobrecedor con que los seres humanos debemos enfrentarnos a este nuevo siglo xxi.⁶

Con escepticismo y altos componentes de nostalgia, la defensa de instrumentos tradicionales que han podido atesorar nuestro conocimiento es rebasada no sólo por consideraciones de una economía de producción, velocidad de difusión o reducción de espacio, sino que también ahora se ve obligadamente superada por la exigencia de mejores opciones, aplicadas incluso con el loable propósito de obtener una mejor protección del medio ambiente, por tan sólo indicar un ejemplo de cómo debe aceptarse un deber racional que si bien ocasiona un beneficio, también implica una pérdida sensible para el desempeño cotidiano. La civilización del papel y del libro perderá poco a poco la batalla con el disco compacto. Las grandes bibliotecas ya pueden ser sustituidas por prácticos centros multimedia y por la red internáutica. El cine y la pintura pueden verse colapsados en sus posibilidades unidimensionales por el video y la realidad virtual que pueden hacernos protagonistas de nuestras propias historias.

Esta última idea sustenta las conclusiones de autores como Michael Gibbons, para quien hemos llegado a un nuevo modo de producción esencialmente transdisciplinario, reflexivo y que se mueve bajo la dinámica descentralizada de redes que ya no dependen de instancias rectoras y a la vez desafían a los centros dominantes.⁷ En buena medida, nos encontramos en una etapa de enorme diseminación de la información, pero ciertamente no hay garantía de que ello construya modelos o mundos de conocimiento.

Dicho de una manera más directa; no hay certeza de que estemos hablando de esquemas civilizatorios plausibles. Entre ellos, la afectación sobre los modos de pensar y hacer la política se hace muy evidente. Esto representa un hecho muy similar al desafío creado por la industrialización y la masificación democrática de los siglos XVIII y XIX. Sin embargo, en el siglo XXI nos parece tener clara la ausencia de una dirección intelectual que justamente pueda hacerse cargo de las responsabilidades de la acción. Un mundo sin centros que no significa necesariamente la idea de una descentralización organizada.

Repensar lo político

Al carecer de heterogeneidades organizadas acerca del sentido y función del progreso, por ahora debemos asumir como virtudes estructurantes del conocimiento al caos, el riesgo, el error, el azar, la incertidumbre, que nos definen los contornos del carácter fragmentario y cambiante del conocimiento. En fin, ahora debemos asumir la existencia de una sociedad del conocimiento cuyas bases de movimiento nos colocan en una condición endeble; en una suerte de nomadismo que llevará tiempo y generaciones para así encontrar nuevos centros de gravedad.⁸

Una respuesta elocuente con respecto a este desencanto realizado del mundo se concreta en los estilos y dinámicas de la política, la cual por su sujeción a lo mediático y lo estadístico parece olvidar (o al menos dejar de lado) su origen ético cultural. Si bien resulta sustantivo poseer una misión que permita adaptarnos a repensar cómo entender lo político y de ahí poder enseñar cómo adquirir la experiencia y la capacidad políticas, no se puede soslayar que dicho proceso debe comprender que los monopolios intelectuales se han desvanecido.

Junto a las universidades públicas surgen ahora las empresas de encuestas, consultoría y las universidades privadas, con estructuras ágiles y esquemas "meritocráticos"; junto con los partidos y sindicatos, los nuevos movimientos sociales, que huyen de la complejidad masiva y reivindican el minimalismo comunitario; frente a los gobiernos, se desarrollan los espacios de la empresa y la sociedad civil, cuyo goce de la libertad y la competencia nos abren a un nuevo estilo de comprensión de lo democrático en tanto estrategia de adquisición y apropiación lícita de los es-

pacios. Frente a todo esto, nuestra idea de la política como ciencia tiene que preguntarse si existe algún vínculo o no de alcance comprensivo con la exigencia diaria de asumir culturalmente la vocación y acción concreta que nos diga que desde la política como instrumento público se nos sigan ofreciendo respuestas útiles.

Siguiendo a un gran pensador como lo fue Ernest Gellner, cabría decir que hemos entrado entonces a la cuarta gran revolución civilizatoria, misma que rebasa a la del arado, la espada y el libro.⁹ Y creo que esta edad se puede simbolizar en las figuras del procesador y la imagen. Sin duda, las fronteras de la civilización se han podido expandir más allá de la propia limitación física. Ya no fenece con nosotros todo nuestro conocimiento, ni se almacena en nuestros cerebros. Podemos dejar testimonios muy eficientes de lo que hicimos en este mundo si nos lo proponemos.

Pero esta posibilidad emancipatoria que aparentemente nos brinda el avance tecnológico no es automática en su concreción para todos. Poder acceder a la tecnología implica invertir grandes costos de transacción material e individual para acelerar la incorporación de dichos instrumentos como parte de las alternativas educativas con las que se pueda disponer en los sistemas productivos. En esa tarea, la dimensión de la política luce como crucial, porque la tecnología adquiere sentido a partir de los fines y objetivos para los que se les pretende utilizar.¹⁰

La simple decisión del aislamiento, decretada por una élite, hace factible que enormes masas de marginados, sin importar la ideología en que se sustente dicho gobierno, puedan permanecer siglos atrás en nombre de una supuesta igualdad o de la defensa de tradiciones. O en el otro extremo, es claro que nos hemos colocado en la vorágine siempre inconclusa de producir tal acumulación informativa que ahora nos vuelve incapaces para dar sentido y perspectiva a nuestro propio desarrollo, con la consecuente desorganización y anarquía. Por ello, la reflexión política debe estar obligada a dar respuestas prácticas ante estos fenómenos.

Conocimiento y educación, vías alternativas

En primer término, me parece que conviene retomar el papel en el cual se puede contextualizar a los productores de conocimiento y cómo estos responden a las exigencias de las sociedades de cultura y las sociedades de ciencia antes aludidas. De esta manera, se puede ver como se ha evolucionado de las funciones del artesano y el libre pensador, para pasar ahora a las del intelectual mediático y el tecnócrata, que han terminado por desenvolverse dentro de las exigencias de los mercados, en tanto sus actividades ahora se rigen también como objetos de consumo, tal y como ya lo había anticipado Michael Young desde los años sesenta.¹¹

En segundo lugar, es preciso poner más atención a la manera en que construimos nuestros sistemas educativos. Es claro que los esquemas organizativos con los que podemos intercambiar y/o producir conocimientos se tornan obsoletos en tiempos y ritmos muy rápidos. La formación y maduración de docentes no puede seguir desapegada de la necesaria vinculación con el mundo real. No sólo está asociada la exigencia de un buen manejo didáctico y pedagógico del instrumental técnico disponible, también el diseño curricular debe colocar a los estudiantes en condiciones y situaciones en las cuales se pongan a prueba las habilidades y técnicas que les enfrenten a situaciones típicas dentro de lo que será su espacio de trabajo.¹²

Sin embargo, la consolidación de un típico profesor-investigador toma un periodo de tiempo demasiado largo para que su misma preparación le permita virar o refuncionalizarse con relativa facilidad. En este sentido, es importante que los programas docentes permitan y alienten la inserción de mecanismos que puedan promover la definición flexible de cursos con formas más ágiles y a cargo de individuos que puedan compartir sus experiencias prácticas. Así, la inclusión de los alumnos sería exitosa. Está de sobra indicar que las estructuras actuales de elaboración y difusión de la ciencia son muy rígidas y poco atractivas para fomentar auténticas formas de conocimiento interdisciplinario, así como una interacción entre teoría y práctica.¹³

La presencia de profesionales especializados dentro de la ciencia política y en las demás disciplinas sociales sigue siendo pobre debido a que sólo se cumple con una parte mínima en los aspectos teórico-reflexivos, y en muy poco o casi nada respecto de los niveles prácticos, dado que las experiencias susceptibles de ser compartidas no son factibles por la falta de vinculación existente entre los centros educativos, especialmente las universidades públicas, la sociedad y las instituciones.

Por ello, debe pensarse en que los sistemas de contratación vigentes no propician un interés para que los profesionales regresen a las aulas (ni tampoco para que los investigadores permanezcan en ellas) para compartir la información o las técnicas aprendidas. Una medida específica para revertir esta tendencia podría ser que las propias universidades públicas desarrollaran esquemas fiscales para que los profesionales pudieran pagar sus impuestos como docentes, en caso de que no se puedan crear modalidades más flexibles de formación curricular como las existentes en las universidades privadas. No se pretende con esto adoptar un criterio que nos coloque en el torpe antagonismo público-privado, sino de enfatizar en la preocupación de buscar alternativas para la implementación de esquemas más eficientes y satisfactorios para los participantes dentro del proceso educativo.

Finalmente, si se pretende ubicar el lugar de la ciencia política dentro de una sociedad del conocimiento, tendríamos que reconocer que hemos rebasado el pru-

rito de la metodología y el consenso únicos. La ciencia política y las demás disciplinas sociales deben asumir un entorno de conocimiento múltiple y contrastante, en donde las responsabilidades se han transferido obligatoriamente a manos de los individuos y no más de las instituciones o de grandes cuerpos monolíticos.

Si bien se puede ofrecer una igualdad de oportunidades de partida como pauta para el desarrollo y la conservación de expectativas para el ingreso a la civilización ordenada y promisoría, es la desigualdad productiva la que limita y hace tardío dicho esfuerzo. Hoy atravesamos por una era de pluralismos y diferencias necesarias en donde justamente la noción de lo político no puede estar ausente.

En esta vertiente, debemos tener claro que la política no puede dejar de cumplir con varios de sus cometidos básicos: definir valores de conducta en los individuos, tendientes a la cooperación y a la reducción de los conflictos; propiciar la adquisición de una conciencia civilizada que se rija por los principios de libertad, tolerancia, comunicación y democracia dentro de un entorno comprometido con un principio de justicia retributiva que le otorgue a cada persona expectativas plausibles.

Cultura política y educación cívica

En la construcción de la sociedad del conocimiento se debe dar entonces un lugar especialmente central a la cultura política y a la educación cívica, cuestiones en apariencia sinónimas, pero que en los hechos no lo son. En tanto la primera se concentra en la capacitación y ubicación del ciudadano con relación a las decisiones y actitudes generadas en concreto dentro de los ámbitos decisorios electorales o gubernamentales; mientras que la segunda justamente compete a la formación y concientización moral del individuo de que forma parte de un espacio público, de que es miembro integrante de una sociedad, y que por ello adquiere el compromiso de conocer e involucrarse de manera amplia, a efecto incluso de obtener a cambio la protección y la solidaridad social de sus conciudadanos. Para lograr este cometido, tal y como nos lo plantean autores significativos como Amitai Etzioni, la educación es el vehículo central para diseminar el conocimiento no sólo como simples datos acumulables, sino para que lo aprendido adquiriera sentido y utilidad en su aplicación diaria.¹⁴

Por ello, cabría pensar que la política pueda seguir abriendo las puertas hacia condiciones en donde los individuos decidan y acepten la persistencia de universos de conocimiento en constante reformulación y expansión. De ahí que las expectativas por encontrar los espacios que permitan reconectar los valores de la política y el conocimiento en nuestras sociedades sean el punto focal en todo esfuerzo educativo futuro.

NOTAS

- ¹ Wallerstein, 2001.
- ² Vallespin, 2000; Crick, 2001.
- ³ Simone, 2001.
- ⁴ Berger et al., 1999.
- ⁵ Tedesco, 2000.
- ⁶ Lamo de Espinosa, 1996.
- ⁷ Gibbons et. al., 1997.
- ⁸ Douglas, 1996.
- ⁹ Gellner, 1994.
- ¹⁰ Gutmann, 2001.
- ¹¹ Young, 1964.
- ¹² Pozo Muncio, 2001.
- ¹³ Chalmers, 1992.
- ¹⁴ Etzioni, 1999.

BIBLIOGRAFÍA

- Berger, Peter L., (ed.), *Los límites de la cohesión social. Conflictos y mediación en las sociedades modernas*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1999.
- Chalmers, Alan, *La ciencia y cómo se elabora*, Madrid, Siglo Veintiuno, 1992.
- Crick, Bernard, *En defensa de la política*, Barcelona, Tusquets, 2001.
- Douglas, Mary, *La aceptabilidad del riesgo en las ciencias sociales*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Etzioni, Amitai, *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Gellner, Ernest, *El arado, la espada y el libro. La estructura de la historia humana*, Barcelona, Península, 1994.
- Gibbons, Michael et. al., *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- Gutmann, Amy, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Lamo de Espinosa, Emilio, *Sociedades de cultura. Sociedades de ciencia. Ensayos sobre la condición moderna*, Madrid, Nobel, 1996.
- Pozo Muncio, Ignacio, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, Alianza, 2001.
- Simone, Raffaele, *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, Madrid, Taurus, 2001.
- Tedesco, Juan Carlos, *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, col. Popular, núm. 584, 2000.
- Vallespin, Fernando, *El futuro de la política*, Madrid, Taurus, 2000.
- Wallerstein, Immanuel, *Conocer el mundo, Saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*, México, Siglo Veintiuno/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2001.
- Young, Michael, *El triunfo de la meritocracia: 1870-2033. Un ensayo sobre la educación y la igualdad*, Madrid, Tecnos, 1964.

Conocimiento y opinión: el juicio público

JULIA ISABEL FLORES DÁVILA



Hoy en día predomina una cultura del control técnico:¹ los políticos, economistas, intelectuales, las grandes corporaciones y las personas, en general, conciben al conocimiento como genuino sólo si los datos se expresan en forma cuantitativa. La gente se siente incómoda con la información cualitativa, aún si expresa verdades o realidades, se prefieren los datos estadísticos. La orientación cuantitativa del conocimiento les parece más científica, les promete objetividad y control; esto se ha convertido en un imperativo cultural.

La cultura del control técnico favorece ciertos modos de conocimiento que son considerados como objetivos, científicos, cuantitativos, sistemáticos, empíricos, ricos en información y tecnológicamente manipulables. Esta clase de conocimiento ha probado ser útil para afirmar el dominio del hombre sobre la naturaleza, por ello se ha convertido en el dominante, a tal punto que, en comparación, otras formas parecen débiles, especialmente el juicio público.

Se recurre al pensamiento de los expertos y se enfatiza, no el juicio, sino la información. Se sobrevalúa la importancia de la información como forma de conocimiento y se devalúa la importancia del juicio. Se piensa que una buena información conducirá automáticamente a un buen juicio.

Ello ha dado lugar a pensar que las decisiones políticas fundamentales dependen esencialmente de un alto grado de conocimiento y habilidades especializadas que sólo los expertos poseen; esto ha conducido a creer que las personas no tienen conocimientos relevantes sobre los grandes temas, que solamente se concentran en sus propios intereses y que son altamente apáticas a los fenómenos que no se les relacionan directamente. Ha llevado también a postular que en aquellos rubros en donde la gente tiene un punto de vista, las encuestas lo reflejan en forma precisa, y que los medios masivos de comunicación imparten al público la infor-

mación y la comprensión que necesitan para desarrollar juicios responsables sobre asuntos clave que afectan el desarrollo del país.

De allí que se afirme que el público, al no estar informado, es incapaz de juzgar; que el público no tiene juicios, sólo opiniones y, por consiguiente, que una buena opinión es aquella que está bien informada, mientras que una pobre información es sinónimo de mala calidad. Con frecuencia, los medios de comunicación masivos, como la televisión, se complacen en mostrar, a través de encuestas de opinión, la ignorancia de la sociedad. Se ha convertido en un artículo de fe la premisa de que una ciudadanía bien informada es indispensable para acceder a la democracia.

Cultura, conocimiento y opinión

Si bien la información es relevante para la calidad de la opinión y el juicio público, y de ninguna manera debe disminuirse su importancia, es un equívoco pretender asimilar la calidad de una opinión con la cantidad de información que contenga. La mayoría de los expertos asumen que una buena opinión del público es aquella que está en consonancia con sus puntos de vista, mientras que aquella que no lo está, es considerada como una pobre opinión. Si aún después de ser informado, el público continúa en desacuerdo, se concluye entonces que “el público está mal informado”.

Se toman los estándares de los expertos para evaluar a la opinión pública en vez de juzgarla con criterios que le sean propios. Mas, ¿cómo juzgar a la opinión pública?, ¿cómo entenderla y con qué criterios evaluarla? De hecho, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de opinión pública?

Las respuestas a estas preguntas se relacionan con el significado que se asigna a la opinión en nuestra cultura. La opinión ha sido, por lo general, definida en oposición al conocimiento. Recurrimos a la opinión cuando no existe un conocimiento. Así, la opinión es definida en primera instancia como “todo conocimiento (o creencia) que no incluya garantía alguna de la propia validez”.² El conocimiento en la era moderna ha tomado un significado técnico, al ser vinculado a la validación.

La distinción entre conocimiento (episteme) y opinión (doxa) se remonta a Parménides, quien afirmaba enfrentarse a dos caminos, el camino del conocimiento y el camino de la opinión: “el corazón inmovible de la verdad y las opiniones de los mortales carentes de conocimiento verdadero”, y alerta contra el camino de la opinión, que describe como aquel camino “que divide a las mentes y disemina el pensamiento, por el que vagan los ignorantes mortales, tan confundidos y desesperanzados que parecen sordos y ciegos. Las multitudes sin discernimiento”.³

El pensamiento griego posterior a Parménides identificó al conocimiento con aquello que no cambia y estableció la dicotomía que lo iguala con los conceptos de: ser-razón-mente-lo eterno, y a la opinión con: transformación de un estado a otro-sentidos-cuerpo-cambio. En esta oposición, que se ha mantenido hasta nuestros días, la forma de concebir a la opinión prácticamente no ha cambiado, en cambio sí lo ha hecho la forma de pensar al conocimiento. En las tradiciones griega y hebraica el conocimiento se igualó con la virtud moral. Mientras que para los griegos el conocimiento significaba la contemplación filosófica de las verdades eternas, para los hebreos era el aprendizaje talmúdico.

La era de la Ilustración, centrada en la fe, la razón y el progreso, instauró nuevos cánones para concebir el conocimiento al fundirlo con la ciencia, la razón y la virtud. Se instauró desde entonces el dominio de la ciencia, a tal grado que el conocimiento en nuestros días se ha hecho sinónimo de conocimiento científico. Por añadidura, el conocimiento científico y los expertos se presentan a sí mismos como libres de valores. Estos últimos aceptan y proclaman el ethos de emitir “opiniones objetivas”.

Al contrastar la opinión pública con la experta se observa que mantienen diferentes tipos de relaciones con el conocimiento. Ambas, la del público y la de los expertos, son opiniones en el sentido de que no constituyen un conocimiento validado. Su diferencia radica en su relación positiva con éste. La opinión experta se relaciona con el conocimiento en el sentido tradicional del término: como su sustituto, mientras que en contraste, la opinión del público se basa en juicios de valor.

A diferencia del conocimiento científico, la mayoría de las instancias de la opinión pública no pueden ser científicamente validadas, aun en principio, porque no toman la forma de proposiciones empíricas. Su forma típica es la de establecer juicios de valor. En vez de evadir a los valores, deliberadamente se centran en ellos y en una determinada sociedad existen cánones para los juicios de valor que son cultural e históricamente determinados. Así, sin importar el método de diferenciación que se aplique, no es el mismo, como método de validación, el que se aplica al conocimiento empírico y a la opinión experta.

La cultura del control técnico ha llevado a pensar que: la información es una forma del conocimiento y la opinión no lo es; que el juicio es una forma de opinión; que al tomar decisiones la información (conocimiento genuino) debe preferirse sobre el juicio, y que, en la práctica, al carecer de buena información es necesario recurrir al juicio, pero sólo como segunda opción.

Es importante señalar que el juicio no es un sustituto de la información, sino un elemento independiente y separado que juega un papel distinto a ésta en el proceso de toma de decisiones. Por definición, las decisiones políticas tienen que ver con materias amplias, no técnicas, que involucran metas y valores, así como estra-

tegias y tácticas. Las grandes decisiones políticas contienen elementos factuales y de juicio. Estos últimos no son sustitutos de la información faltante. Hechos y juicios no son reductibles unos a otros. Ninguna cantidad de información puede compensar un mal juicio.

No podríamos sobrevivir en el mundo sin información especializada, ya que ésta es indispensable para el quehacer de los expertos, pero éste no es igual al del público. Los expertos buscan respuestas a cuestiones técnicas. El público emite juicios que van más allá de éstas. La distinción entre administración y gobierno acentúa la diferencia entre información y juicio. Ambos requieren de buena información y de buen juicio. Sólo que en la administración el enfoque se centra sobre la información en profundidad y detalle, y en las operaciones administrativas cotidianas el juicio se relaciona más con preocupaciones tácticas que con materias de política.

El juicio no es sólo un elemento separado y distinto en la toma de decisiones, al lado de la información, sino que es por derecho propio, una forma legítima del conocimiento. Para las teorías filosóficas del objetivismo (Bernstein) "en el análisis final existe un reino básicamente no interpretado de hechos duros que sirve como fundamento al conocimiento empírico" y la correcta aprehensión de este núcleo de hechos es el único modo genuino del conocimiento. Este reino de hechos duros excluye a los valores, normas, opiniones y juicios porque expresan preferencias subjetivas que no pueden ser científicamente verificadas en la forma en que lo son las afirmaciones verdaderas.

Los hechos simples representan aspectos de la realidad que pueden ser descubiertos a través de métodos objetivos en donde el juicio está enraizado en las emociones y valores que son el sello de la subjetividad. La meta de presentar una descripción objetiva de los hechos y neutral con respecto a los valores se constituyó en el ideal de la ciencia.

Conocimiento: una dimensión reflexiva y crítica

Frente a la reducción del positivismo de la teoría del conocimiento a la teoría normativa de la ciencia, la obra de Habermas plantea la reintroducción de una dimensión reflexiva y crítica del conocimiento. En su libro *Conocimiento e interés*⁴ afirma que el análisis del contexto y las estructuras de los procesos de investigación que circunscriben el sentido y la validez de los enunciados científicos sólo puede darse como teoría de la sociedad.

Habermas argumenta que el conocimiento concebido como cuerpo de hechos y verdades apartado del propósito humano es un mito, puesto que todo conocimiento humano está vinculado a un propósito y nunca es concebido sólo como un cuer-

po separado de información y teoría. Describe tres clases de conocimiento que sirven a diferentes propósitos y los procedimientos que se utilizan para distinguir entre modos de conocimiento válido y no válido.

Una primera categoría es la ciencia empírica analítica, tal y como es practicada por las ciencias naturales. Esta forma de conocimiento es más apropiada cuando se describen y explican eventos espacio-temporales y se compromete en el análisis causal de datos objetivados. Su propósito principal es ejercer control sobre la naturaleza, de tal forma que se acomode a los usos humanos. Está vinculada estrechamente con el aprendizaje a través del ensayo, el error y la experimentación. Su reclamo de validez está centrado en procedimientos aceptados para confirmar y falsear hipótesis y teorías, y permanece abierta a la posibilidad del descubrimiento de nuevas hipótesis.

La segunda categoría está estrechamente relacionada con una forma de conocimiento que Dilthey y Weber llamaron comprensión (*verstehen*) y a la cual Habermas se refiere como "comprensión intersubjetiva". Este es el tipo de conocimiento que se vincula a la interiorización con los motivos y el carácter de las personas, sus valores y visiones del mundo y está relacionado a las humanidades.

El propósito asociado con esta forma de conocimiento es destacar los procesos de la comprensión humana y de la comunicación. Sus métodos se basan en interpretaciones introspectivas de textos, narrativas, mitos, entrevistas, terapias, culturas, observaciones, lenguajes, conversaciones, etcétera. Acerca de esta forma de conocimiento Karl-Otto Apel señala: "no puedo imaginar que esta función de las humanidades pudiera algún día ser reemplazada al reducir la comprensión y la interpretación a los métodos de la ciencia objetiva".⁵

La tercera categoría del conocimiento señalado por Habermas tiene un propósito emancipatorio: liberar a las personas, emanciparlas mentalmente de falsas formas de la conciencia, ideología, prejuicio y coerción mental. El propósito de esta forma de conocimiento es otorgar poder a las personas a través de la autoreflexión.

De lo anterior se desprende que no existe tal cosa como el conocimiento per se, sino sólo el conocimiento que sirve a un propósito o interés particular. Años más tarde, en su Teoría de la acción comunicativa, Habermas redefine el concepto de razón humana y se aparta de su identificación con la lógica y el análisis, enfatiza su raíz biológica en la habilidad humana universal para comunicarse a través de las barreras del lenguaje y la cultura. Es en este concepto de razón en el que se refleja el juicio público.

Juicio público, condición de la democracia

Mientras que continúe la tendencia a contemplar a la opinión pública como el resultado de una relación estímulo-respuesta, como la suma de las opiniones individuales, ningún desarrollo técnico o metodológico podrá dar cuenta de ese proceso complejo llamado opinión pública. En la era de la información, la importancia de ésta para moldear a la opinión se ha exagerado: se sabe cómo medir la opinión y cómo manipularla, pero no cómo mejorarla. Las encuestas miden las repuestas más frecuentes, las más disponibles para los entrevistados, pero no el juicio público. Así, existe una brecha entre los expertos y la gente, entre la opinión masiva y el juicio público.

El juicio es la calidad indispensable que los ciudadanos en una democracia deben poseer, no sólo para elevar el nivel del debate público, sino para darle sustento. Implica, en fin, como señala Yankelovich, la capacidad de:

...cuestionar estereotipos y discernir las diferencias entre los hechos y las conjeturas, de desconfiar de las respuestas simples y las explicaciones disminuidas, de darse cuenta de que no todos los problemas tienen soluciones, de estar preparados para lo irracional, lo accidental en los asuntos humanos, de recoger el poder de las ideas y su carácter en la historia, de aceptar el reto de vivir con respuestas tentativas, con tareas inacabadas y en ocasiones peligrosas, de aceptar costos y compromisos, de honrar los intereses de otros mientras que se persiguen los propios. De respetar las necesidades de las futuras generaciones, de hablar de la verdad y hacer lo correcto, aún cuando la falsedad pudiera ser más redituable.

NOTAS

- ¹ El término "cultura del control técnico" lo he tomado de Daniel Yankelovich, *Coming to public judgment*, NY, Syracuse University Press, 1991.
- ² Nicola Abbagnano, *Diccionario de filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- ³ Citado por Daniel Yankelovich, *op. cit.*, p. 48.
- ⁴ Habermas, *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1982.
- ⁵ *Idem.*, p. 126.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola, *Diccionario de filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
 Alexander, Jeffrey, et al., *The Micro-macro link*, LA, University of California Press, 1987.
 Berger, Bennett, *An essay on culture. Symbolic structure and social structure*, LA, University of California Press, 1995.
 Blau, Peter, "Contrasting theoretical perspectives", in Jeffrey Alexander et al., *The Micro-macro link*, LA, University of California Press, 1987.

- Feldman, Stanley, "Structure and consistency in public opinion: the role of core beliefs and values", en *International Journal of Public Opinion Research*, vol. 4, núm. 2, 1987.
- Habermas, J., *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1982.
- _____, *Perfiles filosófico políticos*, Madrid, Tecnos, 1985.
- _____, *Historia y crítica de la opinión pública*, México, Gustavo Gilli, 1986.
- Yankelovich, Daniel, *Coming to public judgment*, NY, Syracuse University Press, 1991.

Sociología y sociedad del conocimiento

HÉCTOR ALFONSO VERA MARTÍNEZ



Las definiciones que una sociedad da de sí misma no permanecen por mucho tiempo. El privilegio de bautizar a una época recae sobre generaciones posteriores. Ningún hombre del Medievo se dijo medieval y ninguna mujer del Renacimiento se hubiera reconocido bajo el nombre de renacentista. Así, las múltiples tentativas por nombrar a la sociedad actual tienen ya etiquetada su fecha de caducidad: era del vacío, sociedad posmoderna, sociedad red, del riesgo, postindustrial, de la información, ultra o súper modernidad, era planetaria.

Uno de los temas que se discuten en este artículo tiene un nombre tan arbitrario, unilateral y condenado al fracaso como los demás: sociedad del conocimiento. El otro elemento de discusión es el papel de las ciencias sociales en esta sociedad.

Las siguientes páginas deben tomarse como una lista de pendientes sobre la reflexión necesaria para entender la actual relación entre saber y sociedad; están guiadas más por un deseo de poner en juego dudas e interrogantes que por dar respuestas y mostrar objetos de convicción.

Sociedad del conocimiento

Cuando se habla de sociedad del conocimiento —tema que ha generado creciente curiosidad y que se ha vinculado con los de la gerencia, la gestión y la administración— se hace referencia a sociedades centradas en el conocimiento como modelo básico de desarrollo y a los aspectos económicos, políticos, culturales y tecnológicos que intervienen en ella.

Desde mediados de los años setenta, afirma Manuel Castells, ha surgido una nueva economía a escala mundial, que él denomina informacional y global. En esta nueva economía, la productividad y la competitividad de sus agentes —sean

empresas, regiones o naciones— “depende fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento”.¹ La productividad se genera y la competitividad se ejerce por medio de una red global de interacción. Nos encontramos en las puertas de un capitalismo informacional, donde el saber científico y sus aplicaciones juegan un papel protagónico.

Sin embargo, hay que preguntar qué tan nuevo es este tipo de relación entre conocimiento y sociedad.

Lo primero que salta a la vista es la perenne relevancia del conocimiento y la técnica en la historia. El invento del estribo permitió tal destreza para montar a caballo que quienes descubrieron esa técnica llegaron a tener una capacidad bélica pocas veces vista en su época. Las armaduras fueron insuperables hasta que alguien perfeccionó la ballesta. Y en China, durante largo tiempo, los conocimientos y los instrumentos para producir seda fueron un secreto industrial —si cabe usar tales términos— cuya pérdida le resultó costosísima.

“Una generación se va, otra generación viene, mientras la tierra siempre está quieta... Lo que pasó, eso pasará; lo que sucedió eso sucederá: nada hay nuevo bajo el sol” (Ecles., 1). Esta máxima bíblica parece sostenerse.

Así, cabe preguntarse, ¿cuál es la particularidad de la actual relación entre saber, poder y sociedad?

Hay pues que echar mano de los estudios sociológicos sobre la ciencia para entender las más recientes y significativas mutaciones de la sociedad. No sin antes advertir dos peligros que ojalá se logren evitar: primero, proyectar hacia el futuro tendencias de la actualidad es un deporte peligroso, pues se pueden confundir las fugaces figuras que forma el humo con estructuras permanentes; y segundo, referirse a fenómenos nuevos con palabras viejas o usar vocablos nuevos para describir fenómenos viejos, son errores conceptuales que pueden entorpecer el entendimiento.

Entre los hechos más llamativos en la nueva producción científica destacan dos:²

Primero, en algunos países del mundo hay una multiplicación de las publicaciones científicas, de las patentes, de los centros de investigación y de las especialidades científicas; esto con la subsecuente aceleración en la obsolescencia de los conocimientos. Se ha pasado de la investigación artesanal a la industrial; se inaugura la industria del conocimiento (un dato que habla de dicha productividad cognitiva es que lo que se ha hecho durante las últimas cinco décadas en trabajos científicos es mayor que todo lo realizado en los últimos dos siglos.³

En segundo lugar, se ha reducido el tiempo necesario para transformar un conocimiento básico en ciencia aplicada y en tecnología, por lo que la incidencia del saber científico es más veloz que antes. Este importante hecho tampoco debe

ser sobrevalorado, pues la técnica no es ilimitadamente elástica, ni puede hacer a un lado aquellos criterios extracientíficos y extratécnicos para preferir una determinada solución técnica sobre otra.⁴ En otras palabras, la sociedad no es transparente para los criterios instrumentales.

Sin embargo, parece que hace falta algo más que estos dos hechos, pues resulta complicado hablar de un cambio de época únicamente porque el conocimiento sea más alto, más rápido y más fuerte.

Ciencia, relatos y modo 2⁵

Se han visto recientemente cambios en la ciencia en lo que respecta a sus modos de legitimación, a sus procedimientos internos y a las instituciones que la promueven.

Desde hace dos décadas, en informes sobre el saber, se resaltó que una de las más notorias características de las transformaciones en el ámbito cognitivo es la crisis de los argumentos que han legitimado a la ciencia y a las instituciones que la cobijan. Aquellos argumentos estaban centrados en relacionar al conocimiento científico con las ideas de bien y justicia; esto es, que el camino de la ciencia era propicio para el bienestar común y para edificar una sociedad justa. El nuevo curso de los hechos separa a la ciencia de esos fines, la supedita al criterio de eficacia y la convierte en mercancía (el saber será producido para su venta y consumo); la ciencia deja de ser un fin por sí misma, ya no es justificable porque traiga consigo provecho para la sociedad. Esto une más al conocimiento científico con las capacidades productivas y lo hace elemento de primera importancia en la competencia mundial entre naciones. Otra pauta en este juego es la injerencia cada vez mayor de las empresas en la producción del saber eficaz y el enfrentamiento que sostienen con los estados nacionales.⁶

La ciencia se encontraba bajo el abrigo de dos grandes versiones del relato legitimador. Uno político, que afirma el derecho de todos los pueblos a tener acceso a la ciencia y que permite al estado llevar las riendas del saber científico para formar al pueblo y encaminarlo hacia el progreso; otro filosófico, la ciencia coincide con la práctica ética y con la persecución de fines justos en la vida moral y política. Actualmente la legitimación del saber se plantea en otros términos, los relatos tradicionales han entrado en decadencia, ahora el acento se pone sobre los medios de acción más que en los fines: la ciencia ya no se considera convergente ni con el bienestar común ni con los principios de moral y de justicia, sólo juega su propio juego.⁷

Es menester aclarar que estas observaciones, especialmente en lo que se refiere al fin de los argumentos de legitimación, son tendencias, no hechos consumados. La ciencia sigue sosteniéndose sobre la idea de progreso, aunque no de la

misma forma que antes. El carácter de mercancía del conocimiento científico sí está presente; pero no en todos los ámbitos ni a todos los niveles. Hoy conviven la ciencia tradicional y los discursos que la justifican con estos nuevos criterios.

Pero no sólo las formas de legitimar a la ciencia se han transformado, estudios recientes muestran que se está gestando un cambio en sus formas mismas de procedimiento. Vemos el paso de una manera tradicional de hacer ciencia a una con directrices innovadoras —que algunos han llamado, con alguna carencia de imaginación, el modo 2.

En la manera tradicional de producir conocimiento científico, éste se genera en un contexto disciplinar y académico, dentro de universidades e instituciones gubernamentales de investigación. En general esta forma tradicional —o modo 1— es la forma que ha crecido hasta dominar la difusión del modelo newtoniano al mayor número posible de ámbitos de investigación, para asegurar lo que se ha considerado una práctica científica sana.⁸

A diferencia de la forma tradicional, el conocimiento producido en el modo 2 es heterogéneo, está creado en contextos transdisciplinares y sus intereses son menos académicos y más de aplicación. Lo que empieza a predominar es la producción del conocimiento que se organiza alrededor de una aplicación concreta, tiene la intención explícita de ser útil para alguien. Ahora bien, esa utilidad no se refiere sólo a la aplicación industrial; los mercados potenciales para el consumo de conocimiento científico y técnico se han diversificado e incluyen a los gobiernos y a organizaciones de diverso giro y pertenencia.⁹

La transdisciplinariedad del modo 2 tiene cuatro características: a) los esfuerzos son guiados para solucionar problemas y los resultados no son fácilmente reducibles a partes disciplinares; b) se desarrollan estructuras teóricas, métodos de investigación y procedimientos prácticos propios, que no se hallan en el mapa de las disciplinas prevalecientes; c) la difusión de los resultados se logra, en buena parte, durante el mismo proceso de producción, con la participación de los miembros de la investigación y cuando éstos trabajan en otros contextos y difunden el saber adquirido (dejan publicaciones especializadas y conferencias); d) el conocimiento y las soluciones producidas no siempre encuentran cabida en alguna de las disciplinas que participaron para resolver los problemas; y los enlaces de comunicación sólo son parcialmente formales.

La heterogeneidad del modo 2 proviene de las experiencias y habilidades de quienes participan en él. Esto se complementa con el creciente número de lugares donde se puede crear el conocimiento, que ya no se reduce a las universidades, ahora intervienen centros de investigación, laboratorios de empresas, equipos independientes y temporales de reflexión que no piden exclusividad. La vinculación entre estos espacios se logra con redes de comunicación nuevas (electrónicas o

informales), esto hace del modo 2 un productor y consumidor de las innovaciones que intensifican el flujo de información. El financiamiento de estos espacios es igualmente nuevo, proviene de organizaciones que varían en intereses y expectativas, lo que transforma el contexto de aplicación.

Las recientes preocupaciones por el medio ambiente, la salud, la procreación y otros temas relacionados con los efectos públicos de los avances técnicos y científicos han favorecido el crecimiento del modo 2.

Como se advirtió en lo referente a los nuevos modos de legitimación de la ciencia, el modo 2 no es una realidad hegemónica, es una tendencia que comienza a generalizarse y que comparte espacio con la forma tradicional de generar saber especializado.

La ciencia y los otros saberes. Temas pendientes de investigación

Hasta ahora sólo hemos hablado de ciencia y tecnología, pero el conocimiento no se limita a esos estrechos ámbitos del saber. Como ha mostrado la ciencia social desde Marx hasta Anthony Giddens, pasando por Karl Mannheim, Peter Berger y Thomas Luckmann, hay que considerar varios elementos para apreciar con más justeza la relación entre sociedad y conocimiento. En otras palabras, si hablamos de un nuevo tipo de sociedad cuya particularidad es el relevante papel que juegan diversos saberes en sus procesos fundamentales, entonces será menester recuperar las aportaciones de los estudios sociológicos sobre el conocimiento. Y si se desea pensar en el lugar de las ciencias sociales en la sociedad del conocimiento, hay que decir de entrada que son las únicas que pueden estudiar científicamente a la sociedad del conocimiento —y que tendrán que hacerlo con sus propios instrumentos.

Entonces, si se hace caso a la sociología del conocimiento, habrá que poner en juego los siguientes puntos de discusión, que pueden ser tomados como tareas pendientes para la investigación sociológica:

1. Responder a la pregunta ¿cómo piensan realmente las personas? Es un hecho que la mayor parte del tiempo no lo hacen siguiendo los tratados de lógica ni criterios científicos. La actual importancia de la ciencia no debe hacer palidecer la relevancia de esta pregunta ni aplazar el intento por responderla.
2. Existen ciertas formas de pensamiento —entre ellas la ciencia—, que no se pueden comprender debidamente mientras permanezcan oscuros sus orígenes sociales.¹⁰ Todo conocimiento está enraizado en cierto tipo de relaciones sociales. La ciencia no tiene un desarrollo inmanente, no se basta a sí misma para existir.

3. Analizar las fuentes específicas de aceptación y resistencia ante la ciencia en cada sociedad específica.¹¹
4. Así como se ha estudiado la determinación de la sociedad sobre el conocimiento, hay que averiguar qué cambios sociales son debidos a ciertas formas del saber. Esto se ha hecho satisfactoriamente en lo que respecta a la relación entre ciencia y economía, sin embargo, hay que aclarar esas determinaciones mutuas en otros ámbitos. Especialmente relevante será observar la relación de la ciencia con los valores y los "imaginarios sociales", tema que abarcaría, entre otros, los siguientes puntos:
 - Qué valor se le da al saber científico en relación con otros saberes.
 - Qué tanto se valora y se recompensa el trabajo científico.
 - Qué grado de entendimiento hay de los conocimientos científicos en el público lego.
 - Qué tan realistas son las opiniones acerca de los alcances y límites de la ciencia
 - Qué imágenes del futuro se construyen actualmente y qué papel juega la ciencia en ellos.
 - Qué ha permanecido y qué se ha transformado en el saber del sentido común (o en el conocimiento del hombre de la calle) por influencia de la ciencia y su divulgación.
5. Determinar el tipo de influencias mutuas que se establecen entre el saber del sentido común y la ciencia. La ciencia y el saber ordinario son dos niveles de conocimiento, los unen fuertes lazos y en su relación se generan múltiples injerencias y accidentes que interfieren y modifican su proceder. La relación de la ciencia con el saber ordinario es un nexo de incomodidad, de esquizofrenia e interferencia; ni la una ni el otro se muestran cómodos cuando se comunican. Confianza y recelo son las características más visibles de la relación entre el saber ordinario y la ciencia. El lado de la confianza ayuda a la ciencia a conseguir los recursos financieros que la hacen posible, y para las personas esa confianza mantiene la fe en un futuro mejor (aunque por otro lado, esa misma confianza genera expectativas que la ciencia tiene que cumplir medianamente, lo cual le genera presiones). El recelo hacia la ciencia nace de la sensación de que se vive bajo la amenaza permanente de las consecuencias indeseables del desarrollo científico y técnico. Esta relación compleja entre la ciencia y el sentido común se compone por interacciones entre estos dos niveles de conocimiento, y por una serie de influencias mutuas que han sido poco estudiadas. No sabemos qué tan directas o indirectas son estas influencias recíprocas. Aunque todo parece indicar que existe una circulación de injerencias que tendrá que ser esclarecida

para tener una visión más certera del papel que juega la ciencia en el mundo contemporáneo.

México y la sociedad del conocimiento

Mucho se ha dicho sobre los retos que hay que afrontar en México en la sociedad del conocimiento: garantizar la autonomía universitaria, asegurar las posibilidades de acceso a la educación a aquellos que se encuentran en situaciones desfavorecidas, la necesidad de generar debates interdisciplinarios, entre otras cosas.

De lo que se ha hablado poco es sobre lo que hace falta para insertar a la sociología de habla hispana en el debate internacional de las ciencias sociales, no sólo en lo que se refiere a nosotros mismos. Nuestro pensamiento parece estar cerrado, ser autorreferente; es extraño ver que se estimulen los posibles estudios que tratan sobre lo que no somos nosotros mismos.¹²

Romper el etnocentrismo es necesario, más no sólo para los países “dominantes”, quienes con las frecuentes reflexiones sobre eurocentrismo parecen tener más elementos para superarlo. Sobre el etnocentrismo de los países de lengua hispana casi nada se ha escrito y esa ausencia de reflexión dificultará su superación.¹³

Para las ciencias sociales, ese trabajo de ruptura, esa apertura hacia el mundo sigue pendiente. En un documento de la Sección de Ciencias Sociales y Humanidades de la Academia Mexicana de Ciencias, que formula una Propuesta para el desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades en México, se afirma que se debe fomentar “la participación de las ciencias sociales y las humanidades que se cultivan en México con la comunidad de pares académicos en el plano internacional”.¹⁴ Esta meta debe ser prioritaria.¹⁵

Es sabido que no hemos generado teoría social (únicamente la importamos); pero tampoco estudios sobre el mundo moderno que se hayan debatido con otros hombres modernos en otros lugares del mundo. Esa debe ser una meta a largo plazo para las ciencias sociales de habla hispana.

Otro tema a mencionar —que no se limita a las ciencias sociales— y que ha hecho correr mucha tinta y sobre el que se ha discutido con vehemencia, tiene que ver con ciertas condiciones para el desarrollo científico.

La sociología de la ciencia ha sostenido insistentemente que destacar el valor de la igualdad y poseer un alto grado de movilidad social es más favorable para el desarrollo de la ciencia que un tipo de sistema con características opuestas. Al tratar con mayor igualdad al talento, cualquiera que sea el punto de la sociedad en que se origine, se contará con mayores recursos humanos para cubrir los puestos científicos.¹⁶ En México esta idea no ha tenido una recepción exactamente calurosa, pero es imperioso que se revalore.

Colofón: el oficio del sociólogo y las instituciones del saber

Finalmente, hay que tocar el tema de cómo asegurar las posibilidades que permitan realizar satisfactoriamente el quehacer de las ciencias sociales ante las actuales transformaciones institucionales de la ciencia.

De acuerdo a cierta postura: “La ciencia social sólo se puede constituir rechazando la demanda social de instrumentos de legitimación o de manipulación. El sociólogo puede llegar a deplorarlo, pero no tiene más mandato ni misión que los que él se asigna en virtud de la lógica de su investigación”.¹⁷ Esta idea tan sencilla —que parece rozar los límites de la obviedad— debe ser rescatada: la única tarea primordial del científico social es la que dicta su papel de constructor de conocimiento sobre la sociedad.

Según una de sus definiciones más sencillas, un oficio es una ocupación habitual. Si nos preguntamos por el oficio del sociólogo, llegamos a una nueva obviedad, este oficio no es otra cosa que ocuparse habitualmente de las labores necesarias para producir un conocimiento científico de la sociedad; esto es, un saber secular, sistemático y referido a la realidad empírica sobre los procesos que constituyen la sociedad. Así, hay que preguntarse qué hace falta para que este oficio se pueda realizar y qué es lo que lo impide.

En principio, toda ciencia —incluidas las sociales— necesita de instituciones para que pueda ser reconocida como tal. Esas instituciones, al menos en México, se limitan prácticamente a las universidades, por lo que es una necesidad que las universidades sean instituciones fuertes. Ahora bien, el mínimo realismo indica que lograr instituciones fuertes no se reduce a la exposición de intenciones honorables y cabales. Los científicos se encuentran en medio de flujos y contraflujos de fuerzas sociales que con frecuencia colisionan y en ocasiones explotan: entre miembros de un mismo grupo, entre distintos grupos dentro de las universidades, entre intereses y proyectos que desean para las universidades los fines más disímiles y entre procesos sociales que afectan indirectamente a esas instituciones dedicadas a la producción del conocimiento.

Toda esta complejidad no puede obviarse a la hora de pensar en las tareas de las ciencias sociales, pues no va a desaparecer sólo porque al científico social le parezca incómoda y estorbosa. Entonces, tendremos que lograr que las instituciones universitarias se hagan más refractarias, que logren traducir a su propia lógica —la producción y reproducción de conocimiento— el choque de fuerzas que las rodean. Actualmente, las instituciones parecen muy permeables ante las influencias del resto de la sociedad. Ha existido poca resistencia hacia esa demanda social de usar a las ciencias sociales como instrumento de legitimación o de manipulación; de aprovechar su aura de saber legítimo sobre las cosas que pasan

en la sociedad para que dicte su juicio a favor o en contra de alguna de las fuerzas involucradas en los encuentros entre fuerzas sociales.

Pero la ciencia social, como afirma Pierre Bourdieu, no debe entrar en el juego de clasificar quiénes actúan bajo los principios correctos, para romper con esa ambición, que es propia de las mitologías, de fundamentar las divisiones arbitrarias del orden social y dar así una solución lógica al problema de la clasificación de los hombres, la ciencia social debe tomar como objeto, en lugar de caer en ella, la lucha por el monopolio de la representación legítima del mundo social, esa lucha de las clasificaciones que es una de las dimensiones de cualquier tipo de lucha social.¹⁸

De tal modo, los científicos sociales, si desean hacerse un bien, si aspiran a construir instituciones que resistan los embates del ruido y la furia sociales, y de paso tener una influencia más definitiva en el resto de la sociedad, deberán poner más cuidado en realizar su oficio; con la paciencia y el detalle que cualquier otra labor científica o artesanal requiere. Y procurar que existan las instituciones para lograrlo, sean éstas tradicionales —como las universidades— o producto de la nueva época, como agrupaciones no permanentes y equipos interdisciplinarios e interinstitucionales.

NOTAS

- ¹ Manuel Castells, *La era de la información I. La sociedad red*, trad. Carmen Martínez Gimeno, México, Siglo Veintiuno, 1999, p. 93.
- ² Cf. Sara Rietti, "Hacia la sociedad del conocimiento", <http://www.campus-oei.org/salactsi/sara2.htm>.
- ³ Cf. Roshdi Rashed, "La historia de la ciencia y la diversidad al inicio del siglo xx", conferencia inaugural del XXI Congreso Internacional de Historia de la Ciencia, Ciudad de México, 8 de julio de 2001.
- ⁴ Cf. Daniel Inneraty, "El conocimiento en la sociedad del conocimiento", http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia/9/sec_12.htm.
- ⁵ Se siguen para este apartado las obras de Jean-François Lyotard, *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, traducción de Mariano Antolín Rato, México, Red Editorial Iberoamericana, 1990, pp. 120; y Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow, *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, trad. Joan Batallé, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997, p. 235.
- ⁶ Cf. Lyotard, op. cit., pp. 13-19.
- ⁷ Cf. Lyotard, op. cit., pp. 63-71 y 79-88.
- ⁸ Cf. Gibbons et al., op. cit., p. 13.
- ⁹ Cf. Gibbons et al., op. cit., pp. 11-30.
- ¹⁰ Cf. Karl Mannheim, *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*, trad. Salvador Echavarría, cap. 1, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

- ¹¹ Éste ha sido un tema básico de la sociología de la ciencia (cf. Bernard Barber, "Sociología de la ciencia" en Edmundo Flores (comp.), *Ensayos científicos*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1978, pp. 107-126) y será primordial para comprender la sociedad del conocimiento.
- ¹² Un caso paralelo a esta limitante autoimpuesta puede verse si consideramos que en México nunca se ha escrito una enciclopedia universal, sólo enciclopedias sobre México.
- ¹³ Romper esa muralla en México fue muy difícil en pintura, después de la generación de los muralistas; en la literatura fue igualmente trabajoso, como lo pudo experimentar el grupo de los Contemporáneos (quienes decían, para defenderse de las acusaciones de extranjerizantes o afrancesados, que querían escribir la palabra México con una pluma de tinta universal; hoy los científicos sociales deberían pensar en escribir la palabra mundo con una pluma de tinta hispanoamericana).
- ¹⁴ Academia Mexicana de Ciencias, Sección de Ciencias Sociales y Humanidades, "Propuesta para el desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades en México", 2001, mimeógrafo, p. 16.
- ¹⁵ Pero el panorama no parece favorable. El reciente anuncio del Conacyt para privilegiar las becas para posgrados nacionales sobre las becas para estudiar en el extranjero puede provocar un mayor aislamiento (Cf. "Impulsar posgrados nacionales, nueva estrategia del Conacyt", en *La Jornada*, 2 de julio de 2001).
- ¹⁶ Cf. Barber, op. cit., p. 117.
- ¹⁷ Pierre Bourdieu, "Clase inaugural", en *Sociología y cultura*, trad. Martha Pou, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, 1990, p. 65.
- ¹⁸ Bourdieu, op. cit., p. 58.

BIBLIOGRAFÍA

- Academia Mexicana de Ciencias, Sección de Ciencias Sociales y Humanidades, "Propuesta para el desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades en México", 2001, mimeógrafo.
- Barber, Bernard, "Sociología de la ciencia" en Edmundo Flores (comp.), *Ensayos científicos*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1978.
- Bourdieu, Pierre, "Clase inaugural", en *Sociología y cultura*, trad. Martha Pou, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, 1990.
- Castells, Manuel, *La era de la información I. La sociedad red*, trad. Carmen Martínez Gimeno, México, Siglo Veintiuno, 1999.
- Gibbons, Michael, Camile Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow, *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, trad. de Joan Batallé, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- Inneraty, Daniel, "El conocimiento en la sociedad del conocimiento", http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia/9/sec_12.htm
- Lytotard, Jean-François, *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, trad. Mariano Antolín Rato, México, Red Editorial Iberoamericana, 1990.
- Mannheim, Karl, *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*, trad. Salvador Echavarría, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Rashed, Roshdi, "La historia de la ciencia y la diversidad al inicio del siglo xx", conferencia inaugural del XXI Congreso Internacional de Historia de la Ciencia, Ciudad de México, 8 de julio de 2001.
- Riatti, Sara, "Hacia la sociedad del conocimiento", <http://www.campus-oei.org/salactsi/sara2.htm>

Cultura tecnológica, investigación y formación docente



La revolución informativa: postulados y desafíos para pensar la educación superior

CARMEN LUCÍA GÓMEZ-MONT ARAIZA



El saber

En mayo de 1998 se reunieron en Glion, Suiza, 20 académicos europeos y estadounidenses con el fin de discutir el papel de la educación superior en el umbral del tercer milenio. La idea era analizar los desafíos y perfilar propuestas llenas de promesas para las generaciones que ocuparían sus lugares de trabajo en unos años más. Se trataba de profesores que habían entregado su vida a la labor universitaria.

Este pensamiento parte de una realidad: la investigación como una actitud esencial a toda actividad universitaria.

La idea de hablar del saber en un espacio dedicado a la tecnología de información y comunicación (TIC) merece una justificación mayor. Las tecnologías desprovistas de saber son simples innovaciones. Éstas se podrán pensar en estrecha relación con el hombre y la sociedad en la medida en que deriven de una actitud plena de saber y sabiduría. De ahí la importancia de analizar un primer escalafón: la cultura técnica como una condición para avanzar en el conocimiento científico y tecnológico que le corresponde a la sociedad que se perfila hacia el siglo XXI.

Ante el tercer milenio vivimos una mezcla de promesas y amenazas. Por un lado la biomedicina, las comunicaciones, las tecnologías de la información, las fuentes de energía alterna, la automatización y hasta la misma mundialización; por el otro lado, aparecen con gran preocupación amenazas patentes en la balcanización, el tribalismo, el terrorismo, las desigualdades Norte-Sur y el hambre; el desarrollo sustentable trata de buscar un equilibrio entre población, recursos y medio ambiente.

Este equilibrio entre promesas y amenazas es incierto, pero lo que es verdad es que una de las claves esenciales del bienestar de cada uno, en este mundo fascinante, será el saber.

El saber se adquiere con una gran dificultad, no es un recurso en estado natural. Se trata de un descubrimiento personal, de una creación individual. El saber se ofrece únicamente a un espíritu preparado para recibirlo, y este espíritu se conquista después de una búsqueda personal, de un descubrimiento individual, de una investigación compleja y de una exploración exigente. Cada una de estas ideas es importante por el peso real que poseen y por encontrarse estrechamente relacionadas con la función de lo que debe ser la enseñanza a cualquier nivel. Son la esencia de lo que forma el saber.¹

Se trata, como señala la misma declaración, de un saber actualizado, de un saber adquirido, compartido y aplicado. Todas y cada una de estas cualidades en conjunto demandan no sólo un saber a secas, sino de una sabiduría para aplicarlo correctamente. Es ahí donde nuevamente la universidad encuentra su gran labor.

El saber es, según el mismo documento, la misión esencial de la universidad. Pero en esta función ella no está sola, depende del trabajo realizado previamente en la educación básica y superior, de los profesionales, de las ONG, de la industria, de los centros de investigación, de los organismos públicos y de las organizaciones gubernamentales. Entre todos comparten la necesidad de satisfacer las demandas de la comunidad.

La universidad constituye uno de los inventos mayores del pasado milenio; a pesar de haber sido creada hace diez siglos, permanece como uno de los esplendores de las aspiraciones del hombre y uno de los triunfos del poder de la imaginación. El desafío es su papel transformador de la sociedad, y que para lograr tal, se pueda transformar ella misma.²

La universidad se compromete, así, a emprender un saber aplicado a la tecnología de punta y crear una avidez por los conocimientos en estudiantes y profesores. Estas dos características parecen aplicarse perfectamente al caso que compete a la educación, cuando se habla de las TIC. Éstas, aisladas de un contexto cultural y social, no podrían dirigir a la sociedad sino a una catástrofe, de ahí la necesidad de contextualizarlas dentro de una cultura técnica. Por tal debe entenderse la posibilidad de crear y fomentar una mentalidad capaz de enfrentarse a una evolución constante y cada vez más compleja. Conocer la computadora no sólo a partir de las funciones que especifica un manual, o de talleres computacionales, sino comprender el entorno cultural que caracteriza el surgimiento y desarrollo de estas tecnologías. Ser capaces de explotar y crear, de rechazar y de adaptar ante las más diversas realidades. Desde esta perspectiva, la versatilidad de la tecnología informática es inmensa.

No hay duda de que una de las principales preocupaciones deriva del costo tan alto del aparato, redes y servicios, de los presupuestos insuficientes de toda institución universitaria para hacerse de estos equipos y, en consecuencia, de man-

tenerlos al día tanto en materia de hardware como de software. De ahí una de las primeras obligaciones de las universidades: crear una nueva lógica económica que permita enfrentar estos desafíos, sin que este camino conduzca a la privatización de la enseñanza. Si bien es verdad que la infraestructura es costosa, lo es más la preparación docente y la capacitación constante, que representa 80% del costo global. No basta con los equipos ni con la tecnología más avanzada, hace falta dirigir la mirada al desarrollo humano pensado desde el ámbito de la información y de la comunicación.

En 1998, en uno de los programas de investigación en materia tecnológica de las Naciones Unidas, se señalaba:

A pesar de lo alto que pueden resultar los costos al usar las TIC para construir la infraestructura de información de una nación que puede contribuir a formar una "sociedad del conocimiento", resulta mucho más costoso no hacerlo.³

Los alcances de la revolución informativa

Un hecho es digno de consideración: con la revolución de las tecnologías de información y comunicación la creación del saber queda en el centro de todo valor económico, político y social. Esta frase formó uno de los ejes de las tesis de Daniel Bell, cuando habló del advenimiento de la sociedad "postindustrial".⁴ Pero a diferencia del saber mencionado en el apartado anterior, aquí se habla de un saber codificable que, como él mismo señala:

...no son noticias ni espectáculos, sino aserciones de hechos o de ideas que se desprenden de un razonamiento (...) de una propiedad intelectual que debe ser retribuida, y que contribuye a la transformación aplicada de los recursos (...) puede decirse que la fuente del valor ya no es el trabajo, sino el saber.⁵

¿Qué diferencia puede existir entre el primer saber, anteriormente analizado y este último, inserto dentro de la carrera económica? ¿Cuál de los dos compete a la misión universitaria? Si antes la tierra, los metales y la maquinaria se traducían en el eje de valorización del capital, actualmente esta potencialidad se traduce a la generación de conocimientos. Es justamente a partir de estos dos vectores: generación de conocimientos y de capital que las universidades y las empresas reconocen la necesidad de apoyarse mutuamente. ¿Cómo podría una empresa dedicarse a la generación de conocimientos cuando no es un campo de su exclusividad? Necesariamente debe recurrir a la academia. ¿Cómo puede la universidad re-

ducir los costos de equipamientos en materia de investigación y desarrollo? Con el auxilio del gran capital, disponible sólo a partir de la empresa.

En la empresa el valor máximo es el capital intelectual: un valor intangible, que no se puede comprar y que se debe cultivar. Se habla de innovación, creatividad y capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Estos nuevos valores hacen cambiar la filosofía de toda empresa y tornar su mirada hacia los centros que por excelencia crean y desarrollan este capital intelectual: las universidades. Es así como parecen complementarse dos polos que por años permanecieron aislados uno de otro, en sus visiones y en sus objetivos.

Generar conocimiento en los términos en que los demanda la sociedad que ingresa al siglo XXI, quiere decir hacer a las sociedades más productivas y competitivas dentro de las normas que dicta la globalización. Sin embargo, esta dirección es altamente cuestionada por países del Norte y del Sur, por carecer de un proyecto social que avance con la misma intensidad. En el umbral del siglo XXI, no podemos permitir esta falta de consideración.

A partir de este postulado se vuelve indispensable hablar del potencial de las tecnologías de información y comunicación en tanto máquinas inteligentes. Esta premisa siembra escepticismos y esperanzas, cualquiera de los extremos queda fuera de la realidad, de ahí la complejidad de su análisis y control.

En un espacio tan corto, sería impensable poder descifrar las características propias a dichas TIC. Su versatilidad llega a ser tal, que el enfoque cambia según el proyecto en el que se inserte.

Premisas para “desideologizar” los instrumentos de aprendizaje

Las TIC derivan de laboratorios altamente sofisticados. De ahí que se les contemple como una tecnología que proviene del Norte con el fin de dominar al Sur.

Hoy día proliferan tesis optimistas y pesimistas respecto al uso de éstas, la mayoría de ellas lindan en un exceso de ideologización. Esta carga impide verlas con mayor transparencia. De ahí su dificultad para llevarlas a desarrollar con mayor certeza proyectos de perfil social y educativo, acorde a una realidad pluriétnica y pluricultural.

Para “desideologizar” la tecnología hace falta adentrarse en los límites de lo que implica una cultura tecnológica. Es decir, comprender la esencia de las innovaciones y el contexto social y cultural que las creó y que las sigue impulsando. La respuesta mundial ante el desarrollo de Internet arroja un dato importante: el carácter universal de estas tecnologías que las convierte en un derecho universal para tener acceso a la información, a la comunicación y a la educación. Aún si una mínima parte de la población en México tiene acceso a esta tecnología —apro-

ximadamente 4 millones de personas,⁶ que podría representar a un 0.5% de la población total—, no es una justificación suficiente para pensar que sólo cuando alcance a una mayoría será posible comenzar a pensar en ella, dentro de un contexto de mayor realismo.

Uno de los retos que debe emprender justamente la educación superior, parte de la necesidad de colocar la revolución informativa en su justa dimensión: pensarla para el desarrollo y dentro del marco de una construcción de sociedad del conocimiento.

Para comprender los alcances de la cultura técnica hará falta:

1. Cultivar las destrezas necesarias a fin de ser capaces de conocer los retos técnicos que implica el manejo de una computadora.
2. Comprender desde una perspectiva técnica y social el origen y evolución de las innovaciones tecnológicas a fin de subrayar su carácter universal y la responsabilidad que a cada cultura compete, para darles un uso adecuado.
3. Analizar el entorno al introducirse una tecnología en la vida cotidiana de una comunidad: en el tema de hoy, se refiere a la serie de modificaciones que aporta la informática cuando llega al aula.

Construir la sociedad del conocimiento

Hablar de los países en desarrollo en términos de sociedad del conocimiento es también complejo. Cada país en el hemisferio sur está avanzando en el dominio de los equipos a fin de apoyar sus propios objetivos de desarrollo.

Es un hecho que los equipos y programas han reducido notablemente sus costos en los últimos años, en México, por ejemplo, hace cinco años una computadora portátil costaba más o menos 20 000 pesos, en la actualidad se puede conseguir este equipo hasta por 12 000 pesos. Pero no se trata de medir la relación desarrollo-tecnología a partir de la adquisición de equipos avanzados per cápita. Este tipo de indicadores pertenece a la vieja doctrina del desarrollo que mostró sus limitaciones en la década de los ochenta. Para hablar de sociedades del conocimiento será necesario partir de la creación y definición de indicadores más complejos, donde la educación desempeña una función primordial.

Hoy día, el principal problema al que se tienen que enfrentar los países en vías de desarrollo que empiezan a equiparse en materia informática no se refiere sólo a los costos para adquirir equipos, programas y trazar adecuadamente redes de comunicación, sino al desafío que deriva de la correcta adecuación de un programa de desarrollo, acorde a una política nacional, regional y local.

El hemisferio sur, mucho más que el norte, debe de ser capaz de implementar estrategias para el desarrollo sustentable, que partan justamente de la construcción de una sociedad del conocimiento. Se trata, como señalan Robin Mansell y Utha Wehn:

...de crear una infraestructura donde sean prioritarias la investigación científica y tecnológica, la ingeniería del conocimiento, el papel de instituciones económicas y sociales consistentes con el uso creativo de las TIC a fin de alcanzar los beneficios económicos y sociales que pueden derivar de un uso adecuado de estas tecnologías.⁷

Es justamente en este perfil que la cultura técnica asume un sitio primordial, desde la educación superior.

Para hablar de sociedades del conocimiento hará falta referirse, primero, a sus condiciones políticas, a las regulaciones, a la educación y capacitación, a los programas tecnológicos dirigidos a impulsar la creatividad para el uso de las TIC.

La sociedad del conocimiento bien podría entenderse como una serie de estrategias dirigidas a reducir el abismo entre los que tienen y no tienen ventajas o están marginalizados. Estas estrategias necesitan analizar las dificultades que hay para usar las TIC, para transformar datos e informaciones en un conocimiento útil que es consistente con las prioridades de desarrollo.⁸

¿Qué papel debe desempeñar la universidad cuando se habla de la construcción de una sociedad del conocimiento, de una cultura técnica inclusive? ¿Debe caer esta iniciativa sólo en gobiernos y empresas? ¿Qué capacidad tienen universidad, empresa y gobierno para responder a estos desafíos?

Curiosamente, una verdadera conceptualización de sociedad del conocimiento queda lejos de la sofisticación y de los laboratorios de alta tecnología. Sus principios parecen tener que ver más con un diseño adecuado de políticas públicas para la investigación y formación de un uso adecuado de dichas tecnologías.

Hoy día, la discusión sobre sociedades del conocimiento se centra en la necesidad de reforzar el uso de las TIC a fin de otorgar un poder al pobre e impulsar la investigación científica y tecnológica para hacer acordes sus necesidades con las políticas de desarrollo. Las tecnologías están hechas también para hacer avanzar a las democracias y el aprendizaje de por vida. Estos desafíos son valiosos, incluso para los países en desarrollo, con menos recursos, señalan nuevamente Mansell y Wehn.⁹

El tema del desarrollo aparece nuevamente en un primer plano. Si durante los años de la posguerra éste se entendió como una estrategia para el crecimiento

económico, ahora, en la era tecnológica, sufre una radical transformación al asociarse al progreso científico y tecnológico, entendido, según estas mismas autoras, como la evolución de una percepción compartida sobre lo que la humanidad es y debe ser, reconsiderando y reinventando los significados de términos como avanzar, en sentido individual y colectivo.¹⁰

La responsabilidad de la educación superior ante estos rubros, será la de crear las condiciones para construir una base de conocimientos capaz de maximizar los beneficios de las TIC y reducir todos los riesgos que conlleva su uso y expansión. Uno de los mayores parte de la posibilidad de crear un apartheid global, porque se aplican a fines diferentes a los del desarrollo.

Por eso, cuando se habla de sociedades del conocimiento, lo más importante es rescatar la relación que debe existir entre TIC y modelos de desarrollo. En síntesis: ser capaces de aplicar el conocimiento para el desarrollo sustentable. Esta aplicación dependerá del avance de la infraestructura de la información y de la comunicación.

Cada uno de estos procesos será posible únicamente a través del aprendizaje. Aprender a hacer políticas públicas, a producir a nivel público y privado, y a desarrollarse a partir de pequeñas comunidades.

Entre los indicadores para construir una sociedad del conocimiento están los siguientes índices: computadoras personales, líneas telefónicas por habitante, producción en electrónica, consumo electrónico, graduados en materias técnicas, alfabetización, sitios en Internet y aparatos de televisión, entre otros.

La gran utopía universitaria

La universidad del siglo XXI debe modificar radicalmente su configuración externa e interna. Es común decir que de entre las instituciones que pertenecen al modelo occidental de vida, las universidades (y con ellas la escuela) son los espacios que menos se han modificado a lo largo de los últimos dos siglos.

Es sorprendente constatar que cuando se trata de analizar el complejo de las TIC uno de los ámbitos de mayor incidencia se encuentra, justamente, en la escuela.

Tapio Varis, un experto finlandés en temas relacionados con la educación, la multiculturalidad y las TIC señala lo siguiente:

Veo a la universidad del futuro como una nueva clase de institución de enseñanza y formación, apoyada en una red electrónica mundial, con numerosos proveedores de documentación de enseñanza a distancia y telecentros orientados al desarrollo global.¹¹

En efecto, uno de los aspectos más complejos de la actual revolución informativa, que toca al ámbito educativo y de la vida profesional, se refiere al trazado de redes donde circulan millones de datos informativos y donde se establecen nuevos principios para comunicarse.

Estos dos elementos parecen estar en el centro de la educación básica, media y superior: informar y comunicar. De estos principios derivan otros propósitos, como los señala el mismo Tapio Varis: la comunicación con una diversidad de culturas y la conformación de un nuevo sentimiento a nivel planetario: el de una aldea global.

Hace falta destacar aquí dos elementos fundamentales: la interconexión y la interdependencia que se establece a partir de las redes de telecomunicaciones. Si la tecnología propone un marco a partir del cual es posible establecer comunicación instantánea en cuestión de segundos (presenciar el acontecimiento, al precio que sea, es uno de los valores fundamentales de la sociedad actual), la tecnología por ella misma no es capaz de desarrollar el contexto de análisis al que conlleva este principio. Para que la comunicación realmente fluya entre culturas diversas es necesario partir de un cierto conocimiento y un respeto por el derecho a ser diferente, para que esta apertura de fronteras entre una cultura y otra no termine en un principio de homogeneización, es importante valorar el respeto a la diferencia y a la diversidad cultural. Por otra parte, para que realmente las culturas se toquen y lleguen a conocerse entre ellas, los centros educativos deben de transformar radicalmente el contenido de una materia: la geografía humana. Nunca antes como ahora fue tan necesario conocer a las diversas culturas que conforman nuestro planeta a partir de una ventana (perspectiva) totalmente diferente: la comunicación a través de redes de telecomunicación.

Nuevamente Tapio Varis señala puntos nodales para el terreno educativo:

1. El crecimiento exponencial de la cantidad y calidad de informaciones.
2. Una comunicación en la emergente sociedad mundial de la información.
3. El conocimiento como el recurso más importante de la economía global de la información.¹²

El cambio ha sido radical cuando se piensa que tanto profesores como alumnos se tienen que enfrentar a un océano de informaciones que se dibujan tras una pantalla electrónica y que la organización de éstas hasta el momento está protagonizada por una cultura: la estadounidense.

Es importante, asimismo, analizar los alcances del discurso que se establece a partir de la revolución informativa y una de sus consecuencias: la mundialización. Desde América Latina, Jesús Martín Barbero señala una realidad que no puede quedar ajena a la educación superior:

¿Cómo construir una democracia en países donde la polarización social se profundiza colocando al cuarenta por ciento de la población por debajo de los niveles de pobreza; qué viabilidad pueden tener proyectos nacionales cuando los entes financieros transnacionales sustituyen a los Estados en la planificación del desarrollo?¹³

Como señala el mismo Jesús Martín Barbero: “¿cómo puede pensarse en una promisoriosa sociedad de la información cuando se sabe que la miseria atomiza a la sociedad deteriorando los mecanismos de cohesión política y social?”.

En México y en América Latina la llegada de las TIC al terreno educativo plantea múltiples interrogantes aún sin respuesta. La nueva universidad, la que se perfila como la imagina Tapio Varis, debe considerar los siguientes agravantes que señala Martín Barbero:

La llegada de las TIC además de constituir un conjunto de aparatos, redes y servicios denotan un nuevo sensorium (W. Benjamin), es decir:

...nuevos modos de percibir, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de re-conocerse y de juntarse especialmente entre los jóvenes (...) no se trata de una fiebre pasajera...¹⁴

Mead, citado por Martín Barbero, refuerza esta idea:

Se trata de una generación cuya empatía con la cultura tecnológica está hecha no sólo de facilidad para relacionarse con los aparatos audiovisuales e informáticos sino de complicidad cognitiva con sus lenguajes, fragmentaciones y velocidades.¹⁵

La llegada de las TIC a los centros educativos donde domina una población estudiantil joven evidencia, así, una relación cada vez más abismal entre la forma en que enseña un maestro y la forma en que aprenden los alumnos.

Como se señaló en los primeros párrafos de este escrito, las instituciones educativas han figurado por siglos entre los espacios de menor cambio social: hoy la tecnología deja ver las consecuencias.

Entre los retos que imponen los nuevos medios a la educación, en cualquiera de sus niveles, están los siguientes: descentralización cultural, es decir, dejar de transmitir conocimiento únicamente a partir del libro. Al moverse el libro de la escena central en el salón de clases, se desencadenan una serie de nuevos factores, de entre ellos habría que señalar la ruptura con la estructura vertical de transmitir conocimiento. El desafío para el sistema de enseñanza-aprendizaje será introducir, dentro del programa educativo, la producción de conocimiento a través de los siguientes medios: soportes sonoros, visuales, musicales, audiovisuales y telemáticos,

como indica nuevamente Martín Barbero. Es un hecho innegable que los estudiantes, niños y jóvenes, requieren acercarse al conocimiento por medio del impulso visual porque esta ha sido su forma natural de acercarse a la realidad durante años.

Por otro lado, hace falta considerar que estas innovaciones provienen de culturas ajenas a la latinoamericana. Nuestras culturas poseen rasgos que no pueden dejarse a un lado cuando se habla de crear una universidad del siglo xxi. Nuestra sociedad en su composición y formas de transmitir información y comunicación está bien lejos de los modelos creados en países del primer mundo. Una pregunta fundamental es, nuevamente, formulada por Martín Barbero:

¿Cómo puede la escuela insertarse en la actual complejidad del mestizaje —de tiempos y memorias, imaginarios y culturas— anclada únicamente en la modernidad letrada e ilustrada, cuando en nuestros países la dinámica de las transformaciones que calan en la cultura cotidiana de las mayorías provienen básicamente de la desterritorialización y de las hibridaciones que agencian los medios masivos de comunicación?¹⁶

Este dilema, que se presenta en los países del sur cuando se habla de educación, salta más a la vista si se considera que la única salida probable al atraso, es justamente, el uso de las TIC por las potencialidades que tienen para el manejo de informaciones y para establecer redes de comunicación entre comunidades aisladas y centros de producción estratégicos. La pregunta entonces es: ¿cómo establecer esta relación bidireccional de intereses entre unos y otros?

¿Cómo lograr que el centro se interese en el desarrollo de las pequeñas comunidades y cómo lograr que las comunidades se aproximen a sistemas de información y comunicación que han sido trazados desde una mentalidad totalmente diferente a la suya? En síntesis: ¿serán útiles los datos de Internet para estas pequeñas y medianas comunidades?, ¿cómo puede la educación superior seguir pensando en avanzar sin ser incluyente?

La realidad de las estadísticas

Esta exposición podría quedar incompleta si sólo partiera de las tesis que se acaban de exponer líneas arriba y que hacen referencia a un análisis cualitativo de la educación. Es importante resaltar datos que hablan de la educación en México a partir también de un paisaje cuantitativo.

Para hablar de educación superior debe establecerse como punto de partida la inversión que un país realiza en dos rubros fundamentales: ciencia y tecnología e investigación y desarrollo. Estos términos se proyectan como fundamentales para evaluar la calidad de la educación en cualquier contexto. México, en este caso,

tiene una inversión muy limitada de su PIB, ya que ésta sólo asciende a 0.4%, mientras que otros países llegan a tener un promedio de 3 a 6%. El gobierno de Vicente Fox habla de ascenderlo a 1%. Debe recordarse, además, que la inversión en estos rubros proviene en 80 y 85% del gobierno y que la empresa privada casi no asume ninguna responsabilidad al respecto. Como señala Jaime Parada, director del Conacyt, es importante que esta relación se modifique de tal manera que quede en una proporción de 60% para el gobierno y 40% para la empresa privada.¹⁷

Esta conducta no deja de llamar la atención si se considera la muy alta penetración de empresas mundiales líderes en la generación de ciencia y tecnología establecidas en México a raíz de la apertura comercial. Se observa, de igual manera, el bajo poder negociador del gobierno con empresas de la talla de AT&T, IBM y Hewlett Packard, entre muchas más. Sus laboratorios de investigación y desarrollo podrían convertirse en una extensión del proceso de aprendizaje universitario, al seguir los modelos que se aplican en países más avanzados, consistentes en que los alumnos se adentren en estos laboratorios, incluso antes de concluir sus estudios. Nuevamente se dan datos reveladores: en 1999 se concedieron en el país 4 000 patentes, de ellas sólo 200 se otorgaron a mexicanos. Se busca, entonces, más importar que generar ciencia y tecnología. Desde luego que esta política tiene sus consecuencias en el salón de clases.¹⁸

En México existen unas 250 instituciones de educación superior, de las cuales 180 aglutinan 80% de los estudiantes. Se dice, además, que con la educación a distancia se podría formar a 2 millones de estudiantes más, sobre los 2 millones que tienen clase de manera presencial. Según estas cifras, se estaría hablando de que únicamente 4% de la población en México tiene acceso a la educación superior.

Según datos de la ANUIES, cada año egresan de las universidades miles de jóvenes que tienen como principal objetivo ingresar a las filas laborales. Estos egresados representan 20% de la demanda de trabajo a nivel nacional. El desempleo juvenil se calcula en 15% y México ha demostrado hasta ahora una incapacidad para generar empleos en la medida en que su sociedad los demanda, es decir, 1.3 millones al año.¹⁹

El teletrabajo podría ser una nueva modalidad laboral. A pesar de los atractivos que tiene, es un hecho que presenta múltiples desafíos. En México, como en el resto del mundo, los jóvenes egresados se enfrentan a modelos de contratación laboral que no conocieron sus padres ni sus maestros. Cada día será más difícil contar con un trabajo fijo, como era ya tradicional. Ahora las empresas tratan de ahorrar en personal y contratar a las jóvenes generaciones a partir de contratos específicos. Esta dinámica, desde luego, pone en juego una competencia brutal entre

los concursantes, donde el grado mínimo de aceptación será el de un doctorado.

Esta posibilidad no está lejos de México; por ejemplo, en Estados Unidos se habla ya de una población de 20 millones de personas²⁰ que trabajan bajo esta modalidad. A pesar de que en el país aún no se cuenta con una cifra exacta del número de personas que teletrabajan, es un hecho que por la relación y acuerdos comerciales que existen con el vecino país del norte, cada día se irá introduciendo esta forma de contrato laboral. Lo que cabe destacar en este caso es hasta qué punto los sistemas educativos están preparados para enfrentar dos de los rubros de mayor impacto en su estructura: la educación a distancia y el teletrabajo.

Cuando se habla de educación superior hay que considerar dos factores más: el proyecto e-México que parece ser una de las plataformas de mayor expectativa en materia de educación y desarrollo del gobierno foxista y la fundación de las dos primeras universidades indígenas de América Latina.

La estructura y alcances del e-México están estrechamente relacionados con la educación de la totalidad de los mexicanos a partir del uso de Internet, de ahí la necesidad de desglosar algunas de sus características en este escrito.

Este proyecto tiene entre sus principales líneas el vincular a todos los mexicanos a través de las redes de telecomunicaciones. Fue creado el 1 de diciembre de 2000. Sus ejes parten de la convergencia de la informática con las telecomunicaciones y pretende unir a los mexicanos a través de la información y los sistemas de comunicación.

Una de las preocupaciones fundamentales expresadas por su propio director, Julio César Margain, radica en saber cómo hacer llegar el conocimiento a las diversas comunidades mexicanas. El sentido social y educativo de este proyecto queda en un primer plano en donde los problemas fundamentales son:

1. Desarrollar equitativamente la infraestructura tecnológica.
2. Lograr la interconexión entre sistemas informáticos a nivel local, regional y nacional.
3. Cerrar brechas en los siguientes rubros: educación, salud, gobierno y acceso a los mercados nacionales e internacionales.
4. Tomar una red preexistente, a partir de la cual pueda arrancar la maquinaria del e-México. La propuesta que existe hasta la fecha es la de seguir la infraestructura de las bibliotecas públicas.

Este proyecto se relaciona directamente con el sistema educativo mexicano porque considera que el principal agente de acceso a las computadoras y a la red de conexión serán los maestros.

Mientras tanto, y mientras se puede evaluar la asertividad de un proyecto como el e-México, que sería, desde luego, un escalafón para hacer llegar a mayor número de mexicanos a la educación superior, se observan iniciativas que también son dignas de mencionarse: la creación de las dos primeras universidades indígenas de América Latina, asentadas justamente en México. La primera se creó en 1999, en Sinaloa (Universidad Indígena de Mochicahui). Cuenta con 520 estudiantes y 43 maestros. Su límite está establecido en 3 000 estudiantes. Se piensa que ésta podría convertirse en unos años más en la Universidad Autónoma Indígena de México. La segunda que está proyectada es la Universidad Indígena de Juchitán. Mientras que la primera es promovida por el estado, la segunda es un proyecto que parte de las mismas bases sociales de Oaxaca. Estos son los dos primeros ejemplos de universidades latinoamericanas indígenas,²¹ mismas que forman parte de la educación superior mexicana.

Conclusiones

Para que la tecnología sea acorde a los planes de desarrollo de un país es necesario emprender ciertos cambios, donde la educación superior es primordial:

1. Incrementar los niveles de investigación y desarrollo en los países del sur, a fin de evitar la copia de modelos que provengan de otras realidades.²²
2. Lograr que la democracia en México ponga un énfasis en la formación de sujetos libres, independientes y responsables ante la generación de información. Esto es, crear sujetos para la información y comunicación con fuertes bases éticas y de compromiso social.
3. Subrayar la urgente necesidad de analizar la complejidad de la sociedad del conocimiento, de acuerdo a las siguientes pautas: formar un cuerpo docente capaz de conocer a fondo las implicaciones económicas, políticas y sociales de la revolución informativa.
4. Incluir dentro de sus programas de estudio al menos dos materias fundamentales: cultura tecnológica y talleres de computación. Con el primero se intentaría proporcionar todas las herramientas necesarias a los alumnos para dominar un campo de conocimiento que forma parte de su realidad y con el segundo se les capacitaría en el dominio de programas computacionales indispensables para estimular la creatividad y desarrollo de la cultura mexicana.
5. Tender lazos con empresas mexicanas y extranjeras establecidas en el país, a fin de compartir con los alumnos universitarios los adelantos de sus laboratorios de investigación. Esta iniciativa permitirá al estudiante poner en

práctica los conocimientos adquiridos en la realidad y abrir brecha dentro de un mercado en el que es importante que colabore.

NOTAS

- ¹ Hirsch Werner Z. y Luc E. Weber, *La declaración de Glion. L'Université à l'Aube du Millénaire*, Geneve, mai 1998.
- ² Ibidem.
- ³ Robin Mansell y Utha Wehn, *Knowledge societies*, London, Sage, 1998, p. 7.
- ⁴ Daniel Bell, *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, Madrid, Alianza Universidad, 1973.
- ⁵ Daniel Bell, "La telecomunicación y el cambio social", en Miquel de Moragas, *Sociología de la comunicación*, tomo IV, Barcelona, Gustavo Gilli, 1985, p. 54.
- ⁶ Esta cifra siempre es relativa ya que hay personas que cuentan con computadoras en la oficina, en el hogar y, además, tienen una computadora portátil. Por esto se reduce tanto el cálculo global.
- ⁷ Robin Mansell y Utha Wehn, op. cit., 1998.
- ⁸ Ibid., p. 7.
- ⁹ Ibid., p. 8.
- ¹⁰ Ibid, p. 7.
- ¹¹ Tapio Varis, "Educar para la sociedad de la información. Nuevas necesidades, viejas estructuras", en Telos, diciembre de 1996-enero de 1997, Madrid, p. 48.
- ¹² Ibidem.
- ¹³ Jesús Martín Barbero, "Globalización y multiculturalidad: notas para una agenda de investigación", Congreso Nuevas Tecnologías de Investigación. Globalización y Sociedades Multiculturales, Oaxaca, IAMCR, julio 1997, p. 2.
- ¹⁴ Ibid., p. 19.
- ¹⁵ Ibidem.
- ¹⁶ Ibid., p. 21.
- ¹⁷ Guillermo López, "Busca Conacyt multiplicar la inversión en tecnología", *Reforma*, 28 de mayo de 2001.
- ¹⁸ Karina Avilés, "Convocan en la UNAM a debatir sobre una reforma fiscal a favor del desarrollo en ciencia y tecnología", *La Jornada*, 30 de mayo de 2001, México.
- ¹⁹ Expansión, "Escasea el empleo", editorial, mayo-junio de 2001, México, D.F., p. 1.
- ²⁰ Rebeca Céspedes, "Una nueva alternativa laboral", *Reforma*, 16 de abril de 2001.
- ²¹ Arturo Jiménez, "En México, las dos primeras universidades indígenas de América", *La Jornada*, 10 de julio de 2001, México.
- ²² Toda América Latina aporta sólo 1% de este rubro. El papel que puede jugar la UNAM como líder en la investigación es fundamental no sólo para México, sino para toda la región latinoamericana.

BIBLIOGRAFÍA

- Avilés, Karina, "Convocan en la UNAM a debatir sobre una reforma fiscal a favor del desarrollo en ciencia y tecnología", *La Jornada*, 30 de mayo del 2001, México.
- Bell, Daniel, *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Madrid, Alianza Universidad, 1973.

- _____. "La telecomunicación y el cambio social", en Miquel de Moragas, *Sociología de la comunicación*, tomo IV, Barcelona, Gustavo Gilli, 1985.
- Céspedes, Rebeca, "Una nueva alternativa laboral", *Reforma*, 16 de abril de 2001.
- Expansión, "Escasea el empleo", editorial, mayo-junio de 2001, México, p. 1.
- Jiménez, Arturo, "En México, las dos primeras universidades indígenas de América", *La Jornada*, 10 de julio de 2001, México.
- López, Guillermo, "Busca Conacyt multiplicar la inversión en tecnología", *Reforma*, 28 de mayo de 2001.
- Mansell, Robin y Utha Wehn, *Knowledge societies*, London, Sage, 1998.
- Martín Barbero, Jesús, "Globalización y multiculturalidad: notas para una agenda de investigación", Congreso Internacional Nuevas Tecnologías de Información, Globalización y Sociedades Multiculturales, Oaxaca, IAMCR, julio de 1997.
- Varis, Tapio, "Educar para la sociedad de la información. Nuevas necesidades, viejas estructuras", en *Telos*, Madrid, diciembre de 1996-febrero de 1997.
- Werner Z., Hisch y Luc. E. Weber, *La déclaration de Glion. L'Université à l'Aube du Millénaire*, Geneve, mai 1998.

La formación del docente universitario frente a las innovaciones tecnológicas en la educación

ROCÍO AMADOR BAUTISTA



El régimen de producción y distribución del saber no depende solamente de las particularidades del sistema cognitivo humano, sino igualmente de los modos de organización colectiva y de los instrumentos de comunicación y de tratamiento de la información.

Pierre Lévy (1994).

Transformaciones estructurales de la formación y la práctica docente

Durante las tres últimas décadas del siglo xx la educación superior enfrentó grandes desafíos que provocaron la transformación estructural de las instituciones universitarias, los planes y programas académicos y los procesos y las prácticas de formación profesional. Tres de los grandes desafíos fueron el crecimiento poblacional y la democratización de la educación superior; la demanda de nuevos conocimientos y nuevas profesiones adaptados a los mercados laborales; y la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (tic) y el uso racional de la información y el conocimiento.

El gran desafío del crecimiento poblacional de jóvenes y la urgente necesidad de democratizar el acceso a las universidades, como resultado de las demandas sociales del movimiento del 68, trajo consigo la necesidad de transformar las estructuras de las instituciones educativas para facilitar el acceso a la educación superior de grandes grupos sociales. En este escenario, estudiantes y profesores se situaron como actores fundamentales de la transformación estructural de las instituciones de educación superior. El ingreso masivo de estudiantes a las universidades provocó a su vez una demanda extraordinaria de profesores. Sin embargo, la relación proporcional entre docentes y alumnos, no encontró, desde entonces, el justo equilibrio.

Durante la década de los setenta las políticas de democratización de la educación superior se manifestaron no sólo en el ingreso masivo de estudiantes a las universidades, sino además en el aumento del gasto público destinado a las instituciones educativas, la reducción de la edad profesional, el reclutamiento masivo de profesores universitarios de tiempo completo y la feminización creciente de la comunidad académica. El exceso de estudiantes frente al limitado número de profesores universitarios trajo consigo la necesidad de incorporar a los recién egresados de las licenciaturas para formar parte de las comunidades de profesores de las instituciones, en muchos casos con poca o ninguna experiencia académica o profesional. La improvisación de los jóvenes profesores recién egresados, frente a grupos extremadamente numerosos, demandó la urgente formación para la docencia.

Para enfrentar la problemática de la formación de los nuevos profesores universitarios se promovieron e impulsaron diversos programas caracterizados por un enfoque tecnológico en las instituciones educativas de educación superior, con el propósito de elevar la eficiencia y calidad de la práctica docente universitaria, además de ofrecer a los estudiantes la información y los conocimientos requeridos para incorporarse a los mercados laborales.

Más tarde, en la década de los ochenta, las políticas gubernamentales sobre la educación superior se manifestaron en la reducción del gasto público destinado a este sector, la restricción del acceso a la educación media superior y universitaria, la crisis de la condición de los profesores, el debate entre enseñanza general y técnica, y la redefinición de perfiles profesionales, entre otros aspectos. A partir de esta década se inicia un proceso de reducción presupuestal a las universidades y la consecuente reducción salarial de los profesores, que deben asumir la responsabilidad de su propia formación mediante seminarios y cursos de educación continua y fortalecer la profesionalización de la docencia.

Durante la década de los noventa, en el marco de los procesos de internacionalización de la educación superior y la incorporación de las TIC se produce una transformación de las estructuras institucionales orientadas fundamentalmente a la rentabilidad, el crecimiento, la productividad, la eficiencia y la calidad de la educación, para hacer frente al rezago de la calidad académica y la investigación. En este periodo, la formación de profesores se orienta a la realización de posgrados para adquirir nuevos conocimientos, fortalecer su carrera académica y aumentar sus ingresos salariales.

En las tres décadas mencionadas hemos podido observar un proceso evolutivo de la formación del docente universitario en relación directa con las demandas sociales y educativas: la formación disciplinaria para mejorar la práctica docente; la formación pedagógica y didáctica para la profesionalización de la docencia; y la formación en los posgrados para consolidar una carrera académica. Cada una

de las décadas estuvo caracterizada, con mayor o menor énfasis, por diversas corrientes de pensamiento que orientaron las prácticas de los docentes universitarios, desde las más tradicionales hasta las más innovadoras.

Paradigmas teóricos y metodológicos de la formación docente

Para fines de nuestra exposición destacamos el rol del profesor como el sujeto que se define por la acción de enseñar, educar o comunicar una disciplina, un arte, una técnica o conocimientos de manera organizada. Según la tradición de cada sociedad, se asigna el término de profesor, maestro o enseñante para los diferentes niveles educativos con identidades propias. Sin embargo, la identidad del docente como categoría social se define como “el actor, no como individuo repetible, sino como sujeto que está determinado por la historia de su constitución” y que ha sido objeto de estudio desde el psicoanálisis por Freud, Lacan, Millot y Laplanche, y desde la sociología por autores como Heller, Bordieu, Berger y Luckman, Adorno, Castoriadis, Foucault y Habermas.¹

La formación de los docentes se define en este contexto, entre la educación y la enseñanza, como un proceso de profesionalización del saber y el saber-hacer adquirido a través de la trayectoria de una actividad laboral. Existe pues una relación estrecha entre la formación y el trabajo. Se trata de un proceso de legitimación y reconocimiento de una identidad profesional, del ser y el saber. Una aproximación ontológica de la formación se inscribe en la perspectiva fenomenológica de autores como Husserl, Heidegger, Sartre y Merleau-Ponty; y en una perspectiva semiótica inspirada en los trabajos de Barthes, Levinas, Foucault y Ricoeur.² Otros autores, de diferentes corrientes de pensamiento, abordan la formación docente desde perspectivas psicosociológicas y pedagógicas como Honoré, Ferry y Schön; desde una perspectiva crítica como Carr y Kemmis y Freire; y desde la perspectiva de la reconstrucción social Kenneth, Zeichner, Liston y Pérez Gómez.³

Las corrientes de pensamiento que sustentaron la formación docente durante las tres décadas mencionadas transitaron de lo tradicional empírico a la formación tecnológica formalizada e institucional y a la formación desde la perspectiva de la teoría crítica. La perspectiva tradicional de la formación docente tiene sus fundamentos en una concepción enciclopédica de acumulación y transmisión de conocimientos e informaciones de los campos disciplinarios, mediante estrategias y metodologías didácticas específicas. Desde esta perspectiva, la formación docente se adquiere mediante un “empirismo espontáneo” y la acción educativa que desarrolla está determinada por el ejercicio de una docencia mecánica de profesores de origen profesional. La formación tecnológica de los docentes ha sido sustentada en los principios pedagógicos de la concepción positivista-conductista de la tec-

nología educacional que define los modelos de formación del docente basados en el desarrollo de competencias, como:

...un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado. El profesor se convierte en un técnico cuyos instrumentos son los objetivos que le sirven de criterios para realizar la planeación, el proceso y la evaluación de la enseñanza.⁴

El concepto ha sido modificado en la actualidad con la incorporación de máquinas e instrumentos para enseñar. Por último, la formación de los docentes desde la perspectiva de las teorías críticas se ha definido a partir de la “acción comunicativa que implica el diálogo intersubjetivo, democrático” y la autonomía y libertad racional emancipatorias de las ideas, que promueve la comprensión, la interpretación y la transformación de la práctica educativa y de la sociedad.⁵

Diversos estudiosos de las problemáticas educativas a nivel superior coinciden en que durante las décadas de los setenta y hasta mediados de los ochenta, la tecnología educativa, educacional o instruccional fue considerada como la “pedagogía de las sociedades industriales”. La definición de mayor consenso es la expresada por Gagné en el sentido de que se trata de:

...desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas y conocimientos prácticos para organizar lógicamente cosas, actividades o funciones de manera que puedan ser sistemáticamente observadas, comprendidas y transmitidas.

Se trata de un:

...enfoque similar y compatible de sistema (análisis, diseño, desarrollo y síntesis de sistemas, que es la identificación del sistema y la manera en que sus operaciones e interacciones contribuyen a su funcionamiento, con especial atención acerca de la relativa eficiencia o ineficiencia del rendimiento en función de metas y objetivos concretos.⁶

Entre los teóricos más destacados de esta perspectiva vale la pena mencionar a Ausubel, Bruner, Gagné, Skinner, Piaget y Bandura.⁷

En México, la tecnología educativa ha sido el marco de referencia para la creación de centros y programas de formación de docentes.⁸ El cuestionamiento fundamental a esta teoría psicopedagógica es para algunos autores, como Díaz Barriga, Furlán y Hirsch, la carencia de una visión sociohistórica y crítica. Para otros, la crítica se centra en el carácter instrumentalista y parcial de esta perspectiva de formación y el modelo de micro enseñanza, pero continúan en la misma lógica

que critican, como Bañuelos, Hoyos y Ribeiro.⁹ Sin embargo, ante las perspectivas de internacionalización de la educación superior mediante el uso creciente de la computadora, las telecomunicaciones, la informática y el surgimiento de Internet, la tecnología educativa resurge con mayor intensidad a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, y con perspectivas de futuro.

La complejidad de la problemática de la educación superior contemporánea plantea la necesidad de fomentar una formación docente integrada que asegure la permanente actualización de conocimientos en los campos disciplinarios, la formación tecnológica mediante estrategias y metodologías didácticas específicas para el uso de las TIC, y la formación crítica de los sujetos capaces de promover el cambio de pensar y actuar. Una concepción integrada de la formación docente deberá expresarse de la misma manera en las políticas educativas gubernamentales que orientan las políticas institucionales.

Políticas, planes y programas gubernamentales e institucionales de formación docente

La necesidad de formalizar los canales que propicien la constitución de ciertas prácticas universitarias en una carrera académica es un planteamiento que nace con la universidad misma. Desde 1910 se consideró que contar con un cuerpo académico de tiempo completo era una necesidad inherente a las funciones de la institución como productora y transmisora de conocimiento y cultura, por lo que la reivindicación de la profesionalización del quehacer universitario (dedicación exclusiva, justa remuneración salarial y reconocimiento social) es de vieja data.¹⁰

Como parte de las políticas gubernamentales de educación, la formación docente se ha planteado de manera poco significativa, a pesar de su trascendencia para el cambio social. En una investigación coordinada por Edith Chehaybar (1999) y un grupo de investigadores de diversas universidades del país, se llevó a cabo un análisis de las políticas, planes y programas de apoyo a la formación docente en las últimas tres décadas clasificadas en cuatro periodos sexenales, en los que se destacan las decisiones y acciones congruentes o incongruentes de los grupos de poder en turno. Los periodos sexenales que son objeto de análisis en esta investigación son: de 1970 a 1976, sexenio de Luis Echeverría Álvarez; de 1976 a 1982, sexenio de José López Portillo; de 1982 a 1988, sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado; de 1988 a 1994, sexenio de Carlos Salinas de Gortari.

En esta investigación se revela que durante el primer sexenio (1970-1976) las políticas, planes, programas y acciones de formación de docentes estaban orientados fundamentalmente a la actualización de conocimientos en los campos discipli-

narios, para atender la demanda de la matrícula. El segundo sexenio (1976-1982) fue caracterizado por el populismo y la reforma educativa. En este sexenio destacan dos aspectos políticos contradictorios, la importancia de la formación docente en las políticas nacionales expresadas en el Plan Nacional de Educación y en las políticas institucionales, y el menor presupuesto asignado a la educación (3.6% del PIB) durante los cuatro sexenios analizados. Estas políticas contribuyeron a cambios estructurales en las instituciones de educación superior (IES) y a la creación de centros especializados para tal fin.¹¹ Los cambios estructurales de las instituciones se llevaron a cabo con interpretaciones y aplicaciones diferenciadas por partidas presupuestales basadas en concepciones teórico-políticas de los directivos y los grupos de poder. Durante el tercer sexenio (1982-1988), adquirió relevancia el establecimiento de acuerdos interinstitucionales para legitimar planes y políticas para impulsar la formación docente a partir del intercambio de conocimientos y experiencias en el campo pedagógico. Sin embargo, las decisiones políticas y administrativas no tuvieron continuidad por los cambios subsecuentes de los funcionarios en turno. Por último, en el cuarto sexenio analizado (1988-1994) se alcanzó el mayor presupuesto asignado a la educación (6.2% en 1994); en contraparte se redujo el financiamiento institucional a la formación docente que se dejó bajo la responsabilidad personal. De igual manera ocurrió en el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) con una asignación presupuestal asignada a la educación superior (5.3% del PIB) que no incluyó financiamientos a la formación docente.¹²

De las conclusiones de la investigación mencionada destacaremos tres aspectos que a nuestro juicio son significativos para la reflexión: a) las políticas, planes y programas nacionales e institucionales para la formación docente han sido incongruentes entre el discurso y las acciones; heterogéneos, discontinuos y dispersos; sujetos a las decisiones de los grupos de poder y a las restricciones presupuestales; b) los procesos de formación docente han transitado paulatinamente de la formación para la práctica, la disciplinaria y la de la profesionalización; desde la responsabilidad institucional a la responsabilidad personal, ante la falta de recursos financieros y programas académicos; y c) el predominio de una visión positivista de la tecnología educativa en las políticas educativas y de formación docente, determinada por las condiciones de un mercado económico nacional e internacional que ha impulsado un acelerado avance de las tecnologías en el campo de la educación.

La innovación y la convergencia tecnológica en la formación docente

En el contexto de la nueva sociedad de la información, en la que prevalece un determinismo económico y tecnológico, el desarrollo económico y la integración mun-

dial son dos principios y fines fundamentales de la educación superior. El desarrollo económico y la integración mundial que se promueven a través de ella, se fundan en la creación de nuevos conocimientos y nuevas profesiones que demandan los mercados laborales internacionales, la innovación de los procesos educativos y la convergencia de las TIC. La creación de nuevos conocimientos y nuevas profesiones está sujeta al determinismo económico de la lógica de los mercados y la innovación y la convergencia están sujetas al determinismo tecnológico de las TIC. Sin embargo, el gran desafío para la formación de docentes es invertir el modelo económico y tecnológico por un modelo educativo con sentido social, político y cultural, democrático y humanístico.

Desde el punto de vista de la economía, la innovación tecnológica es un proceso transformador de las actividades productivas en el trabajo y en la educación que están orientadas fundamentalmente por la utilidad económica, la competitividad, la eficiencia, la productividad y la calidad de los bienes y servicios. Desde esta perspectiva, la noción de innovación tecnológica no significa exclusivamente la introducción y el uso de un equipo o maquinaria, como comúnmente se ha malentendido, sino que implica nuevas formas de interacción de los actores, de organización del proceso productivo, de inversión y administración de capitales, entre otros factores, pero sobre todo nuevas formas de producción, almacenamiento, distribución y apropiación de la información y el conocimiento. Desde el punto de vista de la ingeniería, la convergencia tecnológica es el nuevo paradigma de la innovación que ha sido generada por un proceso de numerización o digitalización de la información que permite conformar sistemas tecnológicos integrados. La convergencia tecnológica de las telecomunicaciones (teléfono, cable o satélite), la informática (microcomputadoras) y los medios audiovisuales (radiodifusión, electrónica y cinematografía) han traído como consecuencia la creación de redes telemáticas y la integración de lenguajes escritos, visuales y sonoros en un lenguaje multimedia, que contribuye hoy a la interacción entre los diversos actores de los procesos educativos de manera simultánea o diferida, en diversas dimensiones espacio-temporales.¹³

Desde ambos puntos de vista, las nuevas redes de comunicación entre comunidades científicas y académicas se estructuran a partir de la infraestructura de las redes de telecomunicaciones y establecen nuevas relaciones de cooperación, intercambio o alianza interinstitucional. Las redes tecnocomunicacionales se sustentan en una estructura y un sistema que consiste en conexiones técnicas y relaciones de comunicación humana complejas. Éstas permiten la alternancia de instituciones, comunidades y actores con capacidad de compartir infraestructura, recursos financieros, información, conocimientos y saberes, competencias y aptitudes, servicios y productos. La función principal de esta estrategia consiste en establecer enlaces

de comunicación y de intercambio para facilitar el acceso a la información y al conocimiento.¹⁴

En este sentido, las redes de comunicación humana se sustentan en un sistema de interconexiones de comunidades sociales ligadas por redes tecnológicas y por valores y fines homogéneos. Las redes de comunicación intentan romper el modelo centralizado y jerarquizado de las instituciones educativas y promover la alternancia de instituciones, comunidades y actores que establezcan relaciones de colaboración e intercambio entre los miembros de una comunidad en red. Sin embargo, las desigualdades de desarrollo económico y tecnológico, no sólo entre países, sino al interior de un mismo país y entre instituciones nacionales, se reproducen en los sistemas educativos. Para romper este modelo centralizado se plantea la necesidad de una estrategia de integración, cooperación y alianza que permita aprovechar las redes tecnológicas para la creación y consolidación de redes de comunidades académicas en condiciones más equitativas.

Desde un punto de vista sociocultural, la innovación y la convergencia tecnológicas posibilitan a la vez la convergencia de lo planetario y lo individual, para emitir y recibir información, dialogar, conversar, y distribuir información y conocimientos sin fronteras. La convergencia es una construcción social que resulta de las lógicas de la tecnología, económicas, jurídicas y políticas.¹⁵

La innovación tecnológica y la convergencia de las TIC en constante evolución, particularmente en la educación y el trabajo, nos muestran que los retos y perspectivas para la educación superior del próximo siglo serán universales, a pesar de las particularidades de cada sociedad. Las naciones, instituciones y comunidades enfrentan ya el desafío de incorporar nuevas tecnologías y nuevos conocimientos generados por la investigación científica y tecnológica, frente a sistemas de organización institucional, programas académicos y conocimientos fragmentados y obsoletos.

En este contexto, el desarrollo estratégico de las telecomunicaciones en la educación superior se promueve como una forma de estructuración social fundada en los principios del desarrollo y el crecimiento económico, y en los valores de productividad, eficiencia y competitividad que establecen los estándares internacionales de calidad profesional en los nuevos mercados laborales.

En la presente década, las telecomunicaciones y las redes informatizadas representan una alternativa para establecer una comunicación entre investigadores, docentes, profesionales y estudiantes ubicados en casi cualquier lugar del mundo. Las prácticas de la investigación y la docencia y el rol de los principales actores del proceso educativo se han transformado de manera significativa por el uso racional e instrumental de las TIC. Los investigadores, docentes y estudiantes se han convertido en: usuarios de máquinas y servicios de información y comunicación;

distribuidores de información a través del correo electrónico, chats, foros electrónicos de discusión y tele o video conferencias interactivas; consumidores de información almacenada en revistas o libros electrónicos o digitales, acervos bibliográficos y hemerográficos, bancos de datos e imágenes distribuidos a través de las redes; productores de materiales educativos a partir de diversos modelos pedagógicos y didácticos para el desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales, técnicas o artísticas; y creadores de conocimiento en aulas, laboratorios y talleres virtuales.

Esta distinción de roles de los actores de un proceso comunicativo, sustentado en el uso instrumental de las TIC, nos permite distinguir cinco tipos de docentes. El docente-usuario de las tecnologías como un instrumental de apoyo a su actividad; el docente-distribuidor de información; el docente-consumidor de tecnología como soporte de contenidos; el docente-productor que utiliza las tecnologías en provecho de su práctica; y el docente-creador que utiliza la tecnología para transformar su formación y su práctica.

Sin embargo, el gran desafío de invertir el modelo del a priori tecnológico considerado como un a priori educativo en la formación de los docentes debe fundarse en una concepción racional de la innovación y la convergencia tecnológica que implica la multireferencialidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, la integración de visiones sociales y la articulación pedagógico-didáctica. Los desafíos pendientes de la educación superior son la creación y producción de nuevos conocimientos y saberes científicos, técnicos, humanísticos y artísticos que trasciendan las demandas de los mercados productivos y contribuyan a consolidar los sistemas educativos con fines democráticos y de justicia social.

Para hacer frente a la necesidad de formar nuevos profesionales se propone como estrategia estrechar relaciones entre comunidades de investigadores, docentes y profesionales que integren nuevas comunidades en campos de conocimiento interdisciplinarios y transdisciplinarios. Con tal propósito, se plantea conformar redes de comunidades líderes en campos de conocimiento de frontera que contribuyan a consolidar un sistema educativo nacional con base en el intercambio y la cooperación para promover la libre circulación de los nuevos conocimientos y saberes; elevar la calidad y flexibilidad de la curricula de la formación profesional; vincular a las instituciones educativas con diversos sectores de la sociedad; diversificar las ofertas de oportunidades de acceso a la información y nuevos conocimientos, con base en una planeación estratégica y prospectiva de la demanda educativa, de los mercados de trabajo y de la sociedad en su conjunto.¹⁶

Con base en lo anterior, consideramos que el nuevo concepto de formación de docentes universitarios debe fundarse en los principios de multireferencialidad cultural, local, nacional e internacional; interdisciplinariedad y transdisciplinariedad teórica y metodológica de los nuevos campos de conocimiento; integración de visio-

nes socio-culturales, políticas y económicas; la articulación pedagógico-didáctica entre el uso racional e instrumental en la formación de los sujetos; y la convergencia tecnológica de los audiovisuales, las telecomunicaciones y la informática.

La formación integral de los docentes universitarios en las ciencias de la comunicación y la información

Durante las tres últimas décadas en las que hemos situado nuestra problemática de análisis, los desafíos de la formación de los docentes universitarios y la incorporación de profesionales e investigadores a la docencia surgen principalmente de las demandas de las instituciones educativas, de la sociedad en general y los mercados laborales nacionales e internacionales. El docente es un actor fundamental en la socialización de la información, el conocimiento, el saber y el saber-hacer.

En el contexto de la problemática que nos ocupa delimitaremos nuestra reflexión a la formación de docentes en el ámbito de las ciencias de la comunicación, que se define como un campo en el que convergen el conocimiento científico social, teórico y metodológico interdisciplinario y la innovación tecnológica. El uso de las TIC en la formación de profesionales representa en la actualidad una estrategia de comunicación del conocimiento y la información necesarios para enfrentar los retos de la integración en los nuevos mercados laborales nacionales e internacionales, académicos y profesionales que han traído como consecuencia: a) la reconfiguración o evolución de los mercados laborales; b) el incremento del desempleo ante la desaparición de empleos tradicionales o desplazamiento de la fuerza laboral no profesional, por los nuevos profesionales; c) la demanda de profesionales con conocimiento de los avances científicos relacionados con su campo y el manejo de tecnologías de cómputo e informática, d) el desfase entre el acelerado desarrollo de las tecnologías en el mercado laboral y el reducido número de programas de formación profesional para atender las demandas, y e) la carencia de una cultura de la innovación tecnológica y educativa con una formación permanente.

De la convergencia de los campos de la educación y el trabajo destacamos la formación profesional como un problema de actualización de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, y el desarrollo de nuevas competencias mediante sistemas flexibles de educación y formación permanente y continua.

En este contexto, los profesionales de la información y la comunicación enfrentan cambios profundos en las dimensiones del saber y de las prácticas: a) la construcción de un nuevo campo de conocimientos que implica la ruptura o la transformación de ciertos paradigmas teóricos de las ciencias de la comunicación, y b) la configuración de los nuevos escenarios laborales a partir de la integración de tecnologías en los diversos sectores de la información.

Frente a esta situación de innovaciones tecnológicas constantes, no sólo por la introducción de equipos, sino por la transformación de procesos y prácticas de comunicación y acceso al saber, las instituciones educativas enfrentan dos problemas fundamentales: una carencia de investigación científica de frontera en el campo de las TIC y un rezago de planes y programas de estudios, no sólo en cuanto a contenidos sobre la problemática, sino en cuanto a innovaciones pedagógicas y didácticas. A pesar de que en las últimas décadas se incrementó el número de instituciones que ofrecen programas en ciencias de la comunicación en México, al igual que se registró un aumento de la demanda de nuevos profesionales de la comunicación, como resultado del crecimiento y expansión de las empresas productoras de tecnologías de comunicación e información, que marcan una tendencia de tecnologización de la sociedad, esto no ha producido una transformación estructural de las instituciones educativas en este campo.

Frente al atraso de las instituciones universitarias, que ofrecen viejos contenidos teóricos, metodológicos y prácticos, los procesos de formación de los nuevos profesionales de la comunicación se ha dado más en el campo laboral o bien a través de programas académicos, como diplomados, seminarios, cursos y talleres, al interior de las mismas instituciones educativas que ven la necesidad de ofrecer nuevos contenidos, estrategias y prácticas relacionados con el uso social de las nuevas TIC. Esta situación ha generado un nuevo mercado de ofertas educativas o de formación, en franca competencia con la expansión de los mercados de tecnología que ofrecen permanentemente nuevos productos para el consumo, y que no siempre responden a necesidades reales.

Los escenarios de la educación se transforman como consecuencia de la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos de información y comunicación del saber, y la reconfiguración del perfil de los sujetos de todas las profesiones en el manejo de equipos de cómputo y redes, uso de software, programación, análisis de datos, simulación de procesos, gestión de actividades, dirección de proyectos, etcétera.

En este contexto de informatización de la sociedad, la formación del profesional de la información y la comunicación debe enfrentar varios retos no sólo del manejo instrumental de las TIC, ya que es una exigencia en todos los campos profesionales, sino en cuanto a la especificidad de sus saberes y competencias.

En este contexto podemos distinguir varios tipos de docentes universitarios del campo de las ciencias de la comunicación, a partir de sus trayectorias de formación, las prácticas y condiciones laborales en el ámbito académico y profesional. Estos tipos de docentes no son puros, porque sus características se entremezclan y definen otros tipos más complejos. Los docentes universitarios se definen por hacer de la docencia su carrera profesional de tiempo completo, sin tener necesi-

riamente una experiencia en el mercado laboral de su especialidad, y que pueden clasificarse en dos subtipos: disciplinario y técnico. El docente disciplinario está dedicado a la enseñanza de teorías, métodos, técnicas y análisis de problemáticas, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias de un campo de conocimiento. El técnico, por su parte, está dedicado a la enseñanza del manejo instrumental de tecnologías. El profesional-docente (disciplinario o técnico) se define por la dedicación principal al desempeño de su carrera profesional en diversos sectores de la creación, producción, transmisión o distribución de información en la sociedad, y se dedica de manera parcial a la enseñanza de una disciplina o una tecnología. El investigador-docente se dedica de manera fundamental a las actividades de investigación y de manera secundaria a la docencia universitaria. Este tipo de docente no realiza actividades profesionales fuera del ámbito académico, y su participación en la docencia es de carácter más académico que técnico.¹⁷

En el contexto de la práctica educativa, el docente-universitario enfrenta los desafíos de la articulación de sus conocimientos teóricos y metodológicos, disciplinarios o interdisciplinarios, con el saber y saber-hacer derivados de la experiencia profesional. El profesional-docente, por el contrario, enfrenta los desafíos de la construcción teórica y metodológica de su saber y saber-hacer adquiridos por la experiencia acumulada de una práctica profesional. El investigador-docente enfrenta los desafíos de la generación permanente y pertinente de conocimientos, que contribuyan al avance del conocimiento científico de su campo de investigación, a la docencia y la práctica profesional.

Desde este punto de vista, la docencia universitaria cumple la función social y científica de contribuir a la construcción de un conocimiento colectivo que se expresa en diversas prácticas del saber y el saber-hacer para promover el crecimiento integral del individuo y el desarrollo económico y social. Sin embargo, un desafío para los docentes es el acceso al conocimiento actualizado a través de fuentes de información disponibles y a la aplicación de métodos de enseñanza innovadores, que contribuyan a la construcción de nuevos conocimientos y a la formación de nuevos profesionales.

Actualmente, la formación profesional de los docentes universitarios en el campo de las ciencias de la comunicación se da como parte de un proceso de formación personal e institucional. Esta formación docente enfrenta a su vez tres retos relacionados con el estudio y la investigación, la innovación tecnológica en la enseñanza de métodos y estrategias didácticas y el uso instrumental de las tecnologías de información y comunicación: a) las TIC como objeto de estudio o investigación desde las ciencias de la comunicación ha sido abordado por diversos autores desde perspectivas teóricas disciplinarias e interdisciplinarias como la antropología social, la filosofía, la psicología, la sociología, la economía, la historia y la semió-

tica entre muchas otras; b) las TIC como parte de las innovaciones metodológicas en la enseñanza y el aprendizaje implican el conocimiento y la aplicación de métodos y estrategias que involucran el uso instrumental de estas tecnologías; c) el uso de las TIC como instrumental técnico para la creación, producción, transmisión o distribución y consumo de información y conocimientos, en el aula, a distancia y como fuentes de información.

La formación disciplinaria, teórica y metodológica de los docentes universitarios se adquiere a través de programas académicos institucionales como seminarios, diplomados o posgrados que les permiten la actualización de conocimientos. La formación técnico-instrumental del docente universitario implica el manejo y dominio de tecnologías, que se adquieren principalmente por el aprendizaje individual o a través de cursos de capacitación organizados para tal fin. En este último caso, los programas de formación de docentes universitarios en el uso de las TIC enfrentan grandes problemas: a) problemas teórico-metodológicos caracterizados por la descontextualización sociohistórica de la problemática, la ausencia de pensamiento crítico y la carencia de una fundamentación teórica y metodológica interdisciplinaria; b) problemas pedagógicos y didácticos derivados de la aplicación de modelos de enseñanza reduccionistas e instrumentales; c) problemas tecnológicos por el desconocimiento del uso de las tecnologías y falta de desarrollo de habilidades y destrezas; d) problemas laborales derivados de la falta de disponibilidad de tiempo y recursos financieros y tecnológicos para la formación; y e) problemas personales que se expresan en una resistencia o falta de interés al uso de las tecnologías. Sin embargo, el reto de la formación docente en el campo de las ciencias de la comunicación exige una formación integral crítica e innovadora de las funciones sociales y educativas de las TIC para superar el modelo mecanicista.

El desarrollo inusitado del conocimiento y la tecnología de la comunicación repercutirá en la docencia superior y en la formación de profesores, quienes tendrán que formarse dentro de las teorías que los avances tecnológicos sustentarán, para completar su formación, y utilizarán estos medios en beneficio del rescate del humanismo.¹⁸

La necesidad de una formación docente integral y crítica requiere de una actualización permanente de información y conocimientos sobre la problemática informativa y comunicacional de una sociedad en plena mutación; y la posibilidad de acceder a los grandes volúmenes de información científico-social, humanística, técnica y artística a través de diversas fuentes de información impresa y digitalizada en bibliotecas electrónicas y bases de datos.

NOTAS

- ¹ Landesmann et al., 1996, p. 188.
- ² Alin, 1996, pp. 281-309.
- ³ Chehaybar, 1996.
- ⁴ Ibid., p. 31.
- ⁵ Ibid., p. 33.
- ⁶ Chadwick, 1997, p. 15.
- ⁷ Chadwick, 1993.
- ⁸ Con el propósito de formar docentes universitarios en diversos campos del conocimiento, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, creado en 1977, impulsó un proyecto institucional de formación de docentes universitarios que integraba el conocimiento teórico, metodológico y práctico del uso de las tecnologías audio-escrito-visuales y el manejo de la computadora y la informática en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desafortunadamente, las políticas de reestructuración de la UNAM hicieron desaparecer al CISE en 1997, lo que dejó un profundo vacío en la formación docente universitaria.
- ⁹ Pasillas, 1996, pp. 253-254.
- ¹⁰ Landesmann, op. cit., p. 190.
- ¹¹ En 1975 el Instituto Politécnico Nacional (IPN) creó el Centro de Comunicación de Tecnología Educativa con el propósito de formar docentes en el manejo de la tecnología, la comunicación y la administración educativas. En 1977 se crea el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, a partir de la fusión del Centro de Didáctica (CD) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) creados en la década de los sesenta. (Chehaybar, 1999).
- ¹² Chehaybar, 1999, pp. 49-77.
- ¹³ Amador, 2000.
- ¹⁴ Tiffin y Lalita, 1995.
- ¹⁵ UNESCO, 1997.
- ¹⁶ Amador, 2000.
- ¹⁷ En este documento de carácter general no se hace referencia a la compleja problemática de la definición de la identidad del docente abordada por numerosos investigadores nacionales y extranjeros. Para los interesados recomendamos revisar la extensa bibliografía analizada por Ducoing y Landesmann (1996).
- ¹⁸ Chehaybar, p. 183.

BIBLIOGRAFÍA

- Amador Bautista, Rocío, "Redes de telecomunicaciones para la integración de redes de investigación", ponencia, memoria en CD-ROM del Primer Congreso de Educación a Distancia 2000, 50 Aniversario de ANUIES, Universidad Autónoma de Baja California /CICESE/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2000.
- _____, "Nuevos procesos educativos en el medio digital", 2000a.
- _____, "Desarrollo e innovación tecnológica en la formación profesional", ponencia presentada en el Seminario Economía-Ciencia-Tecnología del Instituto de Investigaciones Económicas, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.
- Alin, Christian, *Etre formateur, quand dire c'est écouter*, Paris, L'Harmattan, 1996, 350 pp.
- Chadwick, Clifton B., *Tecnología educacional para el docente*, Barcelona, Paidós, 1997, 177 pp.

- Chehaybar y Kury, Edith et al., *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM/Plaza y Valdéz, 1999, 259 pp.
- _____, *La formación docente: perspectivas teóricas y metodológicas*, México, CISE-DGAPA-UNAM, 1994.
- Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, México, 1997.
- Joao, B. Araújo y Clifton B. Chadwick, *Tecnología educacional. Teorías de instrucción*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Landesmann Segal, Monique et al., "Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento en sujetos de la educación y la formación docente", en Ducoing y Landesmann (coords.), *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., 1996.
- Lévy, Pierre, *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Sciences et Societé, París, Éditions la Découverte, 1994, 244 pp.
- Pasillas Valdéz, Miguel Ángel, et al., "Formación de docentes profesionales de la educación", en Ducoing y Landesmann (coords.), *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., 1996.
- Tiffin, John y Lalita Rajassingham, *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*, Temas de educación, Barcelona, Paidós, 1995.
- UNESCO, *Rapport mondial sur la communication. Les medias face aux défis des nouvelles technologies*, París, UNESCO, 1997, 299 pp.

La importancia de la formación docente en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

LUZ MARÍA GARAY CRUZ



Educación y tecnologías de la información. Una breve revisión

Los espacios educativos han sido objeto de diversas transformaciones a medida que la tecnología y los medios de comunicación se han transformado; en la actualidad, el avance de la informática y las telecomunicaciones influye de manera definitiva en los sistemas de educación, esto nos lleva a reflexionar sobre distintas interrogantes y cuestionamientos de orden comunicativo y educativo.

Los avances y el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) pueden apoyar la transformación de nuevas formas y procesos educativos, nuevos esquemas de acceso a la información que ponen en operación estrategias comunicativas tanto en el nivel de la interacción cara a cara, pensando en los sistemas educativos presenciales, como a través de instrumentos tecnológicos que facilitan la educación a distancia.

Las TIC están en posibilidad de potenciar los sistemas educativos, en especial de la educación a distancia, para permitir un flujo constante de información entre los sujetos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, gracias al alto grado de interactividad que ofrecen sus plataformas tecnológicas.

Como sabemos, las TIC, en especial el Internet, rompen con la barrera espacio temporal y ofrecen algo que hasta antes de su aparición era muy improbable, el sujeto que aprende puede construir y difundir su conocimiento en la red y puede estar en contacto con los asesores a distancia, aun cuando se encuentren en distintos continentes, más rápido que antes, cuando se empleaban otros medios de co-

municación como el teléfono o el correo, y lo pueden hacer de manera sincrónica o asincrónica según sea necesario.

Las redes electrónicas abren nuevas posibilidades de enseñar y aprender, esto nos lleva a considerar el rol de los educadores y de las instituciones educativas en el proceso de transformación de nuestra sociedad con el apoyo de las TIC de cara a los requerimientos de nuestra sociedad en el terreno de la educación; no basta con tener las plataformas tecnológicas, para obtener los mejores resultados es necesario realizar investigaciones que nos permitan crear estrategias de trabajo interdisciplinarias en las cuales participen profesionales de distintas especialidades.

Ahora bien, la determinación de los cambios en la educación a partir del uso de las TIC tiene que ver directamente con las condiciones políticas y sociales que se estructuran en cada país, en este sentido cabe recordar que los medios y métodos tecnológicos que se incorporan al campo educativo tienen su origen en otros ámbitos, generalmente en las empresas o en el sector militar.

Este traspaso de medios ha arrastrado conceptos y usos de racionalidad instrumental que parecen indicar que el mero hecho de incorporar la tecnología es una determinante para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje; como lo mencioné antes, pero esto no es necesariamente así: es fundamental realizar investigaciones que nos permitan determinar qué uso es el más adecuado para que las TIC realmente propicien un desarrollo útil en el campo educativo.

Sobre el tema existen distintos asuntos en los que tenemos que concentrarnos, factores de los sistemas educativos que son una veta muy amplia de investigación porque cada uno de ellos tiene características que lo hace indispensable para la existencia de los otros, me refiero a alumnos, profesores, materiales e instituciones.

Estos cuatro elementos son los que a través de su interacción constituyen y le dan vida y sentido a un sistema educativo, no podríamos imaginar un sistema de este tipo si algunos de estos elementos faltaran. Habrá que reflexionar sobre la forma en que los conceptualizamos en la actualidad y prestar atención al contexto social: ese espacio determinado en donde confluyen factores económicos, geográficos y culturales que lo hacen algo sumamente específico para los sujetos que viven en esa dimensión tanto espacial como temporal.

Visión internacional acerca del uso de las TIC y la educación superior

Al respecto y de acuerdo con el documento titulado "De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información", expuesto en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, de la UNESCO, celebrada en octubre de 1998, se informa lo siguiente:

Las utilidades de las NTIC han sido poco estudiadas, la esfera de la educación y la formación, una de las actividades esenciales de las sociedades modernas, es la que menos se ha beneficiado del aporte de las NTIC.¹

Esto no significa que no se hayan llevado a cabo diversos proyectos que tratan de incorporar el uso de las TIC en sus sistemas educativos, especialmente en la modalidad de educación a distancia, en países como Francia, España, Inglaterra y Canadá, por mencionar sólo algunos, en América Latina hemos tenido también experiencias en Chile, Argentina y México, entre otros.

Los avances en el aspecto tecnológico han seguido un curso muy rápido que ha obligado al sector de la educación a tomar en cuenta las posibilidades de aprovechamiento que ofrecen, en especial a partir de la invención de la computadora y la fibra óptica, además de la convergencia tecnológica que ha facilitado o puede facilitar y enriquecer la tarea de los actores de la educación.

Como podemos notar, las nuevas TIC se han aparecido como una posibilidad que implica distintos retos para la educación, en especial para la educación a distancia:

El primero de ellos implica aprender a utilizar las diferentes tecnologías en proporciones adecuadas y con un uso correcto, es decir, no caer en el llamado espejismo tecnológico y creer que éstas serán la solución a todas las problemáticas educativas de los países en vías de desarrollo. Lo importante es que las instituciones educativas que incorporen tecnología de información desarrollen un currículo en el cual se les considere como un componente más del sistema educativo, parte del proyecto, y no solamente como un "agregado" que pudiera significar una mala interpretación de modernización.

La formación de los docentes en el uso de las TIC para su quehacer didáctico

Como parte de esta propuesta nos encontramos con un actor fundamental: el docente, y aquí se encuentra un segundo reto: la formación de profesores en el uso y aplicación de las nuevas TIC en su práctica docente.

La llegada de este nuevo paradigma pedagógico, donde el alumno tiene más posibilidades de adquirir su propio conocimiento, entre otros factores gracias al uso de las nuevas TIC, y donde existe mayor flexibilidad para la educación asincrónica, implica un cambio en el papel del docente.

En el citado documento de la UNESCO se expone lo siguiente:

Una paradoja reside en que la mayor parte de las NTIC tienen su origen en la investigación científica fundamental llevada a cabo en las universidades y se ha desarrollado gracias a

investigaciones realizadas en universidades, pero en la práctica, siguen siendo muy poco utilizadas en la educación, que conserva tradiciones arcaicas de educación transmisora, magistral y frontal con independencia de los tipos de objetivos que persigue la enseñanza.²

Se hace hincapié en que además de que exista por parte de las instituciones educativas la voluntad de adquirir equipo, es necesario contar con un espíritu de cooperación y solidaridad, es preciso cambiar la mentalidad y los hábitos; que hacen que la lección magistral sea el modo casi exclusivo de la enseñanza. Muchas universidades han hecho el esfuerzo de inversión para adquirir equipo de multimedia, pero en general se comprueba que existe una infrutilización de este equipo.

Distintos factores explican esta resistencia: la fuerza de la costumbre, la falta de información y el miedo al error frente al sentimiento de seguridad de la rutina magistral, entre otros.

El trabajo del docente cambia de manera radical, pasa a ser un tutor, un administrador o guía del proceso de aprendizaje, esto obviamente implica también el cambio en la concepción del alumno

El docente deberá dominar las nuevas TIC, estar dispuesto psicológicamente para un cambio radical y, al mismo tiempo, reforzar y actualizar su conocimiento de la disciplina. Cabe señalar que no se habla de la sustitución del profesor por las máquinas, sino de la posibilidad de potenciar las habilidades docentes a partir del apoyo que le brindan las nuevas TIC.

Manuel Cebrián, de la Universidad de Málaga, menciona que hoy gran parte de la calidad educativa radica más en la formación permanente del profesorado que en la sola adquisición de infraestructura. Es decir, en un momento donde las administraciones públicas reducen sus inversiones a la formación permanente y algunos centros educativos consideran un "reclamo comercial" la mera compra de equipo tecnológico, se vislumbra cada vez más la formación permanente en nuevas tecnologías como un bien estratégico de las empresas educativas.³

No cabe duda que sin la existencia de esa infraestructura no existiría la necesidad de la innovación tecnológica en las instituciones educativas, lo que se pretende es buscar, como siempre se ha hecho cuando aparece una nueva tecnología, un equilibrio entre el ánimo desmedido de la tecnologización y la inserción racional y adecuada a los objetivos de calidad educativa, así como a la naturaleza de los propios centros educativos y esto indudablemente va unido a la formación permanente del profesorado.

¿Qué hacer frente al reto de la capacitación de profesores en el uso de las nuevas TIC?

La propuesta es que antes de implantar totalmente las TIC, deben existir cursos de sensibilización primero, y de capacitación para su uso después, que permitan a los profesores incorporarlas a su práctica docente; de no ser así los proyectos pueden estar destinados al fracaso.

En el documento *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, de la UNESCO, se explica que para que la educación superior tenga mayores probabilidades de éxito en su proceso de ser universal y cumplir con sus funciones de transformación de la sociedad, es necesario que los maestros y profesores reciban una formación que los ponga en condiciones de incorporar las nuevas TIC a la enseñanza y que los capacite para actuar como multiplicadores de su uso.⁴

Desde el punto de vista de la doctora Beatriz Fainholc, el rol de las nuevas TIC será:

- Coconstruir el saber.
- Ayudar a organizar desafiantes actividades didácticas en distintos entornos.
- Coevaluar de un modo orientativo para favorecer el aprendizaje.⁵

Ahora bien, este cambio no es tan sencillo como se plantea. Autores como Beatriz Fainholc hacen notar algunos elementos que dificultan la total implementación y buen uso de las nuevas TIC en los sistemas educativos; por una parte los profesores han presentado una resistencia al cambio, y por otra existe cierto conservadurismo de parte de las instituciones, aunque no debemos olvidar los factores políticos y económicos que también pueden entorpecer la implementación de estos cambios.

Se propone que la inserción de la tecnología en alguna comunidad debe ser paulatina para que sus integrantes se apropien de ella, la conozcan, aprendan a emplearla y reconozcan en ella la posibilidad de solución a algunas problemáticas; en el caso de los sistemas educativos es importante que los primeros convencidos de las bondades de la tecnología sean los maestros, porque finalmente de ellos dependerá la actitud que asuman los estudiantes frente a su uso y la puedan llevar a la práctica en sus propios grupos sociales.

Se debe desarrollar en los profesores las competencias comunicativas que les permitan articular mensajes educativos con la ayuda de las TIC, aprender conceptos, procedimientos y, en algunos casos, el conocimiento mínimo del funcionamiento de esas tecnologías, para poder emplearlas en los procesos de enseñanza sin la pretensión de convertirse en productores especializados en medios. Esto es importante dado que si el docente no conoce las características del entorno tecnológico,

difícilmente podrá analizar o comprender la potencialidad de ayuda didáctica que le ofrece la tecnología de la información.

Hasta aquí hemos hablado en términos generales de la posibilidad de uso de las TIC, pero debemos tener claro que éstas no solamente sirven como transmisoras de conocimiento, sino que ofrecen la posibilidad de la interactividad pedagógica, lo que permitirá, en términos de Fainholc, la orientación de la construcción del conocimiento; es decir, es sólo a partir de la existencia de las TIC que se ha posibilitado, en los sistemas educativos a distancia, el interactuar en tiempo real con los profesores y compañeros de estudio a través de chats académicos, opinar en los foros de discusión y poder consultar a los tutores o facilitadores del curso de manera permanente para que orienten la acción de los alumnos en la construcción de su conocimiento, esto tal vez no suene a nada novedoso puesto que antes existió la tele-enseñanza (generalmente vía televisión satelital), pero ello implicaba la permanencia simultánea de los participantes y la poca o casi nula participación con los ponentes o tutores, además de que no existía la interacción entre los alumnos y es en este punto donde radica una de las grandes ventajas de la implementación del uso de las nuevas TIC en la educación.

A manera de conclusión me gustaría señalar algunas de las ideas de Manuel Cebrían acerca del nuevo perfil del enseñante frente a las TIC:

1. Conocimientos sobre los procesos de comunicación y significación de los contenidos que generan las distintas TIC, así como un consumo equilibrado de sus mensajes, esto no se refiere a la capacidad técnica de las herramientas tecnológicas, sino a una capacitación para comprender y consumir correctamente los mensajes que ellas transmiten, o sea, educar para la información y comunicación que se vehicula por las TIC. De esta manera, el profesor puede orientar a sus alumnos en la selección adecuada de productos y mensajes.
2. Conocimientos sobre las diferentes formas en que trabajan las TIC en las distintas disciplinas y áreas. Aprender a trabajar los contenidos curriculares de cada disciplina de manera adecuada al medio, con respeto a su lenguaje y sacando el mayor provecho de su potencial didáctico.
3. Conocimientos teórico-prácticos para analizar, comprender y tomar decisiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje con las nuevas TIC, aprender a integrarlas en sus procesos didácticos; de no hacerlo así, la tecnología será subutilizada.

Finalmente, debemos recordar que el objetivo de la enseñanza en las instituciones de educación superior es, entre otras cosas, preparar al ciudadano, al profesional

que va a integrarse al mundo social y laboral, que tendrá que enfrentarse a una sociedad diversa, compleja y que demanda perfiles profesionales más adecuados a los cambios sociales. Nuestra tarea como profesores es prepararnos lo mejor posible para entender estos cambios y orientar a nuestros estudiantes.

NOTAS

- ¹ UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, "La educación superior en el siglo XXI. De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información", París, 5-9 octubre de 1998, p. 5.
- ² Ibid., p. 12.
- ³ Manuel Cebrian, "Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado", Revista Electrónica de Tecnología Educativa, www.uib.es., núm. 6, junio 1997.
- ⁴ UNESCO, op. cit., p. 29.
- ⁵ Beatriz Fainholc, Formación del profesorado para el nuevo siglo. Aportes de la tecnología educativa apropiada, Buenos Aires-México, Lumen, 2000, p. 185.

BIBLIOGRAFÍA

- Cebrian, Manuel, "Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado", Revista Electrónica de Tecnología Educativa, www.uib.es., núm. 6, junio 1997.
- Fainholc, Beatriz, Formación del profesorado para el nuevo siglo. Aportes de la tecnología educativa apropiada, Buenos Aires-México, Lumen, 2000.
- UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, "La educación superior en el siglo XXI. De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información", París, 5-9 octubre de 1998.

La formación de docentes-tutores para la educación abierta y a distancia

GABRIEL CAMPUZANO PANIAGUA



Importancia de la educación en el nuevo siglo

La inversión estratégica en educación y en la formación de capital humano resulta para las sociedades en desarrollo de una importancia fundamental. Sobre todo a la hora del debate sobre cómo lograr una sociedad más justa y plenamente democrática; con mejores y más amplios niveles de vida y bienestar para la población; con una economía competente y competitiva en un contexto global que hace indispensable, cada vez con mayores exigencias, una sociedad altamente productiva.¹

Lo anterior conduce a intensos esfuerzos de mejoramiento académico; a debates acérrimos por el proyecto de universidad, de la calidad de la educación; a grandes discusiones —ideológicas y técnicas— sobre el financiamiento y a programas de rediseño de las instituciones educativas.

No hay duda de que amplios sectores de la sociedad mexicana podrían estar de acuerdo en que uno de los asuntos más importantes para el país y clave para impulsar el desarrollo humano,² es el educativo. La educación es poseedora de una significación trascendente porque tiene una perspectiva de vida para la realización o autorrealización de los individuos como seres humanos. Tiene un sentido estratégico superior para el crecimiento, auge y desarrollo armónico, incluyente y sustentable de un país como un todo.

Esta trascendencia de la educación, es lo que indiscutiblemente debe otorgarle un nivel de la mayor importancia en la agenda de los asuntos nacionales y programas de gobierno; en el proyecto de país y sociedad al que permanentemente se aspire y en la propia labor educativa, así como en todos sus procesos conexos. Los asuntos educativos son, por lo tanto, relevantes en sí mismos y debieran ocu-

par siempre un lugar destacado en los tópicos y preocupaciones nacionales, sociales, familiares y personales, aun cuando no sea posible percibir, por todos los individuos, su importancia y magnitud con la misma intensidad.

Empero, el siglo XXI presenta grandes retos para la sociedad contemporánea, llamada la sociedad de la información y el conocimiento; en el terreno de la educación los desafíos son enormes sobre todo para sociedades como las nuestras, la CEPAL, por ejemplo, en La brecha de la equidad: una segunda evaluación, apunta que:

... tres aspectos merecen destacarse por sus implicaciones para las políticas educacionales. En primer lugar, el clima educacional del hogar es aún más determinante del nivel de educación de los hijos que el ingreso familiar, lo que no deja lugar a dudas sobre cómo se reproducen las oportunidades y desventajas entre generaciones. En segundo lugar, la desigualdad de oportunidades educacionales se manifiesta mucho antes de que los jóvenes hayan podido cursar el número de años de estudio que hoy se requiere para incorporarse adecuadamente al mercado laboral. En efecto, también persisten diferencias importantes, aunque no tan acusadas, en cuanto al porcentaje de jóvenes que sólo alcanzan a completar el ciclo primario de acuerdo a la educación de los padres. A mediados de los años noventa, dos de cada tres jóvenes habían cursado menos de nueve años de estudio y la mayor parte de ellos provenían de hogares en que los padres tampoco habían superado ese nivel educacional. La mayoría de los jóvenes que sólo consiguen ese nivel educacional obtendrán bajos ingresos y, en muchos casos, reproducirán la condición de pobreza del hogar paterno. En tercer lugar, las diferencias en el número de años de estudio no son la única fuente de desigualdad. La calidad de la educación que reciben los jóvenes de distintos estratos sociales es cada vez más determinante de la desigualdad de oportunidades. Al respecto, las mediciones de nivel de aprendizaje revelan importantes diferencias entre las escuelas públicas y las privadas. Así, por ejemplo, mientras que el promedio de los estudiantes apenas alcanza el 50% de lo esperado en el currículum oficial, los matriculados en escuelas privadas logran cerca del 100%. A ello se agrega que existe una estrecha correlación entre ambas dimensiones del capital educacional (cantidad y calidad): quienes reciben una educación de mejor calidad cursan normalmente más años de estudio, lo que refuerza las desigualdades que derivan del carácter hereditario del acervo educacional".³

El gran potencial que la revolución de las tecnologías de comunicación e información proporciona a las sociedades y a los seres humanos se concentra en la rapidez con la que se procesan grandes y variados volúmenes de información; con fácil acceso, disposición, intercambio y transformación de la misma. Aunque hay que aceptar, también, esta explosión de innovación y de desarrollo tecnológico con todas sus consecuencias positivas y negativas.

En efecto, junto a las ventajas se encuentran nuevos problemas: el de la fragmentación de la información, el saber y la cultura, el de una nueva cultura infor-

mática y al mismo tiempo una especie de “analfabetismo informático”, el de una nueva construcción y percepción de la realidad y nuevas formas de acercamiento a ella, el de la modificación de relaciones, valores, interacciones, formas de pensamiento, organización y hábitos de trabajo, de estudio, de relaciones personales y, por supuesto, comerciales; incluso de algunas actividades de gobierno (chats para buscar pareja, el comercio electrónico o el llamado e-government, serían algunos ejemplos).

También el uso de múltiples y sorprendentes aplicaciones de las nuevas tecnologías en los diversos campos de la actividad humana y social exigen reconocer los rechazos, resistencias, impactos, transformaciones y “dependencias incapacitantes”⁴ que ocasionan, así como prever las formas en que estas nuevas tecnologías pueden aprovecharse mejor para lograr un aprendizaje continuo, a distancia, bajo el control de quienes aprenden, a fin de resolver retos y problemas ocasionados por limitaciones económicas y de recursos en lo educativo. Aun cuando, como apunta Dror, las sociedades pueden no estar preparadas para las grandes transformaciones globales ni para manejar las necesidades y oportunidades de un mundo en constante cambio.⁵

El nuevo paradigma de la educación superior

La realidad de la internacionalización y de la globalidad del mundo contemporáneo obliga a las sociedades en su conjunto a retomar la eficiencia, la productividad, la innovación y la calidad como banderas que les permitan sortear, con mejores implementos, la dinámica mundial de cambios en los que algunos factores parecen tener mayor peso que otros. Por ello, las oportunidades de la globalización, el uso, explotación y reciclaje realimentado de la información y la tecnología, junto con los aspectos humanos de la creatividad e innovación, pueden crear una sinergia favorable como factor detonante de grandes procesos educativos y de capacitación para el trabajo.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida debe ser adoptado como base estratégica para el futuro de la sociedad y el país. La competencia profesional, las habilidades necesarias para el trabajo y el conocimiento mismo se renuevan muy rápidamente y cambian constantemente; por ello, una clave vital para los seres humanos en la sociedad de la información es el “aprender a aprender”. Esto es, tomar conciencia de que el aprendizaje debe ir más allá de los estudios tradicionales orientados a la obtención de un título o un grado.

Por supuesto que innovar en la educación es un tópico que aparece con mucha frecuencia en diversos foros, revistas y libros. Profesores, investigadores, alumnos, directivos, autoridades gubernamentales y otros actores del proceso educativo pa-

recen estar de acuerdo en buscar, defender, propugnar y exigir innovaciones. Sin embargo, el problema aparece en el momento de precisar en qué consiste innovar. En este sentido, las universidades se han orientado por el lado de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Han logrado mejorar la comunicación y el intercambio de información a través de las redes computacionales. Estas ofrecen un conjunto de servicios que facilitan la comunicación (correo electrónico, transferencia de archivos, consultas bibliotecarias, almacenamiento compartido, conexiones desde los hogares, respaldo de información, impresión remota, acceso a Internet, etcétera), tanto nacional como internacional.

La clave en la educación ya no es la cantidad de conocimientos aprendidos, ni lo abultado del currículum académico, o la carga excesiva de requisitos, sino la habilidad de los futuros profesionales para usar, actualizar y renovar rápidamente sus conocimientos. De tal manera que se tenga capacidad de encontrar el conocimiento esencial entre el océano de información existente y ser capaz de aplicarlo de manera adecuada en contextos diferenciados y cambiantes. En este sentido, algunas de las “ventajas” que se buscan en la educación actual serían las siguientes:

1. Facilitar el aprendizaje a través de un proceso más motivante, práctico y agradable, ya que puede permitir el uso de presentaciones multimedia, la exploración de documentos y otros medios. Además, reforzar la capacidad de lectura, escritura, y de planteamiento y resolución de problemas.
2. Permitir la recopilación de trabajos de docentes, investigadores, otros autores y de alumnos, que puedan ser compartidos con amplias comunidades académicas o laborales. Igualmente, estimular el trabajo cooperativo entre profesores, alumnos y administradores que lleven a intereses y experiencias comunes.
3. Poder ampliar el acceso para todos los miembros de la sociedad a una mayor cantidad de información actualizada y precisa desde y hacia cualquier punto del globo terráqueo. Permitir el acceso a fuentes de información primaria y facilitar su localización.
4. Estimular un incremento de la interacción en el proceso educativo con posibilidades de establecer un puente entre el hogar y la universidad, a través del cual profesores, directivos y familiares puedan revisar y discutir el progreso del alumno. La red interactiva le permite al profesor controlar, evaluar y guiar la actuación del estudiante, y a éste obtener una realimentación cada vez que lo necesite.
5. Posibilitar el trabajo al ritmo individual y a un horario conveniente, sin importar su capacidad o incapacidad, ni su empleo o profesión.

6. Permitir el adiestramiento de los docentes y del alumnado en las tecnologías informáticas y de comunicación, con ventajas educativas y de preparación para el mundo laboral.

Naturalmente, no hay soluciones simples en la selección y el uso de tecnologías, ya sea en la educación convencional, abierta o a distancia. De hecho, tomar decisiones para este fin se vuelve cada vez más difícil y complejo por la proliferación de nuevas tecnologías y nuevas propuestas de enseñanza. En el mismo sentido, aun cuando en una gran cantidad de libros y artículos se hace alusión al boom de la educación a distancia —pero bajo la vertiente tecnológica—, que ha logrado colocarla en un primer lugar a pesar de haber sido considerada de segunda categoría y solamente marginal, una discusión muy interesante plantea si la introducción de tecnologías de información y comunicación ha propiciado un nuevo paradigma en la educación gracias a los procesos, metodologías y avances de la educación abierta y a distancia o si sólo el impacto está dado en esta parte instrumental y no psicopedagógica.⁶

Educación abierta y a distancia y educación presencial: principales diferencias

Si atendemos a las principales diferencias entre la educación tradicional y la educación abierta y a distancia, fundamentaremos la importancia de la innovación tecnológica y su uso adecuado y óptimo para impulsar este proceso permanente de “aprender a aprender”. Si, como apuntan algunos autores, la educación abierta y a distancia ha surgido como un intento de dar respuesta a las nuevas demandas sociales que la educación presencial no ha podido atender, resultaría incorrecto y aventurado restarle importancia. Ambos métodos educativos pueden beneficiarse mutuamente de su coexistencia y acción.

Ciertamente, en los últimos años ha habido un boom de los sistemas educativos abiertos y a distancia dado el influjo de la globalización y del impacto de las nuevas tecnologías de comunicación e información, que las ha colocado como tópicos de discusión de primer nivel y ha prestigiado estas modalidades de enseñanza rescatándolas de una percepción —falsa— de marginalidad y baja calidad e importancia. Sin embargo, en el plano conceptual no hay definiciones universalmente aceptadas. La UNESCO apunta que:

El término aprendizaje abierto no cuenta con una definición universalmente aceptada. Para algunos, “abierto” se aplica al ingreso libre y al acceso sin condiciones a las oportunidades de aprendizaje, haciendo hincapié en la importancia de eliminar los obstáculos a

las oportunidades de aprendizaje. Otros opinan que podrán tener cabida en el término cuestiones de método y organización, con lo cual será posible sustituir en ocasiones el término “aprendizaje abierto” por el término aprendizaje flexible. Jeffries et al. (1990) lo definen de la siguiente manera: “Todo tipo de aprendizaje en el cual el agente que lo imparte (una institución o una organización que estén a cargo de un sistema de formación, por ejemplo) permite a cada estudiante elegir entre uno o varios aspectos determinados del aprendizaje. Por lo general, tal proceso consiste en ayudar a los estudiantes a que ellos mismos se encarguen de ciertos factores como lo que aprenden, cómo lo aprenden, dónde lo aprenden, a qué velocidad lo aprenden, a quién se deben dirigir en caso de que necesiten ayuda y decidir si quieren que se les evalúe el aprendizaje y, en caso positivo, dónde y cuándo.

El término educación a distancia suele comprender en la mayor parte de los casos las cuestiones de apertura y flexibilidad, pero las definiciones se suelen centrar en la posibilidad de que quienes participan en el proceso de aprendizaje se comuniquen sin limitaciones temporales ni espaciales, sobre todo dadas las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías (y algunas de las viejas). Perraton (1993a) describe la educación a distancia como “un proceso didáctico en el cual está encargado de una proporción importante de la enseñanza alguien que está separado del estudiante en el espacio o en el tiempo”. Esta definición comprende la mayor parte de los enfoques tradicionales adoptados en cuestión de enseñanza a distancia, pero no da cuenta del hecho de que los estudiantes también suelen estar separados en el espacio o en el tiempo, factor que puede encerrar considerable importancia habida cuenta de las constantes transformaciones a las que están sometidos los entornos donde tiene lugar el aprendizaje y los modelos de comunicación. En el término educación a distancia puede quedar comprendido el empleo de diversos medios, como por ejemplo la letra impresa, la correspondencia por escrito y medios, redes y multimediales sonoros, visuales y basados en las computadoras, todos ellos encaminados a presentar información o a propiciar la comunicación entre los participantes.⁷

Es frecuente entonces que se utilicen los dos términos. De hecho abundan los documentos en los que se utilizan ambos conceptos:

Se suele emplear la expresión aprendizaje abierto y a distancia cuando se pretende describir toda una gama de tipos de enseñanza y aprendizaje conexos sin hacer demasiado hincapié en diferenciaciones y definiciones precisas. Con esta expresión se pone de relieve a la vez el carácter abierto en lo relativo al acceso, la organización y los métodos, la flexibilidad con que se imparte la enseñanza o que caracteriza a los modelos de comunicación y el empleo de distintas tecnologías aplicadas al aprendizaje. Aunque la mayor parte de este documento está dedicado a la educación a distancia, y en particular al aprendizaje a distancia, se ha elegido el término más amplio para insistir en los aspectos relacionados con las políticas y dejar de lado los detalles técnicos”.⁸

En el siguiente cuadro se detallan algunas de las principales diferencias entre la educación abierta y a distancia y la educación presencial:

Educación abierta y a distancia	Educación presencial
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor y los estudiantes pueden no estar presentes físicamente en el mismo espacio ni en el mismo tiempo. • El docente no dicta clases, sino que orienta procesos de aprendizaje. • Para que la comunicación se produzca, es necesario crear elementos mediadores entre el docente y el alumno. • Elimina la rígida frontera de espacio y tiempo que impone el paradigma de la clase tradicional. • Demuestra que los participantes pueden aprender sin estar congregados en el mismo sitio y al mismo tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor y los estudiantes están físicamente presentes en un mismo espacio-tiempo (durante las clases). • Se llama presencial porque restringe la comunicación a un aquí y a un ahora. • Buena parte del conocimiento se archiva en papel. • El salón de clase y las bibliotecas tradicionales se vuelven la vía básica.

De acuerdo con la visión de la UNESCO, que hemos utilizado:

El aprendizaje abierto y a distancia se suele contraponer a la educación “tradicional” o “presencial”, que cabe definir como el tipo de educación que tiene lugar en un aula o un auditorio. Sin embargo, las etiquetas “educación a distancia” y “educación presencial” comprenden una amplia gama de variedades y métodos. En su estado puro, la educación presencial puede variar a lo largo de un continuo que va de las tutorías individuales a las conferencias pronunciadas ante un público numeroso pasando por las actividades en grupo, los seminarios y la enseñanza en aulas. En cada caso se pueden adoptar distintos enfoques y métodos didácticos. La enseñanza presencial también se puede servir de diversos medios de comunicación y se suele combinar con periodos de estudio por cuenta propia que dirigirá más o menos de cerca el profesor y que dependerán del material pedagógico de que se trate. Del mismo modo, la enseñanza a distancia adopta formas diversas en función de los medios, los métodos y los enfoques organizativos que se hayan elegido. La primera versión, que sigue siendo la más extendida, es la enseñanza por correspondencia. La letra impresa constituye el material pedagógico predominante y la correspondencia supone el medio de comunicación más habitual. Otras variedades son las escuelas radiofónicas, la televisión educacional, la enseñanza por teléfono, las teleconferencias llevadas a cabo con medios audiovisuales y la comunicación mediante computadoras. Los medios que sirven para superar la distancia física se combinan muy a menudo con encuentros personales llevados a cabo mediante grupos de trabajo, seminarios o conferencias.⁹

Una gran ventaja de la educación abierta y a distancia —en su vertiente tecnológica— es que a través de micromundos interactivos es posible dar al aprendiz un mayor control del proceso de exploración y apropiación del conocimiento, mien-

tras los docentes o tutores asumen la función de facilitadores de esta empresa de “aprender a aprender” y de prepararse para hacerlo toda la vida. Por otra parte, con apoyo de tipo multimedia, se pueden expresar y comprender procesos y conceptos complejos y abstractos; con apoyo de redes y de “autopistas” electrónicas, virtualmente se acorta la distancia para tener acceso al conocimiento que otras personas o dispositivos poseen, lo que hace posible la articulación de tiempos y espacios para aprender. Se dispone de herramientas para la cooperación intelectual, para participar en el análisis y en la solución de problemas de interés global, sin perder el punto de vista local. Se puede destacar que las ventajas de innovación y mejoramiento de los procesos de aprendizaje se encaminan a:

1. Optimizar la comunicación entre los diferentes usuarios que integran las comunidades universitarias, al permitir el intercambio de información, a través del uso de servicios como el correo electrónico.
2. Incrementar y aprovechar al máximo el uso de los recursos computacionales de la comunidad universitaria, al tener la posibilidad de compartir equipos de impresión, de comunicaciones, de almacenamiento, bases de datos, aplicaciones, sistemas de información, etcétera.
3. Intercambiar información a nivel internacional y nacional con otras organizaciones, mediante Internet.

La integración de una nueva infraestructura de computación y comunicación facilita y hace óptimo el trabajo diario en las universidades, lo que podría, por lo tanto, mejorar su rendimiento.

Formación de docentes-tutores para la educación abierta y a distancia

Es fácil percibir que dadas las características de la educación abierta y a distancia la formación y capacitación de los docentes no puede ser igual que para la educación presencial, aun cuando los fines sean los mismos.

Ya desde sus inicios, este tipo de enseñanza tuvo que enfrentarse al escepticismo de quienes veían en ésta una “oportunidad menor”, o quienes temían el desarrollo de un sistema más flexible, más dinámico y por supuesto más atractivo y probablemente más efectivo, en ciertos casos.

Actualmente existe una gran preocupación de los profesores acerca de las condiciones, normas y estructuras que deben tener las instituciones educativas para lograr que sus administradores, docentes y alumnos estén preparados para el mundo tecnológico al que se enfrentan.

Todos los alumnos deben tener la oportunidad de acceso a las nuevas tecnologías y desarrollar, en consecuencia, habilidades tecnológicas que apoyen el aprendizaje, la productividad personal y la toma de decisiones, incluso en la vida diaria. Los perfiles y normas asociadas deberán proporcionar una estructura que prepare a los alumnos para ser aprendices de por vida y a tomar decisiones informadas sobre el papel que desempeñará la tecnología a lo largo de su existencia.

Estas preocupaciones y previsiones están muy bien, empero, ¿qué pensamos acerca de la naturaleza pedagógica y didáctica de las relaciones entre docentes y estudiantes, de los perfiles idóneos de los potenciales alumnos, de la forma en que se socializa el conocimiento y si hay relaciones entre los educandos, si hay transmisión de valores socialmente aceptados, si la formación se deshumaniza al no tener contacto frecuente con los profesores o con los demás estudiantes, cómo evaluar la validez y calidad de los materiales educativos; cuál es la forma en que se permite la circulación del conocimiento entre los estudiantes y cómo los medios tecnológicos apoyan o restringen esa circulación de conocimientos. Pero también, cómo pueden —y si deben y que tipo— establecerse flujos y relaciones entre niveles, es decir, licenciatura y posgrado. Estos figuran entre otros tópicos dignos de ser analizados a profundidad.

Del lado de los docentes, ¿cuáles deben ser sus capacidades didácticas frente a estudiantes que pueden no estar viendo?, ¿hay capacidad para estar horas sentados frente a una pantalla y orientar la búsqueda de respuestas y conocimientos?, ¿están los profesores dispuestos a participar en estas nuevas formas de llevar a cabo su labor?, ¿existen los mecanismos normativos ad hoc? ¿existen las instalaciones adecuadas?, ¿son mejores los procesos sincrónicos o asincrónicos para discusiones grupales?, ¿se debe respetar un currículum rígido o debemos instar a que abran sus inquietudes y vocaciones a conocimientos fuera del mapa curricular original?

Un detalle permanente o defecto, para el caso nuestro, es que desde el punto de vista del diseño institucional y organizacional, en la mayoría de los países las unidades encargadas de la educación abierta tienen un diseño propio y no son sólo unidades insertadas en esquemas tradicionales para llevar a cabo procesos educativos diferentes. Por lo tanto, es conveniente que la organización y estructura administrativa sean específicas para estas unidades, tal como ocurre con la UNED de España o la Open University de Londres.

En este nuevo entorno caben dos interrogantes adicionales: cómo conseguimos que los docentes o tutores se conviertan en verdaderos estimuladores y facilitadores de la creatividad, del pensamiento crítico y lógico, del mejoramiento académico, del espíritu de “aprender a aprender” y cómo transformamos a nuestros docentes en eficaces mediadores entre el conocimiento, la información, la innovación y los estudiantes.

Si los párrafos anteriores definen nuestro perfil de docentes-tutores para la educación abierta y a distancia, entonces tenemos que llevar a cabo las siguientes acciones para capacitarlos o formarlos pertinentemente:

1. Entrenamiento y capacitación para ser buenos diseñadores de curriculum en ambientes diferentes a los tradicionales.
2. Capacitación para desarrollar material educativo y, al mismo tiempo, aprender las bases de los sistemas interactivos y cultivar una sensibilidad para lograr reconocer lo que mejor impacta a los sentidos.
3. Motivar cambios de actitud y mentalidad frente a las tecnologías para enfrentar con optimismo los nuevos retos que se presentan en estos nuevos contextos.
4. Por supuesto, se necesitan nuevos marcos normativos que estimulen la innovación y la creatividad para el aprendizaje, que animen a los docentes a reconvertir sus antiguas y valiosas capacidades o a adquirir otras nuevas para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea.
5. Las instituciones tendrán que hacer esfuerzos muy importantes para equipar tecnológicamente a sus profesores, me refiero a cursos, entrenamientos, computadoras, estímulos para participar en estas nuevas áreas, etcétera.

Conclusiones

1. De conformidad con el entorno global y de espectros tecnológicos permanentemente renovados, la enseñanza actual requiere la incorporación de metodologías y medios que se correspondan con el desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación, además de la generalización que debe tener el conocimiento cuando se sabe que la formación no debe tener fronteras y debe ser integrada.
2. Una de las claves de la educación del siglo XXI es la habilidad que los estudiantes adquieran para usar, actualizar y renovar rápidamente sus conocimientos. De tal manera que se tenga capacidad para encontrar el conocimiento esencial entre la información existente, además de ser capaz de aplicarlo adecuada y oportunamente en contextos diferenciados y cambiantes.
3. Asimismo, se deben replantear las metodologías de la enseñanza, revisar los contenidos que se requieren asimilar; definir los mapas conceptuales del área en cuestión y guiar (facilitar) hacia los elementos y relaciones esenciales que el estudiante debe aprender.
4. En este sentido, es necesaria la participación activa del alumno para descubrir el conocimiento con la orientación del docente. Se requiere formar un es-

- Estudiante que en el futuro use el conocimiento en forma independiente sin la ayuda del profesor o del medio y que proponga sus propias soluciones.
5. El aprendizaje a lo largo de toda la vida (aprender a aprender) debe ser adoptado como base estratégica para el futuro de la sociedad y el país. La competencia derivada de un mundo globalizado e interconectado, y la velocidad con la que se renuevan y cambian las habilidades y conocimientos necesarios para el trabajo, así lo demandan, además de que lo vuelven indispensable para ocupar un lugar importante en el conjunto de los países y las empresas.
 6. Si esta metodología se implanta, existe una posibilidad muy alta de que el futuro profesional sea proactivo y, en consecuencia, capaz de crear nuevos conocimientos en el área de su competencia y de dar nuevas soluciones, más adecuadas, a los problemas que se planteen.

En estos retos, capacitar y motivar a nuestros docentes-tutores se vuelve una pieza fundamental y estratégica para el desarrollo óptimo de sistemas educativos abiertos y a distancia. Busquemos promover el intercambio de experiencias entre el personal académico y entre las distintas instituciones académicas, escuchemos las opiniones y demandas de nuestros estudiantes para enriquecer, corregir y fortalecer nuestros sistemas y nuestras propias prácticas docentes. Hagamos un gran esfuerzo por capacitarnos, motivarnos y aventurarnos al cambio tecnológico con el cual convivimos cotidianamente.

NOTAS

- ¹ Exigencias derivadas de las grandes tensiones que se generan por el cruce de distintas variables: extrema pobreza; retrasos en niveles de bienestar; acuerdos comerciales multilaterales; demanda de constancia y mayor calidad en los servicios; constante innovación tecnológica; productividad de otras latitudes, entre otros.
- ² Por desarrollo humano se entiende un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas. En principio, esas opciones pueden ser infinitas y pueden cambiar a lo largo del tiempo. Pero a todos los niveles de desarrollo, las tres opciones esenciales para las personas son: la posibilidad de tener una vida larga y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso. Si no se dispone de esas opciones esenciales, muchas otras oportunidades permanecen inaccesibles. El Programa de la ONU para atender estos aspectos, en su último informe, ubica a México en el lugar número 50 en el mundo.
- ³ CEPAL, mayo de 2000, p. 104.
- ⁴ Llamo dependencias incapacitantes a aquellas que se generan ya sea por deficiencias en los servicios o porque al fallar los sistemas las personas quedan incapacitadas para resolver de otra manera algún asunto en particular, el ejemplo más representativo quizá sea la caída de los sistemas en los bancos.

- ⁵ Yehezkel Dror, *La capacidad de gobernar*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, p. 77.
- ⁶ E. Barberá (coord.), A. Badía y J.M. Mominó, "Artículo síntesis del libro: *La incógnita de la educación a distancia*", Barcelona, ICE-UB/Horsori, mayo de 2001, <http://www.inem.es/otras/TTnet/aprendis.pdf>
- ⁷ UNESCO, *Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones de política*, pp. 14-15.
- ⁸ *Ibidem*.
- ⁹ *Ibidem*.

BIBLIOGRAFÍA

- Dror, Yehezkel, *La capacidad de gobernar*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Institute for Learning Technologies, "Pedagogy for the 21st Century", septiembre de 1994.
- Rivera, Gladis, "La educación a distancia vs. nuevas tecnologías", *Revista de educación y ciencias sociales, "Ensayo y error"*, año VIII, núm. 15, Caracas, UNESCO, 1999.
- UNESCO: "Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones de política", 1997.
- _____, "La educación a distancia y la función tutorial", San José de Costa Rica, UNESCO, 1993.
- _____, "La utilización de los medios electrónicos de comunicación en el aprendizaje abierto y la educación a distancia", septiembre de 1998.

Estado, mercado, ciencia y educación



La política científica: análisis y evaluación

MARCOS TEODORO KAPLAN EFRÓN



La necesidad y el encuadre

El desarrollo de la ciencia¹ en el mundo contemporáneo constituye cada vez más un reto decisivo para todos los estados y naciones.² Su avance ha planteado la necesidad de participar en tal proceso mediante las acciones deliberadas y sistemáticas de los principales actores de la economía y la sociedad, la cultura, el sistema político y el Estado. Con ello emerge y avanza, sobre todo en el último medio siglo, la conceptualización y la práctica de la notable innovación social constituida por la política científica en sus diferentes variedades y alcances.³

Adquieren entonces una indiscutible importancia los esfuerzos, tanto teóricos y metodológicos, como empíricos y operativos, tendientes a comprender la naturaleza y el significado de la política científica, analizarla y evaluarla en sus logros y posibilidades, además de contribuir a un mejor diseño y a una más eficaz realización de sus alternativas.

Para tener sentido, estos esfuerzos presuponen la necesidad de una opción (nacional y estatal) en favor de un grado considerable de autonomía científica, como una de las premisas, componentes y fines de una estrategia y una política de desarrollo nacional.

Parece necesario para ello partir de un enfoque teórico y metodológico que ubique a la ciencia y a la política científica en los contextos de la sociedad y el Estado nacionales y del sistema internacional. A este respecto se debe constatar que la ciencia se contextualiza, es englobada y funciona por la articulación de dos movimientos hasta cierto punto contradictorios pero entrelazados e interactuantes.

Por una parte, la ciencia no constituye una entidad totalmente autónoma, aislada y estática, configurada de una vez para siempre. No surge ni se realiza exclusivamente por y para sí misma. Se le debe captar y analizar como un conjunto de prácticas sociales, en las condiciones de su producción en el mundo real. Está

condicionada por la sociedad en que se inserta, cuyos rasgos y problemas refleja e incorpora, directa e indirectamente, en sus fines y actores; en sus modos de organización y funcionamiento; y en sus resultados. La ciencia se configura así como conjunto de actividades e instituciones sociales, ligada a las otras actividades e instituciones sociales, en las que se ancla, con las que interactúa, y cuyos condicionamientos y determinaciones a veces sufre.

Una constelación de fuerzas, actores, relaciones, estructuras y procesos —de tipo económico, social, cultural, ideológico, político, militar, nacional e internacional—, presentes y operantes en una sociedad y etapa dadas, contribuyen a condicionar o incluso a determinar:

1. El grado de emergencia y crecimiento de la ciencia.
2. Los problemas, demandas, fines, responsabilidades, obstáculos, recursos.
3. Los caracteres, actividades, contenidos, productos, usos.
4. La difusión, la receptividad, los efectos mayores sobre otros niveles y aspectos (económicos, sociales, culturales, ideológicos, políticos) de la sociedad global, y sobre ésta como un todo.

Las influencias sociales en sentido amplio no condicionan ni determinan a la ciencia, sólo desde su exterior, como cuadro exógeno. La afectan también en su constitución interna y en sus actividades inherentes.

Los factores económicos, sociales, culturales, ideológicos, políticos, tienen —en principio— un papel esencial respecto a la ciencia; contribuyen a definir su movimiento general, sus avances, sus estancamientos y retrocesos. La ciencia suele tener una actuación menos motora que de aceleración o freno, respecto a sí misma y al conjunto social; más que generar el cambio lo cataliza. En determinadas circunstancias, sin embargo, la ciencia puede llegar a ejercer influencias y producir consecuencias decisivas sobre los factores sociales que han contribuido a generarla e impulsarla. Posibilidad que ocurre en el sentido inverso.

Por otra parte, en efecto, la ciencia constituye un fenómeno sociocultural complejo, caracterizado por la heterogeneidad y la difusividad de sus factores, contenidos y resultados. Su condicionamiento por la sociedad y por sus principales actores y subconjuntos, aunque efectivo, no es absoluto. La relación entre ambos órdenes no es de causalidad lineal y mecánica; no opera de modo automático y unívoco. Es más bien una relación de paralelismo y correspondencia, de ubicación en la misma “longitud de onda histórica”.⁴

Por consiguiente, los componentes, procesos y resultados de la esfera científica no pueden ser referidos de modo simplista a lo que se supone son aspectos correspondientes de las esferas económica, social y política, ni ser considerados co-

mo meros ecos o productos. Tampoco existe una armonización automática entre los distintos términos de tal relación.

Así, la ciencia resulta ser, a la vez, parte e indicador del grado de desarrollo y de los rasgos definitorios de la economía, de la estratificación social, de la cultura y las ideologías, de la instancia política y del Estado, de la sociedad y su inserción internacional. Al mismo tiempo, constituye un aspecto y nivel con realidad y especificidad propias, con autonomía y con eficacia inherente. Por ello tiene además capacidad de retroacción sobre sí misma y sobre los aspectos, niveles e instancias que actúan como sus condicionantes y determinantes.

La ciencia puede actuar sobre los otros niveles y aspectos de la sociedad y el desarrollo como factor de estructuración, de movimiento y cambio, de desestructuración y reestructuración. Nacida y desarrollada en determinadas condiciones relativamente externas a ella, una vez alcanzado cierto grado de madurez y dinamismo, establecida como generadora de beneficios y poderes, la ciencia puede lograr contenidos y virtualidades que trascienden los motivos y mecanismos que la crearon e impulsaron. Puede introducirse en todas las esferas de la existencia, del pensamiento y de la práctica, además de operar como factor influyente y a veces decisivo de la vida social. Puede suscitar cambios en las fuerzas productivas y en el quantum del excedente económico, en la jerarquía social, en la cultura y las ideologías, en todas las formas de organización, funcionamiento y conciencia; en el orden político y en el Estado. En segunda retroacción, estos cambios pueden estimular nuevos avances científicos. Al contribuir a las transformaciones en otros aspectos, la ciencia sigue cambiando por sí misma y refuerza el reconocimiento de su status y su prestigio, de su poder y sus posibilidades operativas.

De esta manera, entre la ciencia y las otras instancias de la sociedad se da una interdependencia estructural y funcional, una compleja red de interacciones. Los cambios en un aspecto, nivel o instancia, influyen en los otros, en grados, con ritmos y direcciones variables, y en desarrollos sociohistóricos más amplios.

Un enfoque teórico y un esquema metodológico para el análisis y la evaluación de la política científica en general, o de políticas científicas específicas, presuponen que la ciencia, la economía, la sociedad, la política, el Estado y el derecho, son todos subconjuntos y subprocesos de la totalidad que se quiera considerar: país, región internacional, orden mundial. Cada subconjunto y subproceso se organiza con sus propios aspectos y niveles, actores, fuerzas, estructuras, funciones, actividades, procesos, en apertura relativa y en perpetuo intercambio con el sistema global (sociedad nacional, economía mundial, sistema político interestatal o internacional) que se tome en cuenta, considerado como medio circundante general, y con los demás subconjuntos.

Se trata, como es obvio, de una división para fines analíticos, que no ignora las interconexiones e interrelaciones de esferas, aspectos y niveles, entre sí y con la totalidad. Tampoco se pueden ignorar las ramificaciones mutuas, en cuya virtud las esferas que aparecen, que son relativamente autónomas y fines en sí mismas, al mismo tiempo existen y operan en el interior de las demás, como insumos, componentes y medios de ellas.

Ciencia, subsistema político y Estado

Para un acercamiento adecuado a la política científica se debe reconocer que la ciencia se entrelaza con el subsistema político. Es parte de una sociedad de la que también forma parte la instancia política; es afectada por ambas y las afecta.⁵

El conocimiento científico es, o puede llegar a ser, poder (potencial o efectivo) para clases, grupos, gobiernos, naciones, en términos de creación y uso de recursos y riquezas, de prestigio e influencia, de capacidad política y diplomático-militar, dentro de cada país y en el sistema internacional. Al incrementar el dominio sobre la naturaleza, la ciencia ha expandido cada vez más el ámbito de la iniciativa colectiva y, por lo tanto, de la política. La ciencia es también poder de unos hombres sobre otros, factor y mediación en la dominación, la creación de desigualdades y conflictos, la agresión y la destructividad.

El conocimiento científico equivale virtualmente al poder, pero tiene escaso valor en sí mismo, si no es acompañado por la capacidad para tener acceso a él y para usarlo efectivamente. Ello depende de la interacción de fuerzas, estructuras e instituciones de tipo socioeconómico y cultural, así como de actores y procesos políticos. Se configura así lo que llamo el "medioambiente" político en cuyo seno la ciencia surge y funciona⁶. La ciencia depende de condiciones y produce consecuencias que se manejan en términos políticos.

Toda decisión y actividad relacionadas con la ciencia tienen carácter político. No se definen exclusivamente por sí mismas. Son resultado de intereses, necesidades y demandas de sectores y grupos, de sus juicios de valor sobre prioridades integrantes de programas políticos, y de sus poderes políticos. Surgen y se desarrollan dentro de una estructura de poderes, sobre todo lo cual siempre se erige y actúa un arbitraje político.

Toda política referida a la ciencia está condicionada por el sistema político y revela la coexistencia de tres conjuntos de variables que la presentan a la vez como elemento constitutivo, objeto y motivación de la acción política. a) La ciencia es elemento constitutivo de la acción política y del sistema político, contribuye a su orientación para la acción; define formas de acción política potencialmente menos inciertas y más racionales. b) La ciencia es objeto de decisiones y acciones po-

líticas. c) La ciencia es motivación, finalidad y resultado deseable de la acción política. El sistema político es la arena o escenario en que se enfrentan las fuerzas sociales implicadas, directa e indirectamente, en el desarrollo científico.

La política aparece así, eventualmente, bien como obstáculo o bien como estímulo, para el desarrollo científico, esto depende de que los factores significativos para aquél estén sometidos al control y uso por y para grupos o elites ya sea hostiles, ya favorables a la mayor y mejor producción de conocimientos y a su diversificación y utilización.

Lo que defino como ambiente político general de la ciencia se configura por el conjunto de los actores, los procesos, las estructuras, los ordenamientos e instituciones con mayor o menor influencia y eficacia en la creación de condiciones que puedan obstaculizar, o estimular, la producción, los resultados y los usos de la ciencia. Sus principales componentes son por lo menos los siguientes:

1. El personal o comunidad de la ciencia.
2. Las instituciones económicas y sociales: empresas, sindicatos, entes culturales, universidades, fundaciones.
3. Los grupos de interés, de presión y de poder: corporaciones empresariales (nacionales y extranjeras), organizaciones laborales y profesionales, fuerzas armadas, iglesias.
4. Los partidos políticos.
5. El Estado.

A través de sus organismos y funciones, el Estado adquiere (o puede adquirir) capacidad para incidir en lo que ocurre o no ocurre con la ciencia, en dependencia de una serie de circunstancias generales y específicas.

En el mundo contemporáneo, sobre todo en los países altamente desarrollados, se ha establecido una relación compleja entre la ciencia y el Estado. La ciencia se ha vuelto un asunto de Estado. Es parte influyente del orden social. Ha adquirido significados concretos y efectos prácticos de gran trascendencia para clases y grupos, empresas, sociedad, gobierno. Formula, y en grados variables cumple, la promesa del crecimiento, la productividad, el bienestar, el poder, la capacidad ofensiva y defensiva, la supervivencia, la influencia internacional. Para el Estado, la ciencia es importante por tales razones, y porque puede proporcionarle eficacia operativa tanto interna como externa (administración, servicios sociales, obras y empresas públicas, peso diplomático y militar); le permite satisfacer y manipular a la opinión pública, realizar y consolidar la voluntad de poder de políticos, gobernantes, funcionarios y técnicos.

Al mismo tiempo, el conocimiento científico se ha vuelto de tal manera un poder que esto constituye un significado real de la ciencia. Ésta funda y realiza así una filosofía práctica; define fines similares a los de los sistemas de cuyo seno emerge y sobre los cuales apoya sus progresos. La ciencia busca o puede buscar el poder y tratarlo como instrumento de su propio progreso; ofrece sus servicios al Estado, a las grandes organizaciones e instituciones, a las corporaciones; gravita con sus resultados y usos sobre uno y otras. Al mismo tiempo, el aumento de su escala de actividad, el número y costo de sus necesidades, la obligan a solicitar apoyos, y a reconsiderar los grados y alcances de su autonomía.

A su vez, el Estado trata a la ciencia y a sus especialistas como uno de sus medios. Apoya a una y a los otros en función de sus actividades y servicios; se vuelve su principal sostén, como patrón y mecenas, a través de sus demandas y de su provisión de medios. Gobernantes y administradores se aconsejan con los científicos, recogen y usan sus opiniones y soluciones, les dan variable cabida en sus decisiones. El Estado convoca a la colaboración de la ciencia en función de sus imperativos e intereses, de sus orientaciones, actividades y productos.

Dentro de estos marcos sociopolíticos generales se dan las interrelaciones entre la ciencia y los poderes y funciones del Estado. Entre ellos destacan las ramas del gobierno (ejecutiva, legislativa y judicial), y las funciones de: institucionalización, legitimación, consenso, y regulación jurídica, coacción social, cultura y educación, organización colectiva, política socioeconómica y relaciones internacionales.

A partir y a través de sus órganos, poderes y funciones, se configura la capacidad del Estado para captar y procesar información, asumir exigencias y objetivos de desarrollo científico, e intervenir en éste con diferentes modalidades, sobre todo las siguientes:

1. Demandas, apoyos y asignación de recursos a los polos de investigación e innovación para la solución de problemas que interesan a la sociedad y al Estado.
2. Creación política, legislativa, administrativa y judicial de condiciones favorables al desarrollo científico.
3. Acción deliberada del Estado para la formulación de doctrinas, estrategias y políticas adecuadas para el avance de la ciencia.
4. Asunción directa de tareas científicas.
5. En general, diseño y realización de la política científica.

La política científica

Las relaciones entre la ciencia y el Estado, las funciones que éste asume y los poderes que ejerce respecto a la primera, se condensan y culminan en la política científica.⁷ Ésta engloba el conjunto de intervenciones, decisiones y actividades de los poderes coexistentes en una sociedad y época dadas, tendientes ya sea a ignorar, subestimar, u obstaculizar, ya sea a promover o estimular, el progreso de la investigación científica y la aplicación de sus productos con referencia a objetivos de diferente naturaleza.

La necesidad de la política científica surge de la insuficiencia de las acciones espontáneas de los actores operantes en un sistema dado para el logro de una maximización y una optimización que se consideran deseables, y de la consiguiente necesidad de un arbitraje decisorio entre fuerzas y poderes en concurso y conflicto.

Para ello, la política científica tiene como presupuesto e idea reguladora una cierta noción de progreso; se plantea una serie de preguntas básicas interconectadas y busca responder en cuanto a las posibles alternativas, decisiones y opciones específicas, como las siguientes: ¿Qué ciencias, qué tecnologías, o qué técnicas son buenas? ¿Para qué y para quiénes? ¿Cuánto? ¿Cómo? ¿Qué novedades (teorías, descubrimientos, invenciones, innovaciones) y qué frutos de ellas deben surgir y propagarse, a partir de qué polos de formación y de qué itinerarios de propagación? ¿Con qué velocidad y en qué direcciones? ¿A qué costos y con qué beneficios? ¿Para quiénes?

En las preguntas que se plantea y en las alternativas que ofrece y opciones que toma, la política científica supone un esquema de la sociedad a mantener, modificar o reemplazar. Busca beneficiar subconjuntos dentro de un conjunto, de modo desigual en relación a otros. Da prioridad a ciertos progresos; elige focos o polos de formación e incremento de la información científica, itinerarios de propagación y formas de concreción de los progresos en el seno del conjunto. Reparte de cierto modo recursos escasos para obtener, al menor costo, el mejor resultado deseado.

La política científica puede ser nacional o gubernamental. La nacional está constituida por el conjunto de políticas correspondientes a los actores y las unidades de los subsistemas político, social, productivo, cultural, educativo y científico propiamente dicho. La gubernamental se configura como conjunto de medidas de intervención de los poderes públicos, para frenar o estimular el avance de la ciencia y, con él, un tipo particular de progreso socioeconómico y político que se considera deseable.

Siempre hay de alguna manera una política científica, que puede ser explícita o tácita, benéfica o perversa por acción u omisión. Puede concretarse o no en pla-

nes, programas y proyectos. Puede o no establecer una comunicación regular y más o menos armónica con otras políticas del Estado.

El análisis y la evaluación de la política científica de un Estado, en un país y momento dados, necesitan referirse a los siguientes aspectos y niveles:

1. Ambiente político general de la ciencia, al que ya se hizo referencia.
2. Elementos constitutivos e indicativos de la existencia y del grado de desarrollo de una política científica.
3. Contenido y resultados de la política científica.

Elementos constitutivos e indicativos

La existencia y la efectividad de la política científica puede determinarse mediante criterios e indicadores, agrupables en órdenes: a) ideología de la política científica; b) grado de desarrollo de las organizaciones de investigación; c) grado de desarrollo de los órganos centrales de política científica y de su integración en el sistema nacional de decisiones; d) la política científica como sistema de información.

1. La emergencia y el grado de desarrollo de la ideología de la política científica en un país y momento dados reflejan la convicción, compartida en diferentes grados por los dirigentes y componentes de las principales instituciones sociales, sobre la importancia de las interacciones entre la ciencia y la sociedad; su expresión en un acuerdo mínimo sobre la necesidad de utilizar a la ciencia como actividad indispensable para enfrentar los problemas del desarrollo y de operar para ello de modo racional y deliberado.
2. Grado de desarrollo de la estructuración del personal o comunidad de la ciencia en organizaciones e instituciones de investigación científica.
3. Existencia y peso de órganos centrales de política científica para la coordinación de esfuerzos y la formulación de programas y planes. Su análisis y evaluación debe referirse a la ubicación (distancia del centro de poder, interacciones), el grado de autonomía, la disponibilidad de autoridad y medios, la integración en el sistema nacional de decisiones, la participación en planes y programas nacionales, la eficacia y los alcances de su actividad.
4. Los subconjuntos o grupos que producen y usan ciencia y configuran su ambiente sociopolítico general, componen un subsistema de información comunicación. Generan y transmiten informaciones específicas sobre la ciencia y sus lazos con otras instancias y procesos sociales, y usan las informaciones proporcionadas por los demás componentes. Las informaciones se refieren

a capacidades, componentes, procesos y resultados de las investigaciones e innovaciones, y sus ramificaciones en otros sectores.

La existencia, madurez y eficacia de la política científica es función directa del desarrollo del subsistema de información–comunicación; de su complejidad, flexibilidad y sensibilidad; de la cantidad y la claridad de la información que recibe, produce, trata y trasmite a través de la sociedad. A su vez, el desarrollo de este subsistema depende del número, la vitalidad y las interacciones de sus componentes, y de la efectividad real de su acción social. De hecho, pueden diferenciarse un subsistema formal y un subsistema informal.

Contenido de la política científica

El contenido y los resultados de la política científica son analizables y evaluables con referencia a varias dimensiones: a) formación; b) dispositivo de ordenación; c) asignación de recursos; d) cooperación internacional.

1. La formación incluye funciones y tareas:
 - a) Disponibilidad de información y su análisis respecto a instituciones y órganos, recursos humanos y materiales, y producción.
 - b) Visión prospectiva de objetivos y nexos, en periodos cortos, medios y largos.
 - c) Traducción de los objetivos en medios, costos y precios.
 - d) Examen del uso de conocimientos e innovaciones, en el pasado, el presente, en proyección y en prospectiva.
 - e) Evaluación de las investigaciones e innovaciones en el contexto de sus implicaciones sociales.
 - f) Previsión de direcciones y orientaciones de la investigación; de su naturaleza, número y calendario; de sus aplicaciones, necesidades y efectos. La previsión puede ser exploratoria o normativa.
2. El dispositivo se refiere a la integración del personal científico, los equipos y materiales, en unidades de producción científica. Sus finalidades son la racionalización de las unidades (dimensión y organización óptimas), y de sus nexos; la convergencia de sus esfuerzos (acciones concertadas, flujos de información); la formación del personal (número, calidad, especialización).
3. El análisis de la asignación de recursos debe incluir necesariamente aspectos y niveles:
 - a) Agentes y procesos de decisión para asignar tareas y recursos.

- b) Mecanismos (formales e informales) de negociación y arbitraje entre centros (políticos y administrativos, científicos, empresariales, sociales), sobre alternativas, prioridades, opciones, montos.
 - c) Criterios teóricos y prácticos de estimación y necesidades, así como de fijación, medición y evaluación de gastos científicos y de sus consecuencias específicas, sectoriales y globales.
 - d) Naturaleza de los recursos: económicos, financieros, materiales, humanos.
 - e) Origen de los recursos: nacionales e internacionales, públicos y privados.
 - f) Destinatarios: temáticas y disciplinas; ciencias, tecnologías y técnicas; objetivos y espacios civiles y militares; universidades públicas y privadas, de alcance nacional, regional o local.
 - g) Criterios de selección: internos o externos al dominio científico; por méritos y logros (científicos, tecnológicos, sociales o sus combinaciones).
4. Finalmente, el contenido de una política científica presupone e incluye, tácita o explícitamente, alguna de las respuestas posibles al supuesto dilema: esfuerzo nacional especializado versus cooperación internacional. Las alternativas y opciones al respecto incluyen:
- a) Criterios, formas y resultados de la especialización nacional.
 - b) Modalidades de la cooperación internacional: no gubernamentales, intergubernamentales, estructuras orgánicas y funcionales.
 - c) Introducción de la problemática de la cooperación científica en la perspectiva de la integración latinoamericana: ventajas y desventajas, requisitos, formas institucionales, obstáculos.

NOTAS

¹ Ciencia pura, ciencia aplicada, tecnología, técnicas, investigación, desarrollo, constituyen un continuo en el cual aquéllas interactúan de modo multívoco y tienden a constituirse y funcionar como un subsistema único dentro de la sociedad. Por ello, uso ciencia en el antiguo significado baconiano, adoptado por los medios de la política científica, es decir, como expresión abreviada para designar el conjunto más o menos integrado de ciencias, tecnologías, técnicas, investigación, desarrollo, disciplinas bio-físico-naturales y humano-sociales.

² Ver Marcos Kaplan, "Ciencia, estado y derecho en la tercera revolución", tomo IV, en Marcos Kaplan (coord.), *Revolución tecnológica, Estado y derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Petróleos Mexicanos, 1993.

³ Para un enfoque teórico y un esquema metodológico de la política científica, ver Marcos Kaplan, *Ciencia, sociedad y desarrollo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1987, pp. 9-170.

⁴ Eric Hobsbawm.

⁵ Ver Don K. Price, *Government and science*, New York, Oxford University Press, 1965; Sanford A. Lakoff (ed.), *Knowledge and power-essays on science and government*, New York, The Free Press, 1966; Jean Jacques Salomon, *Science et politique*, París, Aux Éditions du Seuil, 1970;

William R. Nelson (ed.), *The politics of science*, London, Oxford University Press, 1968; H.L. Nieburg, *En nombre de la ciencia-análisis de control económico y político del conocimiento*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1973; Daniel S. Greenberg, *The politics of american science*, New York, Penguin Books, 1969.

⁶ Cfr. infra.

⁷ Ver Marcos Kaplan, *La ciencia en la sociedad y en la política*, México, SEP-Setentas, 1975; Steven Dedijer, "Research Policy. From Romance to Reality", en Goldsmith and Mackay, *The Science of Science*, cit.; S. Dedijer, "Politique de la Science, Génèse et Évolution", en *Politique de la Science et Écart Technologique*, Cahiers de l'I.S.E.A., Genève, Librairie Droz, tomo III, núm. 4, abril 1969; *Recherche et Activité Economique*, sous la Direction de François Perroux, París, Armand Colin, 1969.

Sobre variedades nacionales de políticas científicas, ver: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), *Reviews of National Science Policy*, volúmenes dedicados al Reino Unido y Alemania, Japón, Estados Unidos, Unión Soviética, París, 1967, 1968, 1969, respectivamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Greenberg, Daniel S., *The politics of american science*, New York, Penguin Books, 1969.
- Jacques Salomon, Jean, *Science et politique*, París, Aux éditions du Seuil, 1970.
- Kaplan, Marcos, "Ciencia, Estado y derecho a la tercera revolución", tomo IV, en Marcos Kaplan (coord.), *Revolución tecnológica, estado y derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Petróleos Mexicanos, 1993.
- _____, *Ciencia, sociedad y desarrollo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1987.
- Price, Don K., *Government and science*, New York, Oxford University Press, 1965.
- Nelson, William R. (ed.), *The politics of science*, London, Oxford University Press, 1968.
- Nieburg, H.L., *En nombre de la ciencia-análisis de control económico y político del conocimiento*, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo, 1973.

La educación superior en México entre el Estado y el mercado

LORENZA VILLA LEVER



Introducción

El presente artículo tiene como centro de interés la relación entre el Estado, el mercado y la educación. El tema, además de ser uno de los más importantes en el debate actual cuando se piensa en la educación superior, constituye uno de los meollos para ubicarla en el contexto actual en el que el conocimiento y la tecnología son fundamentales para el desarrollo de las sociedades. Las preguntas que guían el trabajo son: ¿cómo se han relacionado históricamente los diversos actores que participan en la educación, especialmente el Estado, la Iglesia y los empresarios?, ¿cómo se ha dado la intervención del mercado en esta relación?, ¿cómo surge la idea de que hay una educación pública y otra privada?, ¿cuáles son los cambios de esta relación en el contexto actual y qué factores influyen en ellos?

Antecedentes

Durante la Colonia la educación no era ni pública ni privada, en la medida en que tanto la Iglesia como el Estado eran dos instituciones centrales de esa sociedad y ambas participaban en la educación. Aunque el nivel universitario normalmente era organizado por órdenes religiosas y sus maestros y administradores eran en su mayoría sacerdotes, era en su seno donde se preparaban tanto el clero como los burócratas. Pero la influencia de la iglesia en la educación empezó a declinar desde antes de la independencia de los diversos países que componían la región.

En el origen del declive eclesiástico —que tuvo como resultado la diferenciación entre lo laico y lo religioso que más tarde daría lugar al binomio público-privado— participaron varios factores: la expulsión de los jesuitas en 1767, quienes hasta entonces habían sido los líderes académicos de la región; las ideas sobre el lai-

cismo y la separación del Estado y la Iglesia provenientes de la Revolución Francesa y la concepción napoleónica de la universidad, que entre otras características, vinculó la enseñanza superior con la función pública.

El papel del Estado en las nuevas naciones devastadas por las guerras de independencia se centraba en consolidar la unidad territorial y política, así como la identidad nacional en los distintos países de la región. En ese contexto, los estados latinoamericanos tuvieron, entre otros muchos, el propósito explícito de incorporar la educación como un servicio público nacional, confiriéndole, —particularmente a la primaria—, los atributos de pública, universal, gratuita y obligatoria, como condición para que cumpliera con la función política que se le atribuía, y con una estrategia de gobierno crecientemente centralizada se organizaron los sistemas educativos concentrando en los gobiernos nacionales las funciones de dirección, supervisión, administración, normatividad y formación de maestros. Lo importante era que la educación sirviera como fundamento y sustento de la República.

Con el transcurso del tiempo, las diferencias entre liberales y conservadores tomaron a la educación como uno de los campos privilegiados de lucha. En ella, los liberales proponían el control del Estado sobre la educación y terminar con la influencia de la Iglesia, bajo el supuesto que la educación era una prerrogativa y una función del Estado. La sociología de Comte y el positivismo reforzaron esta posición al contraponer el desarrollo científico con la religión. En síntesis, es con la separación y diferenciación del Estado y la Iglesia, que los conceptos de “lo público y lo privado” ganan relevancia, y en relación con la escuela, dice Levy,¹ es cuando la educación se hace pública, que germinan las instituciones privadas.

Desde otra perspectiva, cabe señalar que es hasta ya bien iniciado el siglo xx, que la mayoría de los estados empezaron a considerar como importante su participación en la economía. A ello contribuyeron los economistas postsmithianos, cuya idea central era que el sistema económico debía ser dejado libre a las fuerzas del mercado,² así como también a aquellos que proponían como principios esenciales el orden y la estabilidad, fundados en una conducta económica racional. No obstante, los procesos de acumulación y centralización del capital, así como el desarrollo desigual, los problemas de empleo y de distribución de la riqueza, por mencionar algunos, funcionaron como contra-argumentos que propiciaron el cambio. Keynes presenta en 1936 su *General Theory of Employment, Interest and Money*, en la que reconoce que el Estado es necesario para salvaguardar los principios del capitalismo. Es con base en estas ideas que los estados empiezan a invertir en capital social o “gastos requeridos para una acumulación privada rentable” donde se incluía la inversión en formación de capital humano, y en gastos sociales o “proyectos y servicios que se requieren para mantener la armonía social, para satis-

facen la función “legitimadora” del Estado”.³ Es decir, teóricamente la educación fue incluida en el nivel macroeconómico, en la medida en la que se le consideraba parte del desarrollo económico. No obstante, los críticos del keynesianismo agregan el concepto microeconómico de “capital humano” de los neoclásicos,⁴ referido principalmente a que la educación —individual y nacional— es uno de los factores importantes que coadyuvan al desarrollo económico, ya que, agregan, el capital no es suficiente para explicar el crecimiento.

En el ámbito de la educación superior, durante la segunda mitad del siglo xx, América Latina vive un creciente aumento de la matrícula y una importante diversificación del sistema, no sólo en relación con los tipos de institución y los perfiles académicos, sino también en cuanto a su régimen público, privado o mixto. En su mayoría se trata de instituciones que ofrecen únicamente estudios de pregrado, son pequeñas y se ubican preferentemente en las zonas metropolitanas. En general, no realizan actividades de investigación ni se ocupan de las ciencias básicas, concentrándose más bien en áreas administrativas, comerciales y de ingenierías. Comúnmente contratan a su profesorado por horas y su formación académica no es superior a la de las instituciones públicas. Finalmente, sus instituciones están segmentadas. Las hay de élite, cuyos estudiantes suelen provenir de medios socioeconómicos altos, y otras que atienden a una población más amplia, que de todos modos paga por estudiar en ellas. Su financiamiento proviene casi en su totalidad del cobro de colegiaturas.⁵

Lo público y lo privado en México

El Estado mexicano surgido de la Revolución es fuerte y activo, pero también es conservador y propicia que los intereses privados desempeñen un papel central en el desarrollo nacional. El Estado mexicano posrevolucionario asegura la estabilidad política en el país y maneja los sectores estratégicos de la economía pero, en una alianza tácita con el sector privado, permite que éste se convierta en un pilar fundamental del desarrollo económico nacional.

Durante la llamada época de la “unidad nacional” la educación juega un papel fundamental, sobre todo como legitimadora de los nuevos contenidos ideológicos orientados hacia un nuevo pacto social, que promueve “el amor a la patria”, “lo mexicano”, “la unidad nacional”.⁶ Estos años se caracterizan por el acercamiento del Estado con los sectores conservadores, particularmente aquellos próximos a la iglesia y a los empresarios, lo cual trae como una de las consecuencias más importantes la modificación del Artículo 3º Constitucional en 1945 y con ella, la supresión del concepto de educación socialista, acompañada de la apertura gubernamental para que la Iglesia y el sector privado pudieran participar de nuevo en la

educación. Como consecuencia de ello, éstos grupos crean instituciones educativas propias.

Con estos cambios, la concepción de la educación se modifica: se abandona la idea de los años treinta de que es un instrumento para conseguir un fin específico, —la sociedad socialista—, para concebirla como un fin en sí misma y en un objetivo individual. En ese sentido, se da paso a una tendencia orientada a la introducción de conceptos “privados” de la educación, como promover la “movilidad social” sobre la base del esfuerzo individual, en contraposición al carácter social que se le atribuyó antes.⁷

La industrialización del país fortalece la idea de que la educación tiene un papel muy importante en la formación de los recursos humanos necesarios para el desarrollo nacional. Es en ese contexto, durante la segunda mitad del siglo xx en México, en el que además de consolidarse el sistema educativo como tal, la educación pública y también la privada crecen y se diversifican. Actualmente, aunque la educación privada es menor que la pública en cuanto a matrícula se refiere (atiende 27.3%),⁸ no por eso deja de ser muy importante. Además, los particulares que participan en la educación, —sobre todo el clero y la iniciativa privada—, no se orientan a la clase popular, sino preferentemente a las clases media y alta.

La alianza que rige la política pública del Estado hacia la participación del sector privado en el ámbito educativo, mantiene a los empresarios a prudente distancia del primero, aún cuando el Estado “provee las condiciones básicas que el sector [privado] necesita para florecer”.⁹ El Estado no financia la educación privada en México, sin embargo se ha ocupado con esmero de garantizar un modelo de desarrollo económico acorde a los intereses de los grupos privilegiados, que son los que asisten a la educación privada y los que la sostienen financieramente. En contrapartida, el sector privado prepara personal que atienda las necesidades empresariales, y actualmente cada vez más, las del propio Estado, lo que le permite a este último reducir en esa medida su inversión en educación.

La educación privada en México surge como una reacción a la pública en los ámbitos político, ideológico y económico. Las universidades privadas más importantes tienen proyectos educativos que se diferencian regionalmente, pues obedecen a la necesidad de satisfacer las demandas de ciertos grupos sociales, en ocasiones muy distintos entre sí por su historia y sus características. Por ejemplo, el caso de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), la primera universidad privada de América Latina, fue creada en 1935 como:

...una respuesta local a pugnas entre sectores tradicionalmente enfrentados en la región: los grupos católicos y una burguesía principalmente comercial y agraria, contra el Estado de los años 1920-1940. Esta situación da como resultado una concepción educativa que com-

bina las nociones liberales de la práctica profesional con una fuerte ideología de “servicio” de extracción cristiana.¹⁰

La Universidad Iberoamericana, creada en 1943:

...surge como una respuesta del clero a la creciente secularización de la enseñanza que vive el país desde el siglo pasado y a su pérdida de poder en el campo educativo.¹¹

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), creado ese mismo año, aunque también es un producto:

...de la lucha contra la política educativa del Estado y de la Universidad Nacional, fomenta una educación de corte técnico y científico, ligada a las necesidades regionales del capital.¹²

No obstante el aumento de la matrícula y la mayor presencia de la educación privada, ésta no puede ser considerada en México el eje de crecimiento del sistema de educación superior. Levy señala tres causas de base para el crecimiento de este sistema: la expansión que termina con la universidad pública de élite, la politización de las universidades y las exigencias económicas para modernizar el país.¹³

Estas tres características acercan a la universidad con la competencia y el mercado. Sartori explica que “la competencia es la esencia del mercado” y no hay que confundirla con los grados de competitividad. El mercado, agrega: “determina implacablemente, con sus propios mecanismos y sin asomo de duda, “quién es igual” y “quién es desigual”. La lógica del mercado es incompatible con toda igualdad de las circunstancias, porque ésta exige inevitablemente tratamientos desiguales, lo cual niega la competencia y la propia esencia del mercado: la eficiencia económica. “El mercado se rige por la ley del triunfo de los mejor dotados”, así como “la sociedad de mercado expulsa a los irremediablemente incapaces”.¹⁴

La élite mexicana creó sus propias instituciones educativas privadas, con exigencias financieras y académicas más definidas y alejadas de la política, “que respondieran eficientemente a las necesidades del desarrollo económico no consideradas por las instituciones públicas, ante la excesiva politización y poca dedicación a la formación técnica y profesional requerida. La universidad pública se consideró un espacio que brindaba poca atención al mercado de trabajo y descuidaba la formación de los recursos humanos especializados para el desarrollo de las empresas”.¹⁵ En ese sentido, muchas instituciones privadas estaban orientadas al y por el mercado, que es básicamente un subsistema capitalista, del sector pro-

ductivo y la empresa privada, que en principio van en contra del “proyecto igualitario”. Por eso, dice Sartori, suscita tanta hostilidad.¹⁶

El crecimiento de la matrícula de la universidad pública estuvo acompañado por una diversificación de los sectores sociales que accedían a ella. Con el ingreso masivo, también participan las nuevas clases medias surgidas del proceso de industrialización del país, por lo que la élite busca, a través de opciones educativas privadas, preservar sus diferencias de clase. Además, el interés de ciertos grupos empresariales por financiar instituciones privadas de educación superior tiene como objetivo la formación de los cuadros medios y directivos en relación con el sector privado o con sus propias empresas, y adaptar la misión institucional de las universidades a las necesidades de la economía,¹⁷ ante la desconfianza creciente que les inspiraban las universidades públicas, en las que tradicionalmente se habían formado.

A partir de los años ochentas, el sector público enfrentó tres problemas importantes, que coadyuvaron al desarrollo de la educación privada: la escasez financiera, la rápida expansión de la demanda y la ineficiencia burocrática de las instituciones de enseñanza.¹⁸ De acuerdo a Ken factores como la facilidad que las nuevas instituciones encontraron en el proceso de reconocimiento y acreditación para abrir nuevas instituciones, el descenso de la calidad del sector público y su politización, y la demanda de estudios superiores con una clara orientación hacia el mercado de trabajo, también influyeron en el crecimiento del sector privado.¹⁹

Cabe señalar que como la pública, la educación privada en México no es homogénea. Ella cuenta con instituciones que se diferencian tanto por su tamaño y la orientación de sus estudios, como por la calidad y el prestigio de la enseñanza que ofrecen. Se pueden clasificar en dos grupos: las universidades consolidadas y las no consolidadas.

Las universidades privadas consolidadas se caracterizan por ofrecer carreras en áreas diversas, contratar a parte de su planta docente de tiempo completo, así como con cierta infraestructura indispensable al desarrollo académico y tener políticas restrictivas de admisión. Estas instituciones reciben de las cuotas que cobran a los alumnos, más de la tercera parte de sus ingresos totales. El resto, lo obtienen por medio de donaciones del sector privado o de fundaciones extranjeras y nacionales. En general estas instituciones no reciben apoyo financiero por parte del Estado.

Las universidades privadas no consolidadas, o aisladas, dependen completamente de las cuotas que cobran a sus estudiantes. A pesar de que se trata de instituciones pequeñas, que no absorben una matrícula importante, a partir de los años noventa han crecido muy rápido. Se dedican preferentemente a atender a jóvenes interesados en insertarse rápidamente al mercado de trabajo, particularmente en

las áreas de servicios y es común que no cuenten con un nivel académico adecuado. Estas instituciones se preocupan más por “la eficiencia económica de la organización y buscan minimizar costos y elevar la demanda mediante el marketing de sus programas más que por la calidad de los productos que ofrecen”.²⁰ En ese sentido, a pesar del eminente aumento del número de instituciones de educación superior, no se puede decir que con él hayan aumentado ni la competencia del sistema, ni la calidad de sus productos.

Conclusión

No cabe duda de que actualmente hay consenso sobre el valor estratégico del conocimiento,²¹ por lo que se considera indispensable elevar la cobertura y transformar los sistemas de educación, en el sentido de enriquecer su capacidad de respuesta a los requerimientos del entorno inmediato y frente a la dinámica de la globalización.²²

Las tendencias a acercar los sistemas de educación a la evolución de las necesidades del mercado, han conferido a los involucrados en ella (principalmente: Estado, empresarios, Iglesia) un rol importante que jugar para garantizar la calidad y la eficiencia, y han posibilitado que la educación ya no sea sólo imputable al Estado. La responsabilidad compartida entre los diversos actores que de hecho participan en la educación permite volver a pensar, en el nuevo contexto, el tipo de relaciones que sería deseable que establecieran entre ellos y en esa medida, suavizar las anteriores definiciones de lo público y lo privado, porque contraponen a la empresa privada, como fenómeno capitalista, en contra de la justicia redistributiva a cargo del Estado.

Habría que preguntarse si es verdad que el sector privado es más propicio que el público para acercarse a las demandas de las empresas y del mercado de trabajo y, en ese sentido, si se puede decir que responde mejor a las necesidades reales de una economía globalizada.

NOTAS

¹ Levy, 1995.

² Pero como bien explica Sartori (1989:490), es un error considerarlo así porque “en realidad el mercado es un subsistema del sistema económico globalmente considerado”, por lo tanto, éste último es mayor e incluye al primero.

³ O'Connor, 1974, p. 68.

⁴ Dettmer y Esteinou, 1983, pp. 73-74.

⁵ J. Mendoza R., 1998 y J.J. Brunner, 1994.

⁶ J. Vázquez, 1970; L. Villa Lever, 1988.

- ⁷ P. de Leonardo, 1983.
⁸ SEP, 1999, p. 99.
⁹ Levy, 1995, p. 336.
¹⁰ P. de Leonardo, :1983:135
¹¹ Ibidem.
¹² Ibid., p. 136.
¹³ Levy, 1995.
¹⁴ Sartori, 1989, p. 504.
¹⁵ J. Mendoza R., 1998, p. 330.
¹⁶ Sartori, 1989, p. 496.
¹⁷ G. Neave, 2001.
¹⁸ Balán, y García de Fanelli, 1997, p. 18.
¹⁹ Kent, 1994.
²⁰ Balán y García de Fanelli, 1997, p. 87.
²¹ Cfr. UNESCO, 1999; OECD, 2000.
²² Yarzabal, 1999.

BIBLIOGRAFÍA

- Balán, J. y A.M. García de Fanelli, "El sector privado de la educación superior", en Rollin Kent (comp.), Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2. Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado, 1997.
- Brunner, J.J., "Estado y educación superior en América Latina", en G. Neave y F. Van Vaught (eds.), Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa, Barcelona, Gedisa, 1994.
- De Leonardo, P., La educación superior privada en México. Bosquejo histórico, México, Línea/ Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas, 1983.
- Dettmer, J.A. y R. Esteinou, Enfoques predominantes en la economía de la educación, tesis de licenciatura, Cuadernos del Ticom, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, 1983.
- Kent, R., "El estado actual de la educación superior en México", en Rollin Kent (comp.), Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2: Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado, 1994.
- Levy, D., La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al dominio público, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Centro de Estudios Sobre la Universidad, 1995.
- Mendoza Rojas, J., "La educación superior privada", en P. Latapí (coord.), Un siglo de educación en México, Biblioteca Mexicana, tomo II, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Neave, G., Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea, Biblioteca de Educación, Gedisa, 2001.
- O'Connor, J., "Estado y capitalismo en la sociedad norteamericana", Buenos Aires, Periferia, 1974. Citado en J.A. Dettmer y R. Esteinou, Enfoques predominantes en la economía de la educación, tesis de licenciatura, Cuadernos del Ticom, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, 1983.
- OECD, Knowledge management in the learning society. Education and skills, Paris, 2000.
- Sartori, G., Teoría de la democracia 2. Los problemas clásicos, México, Alianza, 1989.
- SEP, El perfil de la educación en México, México, 1999.

- UNESCO, World Conference on Higher Education. Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action, París, France, 5-9 oct. 1998, Final Report, París, UNESCO, 1998.
- Vázquez de Knauth, J., Nacionalismo y educación en México, México, El Colegio de México, 1970.
- Villa Lever, L., Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México, Universidad de Guadalajara, 1988.
- Yarzabal, L., Consenso para el cambio en la educación superior, Caracas, UNESCO/IESALC, 1999.

Educación, mercado y Banco Mundial

BERTHA LERNER SIGAL



El problema

Desde hace más de una década ha cobrado fuerza una tendencia mundial: dar primacía al vínculo entre mercado y educación. Como contrapartida se ha colocado en un lugar secundario el nexo entre ésta y la política, lo que deja de lado el asunto de cómo la educación puede contribuir a una socialización y concientización más pertinente de las nuevas generaciones, con la finalidad de prepararlas mejor para enfrentar los enormes desafíos políticos del siglo XXI.

En virtud de este énfasis mundial en que la educación se acerque al mercado, se ha relegado también a un plano secundario el nexo ciencia-educación; lo que ha propiciado que se confinen a un lugar secundario algunos dilemas importantes. Por ejemplo, cómo puede la ciencia contribuir a desarrollar más ampliamente las potencialidades intelectuales de los individuos (hasta ahora no exploradas), o cómo puede la educación contribuir de manera más sólida para que adquiera fuerza una investigación y una ciencia cada vez más profunda que logre develar con mayor ímpetu de como lo ha hecho hasta ahora (pues no se pueden negar los avances científicos extraordinarios de los últimos dos siglos), verdades sustanciales en todos los terrenos.

Como otras tendencias mundiales, este afán de acercar mercado y educación no surge por azar. Las tendencias mundiales no irrumpen de manera autónoma, nacen cuando protagonistas, de carácter internacional —al responder a circunstancias objetivas—, impulsan una serie de transformaciones que en tanto logran arraigo entre otras fuerzas sociales y actores políticos, adquieren fuerza y se convierten, mediante un proceso complejo, en tendencias mundiales.

Así, el hecho de que desde fines del siglo XX comenzara a adquirir importancia el nexo entre educación y mercado, se puede explicar en virtud de que varias instancias internacionales como Banco Mundial (BM)¹ y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) concedieron relevancia a tal nexo.² Así,

BM ha desempeñado un papel muy importante en la difusión y predominio de una visión economicista de la educación, lo que se manifiesta en que tal institución sostuvo como propósito fundamental (aunque no explícito) de las estrategias y políticas educativas que recomendó a países de ingreso mediano y bajo entre 1990 y 2000 (que son los contextos a los que dirige sus recomendaciones educativas y hasta sus sugerencias económicas, políticas y sociales), que la educación debe enfocarse, aunque no agotarse, en el mercado.³

En este ensayo se procurará explicar precisamente como las propuestas que BM hace en la última década del siglo xx, para ser mas específico de 1990 a 2000, a países de ingreso mediano y bajo en lo que se refiere a los valores y los conocimientos, tienen por objetivo acercar mercado y educación. Se seleccionaron tales políticas para explicar como BM propone a través de la educación expandir el mercado y fomentar el desarrollo económico en tanto que la tarea esencial de ésta es proporcionar una formación valoral; pero también por el hecho de que impartir conocimientos es una cuestión fundamental en la educación.

También el estudio procurará ir mas allá de la descripción. Tiene otro propósito: hacer luz sobre las razones por las cuales BM, a través de las estrategias y políticas que traza en lo que se refiere a valores y conocimientos, se propone acercar mercado y educación. Para abordar tal problemática se tomará en cuenta las razones que BM presenta para legitimar sus estrategias y políticas además de las circunstancias históricas que prevalecían en la última década del siglo xx y que pueden explicar sus recomendaciones. Considero que el contexto histórico y los roles que BM desempeña en el mundo actual, como institución económica (o banco), como importante actor político, como organización que genera, comparte, y disemina conocimientos globales⁴ y como instancia humanitaria que se propone, por lo menos en teoría socavar la pobreza, han influido en que asuma esta concepción economicista de la educación y que impulse determinadas estrategias y políticas en lo que se refiere a valores y conocimientos para estrechar el nexo mercado-educación.

Este ensayo también se propone explicar como a partir del año 2000 se manifiestan una serie de transformaciones en las estrategias y propuestas de valores y conocimientos que BM recomienda a los países de ingreso mediano y bajo. Así mismo, se explicará qué circunstancias históricas, qué transformaciones se desencadenaron al interior de la organización y qué otros factores dieron lugar a que ésta cambiara de proposiciones, de estrategias y de políticas en lo que se refiere a valores y conocimientos que se deben impartir a través de la educación.

Razones, estrategias y políticas valorales que BM recomienda a países en vías de desarrollo para acercar mercado y educación

Comenzaré por hacer luz sobre algunas circunstancias que influyeron en que BM asumiera de 1990 a 2000 esta concepción economicista de la educación, las cuales contribuyeron a que tal organismo impulsara una serie de estrategias y políticas para acercar mercado y educación en países de ingreso mediano y bajo. El hecho de que desde antes de la década de los ochenta el sistema capitalista, para expandirse, requiriera que la producción se desplazara de los países industriales y centrales a las periferias en busca de mano de obra barata, pero también de incentivos fiscales y ambientales, fue una primera circunstancia que influyó en que BM —para la década de los noventa— impulsara, con más fuerza que en anteriores décadas, una concepción economicista de la educación y que tal institución trazara estrategias y políticas en los planos valoral y cognoscitivo, pero también en otros, tendientes a acercar mercado y educación.⁵ Es decir, la necesidad de que los países en vías de desarrollo se convirtieran en lugares de producción rentable dotados de una fuerza de trabajo capacitada, a donde se pudiera desplazar el capital excedente que existía en los países desarrollados, influyó en que BM impulsara estrategias y políticas para que la educación adoptara una finalidad económica en tales contextos y procurara vincularse al mercado.

Pero también el hecho de que los países en vías de desarrollo (por tener mano de obra barata) comenzaran a convertirse (sobre todo desde finales de la década de los setenta, para ser más precisos a partir de 1977) en productores de manufacturas e importadores de productos primarios, cuando, antes de la década de los setenta, eran sobre todo productores y exportadores de productos primarios y el que se establecieran en ellos zonas comerciales que tenían importantes atractivos, como facilidades fiscales, influyó en que BM trazara estrategias educativas para tales países tendientes a hacerlos más competitivos, sedes de producción más rentable, de modo que tales contextos contribuyeran a ampliar las bases económicas del capitalismo, a expandir la producción.⁶

¿Qué significa que BM procura impulsar el vínculo educación y mercado en el área valoral? Esto supone que el banco traza políticas educativas tendientes a modelar la mentalidad, la ideología y los valores de los hombres que habitan los países de ingreso mediano y bajo; en otras palabras, la institución se propone influir en que se divulguen en tales contextos valores más compatibles con el mercado. A partir de estos valores, de esta socialización, BM ha procurado impulsar mayor producción y productividad en esos países, y contribuir a la expansión del mercado mundial.

Así, a través de su intervención en el campo de la educación, BM se ha propuesto influir en que los ciudadanos de los países subdesarrollados y hasta de los países exsocialistas⁷ se desempeñen sobre todo el *homo economicus* que tenía en mente un economista como Ricardo y no el hombre político que concebía un filósofo como Aristóteles. Esta orientación valoral que BM infunde a la educación se manifiesta en su interés en que se difundan en los países de ingreso mediano y bajo valores como el espíritu de empresa, el espíritu de riesgo, la competencia, la productividad, la eficacia —y la necesidad de la medición continua de tales valores— tanto en las nuevas generaciones que se forman en la escuela como en las anteriores, que son sujeto de la educación informal, de una socialización que se produce, por ejemplo, a través de los medios de comunicación. En consecuencia, difundir a través de distintos canales de socialización valores económicos —como la importancia de ser emprendedor, productivo y eficaz— son propósitos fundamentales y persistentes en la estrategia educativa de BM.⁸ Explicar la formación valoral que BM impulsa en los países de ingreso mediano y bajo es fundamental si se acepta una premisa que muchos pedagogos y estudiosos de la educación comparten, que la función más importante de la educación es la formación de los individuos a partir de valores, actitudes y hábitos que se comienzan a sembrar en los primeros años de vida, pero que se moldean, adaptan y hasta transforman a lo largo de toda la vida, ya que la educación tiende a ser un proceso permanente, en el que no sólo participa la escuela, ya que distintas instancias y las más variadas experiencias también educan.⁹

¿Qué es lo que BM se propone cuando tal institución recomienda como parte esencial de la estrategia educativa que los países de ingreso mediano y bajo adquieran y difundan estos valores de eficacia, productividad, riesgo, que son compatibles con el mercado y con la estrategia neoliberal que impera actualmente en muchos países del mundo? Sustituir los antiguos valores paternalistas, estatistas, tradicionalistas que predominaron por mucho tiempo en países subdesarrollados y los valores comunistas que sostenían a las sociedades exsocialistas. Pese a que los valores tienden a orientar la acción cotidiana individual y propiciar cambios valorativos, también tiene por mira incidir en el espíritu y praxis colectiva e influir en la marcha de los asuntos reales.

Estrategias y políticas que BM propone para fomentar valores congruentes con el mercado en los sectores educativos

En el periodo que va de 1990 a 2000, BM no sólo sustenta —a lo largo de sus diversos escritos dedicados entre otros temas al de la educación— una filosofía general que se centra alrededor de la premisa de que el hombre del presente y

del porvenir debe ser sobre todo un homo economicus, un hombre productivo, eficaz y emprendedor, sino que tal agencia internacional también diseña estrategias y políticas educativas que se dirigen tanto hacia los educandos de hoy (los ciudadanos del mañana) como hacia diversos sectores que participan en la tarea educativa a través de la cual se pretende inculcar los valores de eficacia y productividad para lograr una socialización más acorde con las leyes y los valores del mercado.

Así, BM siembra una estrategia o una filosofía de competencia tanto en los ámbitos escolar y magisterial, como en la tarea de investigación como vía para difundir e infundir los valores de eficacia y productividad, valores más propios del mercado.¹⁰ También BM recomienda fomentar esta competencia entre las escuelas públicas y en los medios de comunicación, que tienen un papel importante en el desarrollo educativo. Las escuelas públicas desempeñan un rol fundamental en la educación formal, los medios de comunicación en la informal.¹¹ Pero con el propósito de que esta transformación valoral tenga bases más sólidas y garantizarla, BM recomienda a países de ingreso mediano y bajo poner en marcha, entre diversos sectores e instituciones que participan en el proceso educativo, estrategias y políticas de evaluación que premian mediante ingresos adicionales, subsidios o facilidades, a los individuos e instituciones que tengan un mejor desempeño. Tales estrategias implican que los sectores participantes en educación informen de sus labores y hasta que rindan cuentas, se vuelven indispensables ante la masificación creciente de tales actividades. También el hecho de que en las últimas décadas del siglo xx se hayan creado en los países de ingreso mediano y bajo un mayor número de escuelas públicas y se hayan multiplicado los medios de comunicación, también ha dado lugar a que una instancia internacional como BM impulse una competencia creciente entre estas instituciones, competencia por fondos y por obtener prestigio en el caso de las escuelas; competencia por los públicos, por tener más amplios auditorios de oyentes o televidentes en el caso de los medios de comunicación.

Precisamente, a través de estas estrategias y políticas de impulsar la competencia, la productividad, el riesgo y el espíritu de empresa, y hacer de la evaluación y medición del desempeño un proceso habitual y reglamentado, BM promueve indirectamente un nexo más cercano entre educación y mercado. Es propio del mercado, aunque no exclusivo de él, cultivar, difundir e impulsar el afán de productividad, de desempeño, el espíritu de empresa y el afán de eficacia.¹² Singularidad de la ciencia —como Max Weber destacaba— es la búsqueda de la verdad.¹³ Mira de la educación —como explicaba Emilio Durkheim— es formar educandos de acuerdo al espíritu o los ideales de una época, de una sociedad y hasta de una ciudad. En tanto BM parte de la premisa de que la educación debe adaptarse sobre todo a

los valores y a las necesidades del mercado, tal institución influye en que pase a un estatus secundario el sentido político y moral de la educación y que pierda importancia el sentido de la ciencia de descubrir verdades profundas. Pero además, cuando BM esboza una serie de valores que se deben colocar y difundir en todos los países de ingreso mediano y bajo, recomienda implícitamente relegar a un plano secundario la importancia de valores nacionales y locales que se deben impartir a través de la educación.

Valores y políticas que BM sugiere a administradores y cuadros directivos vinculados a la educación

BM se propone también influir en las miras y valores de quienes administran las escuelas y de los dirigentes políticos que intervienen en la administración, en la organización y en la dirección de la educación. De esa manera, no sólo se propone provocar cambios de valores en los educandos y en los maestros que son los grupos que participan directamente en el proceso de aprendizaje. La preocupación de BM por incidir en la administración de la educación, en la perspectiva de administradores y políticos dedicados a ella, se explica en virtud de la propia historia de Banco Mundial. Desde fines de la década de los sesenta, desde la época en que Robert MacNamara fue presidente de BM (1968-1981), cobró fuerza en tal institución una perspectiva singular, pensar que a través de la administración, del management, de una gerencia efectiva, se pueden lograr importantes transformaciones reales. De allí que BM comenzara a impulsar, a partir de entonces, la idea de que es necesario promover una administración más eficaz, una gerencia más efectiva de la economía, de la política y del renglón social (verbigracia de la educación en los países de ingreso mediano y bajo). Esta idea del management, de la gerencia efectiva, que un estudioso tan brillante de la administración como Peter Drucker llegó a explicar, que es más bien propia de las empresas, del ámbito del mercado —en tanto tener éxito en el mercado implica tomar en cuenta los costos, las ganancias, administrar adecuadamente las actividades pedagógicas—, es trasladada a la educación, lo que también es testimonio de la naturaleza economicista de la concepción de BM sobre la educación.¹⁴ Precisamente, en virtud de esta concepción economicista que varios estudiosos de las propuestas de BM ya han reconocido y que es relevante para comprender la singularidad de su discurso educativo,¹⁵ se puede destacar que a BM le interesa, mediante la estrategia educativa que recomienda a países de ingreso mediano y bajo, acercar mercado y educación, pese a que su discurso en relación con lo educativo no se circunscribe a tal finalidad.

A través de un conjunto de estrategias y de políticas que dirige a los cuadros responsables de la administración y de la política educativa en los países de in-

greso mediano y bajo, BM ha procurado influir en que socialicen dichos cuadros de acuerdo a valores más propios del mercado. Influir en que políticos y funcionarios responsables de la educación se den cuenta de la necesidad de ser más eficaces en la dirección y administración de los recursos, de que es necesario reducir costos, delimitar el tiempo que los alumnos pasan en la escuela, de utilizar los recursos al máximo, de emplear de manera más racional los insumos que intervienen en la educación (materiales de enseñanza e infraestructura educativa de las escuelas) aprovechar al máximo los recursos humanos, verbigracia el trabajo de los maestros, mediante el establecimiento, por ejemplo, de una enseñanza simultánea en varios grados escolares, sobre todo en la educación básica que se imparte en las zonas marginadas. El que BM trace estrategias y políticas tendientes a economizar y a buscar una mejor administración en el rubro educativo, también se explica por una nueva tendencia que cobra auge desde la segunda mitad del siglo xx, y que es la de introducir de manera creciente la perspectiva de la administración en la política, lo que ha originado una progresiva administrativización de ésta. La búsqueda de máximos rendimientos y de evitar pérdidas que constituyen criterios que mueven a los mercados, se traslada así al terreno de la educación, como derivado de una concepción economicista de ésta, del afán de vincular mercado y educación; pero también como respuesta a la escasez de recursos que constituye una característica singular de los países en vías de desarrollo. Tal escasez de recursos también se comienza a manifestar a nivel mundial desde la década de los ochenta, pues desde entonces muchos estados nacionales comenzaron a enfrentar problemas de déficit que les impedían avanzar en el desarrollo económico y social como lo habían hecho en décadas anteriores.¹⁶

En este sentido, las mayores dificultades que el capitalismo comenzó a mostrar sobre todo en las dos últimas décadas del siglo xx (concretamente desde 1977) de seguir creciendo de manera sostenida, sin crisis y las dificultades que se originaron ante la exacerbada competencia entre empresas que desplazaron a algunos sectores del mercado y obligaron a otros a reducir beneficios (situación que marcó un contraste severo con la milagrosa expansión capitalista lograda desde la posguerra, concretamente desde 1945 hasta finales de 1970),¹⁷ constituyeron factores que propiciaron que los principios de una lógica mercantil, que no corresponden a los de una lógica pedagógica, se fueran expandiendo en los espacios educativos de los países en vías de desarrollo. Pero como consecuencia de estos obstáculos —no poder lograr crecimientos económicos altos y sostenidos, recesiones y déficit públicos que se manifestaron de manera recurrente en las últimas décadas del siglo xx—, se fue gestando, de manera simultánea, un deterioro de los estados de bienestar que se habían logrado construir en los países europeos, que como singularidad habían garantizado pleno empleo o altos niveles de ocupa-

ción a la vez que proporcionar servicios sociales universales (educación, atención sanitaria, pensiones, ayudas familiares) a todos los ciudadanos, en calidad de una responsabilidad colectiva, de un derecho social y no como una caridad pública. Pero, de manera paralela a este deterioro de los estados de bienestar en países europeos, también se comenzó a manifestar, desde la década de los ochenta, un deterioro —aunque no la destrucción— de los estados de bienestar incipientes que se habían logrado construir en algunos países en vías de desarrollo (por ejemplo, en México, Uruguay y Costa Rica). Sin embargo, el hecho de que todavía hoy en día sobrevivan importantes instituciones de bienestar, tanto en países desarrollados como en países en vías de desarrollo, constituye un importante patrimonio social.¹⁸

Precisamente esta crisis de los estados de bienestar en diversos países (o el que los estados no tuvieran los recursos fiscales de antes, por las mismas dificultades que habían irrumpido en el crecimiento económico), propició que esta lógica mercantil de ahorrar costos y de racionalizar al máximo los recursos (criterios más propios del mercado) haya cobrado fuerza en el terreno político, en el social y en la esfera educativa. Precisamente ante tal deterioro de los estados de bienestar —como el destacado estudioso del tema Ramesh Mishra explica—, la respuesta de los neoconservadores, de los neoliberales, fue desarrollar al máximo la parte capitalista del capitalismo, enfatizar la competencia, la productividad (como hace BM) y relegar las funciones sociales y la deuda social de los países capitalistas. Ante este deterioro socioeconómico, las fuerzas de izquierda no lograron presentar opciones distintas, el marxismo tuvo una respuesta teórica y analítica sin implicaciones políticas; la corriente corporativista de la propia izquierda subordinó los objetivos sociales a los de expansión de la economía capitalista; lo que implicó subordinarlos al crecimiento económico, aunque tal corriente sostuvo —a diferencia del marxismo— que en esta nueva fase del desarrollo capitalista, el bienestar social no sólo era deseable sino que también era posible.¹⁹ Así, el balance de las fuerzas ideológicas, la inexistencia de otras estrategias políticas dotadas de fuerza para hacer frente a las dificultades de expansión de la economía capitalista y el desmantelamiento relativo de los estados de bienestar, propició también que la lógica del mercado del capital adquiriera relevancia, y que adquiriera importancia, como consecuencia, el nexo mercado-educación.

¿Por qué BM pretende influir en valores?

No es extraño que BM se haya propuesto influir en el acercamiento entre mercado y educación en los países de ingreso mediano y bajo, al diseñar entre 1990 y 2000 estrategias y políticas referentes a valores que se deben difundir en las nuevas generaciones y en los diversos sectores involucrados en la educación. Conso-

lidar el capitalismo en esta fase de globalización, requería inculcar valores como la productividad, la eficacia, el ser emprendedor en tanto la competencia entre bloques regionales, naciones y empresas se había exacerbado. Así, para el mundo capitalista de fines del siglo xx, ya no era suficiente socializar a las nuevas generaciones en los valores que dieron origen al capitalismo (en el amor al trabajo, la exaltación del ahorro y el respeto a la propiedad; valores que tan elocuentemente Weber explicó en su prestigiosa obra *La ética protestante y el espíritu capitalista*).²⁰ Cada época requiere un estuche ideológico distinto, pese a que hay valores que BM retoma y que ya habían aparecido desde la génesis del capitalismo o en el curso del desarrollo del sistema, como la valoración del tiempo (en tanto el tiempo es dinero), o la importancia de ser emprendedor y arriesgado, que Schumpeter depositaba como requerimiento para los empresarios y BM lo vislumbra en los noventa como un valor que es necesario impulsar en los hombres y mujeres que tienen mayor nivel de instrucción, como requerimiento ante un entorno económico que exige la adaptación permanente ante cambios rápidos y constantes.²¹ Precisamente en la medida en que una instancia del prestigio de BM impulsa tales valores, que datan de tiempos anteriores, les imprime una nueva legitimidad.

Pero, como explicó Weber en su estudio sobre la ética protestante, el que un conjunto de valores adquiera fuerza en diversos momentos históricos no impide que en otros momentos pueda prevalecer un vacío ideológico, que tiende a ser llenado por alguna fuerza o alguna institución. Así sucedió aproximadamente desde la década de los setenta hasta la de los noventa del siglo xx, en que no había una ideología y directrices integrales para avanzar en el capitalismo. Había concepciones aisladas de gobernantes como Ronald Reagan de Estados Unidos y Margaret Thatcher de Gran Bretaña. A BM le ha correspondido participar con otras instancias internacionales en la elaboración, divulgación y puesta en marcha de esta ideología, de este nuevo estuche ideológico, que impulsó entre 1990 y 2000 valores como la productividad, la eficacia y el riesgo, que tiene como uno de sus vértices el mercado y que se propone vincular estrechamente educación y mercado, salud y mercado, medio ambiente y mercado, gobierno y mercado y hasta grupos marginales o pobres y mercado.²² En tanto tal estuche ideológico (que tiene por preocupación neurálgica la expansión del mercado) se extendió en esta etapa hacia diversos terrenos: la economía, la política, lo social, el medio ambiente, la salud y la educación. Los valores que BM postuló y dignificó como los más importantes: la productividad, la eficacia y el ser emprendedor y arriesgado, han adquirido fuerza de manera progresiva en el mundo que se globaliza.

Estrategias, políticas y jerarquía de conocimientos que impulsa BM para vincular mercado y educación

En la última década del siglo xx, BM también impulsa la conexión mercado-educación al conceder un lugar muy importante a los conocimientos que se vinculan a la producción, especialmente a los financieros técnicos y prácticos. Son tales contenidos, de acuerdo con la propuesta cognoscitiva de BM, los que deben divulgarse de manera prioritaria en los países de ingreso mediano y bajo, tanto a través de la educación formal como de la educación informal. No es fortuito que BM propusiera acercar el nexo mercado-educación impulsando una determinada jerarquía de conocimientos —en la cual los conocimientos más relacionados con el mercado ocupan un lugar privilegiado— y que tal institución no se circunscribiera a proponer transformaciones en los valores, en la ética (los conocimientos con frecuencia se sustentan en valores y la adquisición de nuevos conocimientos puede no sólo influir sino hasta transformar valores).

Pero también en virtud de varias razones históricas, se puede entender que de 1990 al 2000 BM concediera un lugar importante a los conocimientos cercanos al mercado en la transformación educativa que propone a los países de ingreso mediano y bajo. Las sociedades modernas dependen de manera creciente de los conocimientos y de las técnicas; es más, han irrumpido y tienen como proyecto llegar a ser sociedades del conocimiento. Por otra parte, los conocimientos aparecen —para una institución como BM— como una panacea, en tanto pueden permitir que una sociedad despegue hacia el desarrollo; si tal sociedad logra adaptar los conocimientos disponibles en los países industriales —que llevan la delantera en la invención de nuevos productos y procesos— y si, además, tal sociedad logra absorber tales conocimientos, a través de una educación permanente y promover su empleo tanto en las esferas privada y pública como en la social.

La importancia que BM concede de 1990 al año 2000 a los conocimientos más cercanos al mercado y a la educación, también se origina en que dicha organización atribuye el gran éxito económico que tuvieron algunas economías de Asia Oriental como Hong Kong (China), la República de Corea, Singapur y Taiwan (China), desde 1945 hasta finales de la década de los noventa, precisamente al hecho de que tales países lograron seguir una estrategia adecuada de inversión en los conocimientos que pudieron materializarse en capital físico, y supieron invertir en educación y en una serie de instituciones que permitieron absorber adecuadamente los conocimientos.²³ Sin embargo, el crecimiento económico milagroso que alcanzaron los países del Sudeste asiático hasta fines de la década de los noventa (momento desde el cual se enfrenta a una crisis financiera y económica que todavía no logran contrarrestar) se debió también a otros procesos que no se relacionan

con la educación ni con la adquisición y el empleo de los conocimientos. Estos países —que se conocen como los tigres del Sudeste asiático— adoptaron desde 1945, como estrategia económica, el camino de la exportación, en un mundo con menor competencia, lo que facilitó su expansión económica; además, tales países, antes de emprender el camino de la exportación, desarrollaron su mercado interno, gracias a políticas de redistribución del ingreso y a procesos de reforma agraria exitosos. Otra peculiaridad histórica explica el sorprendente desarrollo económico de los países del Sudeste asiático: en estos países, el Estado llegó a tener un importante grado de autonomía respecto a los grupos económicos, lo que le permitió apoyar a partir de estrategias y políticas selectivas a aquellos sectores que tenían importante potencial económico.²⁴

Pero el que BM diseñara de 1990 a 2000 estrategias y políticas específicas para impulsar la enseñanza y el aprendizaje de ciertos conocimientos (más relacionados con el mercado), también se explica por la estrategia de desarrollo que le interesa promover en los países en vías de desarrollo, en virtud de sus propios intereses y de los que representa. Desde su creación, BM ha promovido una estrategia que se sustenta en la apertura económica, en el camino de la liberalización de las economías; es más, la apertura de los mercados mundiales —en la perspectiva de BM— es lo que permite adquirir fácilmente tecnología internacional, bienes de capital e ideas y crecer con mayor rapidez. Así, BM promueve que los países de ingreso mediano y bajo se liberalicen en la adquisición e importación de conocimientos y no únicamente en lo que se refiere a las mercancías y los servicios, lo que podría dar lugar a que tales países, por su déficit científico y técnico, por su escasa inversión en ciencia y tecnología, se volvieran (por lo menos transitoriamente) más dependientes de los conocimientos y técnicas procedentes de los países centrales o industriales.²⁵

Pero, en tanto BM también se erige en el mundo actual como una institución que adopta una función humanitaria, por lo menos en teoría, y no sólo constituye una instancia que desempeña un conjunto de roles políticos fundamentales (en tanto ha propiciado la apertura de las economías en muchos países, la reducción del tamaño del aparato de Estado, la adopción de políticas sociales focalizadas) es comprensible que tal institución advirtiera, precisamente con una preocupación humanista, que si los conocimientos y las técnicas no se distribuyen de manera homogénea, existe el peligro de que el mundo quede más dividido, no sólo en lo que respecta al capital sino también en conocimientos. Es más, advierte que “la distancia que separa a los países ricos de los países pobres es mayor en relación con la generación de conocimientos que con los niveles de ingreso”²⁶

Conocimientos que BM impulsa de 1990 a 2000 para países de ingreso mediano y bajo

¿Cuáles son estos conocimientos que se vinculan al mercado, los relacionados con la producción, los técnicos, los financieros y prácticos que BM recomienda que se impulsen en esta etapa en los países de ingreso mediano y bajo? —conocimientos que pueden permitir vincular más estrechamente mercado y educación— y ¿qué estrategias sería necesario poner en marcha en tales países, de acuerdo a la perspectiva de BM, para impulsar la adquisición, la absorción y el uso de tales conocimientos, de tal modo de que se puedan obtener los resultados esperados a nivel de mercado?

Para BM los conocimientos para la producción son fundamentales y por tanto deben ser una prioridad. Son los que permiten disponer de más mercancías para satisfacer las necesidades de la población, los que pueden contribuir a transformar los recursos de los que dispone una sociedad. Es por ejemplo el caso de los conocimientos agrícolas, que han permitido contrarrestar graves problemas como el abastecimiento de alimentos para una población mundial que ha crecido rápidamente. Son tales conocimientos —como BM explica— los que en un momento dado permitieron revertir los pronósticos del economista británico Robert Malthus en el sentido de que con el tiempo todos los países tendrían más habitantes de los que podrían mantener con su producción alimentaria. Estos conocimientos son los que permitieron que el abastecimiento de alimentos para la segunda mitad del siglo xx estuviera a la par con el crecimiento de la población. Son tales conocimientos los que contribuyeron a que se pusiera en marcha lo que se conoce como la revolución verde o la revolución en el terreno de la agricultura.²⁷

En este esquema que BM elabora para acercar mercado y educación, también promueve la enseñanza de los conocimientos técnicos en los países de ingreso mediano y bajo. Éstos son conocimientos de contabilidad, ingeniería, informática y se adquieren en carreras como ingeniería, ciencias, matemáticas, que —de acuerdo a la perspectiva de BM— tanto el Estado como los grupos privados deben promover, en tanto garantizan un mayor crecimiento económico y permiten que los países en vías de desarrollo puedan competir en la economía mundial donde el crecimiento dependerá cada vez más de los conocimientos técnicos y científicos. Para BM es prioritario privilegiar tales conocimientos y las carreras donde se imparten como núcleo central. No es el caso de otros, como los de humanidades o derecho, que para BM no guardan una correlación con el crecimiento económico.²⁸ En la óptica que BM asume de 1990 a 2000, la importancia que revisten los conocimientos técnicos exige que se conceda prioridad a materias como matemáticas en los contenidos de los programas de enseñanza. En conclusión, BM propone revalorizar

los conocimientos, las materias y hasta las carreras en función de su vinculación con el mercado y su rendimiento económico; otra manifestación de su concepción economicista sobre la educación.

Para avanzar en la adquisición de conocimientos técnicos, BM recomienda que los países de ingreso mediano y bajo avancen en la apertura de sus economías, en las actividades de exportación e importación, en tanto el comercio permite estar al tanto de las nuevas y mejores formas de producir bienes y servicios. Impulsar tales conocimientos a través de la apertura comercial es importante —para BM— sobre todo a partir de la década de los setenta, desde entonces se ha modificado notablemente la estructura del comercio internacional: antes los productos primarios —como el mineral de hierro, el café y el algodón sin elaborar— predominaban en el comercio internacional; ahora los bienes que tienen gran concentración de tecnología han adquirido mucha importancia.

Para países de ingreso mediano y bajo, de acuerdo a la jerarquía de conocimientos que BM construye de 1990 a 2000, también son importantes los conocimientos prácticos. Permiten combatir enfermedades, coadyuvan a que las familias puedan recurrir al control de la natalidad, permiten la adquisición de criterios pertinentes para nutrirse mejor y —hasta se podrían englobar en esta categoría, aunque BM los conserva como categorías separadas— los conocimientos denominados de atributos, que se refieren a características concretas, permiten evaluar objetivamente la calidad de un producto, la laboriosidad de un trabajador, o la solvencia de una empresa, factores todos ellos de trascendencia para la eficiencia de los mercados.

Para promover los conocimientos que permiten verificar la calidad de un producto, BM recomienda en esta etapa que los gobiernos de los países de ingreso mediano y bajo supervisen directamente la calidad o faciliten la creación de instituciones independientes especializadas para verificar la calidad de los bienes.²⁹ Tales instituciones pueden ser importantes para proteger tanto a los que compran, como a los que producen, frente a la competencia desleal, pueden impedir graves ineficiencias y hasta la destrucción de un mercado. Pero también la certificación de la calidad de los productos puede ser particularmente valiosa —en la óptica de BM— para los exportadores de los países de ingreso mediano y bajo que deseen establecer una reputación de calidad. En general, BM subraya la importancia crítica de contar con instituciones que propicien los intercambios de información esenciales para la eficacia de los mercados, que tomen en cuenta a los actores que intervienen en los mercados, compradores y vendedores, productores y consumidores. Ahora bien, para un buen funcionamiento de los mercados —en opinión de BM— no sólo se requiere de instituciones que defiendan a los consumidores como una procuraduría del consumidor. También el productor (independientemente

del consumidor) debe ser objeto de conocimiento, evaluación, certificación y hasta promoción.³⁰

Para acercar mercado y educación en los países de ingreso mediano y bajo, BM también concede prioridad (de 1990 a 2000) a la adquisición de conocimientos financieros. Es más, advierte que las instituciones financieras son muy importantes en los países en vías de desarrollo, en tanto permiten adoptar con mayor fundamento decisiones de hacia qué renglones, ramas y empresas debe dirigirse el escaso capital; pero además pueden velar para que los recursos se utilicen de manera eficaz. De allí que —para BM— cuando existen instituciones financieras sólidas, éstas se convierten en garantía de un rápido crecimiento económico mientras que los países con instituciones financieras endebles son proclives a crisis financieras, cuyos efectos negativos en el crecimiento económico se pueden prolongar durante años.

En opinión de BM, los conocimientos financieros son indispensables para que el Estado pueda reducir la probabilidad de una crisis en esta área o reducir su magnitud; para evitar que se desencadenen crisis financieras en virtud de un contagio con las que irrumpen en otros países; también en opinión de BM, los conocimientos financieros son básicos para que el Estado pueda determinar —como una de sus tareas primordiales— los montos de créditos convenientes en tanto la rápida expansión del crédito es una señal inequívoca de que existen problemas de solvencia bancaria, ya sea en un banco o en todo el sistema.³¹ También los conocimientos financieros son, según BM, fundamentales para las autoridades bancarias, ya que les permiten calcular de manera moderna los riesgos de los préstamos y calcular las probabilidades de incumplimiento e identificar las empresas en las que conviene invertir. Pero aun para los pequeños accionistas y prestatarios son fundamentales tales conocimientos, en tanto tales sectores aunque no tienen nada que ver con el desencadenamiento de una crisis financiera, sufren graves pérdidas en sus ahorros. BM hace todas estas consideraciones sobre los conocimientos financieros tomando en cuenta las crisis financieras que han abatido a diversos países en vías de desarrollo y aquilatando las repercusiones de tales crisis a nivel mundial. Pero para BM estos conocimientos también son relevantes por el mismo hecho de que BM constituye un banco que forma parte de una red de financiamiento mundial; red que ha obtenido beneficios importantes de los préstamos que ha concedido a países en vías de desarrollo.³² En esta red financiera, BM asume la tarea de proteger a los grandes acreedores o prestatarios sobre todo de carácter internacional.³³

El lugar secundario de los conocimientos políticos y sociales para BM

Pero si BM recomienda —de 1990 a 2000 a los países de ingreso mediano y bajo— como una estrategia fundamental impulsar conocimientos económicos y técnicos que puedan coadyuvar al desarrollo del mercado, es decir, que permitan impulsar la producción, avanzar en tecnología, controlar mejor los recursos y el dinero, en esta etapa relega a un plano secundario los conocimientos sociales y políticos. Tales conocimientos tienen importancia secundaria para BM en tanto no contribuyen a la expansión del mercado, al crecimiento y desarrollo. En consecuencia, no tiene sentido, en la perspectiva de la institución, concederles una prioridad cuando su utilidad para el mercado es más bien marginal.

Así, BM en la propuesta que hace en esta etapa de los conocimientos que deben tener prioridad en el mundo en vías de desarrollo, reitera la legitimidad y la prioridad que por mucho tiempo han tenido los conocimientos productivos, técnicos y prácticos frente a los conocimientos sociales y políticos; lo que se relaciona con la prioridad y la mayor legitimidad que han logrado las ciencias naturales y exactas (donde se generan con más frecuencia conocimientos técnicos y conocimientos relacionados con la producción). Pero BM dota también de una nueva legitimidad a conocimientos que se relacionan con la administración y que se pueden traducir en ahorrar costos y obtener mayores rendimientos. Así, a partir de este esquema de conocimientos, BM reivindica unas cuantas disciplinas sociales, las más relacionadas con la microeconomía y la administración, la contabilidad, la evaluación de operaciones aun cuando les sigue restando importancia y legitimidad a otros conocimientos sociales y políticos. El que BM relegue estos conocimientos políticos y sociales a un plano secundario puede explicarse en virtud de varios factores; en las disciplinas sociales y políticas suelen prevalecer mayores divergencias en las interpretaciones; mayores cuestionamientos de las concepciones; además tales disciplinas recurren —con frecuencia— a análisis cualitativos que para muchos sectores no tienen igual legitimidad que los conocimientos precisos propios de las ciencias exactas y naturales (pese a que se ha avanzado de manera sorprendente en la medición de los fenómenos políticos y sociales).

Aunque por mucho tiempo ha prevalecido esta distancia en la legitimidad y confiabilidad de los conocimientos exactos, precisos y técnicos, más vinculados a la producción y a las finanzas frente a los conocimientos sociales y políticos ¿cómo explicar que BM de 1990 a 2000 relegara los conocimientos sociales y políticos cuando la importancia que ha logrado la institución en el mundo contemporáneo se desprende de las estrategias económicas, pero también de las estrategias políticas y sociales que ha recomendado? Una estrategia económica beneficia a algunos sectores sociales y perjudica a otros; una estrategia económica es implícitamente

una estrategia política y social. ¿O cómo entender que BM presente tal jerarquía de conocimientos cuando dicha institución se benefició enormemente por el avance general de las ciencias sociales y de las ciencias de las políticas públicas que se desarrollaron sobre todo en Estados Unidos? De tales disciplinas BM rescató ciertas tendencias y descartó otras, la inclinación a lo cuantitativo versus lo cualitativo;³⁴ la tradición de realizar estudios que incursionaran en distintas áreas geográficas más que estudios generales sin una ubicación geográfica precisa.³⁵ Pero además BM reclutó de las disciplinas de las políticas públicas, que fueron floreciendo en diversas partes del mundo, una proporción importante de su personal, de nacionalidades muy diversas, lo que le permitió convertirse en un “tanque pensante”, dotado además de poder político y económico. En la sociedad contemporánea, explicó Michael Foucault, como resultante del importante desarrollo científico y tecnológico el saber es poder.

Otras razones por las que de 1990 a 2000 BM subordina lo político y lo social

¿Que otros factores explican que BM relegue en este periodo lo social y político frente a los conocimientos más compatibles con el mercado? El que la institución visualice la estrategia económica de apertura que ha promovido en el mundo como la vía para lograr importantes transformaciones sociales, como el medio idóneo de abatir la pobreza, condiciona la jerarquía de conocimientos y de materias (donde la microeconomía y los conocimientos sobre el mercado ocupan un lugar prioritario respecto a lo político y lo social).

Otra cuestión significativa es que BM se considere como la institución que ostenta la única verdad posible, no sólo en economía, sino también en política y en lo social, influye en que tal instancia no aplauda en este periodo el despertar de instituciones, grupos e individuos con otras inquietudes y propuestas de índole política y social, sobre todo si éstas son divergentes de sus concepciones.³⁶ En términos generales, los intereses de la institución —que pueden constituir un fin en sí mismo— coadyuvan a que ésta no impulse ni las ciencias sociales y políticas ni los conocimientos políticos y de carácter social. Por otra parte, el que en muchos países de ingreso mediano y bajo se hayan presentado con cierta regularidad movimientos de tipo contestatario, y se manifieste como expresión de tales movimientos la politización y rebeldía de ciertos grupos sociales vinculados a la educación —como los maestros afiliados a sindicatos combativos, movilización y politización de alumnos de educación superior que han sido protagonistas de algunos movimientos sociales radicales y hasta dogmáticos que han derivado en situaciones de anar-

quía— ha influido en que la política y la politización sea para BM, en esta etapa, un valor no sólo secundario, sino hasta cuestionable.

La política, sobre todo la de masas, de conglomerados colectivos, no así la política que se ejerce desde el Estado, desde las élites, constituye para BM en este periodo un antivalor, mientras el mercado se erige en el valor supremo. Esta concepción y posición de BM respecto a la política de masas, y a la que se hace en esferas educativas, nace como reacción ante el radicalismo y hasta dogmatismo que se ha presentado a veces en tales espacios (pese a que los ámbitos educativos en los países en vías de desarrollo también han sido escenario de movimientos legítimos que han surgido en defensa de derechos sociales, como la educación pública, y de movimientos que en tanto se han sustentado en una estrategia política realista y pertinente han sabido primero negociar y, como consecuencia, obtener resultados positivos).

Otras manifestaciones de la subordinación de lo político y lo social en las propuestas de BM (1990 a 2000)

Incluso el hecho de que en los últimos años hayan surgido movimientos y protestas en los medios universitarios y en los núcleos magisteriales de los países en vías de desarrollo que se oponen a la política neoliberal (por ejemplo, a las tendencias privatizadoras) explica que para contrarrestar la politización de tales sectores, BM haya diseñado e impulsado estrategias como la descentralización, con el propósito de debilitar así a los sindicatos magisteriales que si bien han defendido reivindicaciones legítimas de los maestros, también en algunos países se han constituido en un poderoso cacicazgo.³⁷ El afán de BM por despolitizar dio lugar también a que abogara, en esta etapa, por la política de descentralización para reducir la oposición entre los estudiantes y el gobierno, que de acuerdo a la perspectiva de BM suele producirse a causa del carácter centralizado del financiamiento y la administración de las universidades.³⁸ Incluso, el impulso que BM propone a la educación a distancia como una estrategia educativa de enorme potencial para los países de ingreso mediano y bajo, en tanto puede permitir extender la cobertura de la educación a amplios sectores sociales, hasta ahora, marginados del proceso educativo, puede ser una iniciativa educativa que, en tanto impide la concentración de estudiantes, puede obstaculizar su organización y politización. No es nuevo que las innovaciones tecnológicas se empleen como armas de poder.

Pero incluso la valoración que BM atribuye al mercado y la preocupación de tal institución de acercar mercado-educación (y el rechazo de BM a la política de masas que puede generar protestas violentas de carácter caótico) también dio lugar a que la institución impulsara entre 1990 y 2000 ciertas prácticas políticas que pue-

den tener consecuencias positivas en el mercado. Así, BM impulsa la transparencia de los gobiernos en tanto tal fenómeno puede generar confiabilidad, ser un aliado y un buen indicador para la inversión extranjera y coadyuvar a la expansión del mercado.³⁹ En otro plano, BM aboga por la organización de los grupos marginados, en tanto puede ser un camino para que tales grupos tomen conciencia de su situación, de sus intereses, que se organicen para participar tanto en el mercado nacional como en el mercado internacional.⁴⁰ Para BM, la vinculación con el mercado legitima poner en marcha procesos y prácticas políticas, pese a que las estrategias y políticas que recomienda tanto en lo que se refiere a la política como a la educación tienen otras finalidades, se centran aunque no se agotan en el mercado.⁴¹

Por la exagerada valoración que BM ha hecho del mercado (que data desde la génesis de esta institución), frente a la devaluación de la política de masas que se practica en esferas educativas y sindicales y que se vinculan a la educación, se puede concluir que BM asume no sólo una concepción economicista de la educación —que considera como lo esencial su relación con el mercado— sino que BM asume a la vez una concepción pragmática de la educación, de acuerdo a la cual ésta debe servir para propiciar la expansión del mercado, permitir que los individuos tengan más ingresos y puedan satisfacer sus necesidades. Esta concepción choca con otra que vislumbra a la educación como un camino que puede coadyuvar a que los individuos tomen conciencia de los males sociales, se politicen, se organicen y movilicen para transformar el orden establecido, como un instrumento de liberación, que es el sentido que los pensadores marxistas atribuían a la educación. En tanto BM concede prioridad al vínculo mercado-educación, lo esencial es la preservación de un ambiente pacífico que favorezca la expansión del mercado, su crecimiento y consolidación. Ya en su época, Weber señaló que la pacificación es requisito para el desarrollo del mercado y para el desarrollo capitalista, por lo que constituye una prioridad para las diversas élites que integran la sociedad capitalista. El que a través de la violencia no se logren transformaciones positivas y sustantivas —como afirma Alain Touraine— reivindica también el camino de la pacificación, de la participación política que aprovecha los canales institucionales, el camino de la democracia.⁴² En el afán de BM de diseñar estrategias educativas que logren una creciente pacificación en los ámbitos educativos y magisteriales yace una ideología y una aspiración de conservación del orden establecido. Sin embargo, en las estrategias y propuestas económicas, políticas, sociales (y educativas de BM) también yace una ideología y una aspiración para ampliar y reformar el mercado como vía de solución de la problemática social y política.

El complemento entre conocimientos y valores en el proyecto educativo de BM: razones de tal convergencia

De lo que se explicó en este ensayo se puede derivar una conclusión: que de 1990 a 2000 BM propone impulsar en los países de ingreso mediano y bajo un conjunto de conocimientos y de valores que son complementarios. Esto implica que los conocimientos deben servir para afianzar los valores y éstos deben constituir un sustento para adquirir y emplear los conocimientos.

Concretamente, la naturaleza complementaria de los valores y conocimientos que BM propone se manifiesta en que esta instancia promueve que se socialice a los educandos y, en general, a los ciudadanos de los países de ingreso mediano y bajo, al infundirles valores como productividad, eficacia, espíritu de empresa y espíritu de riesgo, compatibles con el mercado. Simultáneamente, BM impulsa que se conceda prioridad en tales contextos a los conocimientos que se relacionan con la producción, con las finanzas, a los conocimientos prácticos y técnicos que pueden servir para conocer las reglas del mercado y desempeñarse mejor en él.

La naturaleza complementaria de los valores y de los conocimientos que BM impulsa de 1990 a 2000 en los países de ingreso mediano y bajo, también se manifiesta en que tal instancia influye en que se relegue a un plano secundario la adquisición de valores políticos, de valores democráticos, como la organización y la participación, e incluso de valores sociales como la solidaridad. En consonancia con tal jerarquía de valores, BM influye en que se relegue a un plano secundario la enseñanza de conocimientos que hacen referencia a lo político y social, al igual que los conocimientos propios de las ciencias humanas. De acuerdo a la estrategia educativa de BM, la mira de la educación debe ser infundir, tanto en las nuevas generaciones como en las viejas, saberes y valores de índole material, de naturaleza claramente utilitaria, valores relacionados con el mercado, saberes y valores de índole complementaria.

No es un fenómeno casual que en la estrategia educativa que BM impulsa para los países en vías de desarrollo aparezca como lo idóneo en el proceso educativo la complementariedad entre valores y conocimientos. Tampoco constituye un rasgo exclusivo de esta coyuntura histórica, en que el mundo avanza en el proceso de globalización, que a través del proceso de educación se procuren infundir valores y conocimientos complementarios. En diversas épocas se ha procurado que la educación sea consistente, que haya una correspondencia entre conocimientos y valores. El destacado sociólogo francés Emile Durkheim, quien tenía como preocupación hacer luz sobre la vinculación entre sociedad y educación, entre sociología y educación, destacó cómo en tiempos antiguos y en una ciudad griega como "Atenas pretendíase formar espíritus delicados, discretos, sutiles, enamorados de la

medida y de la armonía, aptos para saborear lo bello y los goces de la pura especulación; en Roma se pretendía, antes que nada, que los niños se hicieran hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes a lo que concierne a las letras y a las artes".⁴³

¿Cómo explicar que una institución como BM —al igual que sistemas educativos que florecieron en otras épocas— promueva que a través de la educación se enseñen una serie de valores, conocimientos y destrezas complementarias? Cada sociedad, a través del proceso de educación —como Durkheim explicaba— procura formar un tipo ideal de hombre y para formar tal prototipo es importante enseñarle conocimientos, destrezas y valores congruentes, es decir, prepararlo de manera integral. La época de la globalización influye en que una agencia internacional como BM proyecte ya no la formación de un prototipo de hombre idóneo para una sociedad nacional, que era lo pertinente en el momento de constitución de las naciones modernas, sino que tal institución procure influir para que, a través del proceso de socialización y de educación, se forme en los países de ingreso mediano y bajo un tipo ideal de hombre que incorpore los valores de Occidente. El renombrado historiador estadounidense Samuel Huntington destacó que el interés de Occidente es fortalecer las instituciones internacionales que reflejen y legitimen sus valores e intereses.⁴⁴

En tanto la mira de BM, como explicábamos anteriormente, es influir en la formación de un prototipo de hombre económico, tal institución promueve que tanto a través de la educación formal como de la informal se enseñen sobre todo conocimientos que se relacionan con la producción, con el manejo del dinero, conocimientos que pueden servir para incrementar la producción o conocimientos que proporcionen criterios pertinentes para consumir lo que se produce. Según la perspectiva que BM asume, también es primordial en esta etapa que por medio de la educación se infundan valores económicos que se relacionan con la producción, como la productividad, la eficacia, el espíritu de empresa y el espíritu de riesgo, que pueden constituir el sustento de una sociedad meritocrática, ideal de sociedad para BM. También —en la perspectiva de BM— es importante conceder énfasis a materias como matemáticas, economía y administración, que pueden tener efectos directos en la producción.

Motivos de la inclinación de BM por la formación de un hombre económico

¿Por qué a una instancia supranacional como BM le interesó de 1990 a 2000 promover la formación de un homo economicus en los países de ingreso mediano y bajo, mediante una educación que se oriente sobre todo en una sola dirección

(la económica)? El interés de BM de que por medio de la educación se logre la expansión del mercado influye en que sus recomendaciones se dirijan sobre todo a formar un hombre económico. Otro propósito es impulsar que en los países de ingreso mediano y bajo se forme un hombre más pragmático, que busque una identidad a partir de quién es y qué puede hacer en el mercado, de un hombre moderno semejante al que reside en los países industriales. En la medida en que BM se inclina por que durante el proceso de educación se procure formar un hombre más cercano a la problemática del mercado, que se guíe por la eficacia y la productividad, rescata una ideología individualista ampliamente difundida entre sectores conservadores de los países industriales, cosmovisión que postula que si los hombres se esfuerzan en lo individual van construyendo las condiciones óptimas para una transformación colectiva; concepción que, como contrapartida, tiende a rechazar el proteccionismo social que el Estado benefactor ha ejercido, pues considera que puede dañar a los individuos, provocar un deterioro de su iniciativa, de su capacidad y su posibilidad de desarrollo individual.⁴⁵ Precisamente por las estrategias y propuestas que BM elabora, sobre todo de 1990 a 2000, en diversos terrenos (economía, política, salud, medio ambiente, educación, etcétera) ha sido identificado como portavoz de un progresismo conservador en el mundo actual.⁴⁶

El carácter progresista de BM se manifiesta de diversas maneras: en la cuestión específica de los conocimientos, en que tal instancia sugiere que el Estado, los particulares y los mismos organismos internacionales promuevan que los sectores marginales, los pobres, adquieran crecientes conocimientos; en la lógica mercantil que asume BM, impulsar la adquisición de conocimientos puede permitir que los pobres logren más fácil acceso a créditos y seguros, pero también constituye una política importante al tener repercusiones benéficas para la salud pública (ser, en este sentido, redituable); también puede ser importante para que los pobres puedan ser conscientes de sus circunstancias, puedan comprender sus alternativas, expresar inquietudes, formular sugerencias, plantear reivindicaciones y hacerse escuchar —tal tipo de participación política constituye para BM una modalidad de hacer política legítima, en tanto se inscribe en los caminos institucionales no implica movilización de masas ni agitación política, no obstruye la expansión del mercado—. Otra ventaja de que los pobres adquieran más y mejores conocimientos es permitir al Estado resolver problemas de información, además de contar con más elementos para trazar una estrategia adecuada que reduzca la pobreza. Así, BM recomienda que el Estado ponga en marcha una política social que tome en cuenta las necesidades y aspiraciones de los sectores marginales y procure atender los sitios de pobreza extrema.⁴⁷ Para BM, la política social debe dirigirse hacia los núcleos que padecen pobreza extrema, en contrapartida se debe renunciar a las aspiraciones universalistas de atender a todos los sectores de menor ingreso.⁴⁸

Pero, el hecho de que BM procure influir de 1990 a 2000 por medio del proceso de educación en la formación de un hombre con una mentalidad económica y no de un hombre con inclinaciones y valores políticos, también se puede explicar por el hecho que BM constituye un banco y por la misión que se atribuye en el orden mundial. BM se ha presentado por décadas como una institución encargada de fomentar el desarrollo económico, que no puede, con base en sus estatutos, intervenir en política. La fuerza y la credibilidad del BM —desde que terminó la posguerra— se sustentó en que fomentó el crecimiento en los países occidentales europeos y los distanció del mundo comunista que constituía el enemigo a vencer. Desde la década de los ochenta, por la evolución misma del mundo, debido a una nueva división internacional del trabajo, BM cambia de misión; ahora debe fomentar el crecimiento económico, la eficiencia económica de los países de ingreso mediano y bajo. En tal fase, debe regular las relaciones entre el mundo de Occidente y el no occidental, entre la civilización y el atraso. Tal es el meollo de la política global.⁴⁹

Pero también la concepción que BM ha asumido del desarrollo económico casi desde su génesis, explica que la mira de tal institución sea de 1990 a 2000 formar, a partir de la educación, un hombre económico y no un hombre político. Desde su fundación, el organismo asumió como tarea promover el comercio entre países, alentar el libre juego de las fuerzas del mercado, así como el intercambio de bienes y servicios dejando actuar a las reglas de la oferta y la demanda; estrategia que adquirió fuerza a partir de la década de los ochenta, como respuesta ante la crisis de la deuda y la recesión global que azotó a Asia oriental, a Latinoamérica, al sur de Asia y a África al sur del Sahara. El que desde su fundación BM haya asumido esta estrategia de apoyar el comercio y la competencia económica entre países, entre empresas, estrategia que requiere de un hombre productivo, habituado a regirse por los imperativos del mercado, condicionó la concepción economicista de BM acerca de la educación. Pero el hecho de que la institución asumiera, desde hace más de 50 años esta estrategia económica de fomentar la apertura comercial, y de que se propusiera dejar actuar con libertad a las fuerzas del mercado, no canceló que adoptara otras concepciones del desarrollo. De la década de los cincuenta a los sesenta, BM consideraba que para impulsar el desarrollo era fundamental la inversión en capital físico, en infraestructura;⁵⁰ en los setenta apoyó la inversión en salud y educación.⁵¹

Transformaciones en las propuestas valorales y cognoscitivas de BM para los albores del siglo XXI

Pese a que la estrategia educativa que BM impulsó para los países de ingreso mediano y bajo desde la década de los noventa hasta finales del siglo XX, se centró

en el mercado, para el inicio del siglo XXI se manifiestan ciertos cambios en las estrategias de valores y conocimientos de BM.

Así, haciendo a un lado los viejos temores hacia lo político y la politización, BM ha sugerido como estrategia para el nuevo milenio que los países de ingreso mediano y bajo conviertan la educación superior en un espacio para que los estudiantes adquieran valores públicos, donde se enseña qué es la participación democrática y a valorar las diferencias de género, las étnicas, las religiosas y las de clase social. Donde se infunda el valor de la transparencia, donde se sienten bases para combatir la corrupción y para contrarrestar la criminalidad. Donde se socialice un ciudadano capaz de construir una red segura para responder a los tiempos de crisis, que pueda aquilatar el sentido de la cooperación. De tal modo que como profesional pueda vincular (a través de la cooperación) a personas de distintos sectores económicos, mejorar el desempeño del gobierno, combatir desigualdad y exclusión social. Es más, la educación superior debe ser para BM, sustento de un capital social que se necesita para construir sociedades sanas, culturas cohesionadas, fundamento de un buen gobierno y de sistemas democráticos pluralistas.⁵²

Como otro ingrediente de esta estrategia para el nuevo milenio y que presupone más énfasis en lo político (cuando anteriormente los valores del mercado parecían no sólo los primordiales sino casi los únicos existentes), BM ha propuesto que es necesario infundir valores y prácticas políticas en la población de los países de ingreso mediano y bajo. Es más, como nueva estrategia general, ha sugerido dotar de más poder a la gente, darle posibilidad de que adquiera consciencia de su individualidad, de su poder potencial (empowerment); proporcionarle, a la vez, más información sobre cómo funcionan los sistemas legales, formentar una representación creciente y una participación autónoma en nuevas o antiguas organizaciones locales, nacionales y regionales y remover las barreras que impedían la participación de mujeres, grupos étnicos y de los sectores marginales.⁵³ También como parte de esta nueva estrategia, James D. Wolfensohn, presidente de BM, ha señalado que es necesario crear distintos tipos de coaliciones para promover el cambio; formar coaliciones que luchen, por ejemplo, a favor de una mayor cooperación internacional por disminuir la deuda de los países subdesarrollados, coaliciones que promuevan que se universalice la revolución de la información.⁵⁴ Al adoptar estos postulados, por lo menos a nivel de propósitos, BM revela una mayor aceptación hacia la representación y la organización colectiva (cuando antes rechazaba la expresión de demandas y el ejercicio de presión a través de organismos colectivos como los sindicatos).

En el plano cognoscitivo, y también como expresión de una transformación, BM ha señalado que las humanidades y las ciencias sociales deben ocupar un es-

pacio importante y deben desempeñar nuevas funciones en los países de ingreso mediano y bajo y aun en los países desarrollados. De tal modo que para BM “la educación del siglo XXI no sólo debe enfatizar el acceso al conocimiento global en el campo de las ciencias y la administración, sino que debe enfatizar el acceso al conocimiento global en el campo de las ciencias y la administración, sino que debe estimular el potencial humano mediante la enseñanza de los valores y las culturas locales que derivan de disciplinas... como las humanidades y las ciencias sociales, incluyendo la filosofía, la literatura y las artes”. Es más, BM concede una nueva valoración a dichas disciplinas en tanto las ciencias sociales pueden contribuir a seleccionar las políticas y prácticas que hacen más redituable la inversión en capital humano y las disciplinas humanísticas pueden contribuir a adquisición de competencias, como la capacidad de comunicarse por oral y por escrito, el trabajo en equipo, el trabajo entre pares, capacidades que los empleadores valoran para desempeñar un trabajo.⁵⁵ Es relevante que el BM reconozca el puente potencial entre las ciencias sociales, las humanidades y la economía, tema que tiende a soslayarse, a pesar de que reviste un carácter fundamental.

Razones de la nuevas estrategias y políticas de BM

¿Cómo comprender este cambio en la estrategia valoral y cognoscitiva que BM anuncia por lo menos a nivel del discurso? Este cambio se ha producido por un conjunto de circunstancias. Antes de explicarlas es pertinente una precisión histórica. Desde principios de la década de los noventa, BM manifiesta una inclinación creciente a tomar en cuenta lo político, incursiona en cómo funcionan los Estados en los países de ingreso mediano y bajo y cómo debían funcionar para garantizar un “buen gobierno” (pese a que desde la década de los ochenta, cuando se pusieron en marcha las políticas de ajuste, BM influyó en la transformación de instituciones políticas, en la disminución del tamaño del aparato de Estado y en que se implementaran reformas que garantizaran mayor transparencia en la administración pública). Es más, desde la década de los noventa, BM condicionó la concesión de préstamos a un conjunto de criterios políticos.⁵⁶ Sin embargo, la nueva estrategia de alentar una creciente participación política, una progresiva y más aguda toma de conciencia, y hasta la adquisición de valores y conocimientos políticos, comienza a irrumpir, como explicamos anteriormente, hasta albores del siglo XXI.

El que para fines de la década de los noventa hayan comenzado a florecer una serie de movimientos de protesta y de cuestionamientos críticos entre sectores intelectuales de diversos países que han rechazado la globalización y a instituciones como BM y FMI —que son sustento fundamental de tal proceso—,⁵⁷ ha influido en que BM asuma como nueva estrategia promover valores y conocimientos políti-

cos, una creciente participación política y una toma de conciencia de la sociedad civil en los asuntos sociales y políticos. Y es que en tales movimientos y protestas, que han irrumpido en diversos momentos (en las reuniones de Seattle, Washington, Praga, etcétera) y en los cuestionamientos de sectores intelectuales de diversos países, no sólo se ha manifestado rechazo e inconformidad contra la mayor polarización social que las políticas de ajuste han causado en muchos países de ingreso mediano y bajo, sino que se han cuestionado la filosofía y la cosmovisión de BM, el hecho que tal institución haga girar diversas prácticas humanas como la educación, la política, la cultura y el hombre mismo, en torno a fines como productividad, eficacia y alrededor de instancias como el mercado. Así, pese al carácter esporádico y aislado de los movimientos y críticas contra la globalización, y al hecho de que tales protestas y cuestionamientos no representen, por lo menos hasta ahora, una amenaza seria contra el nuevo modelo, dichos movimientos y expresiones han logrado ejercer una influencia para que BM tenga un acercamiento creciente con ONGs, que tome en cuenta a más sectores de la sociedad civil y que bosqueje como proyecto comprometer a más sectores con el porvenir global. De allí que BM impulse una socialización y educación con mayor contenido político, que no se circunscriba como antes a cuestiones de mercado. Se trata de compartir responsabilidades con una amplia gama de conglomerados sociales sobre el desenvolvimiento del mundo global. Un rasgo singular de BM es que combina una asombrosa persistencia y una constancia poco usual en ciertas estrategias y políticas; verbigracia defiende desde su surgimiento el libre comercio como la solución a la problemática social del mundo,⁵⁸ muestra así mismo gran flexibilidad para cambiar de estrategias, políticas, programas y discursos en función de las circunstancias. Y es que para una institución como BM cambiar de estrategias, posiciones y proyectos de acuerdo a las circunstancias y en función de las presiones, es la mejor manera de asegurar su conservación.

Pero la llegada de James Wolfensohn a la presidencia de BM también ha influido en los cambios de estrategia y de planteamientos de la institución. En varios momentos de la historia de BM se ha puesto de manifiesto que sus presidentes trazan nuevos rumbos. Así, cuando McNamara presidió tal institución comenzó a comprometerse con el mejoramiento de la administración y con la disminución de la pobreza en los países en vías de desarrollo. El hecho de que McNamara haya fungido previamente como secretario de defensa de Estados Unidos, le permitió vislumbrar que la seguridad de ese país y de todo el Occidente dependía de elevar el nivel de vida de los pobres; lo que en su opinión parecía posible mediante la estrategia económica que el Banco había adoptado, mediante la apertura económica y el fomento al comercio mundial; con tal estrategia BM podría incrementar su intervención y McNamara aumentar su poder personal. También, cuando a

principios de la década de los noventa Preston fuera nombrado presidente de BM, cobró ímpetu la intervención política de tal institución, pues Preston sugirió una nueva directiva operacional: que los préstamos de BM dependieran de una evaluación del gobierno y de la administración de los países de ingreso mediano y bajo. De tal modo que si tales gobiernos aplicaban con mayor ortodoxia las políticas de ajuste lograrían mejores préstamos, no así en el caso inverso.⁵⁷ Introducir tal condicionamiento político implicaba —como algunos críticos de BM han resaltado— negar la posibilidad de que los nuevos problemas del Sur, del tercer mundo, podrían estar asociados a la estrategia económica, a las políticas de ajuste y a prácticas promovidas por BM; implicaba un rechazo a valorar cuestiones como la deuda o los precios desventajosos de las mercancías del tercer mundo; pero además permitía atribuir la responsabilidad a los gobiernos del fracaso de la estrategia diseñada por BM.⁵⁸ Este tipo de justificación más sofisticada de los errores en la estrategia adoptada, era importante en tanto había comenzado a aflorar inconformidad en los propios países donde se habían aplicado tales programas, cierto cuestionamiento en el Congreso de Estados Unidos sobre la intervención y sobre los programas del BM y hasta una cierta decepción en los funcionarios de esta institución en cuanto a los resultados de la estrategia económica.⁶¹ Cuestionar las finalidades de este condicionamiento político no exonera a cualquier Estado de la responsabilidad que tiene al poner en marcha estrategias económicas, ni impide reconocer que algunos de los condicionamientos políticos que BM ha establecido, como el respeto a los derechos humanos, lograr el imperio de la ley y exigir a los gobiernos la rendición de cuentas, son exigencias legítimas y hasta condición para un avance político y social de los países en vías de desarrollo.

También el que BM manifieste un cambio en sus estrategias y propuestas en lo que se refiere a conocimientos y valores para albores del nuevo siglo, puede explicarse en tanto el banco y la UNESCO convocaron a un grupo de especialistas en 1998 para que discutiera la problemática de la educación terciaria en los países en desarrollo, grupo que presentó una perspectiva política de la educación terciaria (y de la educación en general) y que abrogó por la necesidad de que la educación terciaria en los países en desarrollo proporcionara una socialización a partir de valores políticos y revalorara el papel de las ciencias sociales y de las humanidades.⁶² Singular en el banco es que incorpora posiciones y asume ideas del mundo intelectual. Es más, el banco suele estar al día de los desarrollos en diversas disciplinas, toma en cuenta discusiones e incorpora nuevas ideas que pueden fortalecer sus propuestas.

Finalmente, el que BM promueva para el siglo XXI que se impulse en los países de ingreso mediano y bajo una mayor cercanía entre educación y política, que en tales contextos se conceda más poder a la gente y se aliente una educación y una

ciencia más críticas, se puede comprender por los avances de la democracia política en los últimos años; porque hay un afán de responsabilizar a la sociedad y concederle crecientes funciones políticas ante las limitaciones que ha mostrado tanto el mercado como los estados.⁶³ Aprovechar y movilizar el capital social es un nuevo imperativo. En conclusión, la nueva posición de BM sobre el papel socializador que la educación puede tener en la formación política, en la adquisición de valores políticos y la legitimidad de los conocimientos en el área, se debe también a cambios en la sociedad y no sólo a transformaciones al interior de BM.

Disyuntivas futuras para BM en la cuestión valoral y cognoscitiva

Finalizaré este ensayo en el que he explicado cómo BM se propuso, en el plano valoral y cognoscitivo, desde la década de los noventa hasta el año 2000, acercar mercado y educación, con una duda en torno a la profundidad y las implicaciones reales de la nueva estrategia que BM recomienda en estos aspectos para países de ingreso mediano y bajo para el siglo XXI. En tanto no resulta convincente que BM impulse tal estrategia y las políticas que surgen a consecuencia, sí se considera que el modelo neoliberal que BM defiende sigue alentando la despolitización, la no organización, la pérdida de prerrogativas y derechos sociales de los sectores laborales (derechos que se lograron obtener tras arduas luchas) y en tanto dicho modelo no ha podido contrarrestar —por lo menos hasta ahora— la pobreza y polarización social de los países en desarrollo, cuestiones que el BM y hasta una organización como el Fondo Monetario Internacional comienzan a reconocer actualmente,⁶⁴ quizá en virtud de sus postulados sobre la importancia de las ciencias sociales, de las humanidades y el nuevo papel que BM les concede en diversos planos. Dicho saldo puede dar lugar a una mayor concientización y movilización, ante lo cual los sistemas políticos deben responder, lo que puede dar lugar a replantear políticas. Esto es cierto sobre todo en tanto dicho modelo sigue operando, aunque con singularidades, en la integración económica progresiva de diversas parcelas del mundo (por ejemplo, la Unión Europea).

Es más, finalizaré el ensayo planteando otras interrogantes: ¿qué tanto los nuevos planteamientos van a erosionar el acercamiento entre mercado y educación que constituye una nueva tendencia mundial propiciada por el propio BM y otras instituciones?, ¿son tales nuevos planteamientos más bien meros propósitos que no podrán debilitar el acercamiento mercado-educación que BM impulsó anteriormente?, ¿o nos encontramos en un parteaguas en la historia de BM en que esta institución ha reconocido la necesidad de ampliar sus estrategias y recomendaciones, abrirse a la política, propugnar por una politización más abierta, más plural; aceptar las enormes distancias culturales entre regiones y países (aprovechando los

aportes de las ciencias sociales y humanidades) lo que parece más compatible con el proceso de democratización que —como una nueva ola— irrumpe en no pocas parcelas del mundo actual?,⁶⁵ ¿o nos ubicamos en una coyuntura en que la apertura de los mercados se plantea como una estrategia que acompaña a otros propósitos, cambiar fronteras políticas y regímenes políticos, aunque no se avance por esta vía a partir de caminos políticos y civilizados? El nuevo panorama mundial que irrumpió a fines del año 2001, los nuevos enfrentamientos políticos entre fuerzas occidentales y grupos terroristas hace necesario replantear el lugar del mercado, de la lucha contra la pobreza, los espacios de la política y la violencia. Lo que va exigir incursionar en propósitos, procesos, realidades y contradicciones en estos complejos ámbitos.

NOTAS

- ¹ El análisis de los planteamientos de BM se hizo con base en los textos oficiales que esa institución ha publicado sobre el tema y que se citan en la bibliografía. Sólo se empleó un texto realizado para BM que se cita en la nota 15. En muchas partes de este ensayo se hizo una síntesis de las ideas de BM y se presentó el aspecto central de su pensamiento.
- ² La mira de la OCDE de armonizar políticas para maximizar el crecimiento económico explica que a esta institución le interese estrechar el vínculo mercado-educación. Incluso, según algunos autores, la OCDE confeccionó la estrategia económica del nuevo capitalismo puesta en marcha a partir de finales de la década de los setenta que explica esta tendencia a estrechar el nexo mercado-educación. Ante la recesión que comenzó a manifestar el sistema en 1977, la OCDE desempeñó un papel importante en que muchas compañías grandes y pequeñas de los países industrializados comenzaran a desplazar su inversión, capacidad productiva y sus trabajadores hacia el exterior, especialmente hacia los países en vías de desarrollo (Frobel, Heinrichs y Kreye, 1981, 5, 7-8). Por este desplazamiento de los trabajadores de la producción hacia los países subdesarrollados cobra importancia esta tendencia de estrechar educación y mercado.
- ³ BM, 1996.
- ⁴ World Bank, 1999, XI.
- ⁵ Este ensayo se limita a analizar estrategias y políticas que BM recomienda en el plano valoral y de conocimientos. Pero no aborda otras estrategias que BM sugiere a países de ingreso mediano y bajo que tienden a estrechar el nexo mercado-educación, como la política de alentar la participación de las fuerzas privadas en la dirección, suministro y financiamiento de la educación superior, con lo que las instituciones que la imparten se sensibilizarían sobre las necesidades del mercado. También se orienta en este sentido la propuesta de BM de que la investigación que se hace en los países en desarrollo se oriente a satisfacer las necesidades del mercado. Estas reflexiones pueden verse en BM (1995, 25,48-49, 55-56, 94; 1996; 1996, 68, 88). Además, se analizarán en mi tesis de doctorado.
- ⁶ A partir de 1977 termina la era de crecimiento inusualmente rápido de la posguerra, por lo que el modelo capitalista tiene que cambiar. La modificación más significativa es el paso de un crecimiento orientado hacia el consumo a otro que pone especial atención a ampliar y mejorar las bases económicas (Frobel, Heinrichs, y Kreye, 1981, 5, 10).

- ⁷ BM hace algunas recomendaciones educativas específicas a los países exsocialistas que se orientan en el sentido de aconsejarles que implementen políticas para no perder los logros alcanzados por el socialismo en el campo de la educación y la salud (los niveles de cobertura y calidad) (Cfr., Prioridades, 1996); pero a la vez las políticas y estrategias que recomienda a los países en vías de desarrollo, como la cuestión valoral, se dirigen a los países exsocialistas, que de acuerdo a la clasificación que BM elaboró en 1997 entraban en tres categorías de ingreso, bajo, mediano bajo y mediano alto. Por ejemplo, Georgia y Azerbaiján entraban entonces en la categoría de países de ingreso bajo, Belarús y la Federación de Rusia en la categoría de ingreso mediano bajo, Croacia, Eslovenia, Hungría y República Checa en los de ingreso mediano alto (BM, 1997, 291-292).
- ⁸ BM, 1998-1999, p. 41; Lichtensztejn y Baer, 1987, p. 170.
- ⁹ Durkheim explicaba que la educación es, en general, un proceso permanente en tanto: "No hay periodo en la vida social, no hay por decirlo así, ningún momento en el día en que las generaciones jóvenes no estén en contacto con sus mayores y en que, por consiguiente, no reciban de éstos el influjo educador". Tal reflexión propició que Durkheim afirmara: "La educación es de todos los instantes, y es general" (Durkheim, Educación, s.f., 99).
- ¹⁰ BM, 1995, pp. 99-100.
- ¹¹ BM, 1998-1999, pp. 42, 48-49, 51, 63 y 65.
- ¹² Max Weber explicaba que propio de la política es la búsqueda de eficacia y no de la verdad que es mira de la ciencia, lo que no excluye que el valor de la eficacia tenga un peso primordial en el mercado. Recordemos que a Weber le interesaba hacer luz sobre las finalidades distintas que orientan la actividad política frente a la actividad científica, desentrañar los ethos y los sentidos diversos de tales praxis humanas.
- ¹³ Weber, 1967.
- ¹⁴ Drucker, 1980.
- ¹⁵ La naturaleza economicista del discurso educativo de BM se pone en evidencia si se compara con el de otras instancias. Si se contrasta, por ejemplo, con el de los círculos oficiales de la iglesia católica, que tiene una naturaleza más bien moralista, en tanto hace énfasis en que la educación debe tener como propósito fundamental la formación valoral, la formación de un buen católico, de un buen ciudadano, de un buen hombre (Cfr., Oficina Internacional de la Enseñanza Católica, 1994).
- ¹⁶ El surgimiento de los estados de bienestar se ubica cuando comienza la década de los sesenta, 15 años después de que comenzó la expansión capitalista, la cual inicia a partir de que termina la Segunda Guerra Mundial (Wallerstein, 1999, 10-11, Mishra, 1984, 3).
- ¹⁷ Wallerstein, 1999, pp. 11-13.
- ¹⁸ Sojo, 1989.
- ¹⁹ Mishra, 1989, p. 56s; Mishra, 1984.
- ²⁰ Weber, 1974.
- ²¹ BM, 1998-1999, p. 41.
- ²² Lo que es nuevo es la tentativa de vincular todas las problemáticas con el mercado, pero la ideología del mercado tiene una larga historia (Polanyi, 1992).
- ²³ BM 1998-1999, p. 20; Burnett, 1996, pp. 215-216. Nicholas Burnett, coordinador del libro de BM publicado en inglés en 1995 y en 1996 en español, titulado Prioridades y estrategias para la educación, explica cómo al Banco Mundial le interesaba difundir el ejemplo de muchos países de Asia Oriental, los cuales a través de la educación habían logrado crecer en lo económico, reducir la pobreza y hasta un mejor gobierno.
- ²⁴ Christian Anglade y Carlos Fortín, 1987, p. 219. Realizan un estudio comparativo de las condiciones en que ciertos países de Asia, como Taiwan y Corea del Norte comenzaron a exportar manufacturas y de las condiciones que prevalecían en América Latina en los años

ochentas. Destacan que la región latinoamericana parte de condiciones adversas para tener éxito en el camino de la exportación, por lo que, en su opinión, se requiere adoptar en la zona una estrategia económica que se sustente en el mercado interno.

²⁵ El que BM apoye en su proyecto educativo esta absorción de conocimientos de los países industriales, los que tienen, por su desarrollo económico, una singular ventaja en la generación de conocimientos, no excluye que esta institución supranacional advierta que la educación superior o terciaria y la formación técnica en los países en vías de desarrollo "pueden producir individuos capaces de seguir atentamente las tendencias de la tecnología, evaluar su interés para el futuro del país y ayudar a formular una estrategia nacional apropiada en este terreno". (BM, 1998-1999, p. 42).

²⁶ Ibid., p. 2.

²⁷ Ibid., pp. 4 y 16.

²⁸ BM, 1995, pp. 28 y 94; 1998-1999, p. 43.

²⁹ BM señala por ejemplo que el Estado puede exigir directamente a los fabricantes de productos alimenticios que den a conocer los ingredientes (pese a que advierte que en tal caso se requerirían de medidas legislativas para garantizar que la información sea veraz). (BM, 1998/1999, p. 75).

³⁰ BM, 1998-1999, pp. 27, 43, 11, 2, 22, 72, 73.

³¹ Ibid., p. 94.

³² George y Sabelli, 1994, p. 6.

³³ BM, 1998/1999, pp. 81ss, 75.

³⁴ Aguilar, 1992, p. 59ss.

³⁵ Wallerstein, 1999, pp. 40-41, 57.

³⁶ George y Sabelli, 1994, pp. 5-7.

³⁷ BM, 1996, p. 153. En un trabajo realizado para BM, Wiesner recomienda hallar caminos para descentralizar a los sindicatos nacionales que se han convertido en un poder económico de "buscadores de rentas". Wiesner agrega que así se lograría reducir el impacto de las huelgas nacionales y mitigar las presiones que los sindicatos ejercen sobre el gobierno nacional (Wiesner, II5, en Picciotto y Wiesner, 1998).

³⁸ BM señala en referencia a este tema: "La relación entre los estudiantes de nivel superior y el gobierno también puede ser conflictiva. El conflicto se produce a causa del carácter centralizado del financiamiento y la administración de las universidades, y también porque estos estudiantes, que provienen en número desproporcionado de familias de nivel socioeconómico más alto, son un grupo elocuente y que se hace oír. Esas acciones con frecuencia han precipitado crisis políticas y cierres de las universidades. La modificación del sistema centralizado de financiamiento y administración puede reducir la relación de oposición entre los estudiantes y el gobierno". (BM, 1996, p. 154).

³⁹ BM, 1997, pp. 39, 41, 42, 49, 50, 106.

⁴⁰ World Bank, 2000-2001, p. 2.

⁴¹ Hay estrategias educativas que BM recomienda a países en vías de desarrollo que se orientan a mejorar la calidad de la enseñanza; otras que tienen por finalidad una atención privilegiada a grupos específicos, como las políticas que recomienda en el sentido de conceder mucha importancia a la educación de las niñas, a la educación de los grupos incapacitados y de los grupos indígenas; pero si uno revisa el discurso de BM en educación, la mayor parte de las políticas que recomienda tienen por propósito alentar la expansión del mercado, incluso analiza las políticas que recomienda en razón de sus repercusiones en el mercado. De allí que sea legítimo afirmar que el discurso educativo de BM se centra, pero no se agota, en el mercado. Varios estudiosos de BM como George y Sabelli han destacado que el organismo manifiesta una obsesión hacia el mercado.

- ⁴² Touraine, 1994.
- ⁴³ Durkheim, s.f., pp. 59-60.
- ⁴⁴ George y Sabelli, 1994, p. 154.
- ⁴⁵ Jusidman, 1996, p. 140s; World Bank, 2000-2001, p. 11.
- ⁴⁶ Assman explica que el discurso de BM es en apariencia progresista porque recurre a un lenguaje de denuncia que adquiere tonos dramáticos, pero que de fondo es un discurso conservador en tanto nunca afronta el espinoso tema de las causas de la pobreza; deja intocables las estructuras de dominación y concibe el apoyo a los pobres al interior del país y la ayuda a las naciones del tercer mundo como un asunto de asistencia y no en términos de estricta justicia (Assman, 1980, pp. 24-25, 31, 33, 34-37).
- ⁴⁷ BM, 1998-1999, pp. 117-118.
- ⁴⁸ Lerner, 1996a y 1996b.
- ⁴⁹ George y Sabelli, 1994, pp. 145, 146, 153-154.
- ⁵⁰ Lichtensztejn y Baer, 1987, pp. 157-158.
- ⁵¹ World Bank, 2000-2001, p. 6.
- ⁵² World Bank, 2002, pp. 23, 30-32, 40.
- ⁵³ World Bank, 2000-2001, p. 7s.
- ⁵⁴ Wolfensohn, 1999, pp. 17-19.
- ⁵⁵ World Bank, 2002, pp. 25, 30-31.
- ⁵⁶ George y Sabelli, 1994, p. 155s.
- ⁵⁷ Michael, 1998, p. 17.
- ⁵⁸ Lichtensztejn y Baer, 1987, p. 161.
- ⁵⁹ George y Sabelli, 1994, pp. 143s. Lewis T. Preston fue el octavo presidente de BM. Fue elegido el 1 de septiembre de 1991 y fungió como tal hasta el 1 de junio de 1995, día en que James D. Wolfensohn pasó a ser el noveno presidente de la institución (BM, "Aspectos...", Internet, 1995).
- ⁶⁰ George, Sabelli, 1987, pp. 142, 154 y 158. Entre los funcionarios de BM, según señalan George y Sabelli, había un acuerdo en el sentido que si la estrategia de desarrollo estaba fallando, es porque los desarrollistas dejaron algo afuera: los gobiernos. Pero además, en un documento titulado Gobierno y desarrollo, se presentan argumentos valiosos de por qué el Banco debe intervenir en política. Se señala, por ejemplo, que BM no puede aliviar pobreza y preservar la cuestión del medio ambiente si deja a los gobiernos en total libertad.
- ⁶¹ George y Sabelli explican que en el Congreso de Estados Unidos se suscitó rebeldía en torno a BM, pues se presentó el Informe Wappenhans, que mostraba que una tercera parte de los proyectos recientes habían fallado (George y Sabelli, 1994).
- ⁶² Cfr. World Bank, 2000, pp. 44-45. Este volumen resultó del trabajo de especialistas de 13 países, que fueron convocados por el BM y la UNESCO, y que trabajaron durante dos años el tema. En el grupo —denominado en inglés The Task Force on Higher Education and Society, que se podría traducir como Destacamento Especial para la Educación Terciaria y la Sociedad—, se integraban por algunos ministros o secretarios de Estado, cuadros que ocupaban posiciones directivas en universidades y centros de investigación y profesores de universidades. El documento que se cita presenta las ideas que fueron objeto de consenso.
- ⁶³ Schmitter, 1986.
- ⁶⁴ Este reconocimiento implica un cierto cambio respecto al pasado. George y Sabelli, trazan una analogía entre BM y una institución religiosa, en tanto el banco no solía aceptar fallas en la propuesta de modo de crecimiento económico, ni aceptar divergencias, ni otra visión del mundo y de la realidad (George y Sabelli, 1994, pp.5-7).
- ⁶⁵ No es cuestión menor, aceptar tales diferencias culturales implicaría cuestionar, o por lo menos reconsiderar, la estrategia educativa que BM traza para los países de ingreso mediano y bajo.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Banco Mundial, Informe sobre el desarrollo mundial 1990, Washington, Oxford University Press, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, Banco Mundial, 1990.
- _____, Informe sobre el desarrollo mundial 1992, Desarrollo y medio ambiente, Washington University Press, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, Banco Mundial, 1992.
- _____, Informe sobre el desarrollo mundial 1993, Invertir en salud, Washington, Oxford University Press, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, Banco Mundial, 1993.
- _____, La enseñanza superior, las lecciones derivadas de la experiencia, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, Banco Mundial (El desarrollo en la práctica), Washington, D.C., 1995.
- _____, Prioridades y estrategias para la educación, Examen de Banco Mundial, (El desarrollo en la práctica), Washington, D.C., 1996.
- _____, Informe sobre el desarrollo mundial. El Estado en un mundo en transformación, Washington, Banco Mundial, 1997.
- _____, Informe sobre el desarrollo mundial. El conocimiento al servicio del desarrollo, Madrid-Barcelona, Mundi-Prensa, 1998; México, 1999.
- Drucker, Peter, La gerencia efectiva. Tareas económicas y decisiones empresariales, Buenos Aires, Sudamericana, 1980.
- Dukheim, Emilio, Educación y sociología, Ediciones de la Lectura, Ciencia y educación contemporánea s.f.
- Frobel Folker, Heinrich Jurgen y Otto Kreye, La nueva división internacional del trabajo. Paro estructural en los países industrializados e industrialización de los países en desarrollo, México/España/Argentina/Colombia, 1981.
- George, Susan y Frabrizio Sabelli, Faith and credit. The world bank's secular empire, Boulder, San Francisco, Westview Press, 1994.
- Jusidman, Clara, La política social en Estados Unidos, México, Fondo Solidaridad/Miguel Ángel Porrúa (col. Las ciencias sociales), 1996.
- Lerner, Bertha, América Latina: los debates en política social, desigualdad y pobreza, México, Fondo Solidaridad/Miguel Ángel Porrúa (col. Las ciencias sociales), 1996a.
- Lichtensztejn, Samuel y Monica Baer, Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial, Estrategias y políticas del poder financiero, Caracas, Nueva Sociedad, 1987.
- Mishra, Ramesh, The welfare state in crisis, social. Thought and social change, New York, St. Martin's Press, 1984.
- Oficina Internacional de la Enseñanza Católica (OIEC), La escuela católica al servicio de todos, Memorias del XIII Congreso Mundial de Educación Católica, Bruselas, Secretariado General de la Oficina Internacional de la Enseñanza Católica, 1994.
- Picciotto, Robert y Eduardo Wiesner, Evaluation & development. The institutional dimension, Transaction Publishers, Published for the World Bank, New Brunswick (USA) and London (U.K.), 1998.
- Polanyi, Karl, La Gran Transformación, los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Touraine, Alain, Qu'est-ce que la démocratie?, París, Fayard, 1994.
- Weber, Max, El político y el científico, Madrid, Alianza, 1967.
- _____, La ética protestante y el espíritu del capitalismo, Buenos Aires, Artes Gráficas, 1974.

World Bank, Education sector strategy, Washington, The International Bank for Reconstruction and Development, 1999.

_____, Higher education in developing countries. Peril and promise. The task force of higher education and society, Washington, The International Bank for Reconstruction and Development, World Bank, 2000.

_____, World Development Report (2000-2001), Attacking poverty, Washington, The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.

_____, Constructing knowledge societies: new changes for tertiary education, Washington, The International Bank for Reconstruction and Development, 2002.

Capítulos de libros, artículos de revistas especializadas, ponencias, documentos, discursos, páginas electrónicas y folletos.

Aguilar Villanueva, Luis, "Estudio introductorio", en Luis Aguilar (estudio introductorio y edición), El Estudio de las políticas públicas, México, Miguel Ángel Porrúa (col. Antologías de Política Pública), Primera Antología, 1992.

Anglade, Christian y Carlos Fortín, "El papel del Estado en las opciones estratégicas de América Latina", Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Revista de la CEPAL, núm. 31, Naciones Unidas, 1987.

Assman, Hugo, "El progresismo conservador del Banco Mundial", en Hugo Assman et al., El Banco Mundial: un caso de "progresismo conservador", Costa Rica, Departamento Ecuemínico de Investigaciones, 1980.

Banco Mundial, ¿Qué es el Banco Mundial? Aspectos destacados de los 50 años de operaciones del Banco Mundial, página electrónica, Internet, <http://www.worldbank.org/extdr/español/history.htm>, 12 de junio de 1995.

Burnett, Nicholas, "Priorities and strategies for education. The World Bank review: the process and the key messages" International Journal of Educational Development, vol. 16, núm. 3, 1996.

Centro de la OCDE para México y para América Latina, Acerca de la OCDE, página electrónica, Internet, <http://www.rtn.mx/ocde/ocde.html>, 4 de octubre de 2000.

Lerner, Bertha, "Globalización, neoliberalismo y política social", en Rosalba Casas et al., Las políticas sociales de México en los años noventa, México, Instituto José Ma. Luis Mora/Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Plaza y Valdés, 1996b.

Michael, M.C., "Reconsiderar la globalización", en Revista Mexicana de Sociología, octubre-diciembre, 1998.

Mishra, Ramesh, "El Estado de bienestar después de la crisis: los años 80 y más allá" en Rafael Muñoz de Bustillo et al., Crisis y futuro del Estado de Bienestar, Madrid, Alianza, 1989.

Schmitter, Phillipe, "El futuro del Estado de bienestar", en Crisis y regulación estatal: dilemas de la política en América Latina, Argentina, Centro de Investigaciones Europeo Latinoamericanas, Grupo Editor Latinoamericano, 1986.

Sojo, Ana, "Las políticas sociales en Costa Rica", Santiago de Chile, Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Revista de la CEPAL, núm. 38, agosto de 1989

Wallerstein, Immanuel, "La imagen global y las posibilidades alternativas de la evolución del sistema mundo, 1945-2025", Revista Mexicana de Sociología, año LXV, núm. 2, abril-junio, 1999.

Wolfensohn, James D., Presidente, Grupo del Banco Mundial, "Coaliciones para el cambio", Discurso ante la Junta de Gobernadores, Washington, 28 de septiembre de 1999.

Redefinición de las relaciones Estado-IES-mercado

MARÍA TERESA SIERRA NEVES



Introducción

Durante la última década, las universidades latinoamericanas han tenido que abocarse al tema del cambio institucional. En parte esto es resultado de la influencia ejercida por tendencias internacionales, como consecuencia de procesos globalizantes y avances científico-tecnológicos. Por otra parte, esto es consecuencia de la evaluación institucional y académica a la que estuvieron sometidas las instituciones de educación superior (IES) y los grupos académicos (GA) durante el último lustro, realizada por actores nacionales (SEP, ANUIES, investigadores y académicos) y de manera indirecta por internacionales (BM, OCDE, CEPAL).

En el caso de México, con la intención de responder a los retos de la mundialización del conocimiento y las fuerzas del mercado, la mayor parte de las IES han realizado grandes transformaciones, esto con el fin de lograr una mayor calidad de la enseñanza, mejorar el nivel de la investigación científica-técnica, integrarse a redes nacionales e internacionales, además de establecer acuerdos de cooperación para hacer frente a los grandes desafíos que implica acortar la brecha que separa a los países desarrollados de los pobres.

A pesar de que con anterioridad se habían planteado propuestas de cambio organizacional en algunas instituciones, producto de diagnósticos realizados por expertos y estudiosos del tema, para superar una serie de rezagos que caracterizaron a las universidades de masas de las décadas de los setenta y ochenta,¹ a partir de la década de los noventa se dan renovados cambios en las políticas públicas para la educación superior.

En los setenta y ochenta había procesos institucionales con dinámicas internas propias que estaban en desarrollo. Ese fue un periodo de gran crecimiento en el campo científico, tanto en las ciencias básicas como en las sociales.

Al mismo tiempo, durante este proceso, las IES tuvieron importantes limitaciones, como las planteadas por Bruner, Kent, R. Rodríguez y otros autores. Estas se re-

fieren a las que resultan de que en ese periodo se habían creado mega-universidades y sistemas masivos de educación superior con un predominio de carreras caras y que en su expansión en las décadas de los setenta y ochenta carecían de posibilidades de financiamiento y de regulación.²

Ya que los estados no están en condiciones de resolver los financiamientos a la educación superior, las IES públicas deben buscar recursos alternativos. Como respuesta a estos problemas, se desarrolla una nueva ideología respecto a la relación que el Estado debe guardar con las mismas. Se argumenta que el Estado disminuye el financiamiento a las IES, a partir de que se concibe que la educación superior deja de ser un bien público.

En su lugar, la educación superior es concebida como parte del desarrollo del capital humano que se traduce en una mejoría de los ingresos individuales para los beneficiarios. Por lo tanto, dicha educación debe ser resuelta de manera privada a través de los mecanismos de mercado. Esto implica un cambio sustancial en la importancia relativa de las IES públicas dentro del tejido institucional educativo, y un crecimiento explosivo de las instituciones privadas de educación superior.

Tal situación se complementa con la idea de que las IES públicas deben operar en condiciones de competencia, en donde el "consumidor" (el estudiante) determina con su elección el éxito y las perspectivas de las diferentes opciones. En el límite, este modelo propone el uso de un *baucher* como elemento de asignación de fondos públicos para la educación superior, aunque esta modalidad no ha tenido la misma importancia en México que en otros países de Europa y América Latina.

Las transformaciones institucionales mencionadas en el punto anterior han implicado no sólo cambios cuantitativos, sino que también han provocado una creciente diferenciación institucional, significativa durante los últimos años. Ésta tiende a descomponer la pasada homogeneidad que tenía la categoría de "académico"³ y crea nuevas condiciones para la configuración de grupos de académicos con intereses muy específicos. Por ejemplo, los que procuran vincular el compromiso de la tarea científica sólo con los requerimientos del aparato productivo, o los que procuran vincular sus compromisos con otras áreas del conocimiento, además de las demandas estrictas del sector productivo.

Es decir, los actuales cambios institucionales y prácticas de acreditación de las IES y actores involucrados no son simples respuestas pasivas a políticas aplicadas desde el exterior,⁴ sino que fueron resultado de procesos acumulativos en los que algunos autores lo ubican desde el principio de la década de los setenta. En un principio fueron intentos aislados, para después traducirse en políticas oficiales generalizadas. Desde la década de los ochenta, y en particular en los noventa, se dan cambios organizacionales de las IES en México, al igual que en otros países

de América Latina y Europa, así el tema de la evaluación institucional y el desempeño académico pasaron a ocupar un lugar central en la agenda de las IES.⁵

A partir de la década de los noventa se implementaron nuevos mecanismos, nuevas regulaciones institucionales, “regulación a distancia” por parte del Estado, que implicó la deshomologación de los ingresos de los académicos entre otras cosas, y se creó una nueva regulación en los aspectos organizacionales y de los recursos públicos asignados a las IES.⁶

Para considerar esta problemática, en el presente trabajo analizaré en primer lugar distintas visiones generales sobre el cambio de las IES en el marco de la globalización y la sociedad del conocimiento. En segundo término, las posiciones de los organismos multilaterales sobre los cambios de las IES. En un tercer apartado se estudia la posición de los organismos nacionales, así como la de algunos protagonistas e investigadores sobre el tema. Finalmente las conclusiones.

Distintas visiones sobre el cambio de las IES en el marco de la sociedad del conocimiento y la globalización

Para encuadrar el análisis de las propuestas de cambio de las IES que se consideran en este trabajo, se esquematizan diferentes visiones generales sobre dicho proceso. Por una parte, las que se formulan en la lógica del “mercado” y, por la otra, las que lo analizan en la perspectiva de reconocer esa lógica, pero la ven en interacción con los determinantes de la dinámica institucional y los imaginarios con que operan los actores que intervienen en ella.

Comienzo con algunas consideraciones sobre el concepto “globalización”, ya que este encuadra toda la polémica. En esta revisión no profundizaré en las distintas controversias sobre dicho concepto, ni sobre cuándo se inició, ya que la diversidad de posiciones nos llevaría a extendernos mucho sobre un tema que no es el objetivo de este trabajo. Sin embargo, plantearé algunas aspectos que caracterizan a dicho fenómeno.

En general, podemos decir que la “globalización” implica la tendencia de integración de procesos productivos, comerciales y financieros a nivel mundial para cuyo desarrollo es necesario que se de la apertura de los países, así como la liberalización y desregulación económica, la reducción de la intervención del Estado en la economía en beneficio de una lógica de asignación por el mercado.

En términos de Guiddens,⁷ “la globalización implicaría la reestructuración de nuestros modos de actuar, tradiciones, superando todo tipo de separaciones en los mundos aparentemente separados de los estados nacionales, las religiones, las regiones y los continentes.”

Otros autores⁸ ubican este proceso en el marco de los cambios del Estado. En particular la pérdida del monopolio estatal en varios ámbitos, como los de compartir la tarea de gobernar con organismos internacionales públicos, no gubernamentales, privados y cívicos, así como la necesidad de enfrentar nuevas formas de reagrupamiento de la sociedad civil y de la participación política, replanteando los fundamentos culturales de la soberanía y la construcción de los imaginarios políticos.

Para apoyar estas tendencias a la “globalización”, analizaremos cómo los organismos multilaterales, principalmente el Banco Mundial (BM), la Organización de Comercio y Desarrollo Económico (OCDE), y el Fondo Monetario Internacional (FMI), impulsan la aplicación de reglas, normas y estándares universales con base en la lógica de la disciplina de mercado. En el campo de la educación esto se traduce en la promoción de programas nacionales de reforma educativa tendientes a la homogeneización mundial, para lo cual se canalizan gran cantidad de fondos internacionales.

Así mismo, todo esto se acompaña de un fenómeno en el ámbito de la producción, que resulta un componente principal en el impulso de la globalización, como es el de la transformación de las características de la acumulación de capital hacia el predominio de lo que se denomina “la economía del conocimiento”. Esto significa que el valor de los bienes económicos tiene cada vez mayor fundamento en el contenido de conocimientos necesarios para su producción. A ello se suma un peso cada vez más importante de los campos de los servicios dentro de la actividad económica y de la producción de bienes intangibles como, por ejemplo, todo lo relacionado con la informática y la economía de Internet.

Este cambio en la lógica de la producción tiende a modificar sustancialmente las relaciones universidad-empresa. En las lecturas realizadas por parte de los organismos internacionales mencionados, las universidades deberían orientarse principalmente a alimentar a las empresas con el tipo de conocimiento que requiere la creación de valor económico en la economía del conocimiento.

En la posición de BM, se acepta como necesario desarrollar investigaciones en el campo de las ciencias básicas, sin que esto tenga relaciones directas inmediatas con la creación de valor económico, aunque se espera que el objeto último de las mismas sea producir un impacto efectivo en la esfera económica.

Se asume que, en una primera etapa, este tipo de investigaciones son de alto riesgo y pueden no arrojar resultados. Esto hace que se les caracterice como del tipo “precompetitiva” porque no se pueden financiar por el mercado, ya que no hay garantía de que el resultado del proyecto genere ingresos para pagar el financiamiento.

En este caso, los organismos multilaterales aceptan que se apliquen fondos públicos para financiar este tipo de investigaciones, asumiendo la posibilidad de una pérdida total de dichos fondos aunque no desemboquen en resultados positivos. Respecto a esta propuesta para orientar las IES hacia el mercado, cabe señalar dos implicaciones:

La primera es que lleva a un abordaje de las actividades de investigación y desarrollo de las IES desde la perspectiva de lo que se denomina “enfoque de la demanda”. Ello implica que las IES detecten las necesidades de educación e investigación de las empresas y que organicen entonces sus estrategias de servicios para satisfacer esas necesidades. El corolario práctico de esto es la problemática de la vinculación de la universidad con la empresa, como aspecto central para justificar la existencia de las IES, lo que puede llevar incluso a propuestas de participación de empresarios para monitorear las actividades de esas instituciones.

El segundo aspecto que se desprende de la visión de los organismos multilaterales para organizar las IES, se refiere a la manera de abordar las relaciones laborales y de cooperación de los académicos dentro de éstas. Ante las dificultades detectadas en las IES tradicionales para lograr metas de eficiencia en la actividad docente y de investigación, estos organismos extrapolan las teorías económicas neoclásicas modernas referidas a las empresas. Particularmente, la propuesta de que para lograr que los trabajadores cumplan con los niveles de eficiencia esperados se deben establecer políticas de incentivos. Estos incentivos están pensados como premio al desempeño individual y mediados por los resultados cuantitativos de cada persona.

En este enfoque, la institución no es concebida como un colectivo, sino como una agregación de individuos en la que cada uno opera con un objetivo propio, independiente del resto. Esto no implica más que tomar la vieja proposición del individualismo metodológico, en el sentido de que el interés general es la suma de intereses particulares y que cada quien, al luchar por su propio interés, realiza la mejor acción posible para contribuir al interés colectivo.

En consecuencia, la institución se concibe como la suma de los intereses individuales, lo cual desdibuja cualquier otro tipo de interacciones necesarias para su reproducción y crecimiento.

En conjunto, el enfoque de gestión orientado por la demanda y la propuesta de relaciones interpersonales de las instituciones con base en incentivos individuales, trasluce el carácter “economicista” de las concepciones de los organismos multilaterales para las estrategias y políticas de gestión de las IES, así como para su financiamiento.

Un subtema que surge como interrogante, relacionado a la vinculación universidad-empresa y a la universidad como creadora de conocimiento para la pro-

ducción, es en qué medida las empresas más innovadoras requieren de estos servicios de las IES. Esta pregunta es pertinente porque se observa a nivel internacional que los grandes conglomerados empresariales en los sectores más dinámicos e innovadores tienden a internalizar y centralizar las actividades de investigación y desarrollo dentro de las propias empresas. La internalización de la investigación responde, entre otras cosas, a la preocupación de tener controlados los derechos de propiedad sobre los descubrimientos y evadir el espionaje industrial.

Aún bajo estas circunstancias, donde parte importante del conocimiento orientado a la producción sea generado en los centros de investigación y desarrollo de las propias empresas, en el enfoque de la demanda se mantiene el argumento de promover la vinculación de las IES con las industrias, con base en experiencias que en esta línea desarrollan empresas como Microsoft, en conjunto con la Universidad de Cambridge, Inglaterra.

Sin embargo, esto hace más complejo el tema, ya que se convierte en un problema de cómo definir la “propiedad de los saberes”, es decir, la problemática de derechos de propiedad y derechos de autor que se crea cuando la actividad de investigación es realizada en las IES, lo que lleva a agudas controversias respecto a si los derechos corresponden a los investigadores de las IES o a las empresas.

El contra-argumento de esto es la perspectiva de gestionar las IES desde “el enfoque de la oferta”, según el cual las instituciones deben decidir el tipo de investigación y educación que desean de acuerdo a sus propias estrategias y fines. Visto polarizadamente, “el enfoque de la oferta” sería el sustento analítico de los que se oponen a repensar el papel de las IES en la sociedad con base en la defensa cerrada de la autonomía universitaria y de la independencia científica.

Como crítica a esta polarización, un punto básico es que tomar la posición de la oferta como una crítica a la demanda implica en última instancia aceptar el enfoque reduccionista y analizar el tema de las IES en términos de mercados .

Aunque la consideración de la dimensión de la oferta en las actividades de las IES sea de gran relevancia, no comprende todos los elementos necesarios a considerar para la dinámica de estas instituciones y su transformación .

Ese enfoque carece de una comprensión clara sobre la naturaleza y complejidad de las IES como organizaciones, y de su dinámica, así como sobre el desarrollo de las culturas de trabajo de los cuerpos académicos colegiados.

Por lo tanto, una aproximación comprensiva de este fenómeno debería de incluir la consideración de esos aspectos económicos en un enfoque más amplio, en el cual deberían incluirse las siguientes cuestiones: los imaginarios, así como el tema de la cultura y las representaciones que plantea el nuevo institucionalismo.⁹

Las instituciones no solamente se reducen a esta visión que acabamos de esquematizar sino que su conformación y reproducción se refiere a otros niveles de análisis.

Desde el punto de vista del nuevo institucionalismo, los actores son ciudadanos que interactúan dentro de espacios institucionalizados de actividad política, dentro de los cuales comparten concepciones específicas del mundo, lo que da lugar a identidades colectivas. En consecuencia, y parafraseando a Rodolfo Vergara,¹⁰ la unidad de análisis no es el individuo y sus preferencias, sino el conjunto de reglas, normas y tradiciones que existen en las distintas organizaciones. La existencia de un amplio margen de ambigüedad en las decisiones de los actores está determinada muchas veces por el contexto en donde se desenvuelven los agentes. En ese sentido, para el nuevo institucionalismo, los contextos institucionales, políticos, sociales y económicos dentro de los que actúan los individuos influyen de manera importante sobre su comportamiento, pero a su vez el papel de los actores puede modificar su contexto institucional.

Además, la visión de las relaciones interpersonales con base en incentivos económicos individuales, determinados por metas cuantitativas, desconoce también otros dos importantes aspectos de dichas relaciones en las organizaciones. Por una parte, el hecho de que las organizaciones son formas asociativas que implican relaciones y rutinas necesarias para su mantenimiento y crecimiento, lo que está mediado por las conductas de cooperación entre los individuos en las actividades cotidianas. Esto supone la existencia de objetivos comunes y factores motivacionales de orden colectivo que llevan a esta cooperación como elemento esencial de la dinámica institucional. Por la otra, aquel enfoque de los incentivos también olvida que los colectivos de los individuos en las organizaciones se comportan con base en "imaginarios", "modelos mentales compartidos" construidos y desarrollados en sus prácticas y experiencias conjuntas cotidianas. Por lo tanto, el cambio institucional depende en buena medida de la capacidad de negociación e influencia que desarrollen los actores, lo mismo que de su capacidad de aprendizaje y del cambio de sus modelos mentales e imaginarios.

Asimismo, en la visión economicista queda un vacío de enorme importancia social, ya que minimiza o ignora las actividades de IES que se relacionan con el campo social y la cultura.

Posiciones de los organismos multilaterales sobre el problema del cambio de las IES

Como se desprende de lo arriba propuesto, los conceptos de globalización del conocimiento, vinculación IES-industrias, adquieren sentidos diversos dependiendo

de las distintas concepciones que se asuman para identificar las grandes transformaciones que tienen lugar en el ámbito mundial y nacional.

Desde principios de la década de los noventa, BM ha recomendado cambios y reestructuraciones radicales de las IES. Entre otras cosas, una mejor calificación del personal académico, mejorar la calidad de las instalaciones, así como una estructura de gestión y administración eficiente. En ese sentido, BM plantea los esfuerzos a realizar a favor de la “eficiencia”, el “control de costos” y la “generación de recursos humanos”. Así mismo, reformas al financiamiento, diversificación de los recursos (públicos y privados) para las IES.¹¹

Tanto OCDE como BM argumentan que es muy importante incrementar la educación como factor de equidad social y desarrollo económico. Para esto, parten de la teoría del capital humano y consideran que la inversión pública debe concentrarse en la educación básica, ya que ésta es la que mejora las condiciones de los pobres y eleva sus capacidades. En cambio, en la educación superior tradicional los subsidios otorgados por los gobiernos a las IES crean inequidades a favor de los sectores más poderosos de las elites, en perjuicio de los pobres. Así mismo, permiten que estas instituciones sean gestionadas a favor de los sindicatos universitarios o de los maestros, en detrimento del bienestar general.

La propuesta del BM es aumentar la participación del sector privado en la educación superior. Una variante es a partir del incremento de las cuotas de las colegiaturas, aunque señalan que deberían mantenerse los créditos educativos para aquellos que no tienen recursos económicos. La otra variante es que se canalicen fondos públicos a las IES públicas y privadas para que haya competencia. Otro modelo es el de los bonos para educación, que se aplican libremente por parte de los estudiantes y las instituciones están obligadas a competir para conseguir los fondos a través de éstos.

Para el siglo XXI, este organismo propone un nuevo paradigma sobre la función de la educación superior en la sociedad. Aunque señala que las universidades “retienen todavía su función del conocimiento por el conocimiento en sí”, y de “conciencia de la sociedad”, este organismo propone que la función “crítica” sea desplazada a favor de otra más “pragmática” en términos de suministro de recursos humanos calificados y la producción de conocimiento. En el siglo XXI la educación superior no sólo tendrá que ser pertinente, sino que además esa pertinencia será juzgada en términos de los productos, de la contribución que haga al desempeño de la economía nacional, y a través de ello, del mejoramiento de las condiciones de vida.

La respuesta al imperativo de la “pertinencia” se convierte en un conjunto de objetivos de desempeño relacionados con la “calidad” de la enseñanza y los resultados de las investigaciones. Así mismo, el BM señala que la competencia in-

ternacional está creando una demanda de trabajadores del conocimiento de todo tipo, un cambio que no puede dejar de influir en las universidades; el surgimiento de una nueva modalidad de creación de conocimiento que no sólo produce investigación básica sino también conocimiento aplicado de carácter transdisciplinario. Todo esto conlleva a que los imperativos de la competencia internacional hayan aumentado la importancia que tiene el conocimiento y la información en el proceso de innovación.

Las diferentes dimensiones y condiciones que surgen de estos fenómenos expresan cada vez más, como nos dice Neave,¹² el destino y orientación de las instituciones entre el conocimiento “deseado” y el conocimiento “deseable”.

Si las IES son el vehículo más adecuado para el desarrollo de ciertos tipos de saber, y sobre todos aquellos que promueve una sociedad en la que el conocimiento más que los bienes ha llegado a constituir la forma suprema y más valiosa del capital, entonces una segunda cuestión sería evaluar si las IES pueden cumplir esa tarea sin reformar radicalmente aquellos mecanismos y procedimientos que le permitan identificar de manera individual lo que no es tanto un saber “deseable” como un saber “deseado” por aquellos dispuestos a pagar generalmente por él, como por ejemplo los “saberes aplicables” en oposición a lo que alguna vez se llamó el saber “puro”.

En contraste, en la época actual, a partir de los grandes debates que existen respecto a las IES, otros organismos internacionales como UNESCO y CEPAL plantean la existencia de una gran controversia en relación al papel de las universidades, sobre la responsabilidad social de las mismas, las libertades académicas y la autonomía. Estos debates se inscriben en un contexto de grandes cambios, el incremento de la demanda de los estudios superiores y la mundialización de los cambios económicos, financieros y tecnológicos. Así mismo, estos organismos plantean que la formación del personal académico es fundamental para lograr una enseñanza superior de calidad. Para tal objetivo destacan las competencias que deberían poseer los directores y personal académico de tales establecimientos. Otros de los desafíos señalados por la UNESCO son las exigencias del mundo del trabajo, la educación permanente, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, la educación tecnológica y el financiamiento de la educación. En tal sentido, propone un acceso equitativo a la educación y a la preparación de los estudiantes para la creciente mundialización o internacionalización económica y social.¹³

Según la UNESCO, se ha constatado por diversos organismos, instituciones e investigadores, que han surgido gran cantidad de nuevos arreglos institucionales que vinculan en distintas formas al Estado, la industria, las universidades y los grupos consultores privados:

La tradición de la investigación basada en la universidad está amenazada por la invasión de la industria y la mentalidad y los valores de la rentabilidad económica.”

De ahí se derivan transformaciones de las formas tradicionales de financiamiento y gestión de las universidades que afectan sustancialmente la vida de estas comunidades académicas. Por ejemplo que la investigación con la modalidad de su aplicación inmediata requiere formas de financiamiento distintas que la tradicional basada en las disciplinas. No depende tanto de los fondos del gobierno central o de las fundaciones sin fines de lucro, pero sí de las empresas, las industrias y los grupos de presión social afectados directamente, aunque el gobierno central pueda sumar sus aportes a los de las universidades y la industria privada si desea ahondar las investigaciones en determinadas esferas.

Como informaba la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en octubre de 1998, se estaba viviendo un periodo decisivo, es decir, de cambios profundos sin retorno, y en donde una serie de decisiones eran necesarias: garantizar un acceso equitativo a los beneficios y los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, en todos los niveles de los sistemas de enseñanza para mejorar la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y el acceso al mismo. La formación de una masa crítica de personas calificadas y cultas que puedan garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible de los países pobres. Proporcionar competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades mediante el fomento y desarrollo de la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en París en octubre de 1999, se reconoció que la gestión de las IES ha sido sometida a las presiones cada vez más fuertes del entorno socio-económico, en pleno cambio. Se planteó además que las exigencias de la calidad y pertinencia de la educación superior no pueden resumirse solamente a una gestión contable, basada sólo en criterios económicos, sino que deben tomarse en cuenta los criterios de equidad, como el acceso de las minorías étnicas y los sectores desfavorecidos de la población, además de considerar los criterios de pertinencia social de las actividades de los académicos, de los investigadores, de los expertos y de los que toman las decisiones.

Así mismo, se acordó que la calidad de la enseñanza superior está en función de la calidad de todos los componentes del sistema educativo: la calidad del personal, administrativo y académico, de los programas, de los estudiantes, de la infraestructura interna y externa, de una nueva cultura de evaluación y regulación, del financiamiento, así como de una nueva cultura de autonomía institucional y académica. La universidad perdería su autonomía si su actividad estuviera determinada solamente por la demanda inducida por el mercado, ya que perdería su capacidad de decisión sobre el tipo de investigación y la enseñanza a impartir.

La educación es un proceso social natural y acumulativo, que no se justifica solamente por atender rápidamente a las necesidades tecnológicas inmediatas, sino también por el desarrollo de todos los aspectos y sectores de la sociedad. Es además una inversión que permite mayor productividad económica y un mejor ser cultural y social.

La CEPAL, en su propuesta titulada “Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad” (1992), sostiene una idea central en torno a la cual se articulan las demás: la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilidad con la democratización política y una creciente equidad social.

Se destaca la formación de recursos humanos a partir de la existencia de un acceso igualitario a los incentivos y mecanismos que permitan la generación de nuevos conocimientos.

En consecuencia, puede señalarse que hoy día se están poniendo en la mesa de debates una serie de aspectos relevantes en relación al nuevo perfil de las IES, que podrían desdibujar muchas de las polarizaciones que se han dado entre economía-cultura y mercado-institución, no sólo por parte de algunos organismos internacionales como BM y UNESCO, sino también a nivel de algunos actores protagonistas.

Diferentes posiciones de los organismos nacionales e investigadores sobre el cambio de las IES

La aceleración general del cambio y la presión de las fuerzas modernizadoras han contribuido ampliamente a la producción y difusión de nuevos conocimientos tanto en las IES de economías de tecnología avanzada, las que se llaman “sociedad del conocimiento”, como en las IES de los países subdesarrollados.

Parafraseando a Carmen García Guadilla,¹⁴ a partir de ese contexto afloran nuevas esperanzas pero también nuevos temores sobre la suerte social de los sistemas de educación de América Latina. Si bien se conjugan posibilidades nunca antes imaginadas de acceso al conocimiento y retos respecto al desarrollo científico-tecnológico, paralelamente existen nuevas formas de exclusión, por la imposibilidad que tienen algunos países para acceder al conocimiento, cada vez más mediado por el mercado, y a una tecnología que requeriría mayores inversiones.

El papel protagónico que universalmente pasa a tener el conocimiento en todos los procesos de la vida social, especialmente dentro del actual modelo de competitividad característico de la globalización económica, ha incidido en nuevas formas de producción, circulación, apropiación y evaluación del conocimiento en las instituciones de educación básica y superior. De ahí que sea tan necesario enfrentar los desafíos que la revolución científica-tecnológica demanda en la formación de aca-

démicos con ese perfil por parte de las diferentes instituciones y niveles educativos. Al mismo tiempo se relacionan los conocimientos científicos-tecnológicos con la diversidad, con el ámbito cultural.

Existen por un lado consensos por parte de algunos sectores de la SEP, Conacyt, y la iniciativa privada en que los nuevos procesos de globalización e integración económica exigen de las universidades incorporar al perfil profesional atributos que tomen en cuenta las demandas del nuevo paradigma de la internacionalización de la educación, acordes con las necesidades del mercado. De todo ello resulta, según fuentes oficiales, el desarrollo de estrategias para el establecimiento de nuevas relaciones con el sector productivo, especialmente en las áreas de ciencia y tecnología; incorporación de nuevos sistemas de información para responder a los desafíos del conocimiento; el desarrollo de redes como nuevas formas de cooperación entre individuos e instituciones; así como el mejoramiento de la eficacia de las instituciones mediante mecanismos de evaluación, acreditación, nuevas formas de gestión, etcétera.

Por otra parte, también existe otro discurso sobre la modernización de las universidades, con consensos difusos y no tan formalizados como el anterior, que tendría desacuerdos en cuanto al tipo de opciones a nivel más específico, como el de que la educación superior deba responder prioritariamente a las necesidades del mercado; parte de la revalorización de la universidad como un espacio de transmisión cultural, de pensamiento crítico, de transmisión del saber y de conexión con la sociedad.¹⁵

Otra de las características de este modelo alternativo es que no busca soluciones universales, ni aplica modelos abstractos. Asume la sociedad del conocimiento como un factor relevante en el trazado de las políticas educativas. Considera la necesidad del cambio organizacional de las IES como consecuencia de las macroregulaciones planteadas por los organismos nacionales e internacionales. Sin embargo, enfatiza el papel de la negociación de los actores protagónicos, y además toma en cuenta las dinámicas, historias y trayectorias institucionales.¹⁶

Este otro discurso le da prioridad a las lógicas políticas centradas en las prácticas culturales de los actores, critican el argumento de que una coordinación de tipo mercado traería consigo una mayor pertinencia, eficiencia, diversidad y que facilitan la innovación. Para lograr el éxito en la reforma de las universidades propone considerar aquellas políticas de desarrollo científico-tecnológico e innovación y desarrollo que toman en cuenta, en forma paralela, competitividad y sustentabilidad social, crecimiento económico y equidad social, así como los aspectos culturales y sociales del país y de los propios grupos e historias institucionales.

Según la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior convocada por la UNESCO en octubre de 1998, la universidad debía mantener un equilibrio cuida-

doso entre los imperativos del desarrollo técnico y el impacto de este último sobre el tejido social y cultural.

En nuestro caso de estudio, sabemos que las nuevas estrategias en políticas educativas sobre educación superior afectaron las antiguas tradiciones y cultura de los GA, pero no sabemos como las diferencias institucionales tienden a descomponer la relativa homogeneidad de la categoría “académico” del pasado y crear condiciones para la configuración de nuevos grupos.

Existen algunas evidencias que indican diferencias en el papel jugado por parte de los académicos del área de la investigación científica versus los del área de investigación humanística en el trazado de las políticas de educación superior, como en el tipo de vínculo de la universidad con el sector productivo en relación con las características de los sistemas de evaluación institucional y profesional, y también con los requisitos de la carrera académica. Sería interesante identificar de qué conductos y medios se valen para hacer sentir sus influencias y con qué orientación. ¿Cuáles de estas comunidades académicas constituyen actores e interlocutores privilegiados en cuanto al diseño y objetivos de la actual política educativa para las IES?

Por otra parte, surgen preguntas sobre cómo caracterizar los procesos de identidad, cultura, mitos e imaginarios al interior de los propios grupos, en relación a las instituciones en las que están insertos y a las políticas educativas en general. Pero, para localizar las diferencias, valores, códigos culturales y representaciones de los diferentes actores, necesitamos saber ¿en qué medida estos imaginarios han cambiado a partir de las nuevas estrategias planteadas para la educación superior por parte de los organismos internacionales, como BM, BID, UNESCO, CEPAL y organismos gubernamentales como SEP, Conacyt y SNI?

Según fuentes oficiales, en la década de los noventa la propuesta gubernamental de “modernización” de la educación superior condujo a nuevas acciones, enfocadas hacia la estrategia de evaluación de las IES y los académicos, lo que repercutió en el mejoramiento de la calidad de la educación superior. A partir del Programa de Modernización Educativa 1989-1994 y la “Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior” por parte del gobierno y SEP, se han realizado cambios en el sentido de impulsar una planeación estratégica que propicie cambios institucionales en el corto y mediano plazo que apunten a una transformación de las políticas de calificación y actualización de los académicos. Sin embargo, respecto a las estrategias de autoevaluaciones institucionales y académicas a partir de las cuales depende en buena medida el monto de los recursos económicos para las mismas, se pone en duda por parte de algunos investigadores si éstas han propiciado la calidad y la equidad al interior de estos grupos y en las IES.

No obstante esta controvertida situación, no debemos menospreciar los esfuerzos por parte de ANUIES, a partir de la década de los noventa, con el diseño de una serie de planes que han operado a partir de 1994 con recursos aportados por el gobierno federal y organismos internacionales. Ejemplo de esto son el crecimiento de programas de posgrado, que abarcan una amplia gama de ramas en todas las áreas del conocimiento, y un crecimiento de la tasa de cobertura de la educación superior y en la eficiencia terminal, a pesar de los rezagos que comparativamente aún existen respecto a algunos países de Europa. Ya que México, al igual que otros países de América Latina, enfrenta los retos de una sociedad basada cada vez más en el conocimiento, en la medida que se ha agudizado cada vez la disparidad entre los países desarrollados y los países en desarrollo.¹⁷

A pesar de ese cambio en la concepción de las IES hay factores que no permiten claridad en las nuevas demandas hacia las mismas.

El modelo socioeconómico surgido del ajuste estructural mencionado anteriormente no está basado en la dinámica de la innovación, por lo que no genera demandas relevantes hacia las IES en lo que se refiere al desarrollo científico tecnológico. Éste se resuelve con la importación de tecnologías internacionales y las alianzas tecnológicas, lo que se manifiesta en el bajo gasto en investigación y desarrollo por parte de las empresas como ha sido reiteradamente cuestionado por Conacyt.

Paradójicamente, junto con estos cambios, dentro del nuevo orden económico se ha enfatizado la necesidad de que la universidad modifique sus vínculos con la sociedad, particularmente con las empresas. Esto con la idea de que los servicios educativos y de investigación de las universidades públicas permitan potenciar las capacidades competitivas de las empresas mexicanas que se asumen como un actor central para el desarrollo económico de un nuevo modelo de las empresas.

En lo que se refiere al tema de la creación de un sistema moderno de formación académica, con criterios para el otorgamiento de subsidios, diversificación de las fuentes de financiamiento y participación de los sectores social y productivo en las tareas de la educación superior, así como el establecimiento de criterios de evaluación y asignación de los estímulos académicos, es relevante señalar ciertas estrategias y políticas en las que pueden destacarse los siguientes aspectos progresivos: formación y actualización de recursos humanos; becas para estudios de posgrado para el personal académico (Supera, Promep, Conacyt y las propias IES); y los programas de evaluación institucional y académica (CIES, Conaeva, Fomes, SNI, Conacyt).

Estas estrategias han permitido ver de manera más transparente la vinculación entre los esfuerzos académicos de las IES y los resultados que obtienen. Así mismo, han inducido a políticas de desarrollo institucional más racionales y consistentes

para responder a los problemas detectados. Por último, con ellas se están abriendo discusiones significativas sobre los perfiles de egresados y la pertinencia de programas cualitativos, así como sobre los perfiles de las instituciones, nuevos perfiles disciplinarios y transdisciplinarios, y de los egresados.

Sin embargo, como consecuencia de aplicar esas estrategias y políticas, se pueden señalar aspectos preocupantes, tanto como reflejo de las visiones de quienes toman las decisiones como por las percepciones de algunos grupos académicos sobre las mismas. Lo primero referido a los ambientes cambiantes de estrategias aplicadas en los últimos 15 años, donde fluctuaron bruscamente los objetivos estratégicos, lo que produjo grandes daños en las dinámicas de las instituciones. Por ejemplo, el peso relativo de la investigación y la docencia con sus impactos en los aspectos organizacionales y de asignación presupuestal. Así mismo, en la presencia de visiones reduccionistas que asocian vinculación universidad-empresa con lo "tecnológico".

Además, no obstante esos cambios, existen aún algunas interrogantes, como ¿cuáles son las posibilidades reales que tienen las IES de reorientar sus trayectorias en respuesta a las exigencias del mercado y la sociedad del conocimiento?

Conclusiones

De lo analizado en este trabajo se pueden extraer las siguientes conclusiones preliminares:

Los cambios en las IES y en sus relaciones con el Estado, el mercado y la sociedad, se procesan en el tiempo e implican tensiones, conflictos y negociaciones, tanto en las instituciones como al interior de los grupos académicos y de otros actores. El proceso de cambio de las IES en relación con el nuevo contexto económico va a estar marcado por grandes transformaciones institucionales y organizacionales.

Las propuestas de impulsar la vinculación universidad-empresa abren muchos temas polémicos y de conflicto, particularmente en relación a las culturas institucionales que caracterizaron a las IES en décadas anteriores, sobre todo por la supervivencia de antiguos imaginarios respecto a las relaciones y funciones del Estado y la universidad, tanto en relación a los cambios institucionales como en el diseño de las políticas educativas.

Respecto a lo primero puede señalarse que tradicionalmente las IES públicas se desarrollaron con un desconocimiento del tema de la relación con la empresa y, en algunos casos, con un franco enfoque antiempresarial.

En general, la orientación de las IES estuvo enfocada a la preparación de técnicos, funcionarios estatales y científicos puros. Esto pone en evidencia que bajo el modelo del "proteccionismo" no había mayor necesidad de discutir respecto a

qué demandas se satisfacían con estos servicios educativos. Por lo tanto, cuando en la década de los noventa se busca promover nuevas vinculaciones de la universidad pública con las empresas se producen dos fenómenos contrastantes:

Por una parte, el choque cultural en las universidades públicas entre este objetivo y los imaginarios sociales de las funciones universitarias mencionados más arriba. Pero, al mismo tiempo y en dirección opuesta se presentan posiciones reduccionistas de esa vinculación universidad-empresa, asumiendo una subordinación total de la primera a las necesidades de la segunda. Esta última perspectiva desconoce la diversidad de campos temáticos que caracterizan a la actividad universitaria y agrade de hecho a amplios sectores de académicos cuyos campos (lingüística, historia, filosofía, sociología) no tienen ninguna vinculación necesaria con la empresa, sin embargo esta última los intenta evaluar con criterios de practicidad y eficiencia propia del mundo de los negocios. Así mismo, esta visión llevaría a promover una reorganización de la vida universitaria en todas las disciplinas con la lógica general del mundo empresarial.

Por otro lado, esto evidencia una serie de paradojas como son: a) las paradojas del modelo educativo basado en la lógica del mercado en una economía en crisis; b) la ausencia de demandas relevantes, por parte de los empresarios hacia las universidades, en el nuevo orden económico, debido a las características y limitaciones del sistema nacional de innovación; c) el conflicto cultural en las universidades públicas debido a sus tradicionales imaginarios en relación con el empresariado; d) la sobrerreacción, con marcado enfoque proempresarial, que asumen algunas propuestas de reforma de las IES, en las que se desconocen las dinámicas históricas institucionales y se descalifican masivamente los alcances y potencialidades de éstas en el momento de la reforma.

Sin lugar a dudas, nos encontramos ante una nueva etapa histórica: el deslizamiento progresivo de las IES con un peso mayor hacia el mercado y las empresas. A pesar de ello, no podríamos hablar de procesos homogéneos dentro de un continuo, deberíamos considerar casos nacionales e historias institucionales y disciplinares específicas que no deberían llevarnos a polarizaciones estériles e innecesarias.

Algunos dirigentes e investigadores plantean que muchas de las reformas educativas buscan, por una parte, la construcción de la competencia a través de los mercados; pero éstos deben reconocer que las mismas pasan por mediaciones institucionales, en lo cual los aspectos de la cultura y los imaginarios sociales son decisivos. Por el contrario, otros resaltan los aspectos institucionales y culturales en la reforma educativa, pero deben reconocer las nuevas condiciones y desafíos que plantean las actuales evoluciones de las economías de mercado para las IES y el modo en que esto impacta en las transformaciones de los imaginarios de los grupos académicos.

En esa perspectiva, se desconoce también la relación compleja entre producción de conocimientos por las investigaciones en el campo de las ciencias puras y su aplicación a procesos de producción con fines de ganancia.

En consecuencia, este análisis muestra que la articulación entre universidad y mercado será resultado de un proceso político institucional, mediado por las relaciones de los diferentes actores involucrados.

NOTAS

- ¹ Véase Rollin Kent, "Reforma institucional en educación superior y reforma del Estado en México en la década de los 90. Una trayectoria de investigación", Seminario del Proyecto Comparado de Políticas de Educación Superior en AL, 1997.
- ² Véase Rollin Kent (coord.), Los temas críticos de la educación superior en América Latina, Fondo de Cultura Económica, 1996; Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Gardiel (coords.), Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM/Porrúa, 1994.
- ³ Manuel Gil Antón, La formación del cuerpo académico 1960-1990, documento del Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina. El caso de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1991.
- ⁴ En 1972 La Asociación Nacional de Universidades (ANUIES), la definió como una actividad necesaria para la certificación de destrezas y conocimientos individuales que facilitarían la movilidad de los estudiantes. Sin embargo, en fechas más recientes determinantes como la globalización de la economía y el Tratado de Libre Comercio (TLC) han planteado también la acreditación como un proceso de evaluación y regulación de la calidad académica de las instituciones y sus planes y programas de estudio. Para una ampliación del tema, véase María Lorena Hernández Yañez, "Políticas estatales en materia de evaluación", en Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Colección Biblioteca de Educación, 1998.
- ⁵ Guy Neave, Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea, GEDISA.
- ⁶ Véase Joaquín Brunner, Universidad siglo XXI Europa y América Latina. Regulación y financiamiento, Cinda Columbus, 2000.
- ⁷ A. Guiddens, Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas, Taurus, 1999.
- ⁸ Judith Bokser y Alejandra Porras, Globalización, identidades colectivas y ciudadanía. Política y Cultura, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ⁹ Burton R., Clark, Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación, Porrúa/Universidad Nacional Autónoma de México, 2000; y Adrián Acosta Silva, Estado, políticas y universidades en un periodo de transición, Fondo de Cultura Económica/Universidad de Guadalajara, 2000.
- ¹⁰ Rodolfo Vergara, "El redescubrimiento de las instituciones: De la teoría organizacional a la ciencia política", en James G. March y Johan P. Olsen.
- ¹¹ Banco Mundial. Educación y cambio en América Latina y el Caribe, Washington D.C., 1999.
- ¹² Guy Neave, Educación superior: historia y política, Barcelona, Gedisa, 2001.
- ¹³ García Guadilla C., Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina, Cresalc 7, Caracas, UNESCO, 1996.

- ¹⁴ García Guadilla, "Configuración de un nuevo perfil de prioridades para la universidad latinoamericana", en Cuadernos del Cendes, núm. 20, Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela, 1992.
- ¹⁵ Véanse declaraciones realizadas por los rectores de la UNAM y la UAM en defensa de la universidad pública y del incremento del presupuesto para la educación, La Jornada, noviembre de 2001.
- ¹⁶ Guy Neave, Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea, Gedisa; Burton Clark, "Creando universidades innovadoras", Estrategias organizacionales para la transformación, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa.
- ¹⁷ Véase "Declaración Mundial sobre la Educación Superior", convocada por la UNESCO, París, 5 al 9 de octubre de 1998, publicada en Revista de la Educación Superior, núm. 107, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, julio-septiembre de 1998.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Silva, Adrián, Estado, políticas y universidades en un periodo de transición, Fondo de Cultura Económica/Universidad de Guadalajara, 2000.
- Álvarez, Jesús C., "Experiencias de vínculos entre instituciones de la educación superior, Centros de Investigación y Desarrollo Tecnológico y el Sector Industrial en México", en Aspectos tecnológicos de la modernización industrial de México, UNESCO, 1995.
- Allende, Carlos María de, La investigación en el desarrollo institucional de la universidad pública mexicana. Los casos de las universidades autónomas de Baja California, Sinaloa y Yucatán. ANUIES, Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas 1994-1999, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1999.
- Banco Mundial, Educación en el siglo XXI, Banco Mundial, 1995.
- _____, Educación y cambio en América Latina y el Caribe, Washington D.C., 1999.
- Barquín Álvarez, Manuel, et al., Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior, colección Biblioteca de la Educación Superior, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1998.
- Beck, Ulrich, ¿Que es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización, colecc. Estado y sociedad, Paidós.
- Becker, Tony "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en Universidad Futura, núm. 10, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1992.
- Bokser, Judith y Alejandra Salas Porras, Globalización, identidades colectivas y ciudadanía, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Boyer, Ernest L., Una propuesta para la educación superior del futuro, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Brunner, José Joaquín, Universidad y sociedad en América Latina, Colección de Ensayos núm. 19, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco/Secretaría de Educación Pública, 1987.
- _____, Universidad siglo XXI Europa y América Latina. Regulación y financiamiento, Cinda Columbus, 2000
- _____, Los intelectuales y las instituciones de la cultura, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- Casas, Rosalba y Matilde Luna (coords.), *Gobierno, academia y empresa en México: hacia una nueva configuración de relaciones*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés, 1997.
- _____, y Giovana Valenti (coords.), *Dos ejes en la vinculación de las universidades en la producción. La formación de recursos humanos y las capacidades de investigación*, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco/Plaza y Valdés, 2000.
- _____, *Criterios para evaluar programas académicos de licenciatura y posgrado*, CIES, 2000.
- _____, *La Universidad Autónoma Metropolitana. Un proyecto universitario para México*, documento de trabajo, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Casillas, Miguel Ángel, "Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación", en *Sociología*, 5, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1987.
- _____, y Adrián de Garay, "El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior, 1960-1990", en *Académicos, un botón de muestra*, Colección Ensayos, núm. 37, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1992.
- CEPAL, *Transformación productiva con equidad social*, 1992.
- Clark R., Burton, *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*, Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa, 2000.
- Fresán Orozco, Magdalena et al., *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*, 2000.
- Fuentes Molinar, Olac, "La educación superior y los escenarios de su desarrollo futuro", en *Universidad Futura*, núm. 3, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1989.
- García Guadilla, C., "Configuración de un nuevo perfil de prioridades para la universidad Latinoamericana", en *Cuadernos del Cendes*, núm. 20, Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela, agosto, 1992.
- _____, *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, Cresalc 7, Caracas, UNESCO, 1996.
- Giddens, Anthony, *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, 1999.
- Gil Antón, Manuel, *La formación del cuerpo académico 1960-1990*, documento del Proyecto sobre Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina. El caso de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1991.
- _____, "Universidades públicas: ¿cuál es el rumbo.?", en *El Cotidiano*, núm. 39, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1991.
- _____, y otros, "Académicos: un botón de muestra", colección Ensayos, núm. 37, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- Kaplan, Marcos, *Corporaciones públicas multinacionales para el desarrollo y la integración de América Latina*, Fondo de Cultura Económica.
- Kent, Robert (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma Metropolitana/Fondo de Cultura Económica, 1996.
- _____, *Los temas críticos de la educación superior en América Latina, vol. 2: Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/UAA/Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Kent, Rollin, "La organización universitaria y la masificación: la UNAM en los años setenta", *Sociológica*, 5, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1987.

- Levy, Daniel C., *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM/Porrúa/FLACSO, 1995.
- Loyo, Aurora (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio, 1988-1994*, UNAM/Plaza y Valdés, 1997.
- Memoria anual de 1999 de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria IESALC/CEI/FLACSO/IIEP, 2000.
- Neave, Guy y Frans A. Van Vught, *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, Gedisa, 1994.
- _____, *Educación superior: historia y política*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Mungaray, Alejandro y Giovanna Valenty (coords.), *Políticas públicas y educación superior*, ANUIES, 1997.
- _____, (coord.), *Cultura organizacional. Culturas académicas*, ANUIES.
- Ortiz de Zevallos, Gabriel, et al., *La economía política de las reformas institucionales en el Perú: los casos educación, salud y pensiones*, Documentos de trabajo de la Red de Centros, BID, 1999.
- Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM/Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Pérez, Franco y otros, "Los académicos de las universidades mexicanas, contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación", en *Sociológica*, núm. 15, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- Porter, Michael, *La ventaja competitiva de las naciones*, Vergara.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, tomo I, Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM/Porrúa, 1994.
- Taborga Torrico, Huáscar, *Transformación de la universidad pública en los noventa*.
- Tedesco, Juan Carlos, *El desafío educativo. Calidad y democracia*, Grupo Editor Latinoamericano (col. Controversia), 1987.
- _____, *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en la América Latina y el Caribe*, UNESCO, 1983.
- Tourain, Alain, *¿Cómo salir del liberalismo?*, Paidós, 1999.
- _____, *Crítica a la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- _____, *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global*, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- UNESCO, *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción, y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 9 de octubre de 1998.
- _____, *Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur. Etudiants et Enseignants*, 1998.
- _____, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Las Exigencias del Mundo del Trabajo*, 1998.
- _____, *Conferencia mundial sobre la enseñanza superior. La enseñanza superior en el siglo XXI. Visión y acción. Autonomía, responsabilidad social y libertades académicas*, 1998.
- _____, *Declaración Mundial sobre Educación Superior*, París 5 al 9 de octubre de 1998, en *Revista Educación Superior*, núm. 107, ANUIES, julio-septiembre de 1998.
- OECD, *Science, technology and industry. Outlook*, 2000.
- Varios autores, *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*, colección Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES, 1993.
- _____, *Esquema básico para estudios de egresados*, colección Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES, 1993.
- Vessuri, Hebe, *La academia va al mercado*, Caracas, FINTEC, 1995.

Los fines de la educación superior. El caso de la UNAM

RAFAEL AHUMADA BARAJAS



Introducción

Las sociedades en el mundo de hoy viven cambios en su política, en su economía, en lo social y cultural. Estas modificaciones en gran medida se deben al proceso de globalización y a la llamada revolución tecnológica, en particular en el ámbito de las telecomunicaciones.

El proceso de mundialización en el que nos encontramos inmersos impacta no sólo en lo estrictamente económico, también influye en la política y afecta en la cultura; un hecho de gran relevancia en la política internacional fue sin duda la caída del bloque socialista en la Europa oriental y con ello la terminación de la coexistencia de los grandes bloques y el fin de la bipolaridad internacional.

Estos aspectos son algunas de las causas del llamado estado neoliberal que magnifica al mercado como determinante en las relaciones económicas y ahora también en las políticas y sociales.

En este contexto tenemos que ubicar el asunto de la educación para tratar de entender su dimensión exacta.

Pues ciertamente el Estado, el mercado y la ciencia forman una tríada que determina la situación actual de la educación superior.

El Estado tiene dentro de sus compromisos para con su ciudadanía garantizar el derecho de todo individuo a la educación, además de establecer las condiciones y las instituciones dedicadas al quehacer de la investigación científica, que genere, por un lado, conocimiento que nutra a la educación, y por otro, conocimientos útiles para el desarrollo tecnológico, social y cultural.

Tratemos de explicar con más detalle esta situación: el proceso globalizador que se vive plantea el problema de la competitividad internacional, esto supone la necesidad de las naciones de adaptarse con celeridad a los cambios tecnológicos

a través de reestructuraciones y reconversiones para no quedar fuera del mercado, lo que representa un gran peligro para cualquier país que busque un despunte económico, ya que existe el problema de una inequitativa distribución de la riqueza que justamente se intensifica ante el bajo nivel competitivo de algunas sociedades. El desafío de las sociedades está en cómo alcanzar un desarrollo con justicia o con una adecuada distribución de la riqueza. Para los políticos, intelectuales, analistas y críticos sociales, la apuesta es la educación; pero, dentro de este debate ¿cuál debe ser el papel de las universidades en este contexto y esos procesos?

Si lo fundamental en la política estatal es resolver y mitigar los problemas de la sociedad, hoy más que nunca el Estado debe apoyar a la educación para hacer frente a la necesidad de elevar los niveles socioculturales y económicos de la sociedad.

Pero aquí es donde al parecer se desata un conflicto, pues para los gobiernos tecnócratas la educación debe ser evaluada en términos de costo-beneficio, y subordinarse a las leyes del mercado, por lo que los recursos para el desarrollo de las universidades públicas se condicionan a resultados utilitaristas y se propicia la búsqueda de fuentes alternas de financiamiento; y por otro lado, se hace el cuestionamiento: si la educación es un bien público ¿por qué tiene que ajustarse a los lineamientos del mercado? Si se permite que esto suceda, la educación se convertirá en el mejor de los casos en una industria.¹

El asunto es altamente complejo y determinante en el futuro de la sociedad. Existe pues la necesidad de educarse cada vez más y mejor, al mismo tiempo los estudios duran y cuestan más. Los gobiernos en algunos países reducen su oferta educativa, en tanto que otros encuentran en el mercado los recursos necesarios para financiar la educación, ¿qué pasa entonces con los compromisos sociales de los estados liberales?

Podemos observar que algunas instituciones de educación superior se presentan más como empresas que ofertan sus servicios que como instituciones dedicadas a la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

El problema real es que si prevalece la ley del mercado en el accionar educativo se corre el peligro de que la educación pierda los fines y valores que históricamente ha tenido, como son: la búsqueda del conocimiento que nos acerque a la verdad, el respeto y tolerancia a la diferencia, las formas rigurosas de aproximarnos al conocimiento, etcétera, pues el mercado no busca las aspiraciones sociales que pretenden los países, ni tampoco es solidario con las mejores causas, al contrario, el capitalismo a ultranza establece condiciones de la “del más fuerte” bajo la premisa de la “libre competencia”.

Aquí se presenta otro cuestionamiento, ¿podrán las instituciones de educación superior dejar de caer en las leyes del mercado? Si no pueden sustraerse,

deberían tratar de mitigarlas y equilibrarlas, si no se aceptaría que finalmente las leyes del mercado determinen todas las actividades humanas.

La UNAM, en particular, a lo largo del tiempo y de su historia, ha mostrado solidez y ha podido resistir la pruebas que le han sido presentadas, ha sabido adaptarse e integrarse a los cambios políticos, sociales y económicos, en parte porque algunos de esos cambios han surgido en su seno.

Hay necesidad de analizar y discutir ante los escenarios actuales algunos aspectos de la universidad, para que se ajuste, sin perder sus valores, principios y funciones esenciales, a las condiciones que impone el contexto sociopolítico y económico del mundo actual.

En el caso de las universidades públicas, la educación y la ciencia son su razón de ser, ahí se retroalimentan y se fomenta que el conocimiento avance. Es importante señalar que un país que no cuenta con su propia ciencia está destinado a incrementar la brecha entre el desarrollo y el subdesarrollo.

Esto puede quedar ejemplificado con cifras dadas por el Banco Mundial, según las cuales los ingresos de los países ricos son 42 veces mayores que los de los países en vías de desarrollo; el gasto de los países desarrollados en investigación es 218 veces mayor en relación a aquéllos en vías de desarrollo. Existe una mayor inversión en la generación de conocimientos que se traduce en patentes y nuevos desarrollos tecnológicos. Y surge la pregunta ¿deben las instituciones de educación superior privilegiar el conocimiento útil por encima del conocimiento per se?²

Esto nos obliga a hacer una revisión de cómo se ha dado la relación entre ciencia y educación.

La universidad tiene su origen en el siglo XI, cuando se fundó la universidad de Bolonia y en el siglo XII las de París y Oxford. Desde ese tiempo han surgido millares de réplicas de éstas que han crecido y prosperado. Es claro que las universidades han sufrido cambios a lo largo de su historia, en sus orígenes eran instituciones dedicadas a la búsqueda del conocimiento por el conocimiento mismo, a su protección y al cultivo de la ciencia. De tal forma que fueron creadas por las sociedades para alojar a sus mejores mentes y proporcionarles las condiciones adecuadas para pensar y especular.

En nuestros días la concepción de la universidad es muy diferente, ahora hay que celebrar la generación de conocimiento útil. Inclusive, el papel de productoras y propagadoras de ese tipo de conocimiento es el que justifica su acceso a los recursos públicos.

Para algunos intelectuales como Marcos Rosenbaum, “Son dos las poderosas fuerzas que subyacen en esta transformación de los propósitos y la autopercepción de las universidades: una de orden intelectual y la otra de orden político”.³ La intelectual refleja el triunfo de las ciencias naturales: los logros intelectuales de

la ciencia han sido tan grandes, tan claros para todos, que le han restado importancia a las artes y a las humanidades. La de orden político se refiere al proceso democratizador de las sociedades que han impulsado una demanda masiva de educación. Así, el triunfo de la ciencia y la demanda masiva de educación superior han generado la multiplicación de universidades y canalizado recursos públicos al sistema de educación superior. Con la derrama de fondos públicos, viene la demanda de entregar cuentas y con ello se disminuye la autonomía intelectual y ahora se pretende determinar qué conocimientos ponderar y hacia dónde orientar la investigación.

Agrupadas de manera poco justificada bajo el nombre de la sociedad cognoscitiva o la economía del conocimiento, se desarrollan ideas que postulan a la universidad no únicamente como generadora de conocimiento, entrenadora de mentes jóvenes y transmisora de la cultura; sino también como el principal agente de crecimiento económico: es decir, la universidad en el centro de la economía del conocimiento. De esta manera comienza a aparecer como un recurso cada vez más útil. Ya no es vista sólo como un laboratorio de investigación y desarrollo científico, sino también como el mecanismo mediante el cual un país desarrolla y genera su capital humano, con el fin de ser más competitivo en la economía global.

Así pues, el desarrollo del concepto de la sociedad del conocimiento ha contribuido, junto con la globalización de la economía, al descenso en la demanda del trabajo manual con la creencia simplista de que esto implica una cada vez mayor competencia entre los países, y a que la inversión en el conocimiento tenga una resonancia política de la que antes carecía.

Conforme esta manera de pensar se apodera de los políticos, la universidad se aleja más de su origen como espacio del saber, autónomo de la mundanidad que le rodea. La universidad así se piensa ya no tanto como una fuerza moral y cultural sino, de acuerdo con una frase tecnocrática aparecida en un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como parte del "sistema innovativo nacional" y una generadora de nuevas industrias en una economía tecnológicamente dominada.

La educación superior ¿formadora o instructora?

Iniciamos esta disertación con el cuestionamiento de si la educación superior forma o está abocada a la instrucción; esta interrogante surge como eje rector para poder analizar la función social que cumple la universidad en nuestros días en la construcción, tanto del conocimiento como de los sujetos, para poder explicar la cultura educativa que priva en nuestra sociedad.

Esto con el fin de conocer cuál es el objeto y preocupación del saber y de su hacer de la universidad y, por inferencia, cuál es la tendencia de la educación superior en la conformación de los sujetos que se integran a su accionar.

En otras palabras, plantearnos si la educación superior forma o instruye, implica saber cómo la universidad concibe a los sujetos y la manera en que asume su contribución en la construcción del individuo como ente social; bajo qué tipo de valores y conceptos la educación superior hace su aporte para que los sujetos normen su visión del mundo.

Para entender lo anterior se hace necesario hacer una revisión general, aún cuando apretada porque no es el propósito medular del trabajo, sobre las tendencias actuales de los fines de la educación escolarizada que hoy en día se debaten.

Más que hablar de cómo educar, intentaremos centrarnos en los fines de la educación escolarizada. Esto supone ver el problema no desde una perspectiva pedagógica y enfáticamente didáctica, sino en un sentido filosófico y especialmente sociológico. Puesto que entender una filosofía educativa desde una perspectiva pedagógica del cómo educar, es decir, en un sentido utilitarista e instrumentalista, no es hablar de una filosofía de la educación, sino de una didáctica.

El sentido de una filosofía de la educación consistiría entonces en la conformación o establecimiento de los fines, más que en los medios educativos como lo explica Roberto A. Follari:

La modernización de los procesos mecánicos, la complejización en la producción y la administración características del mundo contemporáneo han hecho de los modos de pensamiento que le son intrínsecos —la razón técnica, la racionalización practicada en los medios y no en los fines— los únicos que resultan aceptados por los agentes del proceso social.⁴

Esto es, que se le otorga más importancia a los medios y modos de educar que a los fines que debe tener el proceso educativo como acción formadora del individuo.

Al respecto se pueden identificar dos grandes corrientes filosóficas que tratan de explicar los principales fines que persigue la educación. Según Risieri Frondizi:

...hay un grupo de teorías que conciben la verdad como algo permanente y absoluto...La educación implica la enseñanza. La enseñanza implica el conocimiento. El conocimiento es la verdad. La verdad es igual en todas partes. Por lo tanto la educación debe ser igual en todas partes.⁵

A este grupo de teorías se les denomina “esencialismo”, ya que parten de la idea de que la verdad es una sola y que el hombre tiene una esencia o naturaleza inmutable, por lo tanto, los fines de la educación deben ser universales y absolutos.

En contraposición a esta corriente existe la denominada progresista o “existencialista”, ésta concibe a la educación como un proceso en constante cambio y como un permanente experimento.

Tiene su mirada puesta en el futuro, se apoya más en las ciencias naturales que en las humanidades y señala con insistencia la necesidad de ajustar la enseñanza a las condiciones impuestas por el medio físico, económico, social y cultural de cada comunidad.⁶

Para los esencialistas el concepto de hombre posee una misma naturaleza, es inmutable y universal, es un ser histórico, su naturaleza es cambiante y sus necesidades particulares. Así se confronta inmutabilidad contra cambio, universalidad y particularidad.

Por lo tanto, para el esencialismo los fines de la educación deben ser comunes a todos los hombres, universales, permanentes y absolutos; mientras para los existencialistas, deben ser cambiantes, de acuerdo a las condiciones personales del educando y del medio ambiente donde se desarrolle.

De lo anterior podemos desprender que la educación escolarizada norma su actividad de acuerdo con los fines que se establezcan y a partir de ahí va a fomentar ciertos valores, excelencias que promover, métodos pedagógicos, contenidos, programas que adoptar, etcétera.

La visión de educación va a responder en suma a promover y fomentar una cultura educativa. En este sentido ¿es posible en la práctica educativa pensar que el individuo, sujeto de la enseñanza-aprendizaje, pueda formarse bajo la concepción del hombre universal?

Creemos que no, este postulado de educar bajo la concepción del hombre universal surge con el liberalismo y como respuesta a las necesidades que exigía el crecimiento industrial. En el transcurso del siglo xx, la educación liberal, dominada por valores individualistas, hizo que se perdiera la noción del carácter social de la educación; las teorías liberales sustentan que la educación crea y sostiene la movilidad en la escala social, así como afecta el nivel de crecimiento económico a través del cambio tecnológico y la planeación de los recursos humanos, que la escuela es capaz de redondear las desigualdades sociales a través de la igualdad de oportunidades educativas, y que la educación y la cultura que ésta transmite son elementos neutrales y autónomos de la sociedad (fuerzas políticas neutras).⁷

Esta concepción liberal de la educación ha impactado de manera contundente la práctica educativa vigente, es decir, “ha sido una ideología dominante en el campo educativo”.⁸

Hacia finales de la década de los cuarenta y principios de la de los cincuenta del siglo pasado, surgen sociólogos estadounidenses que conceptualizan la di-

mención de la educación de tal manera que aún en la actualidad se interpreta como factor del desarrollo. Ellos son Theodore Schultz y Talcott Parsons. El primero propone considerar la educación como una inversión financiera en el ser humano, como una forma de capital cuantificable y medible que presta un servicio productivo a la sociedad. El segundo, a su vez, identifica la función “objetiva” de la escuela como instrumento de asignación y diferenciación de roles sociales según los logros escolares de los individuos.

Schultz dice, se socializa al niño a la racionalidad igualitaria, a la competencia, a la división de tareas y a la jerarquía de los competidores. Y continúa:

La educación es como una inversión en el ser humano, y sus consecuencias como una forma de capital. Puesto que la educación pasa a formar parte de la persona que la recibe, me referiré a ello como capital humano.

Puesto que se convierte en parte integral de una persona, conforme a nuestras instituciones no puede ser comprada, vendida o considerada como una propiedad. Sin embargo, constituye una forma de capital si se presta un servicio productivo, el cual tiene un valor para la economía.⁹

Por su parte, Parsons considera que la escuela tiene como función:

- 1) Una emancipación del niño respecto a su relación primaria emocional con la familia;
- 2) Una interiorización de normas y valores sociales que se sitúan por encima de las que puede aprender únicamente por medio de su familia;
- 3) Una diferenciación de la clase sobre la base tanto del logro real como una evolución diferencial de este logro;
- 4) Desde el punto de vista de la sociedad, una selección y atribución de sus recursos humanos respecto al sistema de roles adultos.¹⁰

Esta concepción de la educación escolarizada es la que prevalece actualmente, inclusive en el discurso oficial ocupa un lugar predominante.

De esta forma, la educación suele ser distorsionada cuando los economistas neoliberales pretenden integrarla a sus esquemas de desarrollo y le adjudican una función instrumental y utilitarista de preparar “capital humano”. Sostienen que el desarrollo humano significa simplemente la capacitación para el trabajo, es decir la preparación de recursos humanos, el aumento del capital humano.

Esta formulación confunde fines y medios. Las personas no son meros instrumentos de producción. Y el propósito del desarrollo (de una sociedad) no consiste simplemente en producir valor agregado, independientemente de su uso. Hay aquí una asombrosa inversión de fines y medios.¹¹

La educación debiera abrirle al individuo la posibilidad de conocer y reconocer su realidad como un ser integrado a un mundo natural y ético moral. Pero lo que la escuela hace es darle un conjunto de conocimientos para integrarse a la colectividad sin posibilitarle su transformación, sino simplemente para adaptarlo al medio ambiente físico y social. El conocimiento transmitido a ese sujeto apenas y conforma su bagaje cultural, no genera elementos que le permitan un cuestionamiento y la reflexión o interpretación de su contexto social, político, cultural y económico a fin de transformar su acción social.

La cultura educativa que impera actualmente reduce a la escuela a ser un espacio donde al individuo no se le forma para la vida, sólo se le adiestra para desarrollar una actividad que le permita ubicarse dentro del proceso productivo conforme a su posición socioeconómica dentro de las relaciones de producción. Y aun bajo esa concepción de educación, resaltan desigualdades sociales y económicas que estratifican el proceso educativo de acuerdo a la configuración clasista de la sociedad, pues no se educa de la misma forma al hijo de un empresario que al de un trabajador o al de un campesino. Por lo que pensar en una educación formadora de individuos sociales como el hombre universal no corresponde a la práctica del concepto de escuela en nuestros días.

De tal suerte que la diferencia que tratamos de establecer entre formación e instrucción estriba en que la primera está estrechamente vinculada con la educación en el sentido de que el sujeto aprehenda, asimile e incluya en su entramado o esquema conceptual valores y conceptos nuevos que le permitan modificar sus creencias y conocimientos a fin de que tenga una actitud analítica, crítica y reflexiva que le posibilite convertirse en un agente de transformación y cambio de su medio ambiente físico y social en pro del conjunto social en el que vive. En contraparte, entendemos por instrucción lo manifestado de alguna manera por Jaime Serramona:

La palabra instrucción procede de instructio derivación del verbo in-struere, que significa disponer dentro, construir dentro; sin embargo, podemos contemplar su significado como proceso o como producto. Como producto, la instrucción supone la posesión de conocimientos de forma cristalizada, firme. Una persona instruida en una materia concreta es aquella que domina su contenido. Es claro que, por su campo más reducido, la instrucción no se identifica per se con la educación; pero, sin embargo, debe tender a devenir educativa. Dado que puede existir una instrucción educativa y otra no educativa, cuando el producto de la instrucción está acorde con una escala de valores educativos, por tanto, podrá mejorarnos personalmente —a nuestro entender nos hallamos ante la formación; lo contrario sería instrucción deformativa.¹²

Es así que la instrucción reduce la dimensión de lo educativo cuando sólo se trata de preparar al alumno en el adiestramiento para ejercer prácticas técnico-operativas y manuales.

Por lo expuesto aquí, la cultura educativa que prevalece actualmente conceptualiza a la educación como generadora e instructora de recursos humanos. Esta capacitación para el trabajo ofrecerá al sujeto colocarse en el mercado laboral con perspectivas de mejorar su status quo y, por ello, esta acción permite la movilidad social en la que la universidad o la educación superior es el pivote generador de tal movilidad a través de la calificación de la mano de obra, además de que promueve el cambio y el desarrollo tecnológico. Esta visión instrumentalista y utilitarista de la educación, y la escuela como su más fiel representante, reduce la dimensión o carácter social de ésta a capacitar y adiestrar al sujeto para el trabajo y su adaptación al conjunto social.

Bajo estos lineamientos de rentabilidad y acumulación, se exige una especialización técnica. Se trata de industrializar a la universidad, de generar capital humano a través de la memorización de conocimientos separados de su contexto, con información transmitida a manera de manual de operaciones. Se busca afanosamente la vinculación de la enseñanza con las necesidades del mercado laboral industrial. Sin embargo, esta tendencia se revierte, pues esteriliza la fuerza de trabajo al reducir la capacidad de creación, adaptación y desarrollo del trabajador o profesionalista al no ofrecer una preparación teórica que ofrezca mayores posibilidades de adaptación a los cambios tecnológicos. Amén de formar sujetos acríticos y privilegiar el individualismo al centrarse en el trabajo y el éxito logrado en la competencia, donde el triunfo de uno significa la derrota del otro.

La universidad y la especialización del conocimiento

Hemos tratado de explicar la cultura educativa dominante en términos de la relación que la corriente de pensamiento denominada neoliberal —que es la que ha promovido con mayor fuerza en el mundo la visión economicista de la educación—¹³ establece entre la escuela y el desarrollo; es bajo esa relación que los conocimientos transmitidos por la escuela han adquirido su valor.

El desarrollo ha sido conceptualizado como un proceso progresivo de crecimiento económico, cuya característica se ubica en el aumento del producto total de la economía y sus parámetros son: independencia económica, industrialización, bienestar económico y social; sobre estos supuestos la educación es vista como el vehículo para aumentar la eficiencia del sistema productivo a través de la preparación de la fuerza de trabajo y la creación de espacios en la movilidad social al ofrecer igualdad de oportunidades.

En este sentido, la educación ha sido orientada a aumentar el valor del trabajo en cuanto a fuerza productiva, atendiendo las necesidades del proceso de reproducción del capital. La escuela ha promovido la idea de que el éxito indivi-

dual en la vida depende del compromiso de la persona a adquirir educación. Así, para asegurar una posible fuente de subsistencia el individuo compite dentro de la escuela para alcanzar los niveles más altos del sistema y ser admitido en aquellas carreras más seguras en términos de futuras ganancias; mientras que, al mismo tiempo, vende su fuerza de trabajo en el mercado al valor comprado por la empresa, independientemente de su nivel educacional. De este modo, la fuerza de trabajo que entra al sistema productivo, su calidad, el lugar que ocupa en la estructura productiva y sus posibilidades de mejoramiento, dependen de las necesidades específicas del proceso de reproducción de capital.¹⁴

Es así que la falta de movilidad y oportunidades en el mercado de trabajo, y en la sociedad en general, es atribuida a los individuos y no al sistema en sí mismo. Los bajos salarios y la falta de oportunidades de empleo son adjudicados, o al bajo nivel de especialización —de conocimientos para el desarrollo de una actividad laboral— o al desinterés de los trabajadores por continuar los caminos que ofrece la educación formal o no formal. Si le concediéramos cierta razón a las premisas anteriores, se tendría que considerar el problema de la educación en las oportunidades de acceso a la misma, y por consiguiente en las posibilidades de permanencia en las escuelas. Es decir, el problema radica en la forma en que se está entendiendo el criterio de igualdad y justicia social que a la postre determina el comportamiento del sistema social y educacional.

Dentro de esta línea de razonamiento, la crítica al Estado benefactor apuntó a los excesos de la democracia, en el sentido de favorecer la “igualdad de condición”, en vez de la “igualdad de oportunidades”. El mercado nunca puede producir la primera mientras que, por el contrario, se presupone que ofrece naturalmente la segunda. En la última instancia, aunque todos pueden participar en la carrera de la vida, la competencia conlleva la necesidad de la existencia de ganadores y perdedores.¹⁵

Así, la escuela en América Latina ha inculcado, entre otros aspectos, el compromiso personal a una tarea: el desarrollo del país; creando la ilusión entre los estudiantes que su futuro rol como productores es una contribución esencial y directa al crecimiento de la sociedad como un todo. Sin embargo, la escuela en estas sociedades ha evitado, al mismo tiempo, enseñar a los estudiantes la forma de enfrentar críticamente el sistema social en el cual ellos viven, de tal forma que puedan comprender por qué, cada vez que la economía crece, las diferencias sociales se profundizan, la estructura social se hace más estratificada y las posibilidades de movilidad social más dependientes del origen de clase del individuo.¹⁶

La importancia del conocimiento que distribuye la escuela se deriva de la correspondencia que existe entre el rol de la enseñanza y la naturaleza, organización y funciones del sistema productivo. Por lo que en estas condiciones la escuela se establece como un eficiente mecanismo de adaptación de los individuos a la je-

rarquía social existente, preparándolos para mantener y reproducir las relaciones sociales y materiales de producción.

Ya Emile Durkheim planteaba que la educación es un proceso único y múltiple que formará al ser social que cada pueblo, casta o clase social considera necesario:

La educación tiene por objeto suscitar en el niño cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros y algunos que el grupo en particular considera igualmente necesarios.¹⁷

De tal forma que los conocimientos escolares se dirigen —según el supuesto de Durkheim— a reproducir y transmitir de generación en generación los patrones culturales, el conocimiento científico y las destrezas; y al desarrollo de las características individuales que hacen posible producir nuevos conocimientos, reafirmar los valores tradicionales, mejorar la eficiencia de la economía, alimentar el mercado de trabajo y mantener la necesaria estabilidad interna y orden entre las fuerzas sociales.

La educación es vista como un instrumento necesario tanto por las élites dominantes como por las masas. Las primeras promueven la idea de aumentar la escolaridad como un medio para asegurar modelos unificados de conducta social y eficiencia de la fuerza de trabajo; las masas, demandan más educación principalmente porque han sido convencidas que la educación es el medio apropiado para competir en igualdad de condiciones por oportunidades de trabajo, consumo y éxito.¹⁸

Es así que en la cultura vigente, ser moderno y civilizado significa ser educado, esto a su vez significa haber continuado el camino ofrecido por la escuela, que transmite valores específicos y contenidos seleccionados según criterios de una ideología dominante de clase.

A los sujetos se les inculca que su posición dentro de la división social del trabajo estará en relación con los estudios certificados, que mostrarán el nivel de escolarización y la calidad de educación recibida. Esto se puede ejemplificar con el creciente interés entre los profesionales por cursar estudios de posgrado en países desarrollados con el propósito de aumentar su capacidad para competir en el mercado de trabajo.

Los conocimientos —las más de las veces hegemónicos—, transmitidos por la escuela, ofrecen la siguiente dualidad: por una parte, son usados para construir modelos de objetivización del mundo y sirven para que los sujetos acepten su realidad así como las relaciones de dependencia y dominación entre las clases, como resultado de una racionalidad natural de las relaciones entre los hombres; por otra parte, estos conocimientos son para la élite en el poder la expresión y

la justificación de sus principios de justicia, igualdad y orden; y para los dominados la manifestación de un orden natural, principios morales y del bien común que inspira la sociedad.

Por lo tanto, la escuela transmite un conocimiento parcializado del sistema en el que viven los sujetos, les proporciona una visión falsa de las fuerzas que mueven a la sociedad. Los conocimientos que dominan o los que se privilegian en la escuela tienden a determinar las conductas individuales dentro de la estructura económica y generar los roles a ser asumidos por las instituciones sociales, como podría ser el caso del sistema educacional. Así, la ideología no es, por lo tanto, un fenómeno solamente psicológico, por el contrario, es un elemento concreto que estructura y legitima las relaciones de producción dominantes.

Las relaciones sociales autoritarias, competitivas y alienantes creadas al interior de la escuela son también instrumentales en la creación de la fuerza de trabajo. La escuela prepara un grupo relativamente pequeño desarrollándole su capacidad para decidir y gobernar la sociedad, mientras que, al mismo tiempo, un sector inmensamente amplio de la sociedad es capacitado para seguir instrucciones respetando la jerarquía vertical del poder.¹⁹

Desde esta perspectiva se puede pensar que la escuela prepara a la población para el sistema productivo, al priorizar el desarrollo de las habilidades y destrezas para incorporarse eficientemente en el mercado de trabajo, de acuerdo con los requerimientos del modelo de modernización. Además, infunde en los ciudadanos que se consideren ellos mismos como productores modernos y competitivos dentro de los rubros técnicos y profesionales de la sociedad. En este esquema, la escuela categoriza y distribuye los conocimientos de acuerdo a las posiciones que los individuos ocuparán en la pirámide económica.

Hay que señalar que esta postura de considerar a la educación dentro del supuesto de la relación entre capital humano e inversiones, suele ser expresada en los siguientes términos:

Alta habilidad individual	Bajos costos de entrenamiento	Alta productividad
A mayor formación adquirida.	Más conocimientos.	Mayores posibilidades de adaptación al sistema social.
Buenas condiciones físicas.	Larga vida en cuanto fuerza de trabajo.	Alto retorno a las inversiones en servicios tales como salud y educación.
Alta capacidad de adaptación social.	Alta estabilidad del sistema.	Altas posibilidades para la reproducción del sistema. ²⁰

Este esquema no toma en cuenta que la segmentación en clases sociales de la población determina patrones concretos de producción y distribución de los bienes, tanto materiales como culturales, y que los sujetos no tienen igualdad de oportunidades en cuanto a sus posibilidades de movilidad social ni tampoco de acceso a la educación. Es más, quienes son aceptados por el sistema educacional no tienen garantía de permanencia como tampoco de la calidad de la educación que van a recibir; por lo que sólo aquellos que cuentan con el dinero suficiente para pagar tantos años de escolaridad como estimen necesarios cursar, pueden tener seguridad de que el sistema no los expulsará. Por ello, quienes tienen posibilidades reales de acceder a los niveles superiores del sistema educativo escolarizado son los que se encuentran en los niveles más altos de la estructura socioeconómica.

De ahí que podamos decir que no es la educación la que determina los ingresos, sino que, por el contrario, son los ingresos familiares, esto es la clase social a la que se pertenece, lo que determina en última instancia la cantidad y calidad de la educación, que dicho sea de paso, pueda comprarse en el mercado de bienes de consumo, debido a que la escuela —concretamente la educación media superior y superior— tiende a comercializarse, y con ello el conocimiento académico a convertirse en una mercancía accesible sólo para quienes poseen mayor poder de compra.

El conocimiento implica las mayores o menores posibilidades de desarrollo individual, pues se presupone que del conocimiento escolar se deriva la adaptación personal a las innovaciones tecnológicas del sistema productivo, además de que establece la capacidad individual para acumular información.

A través del uso de estos argumentos, una gran masa de gente es convencida de que la escuela es una fuerza liberadora; que los cambios que ocurran en el sistema social dependen de la educación del pueblo y que el bienestar económico, el progreso y la modernización son consecuencias inmediatas de la educación. De este modo, con estos argumentos, se transforma la necesidad por educación en demanda por un bien de consumo como cualquier otro.²¹

La cultura institucional del sistema educativo pretende que la lectura que se haga de la promoción de la educación universal obligatoria y el mejoramiento de su calidad signifique el propósito fundamental de propiciar la participación y el acceso a los niveles más altos de la estructura social y la de revertir la jerarquización de clases; sin embargo, con lo hasta aquí expuesto, podemos hacer otra lectura y es que el objetivo es asegurar que todos los individuos reciban los mismos patrones básicos de valores y que el grueso de la población tenga el mínimo necesario de conocimientos para servir como una sola pieza en la maquinaria productiva de la sociedad moderna.

De esta manera, el mito de la neutralidad de una ciencia objetiva y el propósito humanista y desinteresado del sistema escolar que ofrece una formación igual para todos es cuestionado, y se ha explicado que bajo el disfraz de una educación igual, que se aplica de la misma manera a los desiguales, se llega evidentemente a un resultado desigual.

Ese concepto de cultura “formativa” y “desinteresada” no transparenta solamente el mito de la neutralidad de un saber y una ciencia “objetivas”, ni tampoco el residuo de una concepción a la vez paternalista y de élite: en suministrar al pueblo pensamientos elevados y no “utilitarios”. En lo más profundo, traiciona la mala conciencia de una cultura que, producto ella misma de la división social del trabajo, quiere ignorar, o desclasificar, o poner en paréntesis y fuera de sí misma ese saber práctico, aplicado, profesional, que está marcado directamente por la desigualdad social inherente al terreno en que actúa, es decir el lugar de trabajo, de producción. Cada teoría de la “formación de base” intenta crearse una “inocencia” por medio de la creación de una zona aparte, la informa, el único momento de la vida en que la formación sería igual para todos; después la sociedad de los desiguales vuelve a conquistar sus derechos, pues es aceptada básicamente como la única sociedad posible. Pero la docencia quiere que la selección se lleve a cabo hasta después de la edad de los catorce años; ante ella, actuará a través de mecanismos ocultos, bajo el disfraz de una educación igual que, siendo aplicada de la misma manera a los desiguales (el hijo del jornalero y el hijo de un abogado), lleva evidentemente a un resultado desigual.²²

Esta tendencia a engarzar la fuerza de trabajo con la enseñanza ha traído como consecuencia que al ser calificada, ésta se convierta en propiedad del trabajador, de la que se desprende una contradicción en relación con el sistema productivo y, por lo tanto, con la enseñanza. Pues la capacidad profesional sólo puede sostenerse si tiende a acrecentarse, no obstante, los lineamientos de rentabilidad económica y de acumulación exigen una especialización cada vez mayor y el hecho de que ésta se refleje en la enseñanza consiste en especializarla desde etapas más tempranas, de “industrializar” a la universidad, de generar ciclos cortos en la escuela, donde se obligue a memorizar datos e información (como si fueran conocimientos acabados) separados de su contexto, se transmiten conocimientos a manera de manual de instrucciones, y se privilegia en la política educativa la enseñanza técnica y las carreras “cortas”, con lo que se busca afanosamente la vinculación de la enseñanza con las necesidades de la producción.

Dicho de otra manera, desde el sólo punto de vista proporcional, la reproducción simple de la fuerza de trabajo en sus componentes culturales ya no es suficiente, la enseñanza de una cantidad constante de conocimiento del cual no se ha previsto el desarrollo en el curso de la vida productiva esteriliza a la fuerza de trabajo desde un principio; la capacidad de creación, de adaptación y de desarrollo del trabajador está limitada en forma demasiado rígida por la insuficiencia de superación teórica. Las rigideces en él introducidas, o bien obstaculizan una evolución más rápida que sería posible de otro modo, o bien esta evolución

se realiza, pero pasa por encima de su cabeza y se traduce en la descalificación, en la depreciación prematura de su capital-formación y, en los casos límite, en la desocupación.²³

Uno de los máximos representantes de los teóricos de la reproducción es Pierre Bourdieu, quien define a los contenidos educativos como arbitrarios culturales, dado que —según este autor— no pueden ser deducidos de ningún principio; los explica como construcciones sociales a las que se ocultan las referencias sociales e institucionales que presentan al contenido y a la institución que los transmite como legítimos. Es decir, para Bourdieu, en la educación se conjuntan las arbitrariedades de la imposición con la arbitrariedad del contenido, a esto le denomina violencia simbólica, que representa la característica de toda acción pedagógica. Para Bourdieu, las teorías clásicas de la educación tienden a deslindar la función de la reproducción cultural inherente a cualquier sistema educativo, de su función de reproducción social; y lo argumenta en la suposición de que todas las acciones educativas de las familias de las diferentes clases sociales, así como las ejercidas por la escuela, trabajan conjuntamente y en armonía para transmitir una herencia cultural que es considerada como la propiedad colectiva de la sociedad; sin embargo, la riqueza cultural heredada sólo pertenece a aquellos segmentos de la población que están en condiciones de apropiársela por tener los medios para ello. Por lo que el sistema educacional contribuye a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases.

...Una institución cuya misión oficial sea la transmisión de los instrumentos de aprobación de la cultura dominante y que metódicamente descuida la transmisión de los instrumentos indispensables para asegurar esta emisión, está destinada a convertirse en el monopolio de aquellas clases sociales que son capaces de transmitir por sí mismas, a través de esa acción educacional continua, e implica que opera dentro de las familias altas (a menudo desconocida por aquellos que son responsables de ella y por aquellos a los que está dirigida), los instrumentos necesarios para la recepción de su mensaje.²⁴

De esta manera, el conocimiento, en la forma en que se ha expuesto en el presente escrito, tiene dos concepciones o vertientes: los saberes cotidianos, que son resultado de la lógica del sentido común y el saber académico o científico. El primero es adquirido y transmitido por las relaciones sociales y el segundo es materia de la escuela. De este modo se le otorga al conocimiento una dualidad, el conocimiento de sentido común, el que da la vida diaria, y el conocimiento académico, cuyo valor social se adquiere porque representa un saber especializado que no es del dominio general, sólo de unos cuantos, y entre más aplicabilidad tenga dentro del sistema productivo, su valor es máspreciado; es este conocimiento especializado el que los sujetos buscan en las universidades; diremos pues que la profe-

sionalización de una actividad se basa en el conocimiento especializado, según impera en la industrialización y mercantilización del saber y es lo que dio origen a las profesiones liberales (abogacía, medicina, arquitectura, contaduría, etcétera).

Desde un punto de vista estructural es posible distinguir tres tipos o niveles de transmisión del conocimiento académico dentro de la organización del sistema educativo nacional, dichos niveles son ascendentes en naturaleza y progresan desde una información general y simplista, hasta conceptos más elaborados y complejos. De esta manera, el proceso de escolarización es piramidal y jerárquico, el cual se inicia desde una edad temprana (cuatro años, en el nivel pre-primaria), posteriormente la educación básica (primaria y secundaria, que generalmente va de los seis a los catorce años) y continúa con la educación media superior y superior.

El primer nivel de conocimiento requiere una receptividad pasiva por parte del alumno, pues consiste más en el depósito de información básica y el establecer bases para una entrega posterior de mayor información o en algunos casos su profundización. En este nivel de estudios, los individuos no logran tomar conciencia de la realidad política, social ni económica de su comunidad. El conocimiento es de carácter general y hay una tendencia a uniformizar su contenido.

En el segundo nivel, el conocimiento educacional esparcido está orientado a que el individuo adquiera un conocimiento humanístico y enciclopédico. Igual que en el nivel anterior son nulas las posibilidades de que los individuos desarrollen capacidad crítica alguna. Los contenidos curriculares son un reflejo de los valores de los estratos más altos de la sociedad, dichos valores pueden ser calificados de tradicionales y conservadores, y no contribuyen al cambio social. También puede considerarse el conocimiento distribuido por la escuela, en este nivel, como general y uniformado, funge como propedéutico para los conocimientos propios del tercer nivel.

El tercer nivel de conocimiento educativo es considerado como la cúspide de la pirámide escolar y constituye la fase terminal de la carrera escolar. Sólo en este nivel el educando puede ser alentado y orientado a desarrollar un pensamiento crítico, al dotar de elementos académico-científicos al sujeto y poder hacer juicios analíticos y críticos de la sociedad. Sin embargo, tal acción concientizadora choca con una realidad que alienta y se fundamenta en una ideología consumista y mercantilista, además de que el individuo accede a este nivel con un capital cultural que lo provee de un esquema conceptual que le ofrece una visión del mundo, en el cual rige y se establece la competencia. Además, como hemos señalado reiteradamente, el conocimiento deviene en propiedad privada y tiene un precio en el mercado.

En este nivel el conocimiento ya no es común, se particulariza y según el área de estudio, se especializa.

Es difícil creer que los sistemas educativos, dado los planteamientos expuestos, con los contenidos de la enseñanza y la estructura de distribución del conocimiento puedan contribuir significativamente al desarrollo socio-económico. Las formas de concebir la realidad social, las normas impuestas y los valores internalizados no crean las bases para el impulso de un proceso de desarrollo. Hay que agregar que la universidad sirve a una parte privilegiada de la población, lo que constituye una barrera más para la transformación y cambio democrático de la sociedad.

El conocimiento académico de las universidades en muchas ocasiones tiene un carácter culturalmente dependiente, en tanto que expone a los estudiantes a valores, identidades y cosmovisiones propias de los países considerados potencias económicas, lo cual permite inferir que no sólo se frena el desarrollo, sino que se conduce a los individuos por caminos ajenos a la realidad social del país.

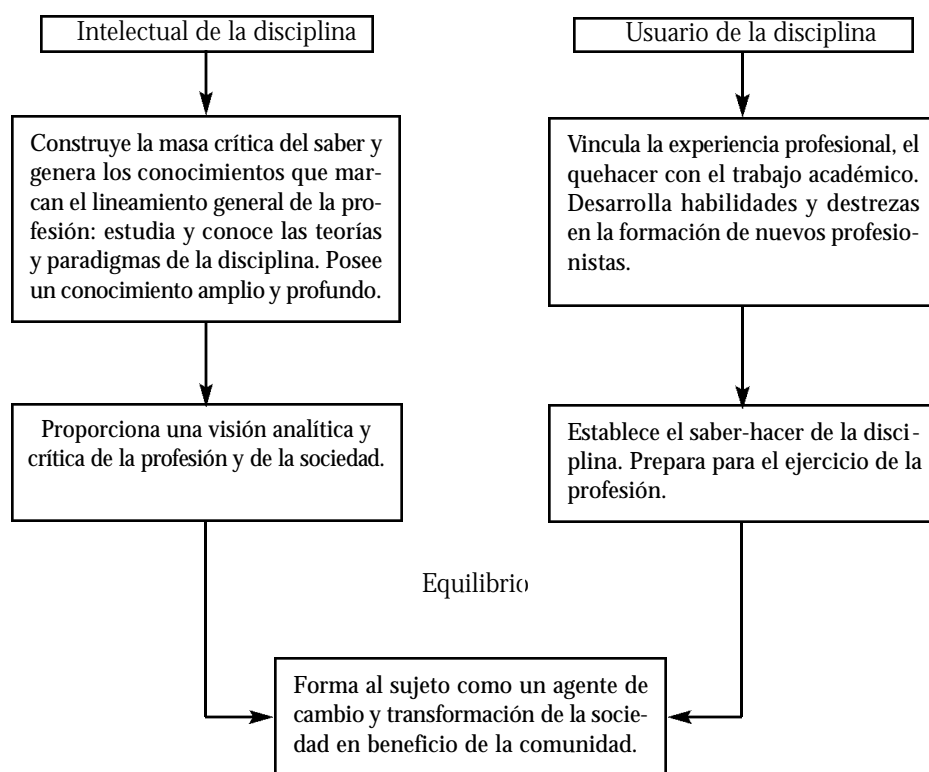
Finalmente diremos que esta cultura educacional ha hecho que el concepto de profesión se vea como la prestación de un servicio de un individuo a otro individuo y no como el conjunto de relaciones estables entre hombres con necesidades y hombres con la capacidad para satisfacerlas.

Cada profesión tiene un específico modo de producción de sus servicios, un perfil de funciones que corresponden a determinados sectores sociales; una implícita jerarquía de las necesidades humanas; una ideología subyacente que le dicta sus normas, sus valoraciones y conductas; una pauta para decidir y especializar sus servicios; y una manera correcta de relacionarse con otras profesiones afines. Todos estos elementos constituyen a la profesión en estructura social y hacen que “dejada al libre juego del mercado”, refuerce el actual sistema de diferenciación de clases y distribución del poder.²⁵

De esta forma, la especialización del conocimiento está determinada más por la relación de la política económica que por una política educativa, un ejemplo de esto es que la cultura educativa actual privilegia las disciplinas llamadas ciencias duras porque la aplicación de sus saberes desarrolla tecnología y por ende —según su lógica—, crecimiento, progreso y desarrollo, en contra de la visión que se tiene de las ciencias sociales. Esta visión de la educación, como un elemento más del proceso de acumulación de capital, ha provocado que se rompa el equilibrio entre el saber y el saber-hacer de las profesiones, al privilegiar el saber-hacer; es decir, toda disciplina requiere de una masa crítica de conocimientos propios de la profesión que marque el lineamiento o lineamientos generales de las carreras, se requiere conocer las teorías y paradigmas de las disciplinas para normar su hacer; este saber-hacer, que no es desdeñado, vincula la experiencia profesional con el trabajo académico; está destinado a desarrollar habilidades y destrezas en la formación de nuevos profesionistas. Por lo tanto, se requiere formar al intelectual de

la disciplina a la vez que al usuario de la profesión con un equilibrio entre el saber teórico y el saber práctico, el rompimiento de este equilibrio da como resultado un profesionista acrítico y desposeído del sostén teórico que le permita convertirse en un agente de cambio y transformador del medio ambiente que lo circunda, en beneficio de su comunidad.

Modelo de especialización del conocimiento académico



El paso por la UNAM

Tener una estancia en la UNAM no sólo debe implicar formarse en alguna profesión: médico, abogado, arquitecto, químico, psicólogo, etcétera. Es y debe ser la oportunidad de aprehender la vida, tanto la pasada, como la presente y la que suponemos futura.

Estar en la universidad nos debe dar la oportunidad de conocer el pasado y de imaginar el futuro. De intentar entender la obra que la humanidad ha desarrollado a lo largo de miles de años en su peregrinar por la historia. Significa dar

continuidad y avance al porvenir de la humanidad en aras de la solidaridad, la justicia y la igualdad en el reconocimiento del respeto, la tolerancia que debe expandirse sobre el planeta. Al través de la razón, la inteligencia, las ideas y los sentimientos.

La UNAM nos debe brindar la posibilidad de comprender lo que somos, entender y sentir el disfrute de nuestra necesidad de vivir en colectividad, de un interactuar continuo con otros sujetos, aun cuando existan diferencias; en busca de la tolerancia y el respeto hacia los demás. Desarrollar capacidad de análisis crítico, reflexivo y propositivo para construir una sociedad más justa y con igualdad de oportunidades para todos. Buscar los compromisos para una vida digna y satisfacer las necesidades básicas de todos los miembros de la comunidad: alimentación, salud, educación y empleo.

Estar en la universidad nos compromete a condenar a quienes utilizan el potencial humano para beneficio personal a costa del esfuerzo y el sacrificio de los otros. Aprender a protegernos de sequías, inundaciones, terremotos, de pruebas duras que nos pone la naturaleza. A comunicarnos mejor y desarrollar formas de convivencia más armónicas, con base en leyes que establecen derechos y obligaciones. Alimentar el espíritu a través de las expresiones artísticas como la danza, la escultura, la literatura, el cine, el teatro, la música, la pintura, la fotografía, etcétera, y así poder reconocernos en las emociones de los otros.

El saber, los conocimientos, son un bien de la humanidad, a los que todos tenemos derecho, saber de la historia y de los hechos que nos permiten producir satisfactores para una vida más placentera; ciencia, tecnología y humanismo preservan la historia de la humanidad. Episodios dolorosos y vergonzosos quedan ahí como ejemplo de lo que hay que evitar y combatir; pugnar por no más personajes como Hitler, Mussolini, Franco, Somoza y Pinochet.

La universidad debe ser un espacio abierto a toda la población, nadie debe ser discriminado de la educación sea cual sea su posición social, sexo, credo o raza; todos los que formamos parte de este país debemos tener derecho a la educación superior, no aceptarlo de esta forma es ir en contra de nuestro sentido humanitario.

La educación nos aproxima a la libertad, valor siempre buscado, la democracia implica conciencia social y política, esto no puede ser posible en la ignorancia. Es la educación como un bien público la que permite el desarrollo científico, tecnológico y humanístico de un país, es lo que permite lograr mejores niveles de salud, producción agropecuaria, vivienda y una organización social y política más armónica. En el país, las cifras son desalentadoras, se dice, según datos del INEGI, de cada 100 alumnos inscritos en primero de primaria sólo de cinco a siete llegarán a la educación superior. Sólo 80% de los estudiantes inscritos en sexto de primaria pasan a primero de secundaria.

De estos, 80% ingresa al bachillerato y sólo 50% pasará a la universidad. La deserción escolar en la educación superior se calcula en alrededor de 50%. Sólo se gradúan al año 40% de los egresados en todas las áreas del conocimiento.

Ante este panorama educativo, México debe pensar que la educación es el primer problema social que hay que atacar. Es indispensable enfatizar y ponderar las oportunidades que esperan a casi 40 millones de niños y jóvenes para tener una calidad de vida digna cuando sean adultos.

La universidad abandona su razón de ser cuando, influenciada por los modelos neoliberales, deja de lado la reflexión, la tolerancia y la creatividad, y se aboca sólo a formar técnicos, que en el mejor de los casos saben su profesión pero desconocen sus compromisos para con la sociedad.

La miopía para mirar hacia el futuro ha hecho que de casi 10 millones de jóvenes en edad de asistir a la universidad sólo un millón y medio lo realicen. ¿En dónde están los demás?

En los años recientes se habla mucho de la exacerbación de la violencia y la inseguridad, cabría preguntarse si la sociedad y el gobierno han permitido a los jóvenes la oportunidad de asomarse al mundo a través de la preparación y el estudio, para permitirles comprender su responsabilidad social sin dar tiempo a la acumulación de resentimientos y marginaciones. Los jóvenes y niños son mayoría en este país, son los que vivirán en él las próximas décadas; se les debe brindar la oportunidad de que pasen por la universidad para que su visión del mundo sea la historia del hombre y su sentido de responsabilidad social se amplíe para el logro de una sociedad mejor.

NOTAS

- ¹ Juan Ramón de la Fuente, "Perspectivas de la educación superior en México", en Universidad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, marzo 2001, núm. 602-604, p. 4.
- ² *Ibid.*, p. 6.
- ³ Marcos Rosenbaum, "La educación superior, la Universidad Nacional y el derecho a la educación", en Universidad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, marzo-mayo 2001, núm. 602-604, p. 60.
- ⁴ Roberto A. Follari, "Filosofía y educación: Nuevas modalidades de una vieja relación", en Alicia de Alba, Teoría y educación, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, 1990, p. 66.
- ⁵ Risieri Frondizi, "Filosofía de la educación", en Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, enero-abril, 1985, vol. 2, núm. 3.
- ⁶ *Ibidem.*
- ⁷ Cfr. Patricia de Leonardo, La nueva sociología de la educación, México, El Caballito/Secretaría de Educación Pública, 1986.
- ⁸ María Ibarrola Nicolín, Las dimensiones sociales de la educación, México, El Caballito/Secretaría de Educación Pública, 1985, p. 9.

- ⁹ Theodore Schultz, *El valor económico de la educación*, México, UTEHA, 1958, p. 57.
- ¹⁰ Parsons Talcott, "La clase como sistema social: Algunos de sus funciones en la sociedad americana", en Alain Grais, *Textos fundamentales. Sociología de la educación*, Madrid, Narcea, 1980, p. 58.
- ¹¹ Pablo Latapí, "Lo que está en juego", en *Proceso*, núm. 919, junio 13 de 1994.
- ¹² Jaime Serramona, *Tecnología didáctica (teoría y práctica de la programación escolar)*, España, Ceac, 1977, p. 33.
- ¹³ El neoliberalismo es una corriente teórica que postula la necesidad de liberalización casi total de la economía, que sean las fuerzas del mercado y la libre competencia las que determinen el desarrollo de las sociedades. De tal modo que se aconseja suprimir la rigidez del sistema educativo mediante la presión competitiva de la enseñanza privada para evitar el mantenimiento de altas subvenciones públicas a quienes tienen recursos para estudiar. La coincidencia argumental entre el neoliberalismo y la teoría del capital humano es evidente. No obstante, en los años sesentas, cuando la prosperidad del mundo capitalista no se ponía en duda, dicha teoría se aceptó, aunque de forma parcial y ambivalente, para justificar las políticas de expansión educativa. La planificación de los recursos humanos para el desarrollo atendía en ese entonces más a los planteamientos de extensión, diversificación y alta cualificación que a las exigencias de eficacia o de análisis costo-beneficio. Con la crisis de los años setenta, los términos se invirtieron. No sólo había que someter a un cuidadoso escrutinio los gastos de educación, sino que el sistema educativo debía reconvertirse para servir más eficientemente a la industria. En Sara Morgenstern de Finkel, "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha", *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 2, junio 1989, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, pp. 49-54.
- ¹⁴ Daniel A. Morales Gómez, *Educación y desarrollo dependiente en América Latina, una visión general del problema*, México, Gernika, 1979, pp. 22-23.
- ¹⁵ Sara Morgenstern de Finkel, op. cit., p. 54.
- ¹⁶ Ibid. p. 24.
- ¹⁷ Emile Durkheim, "El carácter y las funciones sociales de la educación", en María de Ibarrola Nicolín, *Las dimensiones sociales de la educación*, México, El Caballito, 1985, p. 25.
- ¹⁸ Daniel A. Morales Gómez, op. cit., p. 26.
- ¹⁹ Ibid., p. 27.
- ²⁰ Ibid., pp. 29-30.
- ²¹ Ibid., p. 31.
- ²² Rossana Rossanda, "Contradicciones de la educación desigual en la sociedad de clases", en María Ibarrola Nicolín, op. cit., p. 129.
- ²³ André Gorz, "Educación y deseducación en el trabajo especializado", en *Estrategia obrera y neocapitalismo*, México, Era, 1969, p. 103.
- ²⁴ Pierre Bourdieu y J. C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977, p. 38.
- ²⁵ Pablo Latapí, *Política educativa y valores nacionales*, México, Nueva Imagen, 1979, p. 200.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre y J.C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
- De Alba, Alicia, *Teoría y educación*, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, 1990.

- De Ibarrola Nicolín, María, Las dimensiones sociales de la educación, México, El Caballito/Secretaría de Educación Pública, 1985.
- De Leonardo, Patricia, La nueva sociología de la educación, México, El Caballito/Secretaría de Educación Pública, 1986.
- Gorz, André, "Educación y deseducación en el trabajo especializado", en Estrategia obrera y neocapitalismo, México, Era, 1969, p. 103
- Grais, Alain, Sociología de la educación, Madrid, Narcea, Serie Textos Fundamentales, 1980.
- Ibarrola Nicolín, María, Las dimensiones sociales de la educación, México, El Caballito/Secretaría de Educación Pública, 1985.
- Latapí, Pablo, Política educativa y valores nacionales, México, Nueva Imagen, 1979.
- Morales Gómez, Daniel A., Educación y desarrollo dependiente en América Latina. Una visión general del problema, México, Gernika, 1979.
- Serramona, Jaime, Tecnología didáctica (teoría y práctica de la programación escolar), España, CEAC, 1977.
- Schultz, Theodore, El valor económico de la educación, México, UTEAH, 1958.

Hemerografía

- Proceso, núm. 919, México, 13 de junio de 1994.
- Universidad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, núms. 602-604, marzo-mayo, 2001.
- Universidad Futura, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, vol. 1, núm. 2, junio, 1989.
- Universidad Pedagógica Nacional, vol. 2, núm. 3, enero-abril 1985.

**El papel de la universidad
en la construcción de una cultura
de la democracia**



Vínculo entre universidad y cultura democrática

JACQUELINE PESCHARD MARISCAL



De aquí la importancia histórica de devolver a la universidad su tarea central de "ilustración" del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica.

José Ortega y Gasset,
Misión de la universidad.

Pensar en universidad y cultura pareciera ser una obviedad; podrían significar en más de un sentido términos perfectamente intercambiables, a tal grado que materialmente resultaría imposible pensar una sin la otra. Desde sus orígenes europeos, y por su tradición en tierras americanas, la universidad se ha concebido como una institución que produce y difunde ciencia y cultura. Incluso en sus momentos críticos, lo que se ha cuestionado ha sido el alcance de sus tareas, pero nunca su función.

Al mismo tiempo, el paradigma de la universidad como "comunidad de cultura", intangible durante siglos, ha caracterizado a tales instituciones, si no como entidades estrictamente democráticas, sí con un fuerte acento republicano. Los valores e ideas que definen a esa comunidad producen una sólida identidad por la cual, siendo todos partícipes del saber, les conceden a todos los integrantes una suerte de ciudadanía académica que obliga a que la deliberación de los asuntos comunes sea necesariamente pública. Es decir, en una comunidad del saber, todos tienen derecho a ser tomados en cuenta, porque nadie puede arrogarse la posesión de la verdad incuestionable.¹

Justamente por su carácter de generadora y difusora del conocimiento, la universidad está obligada a mantenerse más allá del marco de los intereses y cálculos del poder, alentando la conciencia crítica. Es por ello que, en buena medida, las

La formación de liderazgos

En mi opinión, una primera responsabilidad de la universidad en la conformación de una cultura democrática radica en la formación de liderazgos en un amplio espectro de actividades, pero fundamentalmente en el campo intelectual. Esto es, me interesa destacar la participación de la universidad en la formación de una clase intelectual que, como lo expresaban Octavio Paz y Daniel Cosío Villegas, asume como labor fundamental la vigilancia y la crítica sobre el ejercicio de la función pública y se constituye en garante de las libertades del individuo y de los derechos sociales.

En tal sentido, tales intelectuales son líderes de opinión, vale decir, referentes obligados por su autoridad intelectual y moral que, en tal virtud, logran la reproducción de sus ideas en distintos sectores sociales y políticos, y convierten así sus concepciones en demandas, acciones y cambios políticos sobre todo, debido a que estos mismos sectores llegan a adquirir y conformar redes a nivel nacional e internacional, lo cual les brinda mayor autonomía e independencia respecto de los poderes nacionales.

Así, la formación y las cualidades del intelectual seguirán siendo un aspecto relevante en el análisis académico de las universidades ya que, como diría Hegel, comprenden y enarbolan las aspiraciones de su época, precisamente en momentos como los actuales, en que las súbitas transformaciones mundiales generan una enorme sensación de incertidumbre.

Pero si lo anterior es cierto, también lo es que en los procesos de formación de estos liderazgos han surgido dirigencias de corrientes antagónicas al sistema democrático, sobre todo en la ultra izquierda del espectro ideológico, aunque no exclusivamente. Dicho de otra manera, la libertad y apertura que se respira en los recintos universitarios es tierra fértil para que se desarrollen pensamientos republicanos y democráticos, pero ahí también se han gestado posturas cerradas y excluyentes ¿Cómo explicarse que éstas surjan y/o se fortalezcan precisamente en las universidades? Una razón quizá sea, como señala Schmitter, porque la democracia no es “ninguna obligación ética ineluctable de la evolución social”,² y ciertamente no pretende serlo. Al ser la democracia una forma de gobierno, es decir, un conjunto de procedimientos para la toma de decisiones, no puede apelar al avance de la ciencia o a la felicidad de la humanidad, como lo pretenden ciertas corrientes políticas. Así, la universidad dota de instrumentos teóricos —pero también retóricos— que abonan tanto a favor de aquellas corrientes que promueven y valoran procedimientos de corte democrático, como de aquéllas que desdeñan un simple “instrumento decisional” como lo es la democracia.

La república universitaria

Un tercer proceso en el que interviene la universidad radica en la propia formación de sus egresados. Como quiera que se vea, la participación política de los egresados de cualquier universidad pública se ha visto fortalecida por los procesos electivos y la vida colegiada que caracterizan a dichas instituciones. Lo anterior resulta particularmente importante en sociedades como las latinoamericanas, caracterizadas por haberse desarrollado durante gran parte de su historia bajo regímenes autoritarios y donde, en contraste, las universidades constituían, por lo menos en lo que se refiere a su vida interna, oasis democráticos.

En tal sentido, no sería excesivo afirmar que las elecciones internas de las universidades, la deliberación en sus órganos colegiados y, sobre todo, la regularidad con la que se realizan, han servido como una singular escuela de formación y aprendizaje de los alcances y cualidades de la democracia parlamentaria que es condición necesaria para la construcción de una racionalidad deliberativa y plural.

Ciertamente, se puede afirmar que las estructuras de gobierno en México distan mucho del prototipo de gobierno democrático que existe fuera del país, y que incluso las modalidades de democracia en las universidades son tradicionales, frente a algunas más recurrentes o atractivas como los esquemas de democracia directa o participativa. Y es que la esencia académica de la universidad acota necesariamente las aspiraciones democráticas en su seno. La creación y difusión del conocimiento responde a reglas y métodos de experimentación y fundamentación cuya validación no se finca en principios democráticos.

Lo anterior constituye precisamente un conjunto de retos que enfrentan los universitarios en la agenda de una cultura democrática. Lo es en primer lugar porque, como señala Norberto Bobbio, hoy en día la ampliación de la democracia no radica solamente en hacer efectiva la premisa de “un hombre, un voto”, alcanzada ya en la mayoría de las democracias, sino en el empleo de la fórmula democrática en arenas no políticas, como son las empresas, la familia, o las universidades, y tal deliberación es uno más de los mayores desafíos de las democracias contemporáneas.³

Lo es también porque la universidad, nos guste o no, es una institución en la que el mérito jerarquiza. Existe precisamente como mecanismo de distinción entre los que saben y los que no saben y su razón de ser consiste en colocar en un lugar predominante, es decir, en reconocer y premiar, a los primeros frente a los segundos. Esto, como diría Bourdieu “... es el mismo esencialismo que los fuerza a imponerse a ellos mismos lo que nadie sería capaz de exigirles, a probarse a ellos mismos que están a su propia altura, a la altura de su esencia”.⁴

sente sino que, incluso, difícilmente podríamos imaginarnos disposiciones normativas en este sentido. Tal pareciera, entonces, que estas instituciones educativas son más susceptibles de ser influenciadas o agredidas por grupos que rehusan acogerse a disposiciones que promuevan, por ejemplo, la pluralidad y la tolerancia.

De igual forma, otro problema consiste en que si toda opinión es válida, no hay razón que justifique ceñirse a “pruritos legaloides” como el respeto a las leyes. El problema es que ningún sistema político democrático subsiste sin esa precondition, en el entendido de que ahí la formulación de las leyes y, en consecuencia, su legitimidad última, radica en la voluntad popular. Dicho en otros términos, la falta de respeto al marco legal en una democracia no significa sino el desprecio a la mayoría ciudadana.

Sin embargo, en nuestro país la relación con la legalidad ha sido tradicionalmente ambigua, ya que siempre se le ha invocado para que se le aplique al otro, mientras que en el propio caso se busca la negociación, o incluso la excepción. De hecho, uno de los rasgos distintivos del autoritarismo mexicano fue la posibilidad de apelar siempre a la adecuación de las leyes, manipulándolas para cobijar las decisiones políticas deseadas. Esto explica quizás por qué prácticamente la mitad de la población universitaria (48.4%) rechaza que las leyes deban ser obedecidas, si se consideran injustas, es decir, hacen depender el apego a la legalidad de una valoración o juicio personal, con lo cual se pierde el carácter objetivo y general de los marcos normativos.⁶

En otro orden de ideas, debemos destacar las limitaciones de la universidad para generalizar un conjunto de valores e ideas. De manera recurrente suele pensarse que cualquier individuo, por el simple hecho de ingresar a las aulas universitarias, adquiere un halo de capacidades, actitudes y motivaciones respetuosas y respetables. Lamentablemente no es así, y no lo es porque existen otros agentes de socialización de valores que pueden ser avasallantes frente a la institución universitaria. Y evidentemente nos referimos a los medios de comunicación.

Aquí, me permito traer a colación los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud,⁷ levantada el año pasado; ella muestra que los agentes de socialización son diferentes en función del asunto de que se trate. La escuela es la más importante en el caso de la sexualidad (34% del tema se aprende en la escuela) y la familia lo es en el caso de la religión (56% de la religión se aprende ahí). Lo relevante para nuestro tema es que la política se percibe y aprende fundamentalmente en los medios de comunicación (39%, frente a un 21% en la escuela). Frente a ello, la universidad encuentra una limitación prácticamente infranqueable, ya que la socialización política de los medios de comunicación está mediada por su carácter, antes que nada, de empresas comerciales, es decir, no es el desarrollo de la cultura el propósito que los anima. De ahí que una de las funciones de la universidad

Democracia y cultura política en la universidad

CRISTINA PUGA ESPINOSA



La celebración de un proceso electoral transparente que llevó al triunfo incontrovertible de un partido diferente al que había detentado el poder durante setenta años, ha sido considerado por la opinión pública como el arribo de la democracia a nuestro país. La interpretación es esquemática: antes de ese momento se había producido un prolongado y complejo proceso de transición política que abrió gradualmente los espacios de participación y que, mediante acuerdos sucesivos, creó las condiciones que dieron credibilidad a las elecciones del año 2000. La democracia mexicana se ha construido a través de un esfuerzo de muchos años y del encuentro entre posiciones políticas diversas que crearon, paso a paso, los puentes institucionales que permitieron una transición pacífica y consensada. Hacia el futuro, la consolidación de un sistema democrático, entendido en su forma más simple como aquel que permite la elección libre y periódica de sus dirigentes por parte de la ciudadanía, requerirá de un esfuerzo constante para evitar retrocesos y asegurar que las condiciones de participación se mantengan y fortalezcan. En ese proceso seguramente estarán presentes las universidades del país.

Aunque, como ha hecho notar Shills, numerosos obstáculos se oponen a la actuación de las universidades como vehículos de democratización —entre otros, el que la universidad, institución dedicada a la enseñanza y a la formación de las élites, distó de tener una cultura democrática, al menos en sus primeros seis o siete siglos de existencia; así como la tendencia del conocimiento hacia el individualismo, la indiferencia política y el relativo distanciamiento social de aquellos que lo detentan—¹ también es cierto que las aulas universitarias han sido un espacio de libertad y crítica que ha permitido el desarrollo del pensamiento social y político, y que, particularmente en los países del llamado Tercer Mundo, han desempeñado un papel importante en la transformación política de sus sociedades. Los movimientos estudiantiles, el ejercicio cotidiano de la crítica y la práctica del debate político, han empujado los cambios democráticos en más de una nación. Pero, además de

a quienes sienten el deseo de conocer la verdad, en un clima libre, cuya preocupación fundamental sea la elevación del hombre.

América tiene una tarea en el mundo: poner su juventud al servicio de la democracia. Oponer la lección de su tolerancia al ímpetu ciego de los delirios ideológicos, vincular su presente y su futuro de pueblos ya cargados de realizaciones y henchidos a su vez de porvenir, no al exclusivo propósito de la prosperidad de cada uno, sino a promover la prosperidad del mundo.²

La cita anterior da testimonio de la convicción que, en los años cincuenta, tenían los universitarios acerca de la potencialidad de su casa de estudios como agente de mejoramiento del conjunto de la sociedad, esto por medio de la ciencia y del humanismo, y como generadora de la necesaria democratización de nuestro país y con él de toda la América Latina. Medio siglo después, la expectativa de Garrido se ha visto más que cumplida. La herencia colonial y el desarrollo científico no han impedido que la UNAM haya dado un impulso transformador a la política mexicana y colaborado en esfuerzos concretos a favor de la democracia. El ejercicio de la libertad de cátedra, el funcionamiento de la vida colegiada como espacio de intercambio plural de ideas y de formación de consensos, la hospitalidad a estudiantes alejados de sus países por motivos políticos, se añaden a la actividad crítica y propositiva que ha sido parte natural de la vida universitaria, además de tareas tan puntuales como la que en las elecciones del 2000 desempeñó la Dirección de Cómputo Académico en la producción de los resultados preliminares de la votación.

El discurso de Garrido se pronunció al final de la Segunda Guerra Mundial: el ideal democrático y la fe en la capacidad de la humanidad para transformar al mundo en un espacio de paz y prosperidad fueron los cimientos sobre los cuales se fundó la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales en 1948. Los profesores que la fundaron, lectores de Tocqueville y de Rousseau, de Kant y Hegel, establecieron el deseo de una sociedad más libre, democrática y justa, como el futuro deseable hacia el cual dirigir los esfuerzos de docencia e investigación. Sus primeros egresados, muchos de ellos convertidos más tarde en profesores de la facultad, combinaron esa convicción fundada en los clásicos con la nueva lectura de la sociedad desde la perspectiva marxista, que los alejaba del comunismo estaliniano para acercarlos cada vez más a la posibilidad de un socialismo democrático al que se accediera desde la democracia misma.

Una nueva lectura de la realidad nacional, desde la perspectiva de la sociología, dio origen a un libro clave para la comprensión de la sociedad mexicana de la segunda mitad del siglo xx: La democracia en México, de Pablo González Casanova, cuyo título, sin duda, no obedeció a la casualidad. Este libro, cuyo autor

UNAM, y de manera destacada los de esta facultad, han colaborado activamente en la transformación del sistema político mexicano: han estado presentes en la elaboración de una legislación electoral cada vez más precisa, en el aprendizaje parlamentario, en la ciudadanización de las elecciones, en la contienda partidaria, en el señalamiento de avances y retrocesos, en la búsqueda de una información más veraz.

A pesar del inevitable compromiso entre la universidad y el sistema autoritario —el cual proporcionaba empleos; reclutaba profesores destacados para formar parte del equipo gobernante y del cual provenía el presupuesto de la institución—, los universitarios, desde distintos frentes, con banderas partidarias o sin ellas, han participado activamente en el complejo proceso de democratización nacional.

En las décadas recientes, nuevos autores se leyeron, se enseñaron y se incorporaron al acervo teórico de los científicos sociales mexicanos: algunos de ellos, como Alain Touraine o Norberto Bobbio fueron profesores de quienes construían los cimientos de la incipiente democracia mexicana, otros vinieron al país y colaboraron con el análisis de nuestro sistema político y con el intercambio de ideas. Entre muchos otros autores, la Facultad de Ciencias Políticas albergó en algún momento a Robert Scott, John Womack, Joachim Hirsch, Giovanni Sartori, Michelangelo Bovero, Phillipe Schmitter, George Steiner, todos ellos colaboradores desinteresados en este esfuerzo colectivo de incorporar una idea más moderna y operativa de democracia al proceso de transformación política de nuestro país.

Hago aquí un paréntesis de justicia universitaria. Mi experiencia personal está vinculada a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la que esta conferencia tiene lugar, por eso ha sido continua mi referencia a la misma. Sin embargo, los espacios universitarios donde la democracia se aprende, se debate y se perfecciona dentro de la UNAM son muchos más: en facultades como Derecho y Filosofía y Letras, en los institutos de Investigaciones Sociales y de Investigaciones Jurídicas, así como en muchos otros centros e institutos de las áreas de ciencias sociales y de humanidades.

Universidad y antidemocracia

Sin embargo, la democracia no transforma por arte de magia actitudes y prácticas políticas nacidas del fracaso, de la desilusión y del encuentro con las formas viciadas del sistema político. En la universidad, como microcosmos que reproduce problemas, ideologías y acciones que se presentan en el conjunto de la sociedad, existe un importante segmento universitario que comprende a estudiantes y profesores cuya cultura política se resiste a aceptar, con todas sus consecuencias, la vida democrática. Convencidos durante largo tiempo de que la única salida social

No se trata aquí de satanizar a un sector universitario, sino de señalar un problema real derivado de las características mismas de un sistema que, durante décadas, se basó en la negación de derechos cívicos fundamentales a una sociedad desarrollada al margen de la política; un sistema que no brindó espacios (que aún no los brinda extensamente) a sus niños y a sus jóvenes para practicar la polémica, el intercambio de ideas, la búsqueda de acuerdos.

Más allá de las carencias sociales y la falta de horizontes que propicia la clientela de estas tendencias antidemocráticas, destaca la ausencia de una verdadera cultura política. Esa cultura y esa práctica que son indispensables si se busca la democracia como forma de organización social; la cultura que garantiza, por encima de todo, el respeto hacia los proyectos individuales o colectivos y que puede reconciliar la búsqueda de alternativas políticas con la afirmación de la libertad personal y con el derecho del individuo a identificarse con una colectividad religiosa, social o nacional. Un régimen democrático, dice Touraine, es el que garantiza la mayor libertad al mayor número posible de individuos. Aquel que reconoce y protege la diversidad humana.³

Universidades y cultura política

La construcción de la democracia mexicana ha sido un proceso largo y accidentado que apenas empieza a tener consistencia institucional. Sin embargo, la realidad nacional demuestra que no basta con crear las leyes y reglamentos que garanticen la legalidad de los procesos: es preciso construir un nuevo tipo de ciudadano, capaz de expresar sus ideas y defenderlas, pero también de escuchar a los otros y aprender de ellos; capaz de aceptar derrotas y de construir acuerdos, de organizarse para la acción sin que ello signifique vulnerar otras formas de acción organizada; de relacionarse propositivamente con el poder. La cultura política precede a la verdadera democracia.

Las universidades, y de manera destacada aquellas que como la UNAM también tienen a su cargo la formación de adolescentes en escuelas de educación media superior, adquieren una nueva y urgente responsabilidad que, desde luego, comparten con los niveles anteriores de educación: la formación de ciudadanos políticamente responsables que comprendan cabalmente el sentido de la participación política y del debate plural; que en el multiculturalismo de nuestra sociedad no vean un motivo de conflicto sino de encuentro y aprendizaje, y que sean capaces de analizar las situaciones políticas para no caer en posiciones extremas.

La educación ha sido señalada repetidamente no sólo como factor de desarrollo económico sino de consolidación democrática. La educación superior, al cumplir con el propósito humboldtiano de formar seres humanos mejor preparados e inte-

Una cultura de la democracia: desafío para la universidad

FRIDA STAROPOLSKY NOWALSKI



En las dos últimas décadas, en las que América Latina ha pasado por un proceso de democratización y se ha liberado de gobiernos dictatoriales y autoritarios, han surgido, desde diferentes ámbitos, nuevos cuestionamientos en torno al funcionamiento de la democracia y de sus instituciones, al ejercicio de la libertad individual y de la seguridad ciudadana.

Se ha abusado del discurso democrático y aunque éste ha permeado en diversos ámbitos y ha habido una mayor efectividad en la participación y la representación política en estas sociedades, es aún preocupante y paradójico que en Latinoamérica, donde prevalece la miseria, la inequidad social, educativa y cultural, amplios sectores han quedado excluidos.

Desde la academia, todas las voces puntualizan que una cultura democrática, entendida sobre todo desde la perspectiva de la participación cívica y política, no puede institucionalizarse en sociedades con un desarrollo social limitado, en las que la miseria y la inequidad social, económica y cultural imposibilitan la efectiva inclusión ciudadana.

Si bien es cierto que esta pobreza es un lastre de siglos que merece respuestas conjuntas desde diferentes frentes, hoy, cuando la globalización ha suscitado nuevos procesos de transformación económica y tecnológica, el desafío es garantizar la sostenibilidad democrática en la región.

Desde la trinchera del campo educativo, proponemos que la universidad juegue un rol importante en la construcción de nuevos paradigmas que confluyan en una cultura de la democracia, en los que el ciudadano, plenamente asumido, pudiera responder ante los embates de la globalización y del mercado.

transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social. En consecuencia, la misión de homogeneización cultural de la nación —clásica función del Estado y de la escuela— está, por lo tanto, en proceso de redefinición.⁴

Para Tedesco, la transición hacia la tercera revolución industrial y la llamada sociedad del conocimiento obliga a formar recursos humanos capaces de participar productivamente en los nuevos modos de producir, trabajar y competir, donde el conocimiento constituye la variable más importante en la explicación de las nuevas formas de organización social y económica. Se afirma comúnmente que los recursos fundamentales para la sociedad y para las personas serán la información, el conocimiento y las capacidades para producirlos y para manejarlos.⁵

Sin embargo, los cambios han dado lugar a una realidad ambivalente, incierta e insegura. En un reciente ensayo, Daniel Cohen pone en duda que el conocimiento de por sí genere mayor igualdad y democracia; señalando que:

...las economías productoras de ideas conocen más desigualdades que aquellas que fabrican objetos. La propensión a excluir a aquellos que no tienen ideas es, según parece, más fuerte que aquella que excluye a quienes carecen de riqueza.⁶

La educación, entendida como la producción y la distribución del conocimiento, puede ser analizada en el nuevo contexto desde dos ópticas: a) desde el punto de vista político social, en la actualidad, el respeto y la protección de la propiedad intelectual se han transformado, de ser un derecho, en un aspecto vital de la economía y en un recurso de poder. Por ello, hoy puede asumirse que el conflicto a futuro estará centrado en la lucha por apropiarse de los espacios donde se produce y distribuye el conocimiento y la información, y que los protagonistas serán los educadores, científicos e intelectuales, y b) desde el punto de vista de los contenidos de la educación, los estudiosos aluden a que el cúmulo de conocimientos ha generado una disociación entre el conocimiento y el pensamiento, entre el saber y la capacidad de estructurarlo y aprehenderlo. Las tecnologías actuales poseen una enorme capacidad de acumular y procesar información, y si bien el hombre es capaz de acceder a toda clase de conocimientos con el proceso de masificación tecnológica, esto no necesariamente significa que pueda entender, pensar y hablar de aquello a lo que con el golpe de una tecla accede en su vida cotidiana. En este sentido, existe una profunda preocupación por el riesgo de utilizar el conocimiento en general, y el científico en particular, sin que medie un control.⁷

Al igual que los otros analistas, Juan Carlos Tedesco señala tres áreas centrales donde tendrán lugar los procesos de transformación en las sociedades del futuro: el modo de producción, las nuevas tecnologías de la información y la democracia política.⁸

es depositar mayor poder de decisión en los ciudadanos, que implica un alto nivel de responsabilidad individual o grupal, y generar una mayor conciencia de responsabilidad ciudadana, lo que implica un refuerzo de la formación ética en las escuelas y en el resto de las instituciones sociales.¹²

La democracia, un desafío para la educación

En un periodo de profundos cuestionamientos con respecto al funcionamiento de la democracia y sus instituciones, del ejercicio de la libertad individual y de la seguridad ciudadana, se espera que la educación también “eduque en ciudadanía”. Esto último no tiene nada de novedoso (educar al ciudadano fue tal vez el sentido original de la educación de masas desde el proyecto de la Ilustración); pero sí son nuevos los contenidos que adquiere el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad del conocimiento.

¿Será la transformación educativa capaz de contribuir a generar una sociedad de ciudadanía extendida, de consolidar en el tiempo sistemas democráticos y participativos?¹³ ¿Qué participación tendría la educación superior y de qué manera contribuiría a estos cambios persiguiendo el bienestar social y no las demandas del mercado?

Hopenhayn y Ottone han dicho que:

...la centralidad progresiva del conocimiento y la educación para el desarrollo inciden significativamente en la dinámica de un orden democrático. Esto dado que la base material y simbólica de las democracias ya no descansan exclusivamente en un tipo de economía o de institucionalidad política, sino también en el uso ampliado del conocimiento, la información y la comunicación. En este marco, la difusión de códigos de modernidad permite mayor capacidad de adaptación a nuevos escenarios productivos, mayor participación del intercambio comunicativo de la sociedad y un acceso más igualitario a la vida pública. De allí, pues, la estrecha relación entre la educación y la promoción de ciudadanía moderna.¹⁴

De hecho, bajo este supuesto se siguen escondiendo los problemas estructurales de las sociedades más atrasadas o las que presentan desarrollos desiguales: económicamente mejores pero social y políticamente cuestionados.¹⁵

Frente a esta situación, existe el consenso compartido desde los poderes políticos hasta las organizaciones intergubernamentales y financieras, tanto hemisféricas como mundiales, de que el crecimiento económico exige el desarrollo social. A la vez, este mismo consenso reconoce como apremiante el fortalecimiento de la sostenibilidad democrática. Así como no hay desarrollo económico sin equidad, tampoco habrá consolidación de la democracia sin el fortalecimiento de una cul-

bios de fin de siglo: el proceso de globalización de la tecnología, los mercados y la política cultural de inicio han roto con él y hoy se habla de una construcción y reconstrucción de paradigmas nuevos donde la educación, como eslabón, juega un papel sustantivo en el marco de las teorías de la democracia, de la ciudadanía y de la cultura.

Teóricamente, la educación ha sido contemplada desde el punto de vista político. No hay concepción del Estado sin una política educativa. Temas como ciudadanía y democracia son parte sustantiva para la formulación de las teorías y de las políticas públicas en educación.

Como señala Tedesco,¹⁸ corresponde a la educación el papel de abordar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar. Las instituciones escolares no crean el contenido del proceso de socialización. Al contrario, es el contenido de la socialización lo que define el diseño de las instituciones escolares. La escuela fue creada para transmitir determinados mensajes, que exigían una organización institucional como la que conocemos. Pero hoy es preciso preguntarse si la escuela será la institución socializadora del futuro y si la formación de las generaciones futuras exigirá este mismo diseño institucional.¹⁹ La familia está viviendo transformaciones significativas que provocan el debilitamiento de su capacidad socializadora mientras que la escuela no puede ocuparse de atender las demandas para las cuales no está preparada. El modelo hegemónico cultural se ha debilitado e incorpora la diversidad como categoría central lo que genera una fuerte inseguridad y alimenta reacciones conservadoras.

Tedesco manifiesta que la profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación: sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad deseamos transmitir. La ausencia de sentido que se percibe en vastos sectores de la sociedad y las visiones de corto plazo que caracterizan numerosas decisiones de los responsables políticos y económicos, han vuelto a colocar en primer plano la necesidad de discutir algunas cuestiones básicas, en ellas impera la necesidad tanto de una reflexión filosófica, como la de análisis técnicos que contemplen tanto el punto de vista teórico como práctico de ciudadanía, democracia, cultura y educación.²⁰

La educación en la llamada sociedad postindustrial —compleja y ambivalente— sigue siendo protagonista, aunque no la única, para asegurar mañana lo que hoy no se ha logrado: un dinamismo productivo con equidad social y una democracia basada en una ciudadanía sin exclusiones.

papel constitutivo de la diferencia y el conflicto, pues es precisamente mediante el renacimiento de lo político que la democracia resulta fortalecida, por medio de concepciones competitivas sobre el bien común, una serie de posibles identidades para definir lo que significa ser ciudadano y una reafirmación de la importante relación entre ética y vida pública.²⁵

Giroux también distingue entre educación política y educación politizada. La primera enseña a los estudiantes cómo ejercer el poder y la responsabilidad en una democracia y cómo ejercer la distinguida tradición de criticar el statu quo, plantear preguntas embarazosas, confrontar dogmas y ortodoxias y, evitar ser cooptado por las empresas, por el gobierno, o por las tentaciones de las redes de poder. Una educación politizada calla en nombre de un universalismo especioso y denuncia todas las prácticas transformativas al recurrir a una noción intemporal sobre la verdad y la belleza.²⁶

Con el fin de reflexionar sobre algunas líneas de investigación que la universidad podría asumir como proyectos, planteo:

1. Analizar las condiciones estructurales del desarrollo socioeconómico que inciden sobre la cultura cívica y en general sobre la cultura de la población. Un ejemplo podría ser un estudio del impacto de la economía de mercado en el proceso de generación de una cultura democrática en la sociedad mexicana.
2. Analizar la reorganización del espacio público mediante estrategias para insertar la cultura democrática y promover los proyectos que favorezcan la participación democrática de todos los sectores de la sociedad. Un ejemplo sería realizar encuestas de valores político-democráticos en la juventud universitaria.
3. Analizar las diversas modalidades y evoluciones de las políticas culturales en el marco del nuevo rol del Estado y de la integración regional. Elaborar propuestas para la reorganización de la información, de la tecnología de punta, del espacio audiovisual y electrónico. Por ejemplo: un estudio del estado de las industrias culturales (radio, TV, video, libro, etcétera) con el fin de evaluar y elaborar propuestas que promuevan espacios de comunicación democratizantes.
4. Elaborar propuestas para la inclusión y promoción de los contenidos y las formas democráticas en el ámbito educativo. Por ejemplo: estudio de las reformas educativas actuales o en curso y diseño de propuestas concretas para los programas de estudios sobre los contenidos y prácticas de dere-

historia de la humanidad. La globalización produce toda clase de implicaciones para la configuración multicultural, multilingüe y multiétnica de las comunidades. En términos del contrato social, no sorprende que la diversidad sea un reto clave para cualquier institución de educación superior en el cumplimiento para encarar las crecientes demandas sociales y educativas.

Las instituciones de educación superior están en el centro de la tormenta en términos de diversidad y en términos de promover la renovación de la ciudadanía.

Un compromiso con la diversidad y el multiculturalismo implica un compromiso para diversificar el cuerpo docente y estudiantil, con el propósito de que se puedan manejar adecuadamente en sus clases las necesidades intelectuales, étnicas o de género de grupos minoritarios. La misión de la educación superior es esencialmente construir un consenso académico basado en la noción de la diversidad.²⁹

En un momento histórico en el que tradiciones e ideología se debilitan y la identidad se convierte en nuevo campo de lucha y de conquista, la educación constituye la base desde la cual es posible repensar críticamente la realidad, idear nuevos proyectos colectivos y aprender a vivir en un mundo multicultural.³⁰

NOTAS

¹ Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone, *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000; Carlos Alberto Torres, *Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global*, México, Siglo Veintiuno, 2001; Alain Touraine, *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999; Juan Carlos Tedesco, *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, s.l.e., Grupo Anaya, 1995.

² Touraine, op. cit., pp. 27-60.

³ Ibid., p. 27.

⁴ Tedesco, op. cit., p. 36.

⁵ Ibid., p. 22.

⁶ Daniel Cohen, *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 56-57, citado en Hopenhayn y Ottone, op. cit., p. 17.

⁷ Tedesco, op. cit., pp. 22-24.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibid., pp. 18-21.

¹⁰ Hopenhayn y Ottone, op. cit., pp. 19-20.

¹¹ Tedesco, op. cit., pp. 109.

¹² Ibid., pp. 21-22.

¹³ Hopenhayn y Ottone, op. cit. p.78

¹⁴ Ibid., p. 98.

¹⁵ Diferentes informes elaborados en los últimos años (PNUB, BID, CEPAL y UNICEF, entre otros) presentan un alarmante escenario social cuyos principales índices son: casi la mitad de la población bajo el límite de pobreza. En términos generales, la CEPAL señala que en los primeros ocho años de la década de los noventa la pobreza se redujo de 41% a 36% en la mayoría

- Sosnowski, Saúl, Una cultura para la democracia en América Latina, University of Maryland at College Park, Latin American Studies Center, 1996.
- Tedesco, Juan Carlos, El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna, España, Grupo Anaya, 1995.
- Torres, Carlos Alberto, Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global, México, Siglo Veintiuno, 2001.
- Touraine, Alain, ¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

El papel de la ciencias sociales en la formación de una cultura de la democracia

MARCO ANTONIO SÁNCHEZ SALDAÑA



Introducción

En mayo del 2001 inicié un seminario de educación en un esfuerzo por construir un nuevo espacio de reflexión. El Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales se presenta como un lugar propicio para el análisis y la discusión sobre el tema de la educación, debido a que en los niveles de maestría y doctorado hay una gama importante de investigaciones relativas a esta materia.

En pocas semanas, las inquietudes de los integrantes de este grupo se tradujeron en productos concretos. En primer lugar, debemos mencionar la participación de los estudiantes del posgrado en las mesas de trabajo de junio del 2001 con objeto de impulsar el diálogo en la universidad. Como segundo punto encontramos el ciclo de conferencias titulado: "La universidad, las ciencias sociales y la sociedad: temas para un agenda de posgrado".

En este contexto se nos convoca para reflexionar en torno al papel de la universidad en la construcción de una cultura de la democracia. En mi caso, quiero abordar el tema haciendo énfasis en las ciencias sociales. Quizás el problema se podría plantear como: el papel de las ciencias sociales en la formación de una cultura de la democracia; tengo la impresión de que detrás de este enunciado hay una preocupación por poner de manifiesto que las universidades, y particularmente las ciencias sociales, han desempeñado un papel relevante en los cambios políticos del país en los años recientes.

tividad de los mexicanos; que ayudan a entender la pluralidad cultural, las características y limitaciones de las normas, los valores que nos rigen y los procesos de transición y cambio.⁴ No obstante, hay que señalar que estos avances son muy limitados ante las carencias del país en materia de investigación, en general, y de cultura democrática, en particular.

Algunos elementos de la cultura de la democracia

La tolerancia: el reconocimiento del otro

La tolerancia, entendida como el respeto a los derechos del diferente, independientemente de sus prácticas, se traduce en un reconocimiento de la otredad. En los niveles retórico y formal asistimos en el país a una nueva realidad. Los discursos, e incluso la legislación que atiende la diferencia, están por todos lados, con todo y las limitaciones que puedan tener. No obstante, en el mundo del ser, el reconocimiento y el respeto a los derechos del otro se encuentran ausentes en la gran mayoría de los casos.

En este sentido, la tolerancia no se presenta como el valor favorito de los mexicanos. Por el contrario, podemos observar el resurgimiento de viejas intolerancias y el ascenso de otras nuevas. Al respecto podemos mencionar la discriminación contra grupos vulnerables como los adultos mayores y los discapacitados; la impunidad relativa a los crímenes por homofobia, la discriminación hacia los indígenas, hacia las trabajadoras domésticas, el maltrato y la violencia en contra de inmigrantes centroamericanos, y la expulsión de familias enteras de sus lugares de origen en los estados de Chiapas, Tabasco, Guerrero, Hidalgo y México, por causa de su religión. Además, es preciso hacer mención del preocupante fenómeno de los linchamientos, que se ha vuelto un acto común. La intolerancia política persiste aunque se ha avanzado en la parte correspondiente a la estructura jurídico-electoral, sin embargo, aún hay lagunas que se deben atender. La intolerancia se muestra al tratar de aniquilar al otro en lugar de aceptarlo y aprender de él, y al plantear una y otra vez pactos de exclusión del diferente.⁵

Los derechos humanos

En el caso de los derechos humanos el asunto es muy parecido. En la retórica oficial y en la legislación formal encontramos avances sustanciales. Sin embargo, en los hechos la situación es grave. A nombre de los derechos humanos o so pretexto de salvaguardar éstos se cometen muchas injusticias. Muestra de ello son la militarización de las policías, los actos de tortura, las desapariciones forzadas y la

Ahora quisiera referirme concretamente al respeto interpersonal en la UNAM, aunque es posible afirmar que algunos de los elementos aquí mencionados se extiendan a otros centros de enseñanza superior. Cuando inicié la redacción de este escrito, una de las interrogantes que me hice fue si era posible que la universidad tuviera un papel destacado en la construcción de una cultura de la democracia, cuando en sus estructuras encontramos todos los días ausencia de democracia y de respeto interpersonal.

Esto quizás pueda escucharse un poco exagerado; no obstante, el grueso de los universitarios nos encontramos frecuentemente en medio de diversos fuegos y juegos de vanidades, en donde los asuntos académicos tienen un lugar accesorio. Esta dinámica de enfrentamiento se manifiesta en la lucha que hay entre diversos grupos por espacios de poder, por publicaciones e incluso por cubículos.

La tolerancia normativa tiene que ver con la posesión de la verdad. La disputa en la universidad entre grupos e ideologías ha sido uno de los elementos que más la ha dañado. A estas alturas, la universidad sigue siendo rehén de grupos e ideologías y, la mayoría de las veces, la consigna de dichos grupos no pareciera ser la tolerancia, sino la eliminación del enemigo.

Los cambios en la educación y la cultura de la democracia

Los procesos educativos no pueden ser ajenos a los cambios que han sucedido en los años recientes. En el caso de la educación superior, que es el asunto que nos ocupa aquí, las transformaciones son evidentes, destaca la vinculación entre la universidad y las nuevas tecnologías.

Pero además, la enseñanza superior de masas es una realidad en el mundo. De 13 millones en 1960 pasó a 82 millones en 1985 y se calcula que habrá 100 millones en 2025.¹⁰ En el caso de México, en 1990 la matrícula total de educación superior era de aproximadamente 1 250 000 estudiantes, en el año 2000 superó los 2 millones. Aunque el crecimiento en el sexenio pasado fue enorme aún es insatisfactorio, en el rango de entre 20 a 24 años de edad sólo se atiende al 19% de la población, lo cual es inferior a la media latinoamericana, y está muy por debajo de los países desarrollados.¹¹

El financiamiento: un aspecto clave

En la actualidad no podemos soslayar el hecho de que el cambio democrático afecta necesariamente las prioridades del Estado. Los dineros de éste para la investigación en cualquier área tendrán que ser justificados de principio a fin. En el presente sexenio, la comunidad académica en ciencias sociales tendrá que replan-

De acuerdo con las Sección de Ciencias Sociales y Humanidades de la Academia Mexicana de Ciencias hay una carencia de estudios y evaluaciones sobre el sistema en su conjunto y sobre las partes que lo forman. Es necesario diseñar y poner en operación un proyecto de sistematización de la información disponible sobre estas disciplinas, así como estudios acerca de los procesos de cambio que se registran en el nivel de la práctica de investigación y en el plano de la gestión institucional.

En cuanto a actividades profesionales, en México, las ciencias sociales han tenido relación casi exclusivamente con el estado y con el sector académico mientras que los diversos grupos sociales —sean empresarios, grupos políticos o asociaciones— se han vinculado sólo de manera esporádica con los practicantes y los productos de las ciencias sociales.¹⁴

Hacia un esquema de colaboración e intercambio horizontal y vertical

La relación tradicionalmente vertical entre docentes y alumnos evoluciona hacia un modelo más horizontal, en el cual el docente se transforma en un facilitador, experto, colega y el alumno pasa a ser más activo. En este cambio de papeles el grupo cobra importancia como espacio de consulta, concertación y colaboración.¹⁵

Es importante integrar las funciones de investigación y docencia en el posgrado, ya que la integración favorece la formación de jóvenes investigadores, el desarrollo de líneas de investigación y la formación de equipos de trabajo. Pero esto se hace difícil cuando en la UNAM, en el área de ciencias sociales y humanidades, el promedio de edad de los investigadores ronda los 48 años y una cuarta parte son mayores de 55 años.¹⁶

La dinámica actual de los sistemas de educación superior, ciencia y tecnología tiene nuevas pautas de interrelación. Hay una tendencia a crear sinergia a través de medios estratégicos tales como los posgrados de investigación, los convenios de vinculación y los fondos privados para el financiamiento de proyectos.¹⁷

Los retos en la era del conocimiento requieren unir esfuerzos más que desperdiciar energías en confrontaciones para resguardar espacios y fronteras. El momento actual requiere de una visión de largo plazo, que desplace las actitudes intolerantes por las de colaboración. La verdad no es posesión de nadie y sólo se puede alcanzar a través de la confrontación o de la síntesis inmediata de verdades parciales. La verdad, según doctrinas como el eclecticismo, el sincretismo y el politeísmo de valores, no es una, tiene muchas caras. Vivimos no en un universo, sino en un multiverso.¹⁸ Las ciencias duras, las ciencias sociales y la ciencia en general requieren de colaboración, pero para ello será necesario identificar las lí-

la cultura de los derechos humanos, de la cultura de la democracia y de la cultura de la legalidad, que tanta falta nos hacen.

El reto es producir nuevos conocimientos, en especial los relacionados con los procesos de cambio emergentes; trabajar en áreas del conocimiento transdisciplinarias, intensificar las formas de intercambio académico y establecer procedimientos para sistematizar las formas de vinculación de la investigación del área con los sectores social, gubernamental y empresarial.²⁰

Los nuevos tiempos exigen de la universidad, y de sus integrantes en todos los niveles, una nueva cultura. Exigen reglas del juego claras, acceso a recursos con esquemas igualitarios, impulso a las nuevas temáticas de investigación y a las nuevas generaciones de investigadores. Exigen, también, colaboración entre varias entidades académicas, entre los distintos niveles y entre varias disciplinas.

Para todo ello se requiere de una cultura democrática y, particularmente, de la tolerancia. Va a ser muy difícil llegar a consolidar una cultura para la democracia en el país, si los que supuestamente están en contacto con la información y con el contenido de las normas son incapaces de adoptar actitudes democráticas y, por lo tanto, de desterrar la intolerancia, cuyo más claro ejemplo lo constituyen aquellas posiciones que se erigen como poseedoras de la verdad.

NOTAS

- ¹ UNESCO, "Projet de declaration mondiale sur l'enseignement superieur pour le xxe siecle: vision et actino", Paris, 5-9 octubre de 1998, pp. 4 y 7.
- ² Los países "más democráticos" de Europa están casi totalmente alfabetizados: el promedio más bajo llega a 96% de alfabetización mientras que las naciones "menos democráticas" registran 85%. En América Latina la diferencia oscila entre 74% para las "menos dictatoriales" y 46% para las "más dictatoriales". Gilberto Guevara Niebla, *Democracia y educación*, México, Instituto Federal Electoral, 1998, pp. 50 y 46.
- ³ *Ibid.*, p. 50.
- ⁴ Academia Mexicana de Ciencias, Sección de Sociales y Humanidades, "Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en México", (documento para la discusión), marzo de 2001, pp. 5-6.
- ⁵ Federico Reyes Heróles, *Memorial del mañana*, México, Taurus, 1999, pp. 169-174.
- ⁶ Sergio Javier Jiménez, *El Universal*, lunes 28 de mayo de 2001, sección Nación, p. 20.
- ⁷ Ronald Inglehart, "La cultura política y la democracia estable", en *Revista Española de Investigaciones Sociales*, núm. 42, abril-julio de 1988, p. 48.
- ⁸ Juan María Alponse, "Editorial", *El Universal*, lunes 4 de junio de 2001, sección Nación.
- ⁹ Federico Reyes Heróles, *op. cit.*, pp. 169-174.
- ¹⁰ Lionel Jospin, *Conference mondiale sur l'enseigneremet superieur de l'unesco*, 5 de octubre, 1998.
- ¹¹ Academia Mexicana de Ciencias, Sección de Sociales y Humanidades, *op. cit.*, pp. 8-9.
- ¹² "El debate es que la universidad pública debe ver este crecimiento como una oportunidad para enfrentar los cambios y las reformas que tienen que hacer, para no ponerse a competir con la privada en carreras de Derecho o Contaduría y Administración", opina Axel Didriksson,

**Mecanismos de evaluación
aplicados en instituciones
de educación superior**



Evaluación y libertad académica

RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI



Este trabajo pretende afinar un planteamiento tratado ya en otras ocasiones, el de la relación de la evaluación con dos elementos básicos: a) la autonomía, y más concretamente la autonomía de los académicos y del conocimiento, estos dos últimos íntimamente relacionados con, b) la libertad académica, de cátedra y de investigación. En términos generales, busca precisar el concepto de autonomía en un sentido que me parece especialmente importante para los universitarios en la situación actual. Asimismo, trata de relacionar el significado de la autonomía en el ámbito de las comunidades académicas y su importancia para una libre producción del conocimiento. Esta cuestión se materializa en lo que comúnmente se ha conocido como libertad de cátedra, íntimamente ligada con la libertad de investigación.

Se plantea aquí entonces una cuestión que comparto con otros especialistas, que ya han aparecido en otros trabajos y que, desde luego, pienso que deben seguir en la discusión y documentarse ampliamente: la de que la evaluación externa de instituciones, programas de investigación y docencia, investigadores y docentes; en la forma en que ha sido promovida en nuestro país tiende a dificultar o imposibilitar la autonomía del conocimiento, en tanto creación libre y producción de saberes.

Autonomía

La autonomía es un concepto que en educación se liga íntimamente a dos cuestiones: las finalidades y los objetivos educativos, por una parte, y la racionalidad como una de las principales condiciones para el logro de una educación enriquecedora, por la otra.

La autonomía se puede definir desde dos enfoques básicos: los fines que persiguen los sujetos y los medios que utilizan para alcanzarlos. En el ámbito que nos

ocupa hablaríamos de los fines o finalidades educativas que una institución o los propios sujetos establecen y los diferentes medios educativos para alcanzarlas.

La autonomía puede plantearse en términos de los individuos, de los grupos y comunidades o de la sociedad. Interesa aquí la aplicación del término de autonomía a las comunidades académicas. Asimismo, puede considerarse la autonomía del sujeto y la autonomía del conocimiento.

En sentido general distinguimos tres formas de expresión de la autonomía: en la primera, la sociedad determina los fines y las comunidades o los sujetos escogen los medios para cumplirlos. En la segunda, la sociedad define en general los fines y las comunidades o los sujetos escogen individualmente cuáles de ellos van a cumplir y a través de qué medios. En la tercera, la sociedad deja a los individuos y a las comunidades totalmente libres de escoger fines y medios, mientras no dañen a terceros.

Definición

Basado en Suskin, Olive¹ define la autonomía en este sentido, primero, como la posibilidad de actuar o no; segundo, como que la posibilidad de actuar o no se establezca en función de creencias, deseos, necesidades, fines, etcétera, del involucrado; tercero, que estas creencias, deseos, necesidades y fines hayan sido examinados críticamente, lo cual implica siempre un análisis previo; cuarto, que las propias reglas que se apliquen hayan sido aceptadas por el actor o agente a partir de dicho análisis; y quinto, que estas mismas reglas puedan someterse a una crítica.

Cuando trasladamos todo lo anterior al problema que nos ocupa, se infiere que las comunidades académicas tendrían que estar libres de decidir cuáles son los fines que persiguen, cuáles son los medios que utilizarán para alcanzarlos y en qué sentido estos serán evaluados. Generalmente, en las evaluaciones externas ni los fines ni los procedimientos son planteados por las propias comunidades del conocimiento, ni son definidos desde una escasa representación de las mismas.

Ciertamente, no puede hablarse de una autonomía total, hay personas más o menos autónomas y hay decisiones y elecciones más o menos autónomas; así, la autonomía no es total autogobierno ni autodeterminación absoluta; los límites de la autonomía están dados en términos de que se pueda conservar y que sobreviva la comunidad del conocimiento, y que el sujeto pueda permanecer en dicha colectividad con su identidad personal.

De lo anterior inferimos que el concepto de autonomía se relaciona íntimamente con el concepto de identidad. La identidad de una comunidad tiene que ver con sus propias tradiciones, normas, concepciones de mundo, códigos morales y

jurídicos. Las comunidades académicas tienen tradiciones, normas, valores y concepciones que varían según los lugares, la época y las finalidades propias. Más adelante veremos sus especificidades respecto a la libertad académica.

Hablamos de la autonomía de una entidad o de una comunidad cuando tiene una identidad colectiva propia. Cada comunidad académica tiene un concepto de identidad que se ha desarrollado al interior de la misma. Esto es, tiene su propia identidad definida y cuenta con procedimientos aceptados por la mayoría de sus integrantes. Supuestamente, las decisiones de interés colectivo se establecen previa aceptación generalizada.

Las evaluaciones externas no se han planteado con la previa aceptación de las comunidades académicas, ni representan decisiones colectivas de estas entidades. Son más bien decisiones que obedecen a una racionalidad económica de distribución de recursos o a una racionalidad burocrática relacionada con el control y con el rendimiento de cuentas en el ámbito administrativo.

Rendimiento de cuentas (accountability)

Las responsabilidades académicas de investigación y docencia implican un conjunto de deberes que conducen a la necesidad de “rendir cuentas”.

Esta necesidad de rendir cuentas plantea diferentes problemas, el principal tiene que ver con la gran variedad de finalidades u objetivos que se presentan en el ámbito educativo. Las preguntas aquí son: ¿con relación a qué objetivos se rinden cuentas?, ¿quién decide cuáles son las cuentas que hay que rendir?, ¿en qué momento se rinden cuentas?, ¿quiénes y a quiénes rinden cuentas? Obviamente, cada una de estas preguntas tiene una respuesta específica que varía según las circunstancias.

Entre los problemas propios de la evaluación que planteamos, uno tiene que ver con el plazo que implica la propia naturaleza de las tareas académicas. Si hablamos de objetivos de investigación y docencia habría que precisar el tiempo que implica lograr algunos de ellos y los responsables de su formulación. Se destaca aquí la dificultad que existe en educación, de hacer coincidir a los responsables de la formulación de los objetivos o finalidades educativos con los encargados de rendir cuentas sobre el logro de los mismos. Por lo general, ambos grupos pertenecen a sectores diferentes, agréguese a lo anterior el largo periodo que generalmente discurre entre la formulación de objetivos y el logro de los mismos; esto dificulta en cada caso precisar quiénes son los responsables. Si hablamos de la investigación, es difícil que el investigador pueda establecer con precisión matemática en qué términos va a lograr hallazgos relacionados con las finalidades de su trabajo. Lo más cercano que puede hacer es establecer ciertas metas de carácter operati-

vo como la producción de un documento, el desarrollo de conferencias o de cursos, la mayor parte de las veces más relacionados con tareas que ha realizado previamente, que con las que va a desarrollar. Esto refiere entonces a las metas como resultados concretos planteados con fines administrativos y no a las finalidades de una actividad académica o de investigación, ni a la producción de conocimiento. Sin embargo, el hecho de tener que rendir cuentas condiciona las finalidades académicas.

Si aceptamos que existe gran variedad de finalidades y objetivos (según los académicos, según el Estado, según los patrocinadores, etcétera) que tienen diferente extensión y complejidad y que pueden lograrse en distintos plazos, también habrá diferentes formas de evaluación; por ejemplo, hay quienes señalan que la evaluación debe hacerse conforme a los fundamentos del mercado, esto es, en términos de la oferta y la demanda; otros señalan que la evaluación debe hacerse conforme a la "satisfacción del cliente" y aquí depende de quién es el cliente.

Esto conduce al difícil problema de los criterios de la evaluación. En este sentido, la mayor parte de los especialistas concuerdan en que debe haber una amplia discusión de los criterios de cada evaluación, cosa que no es frecuente en las distintas evaluaciones de la educación superior, se obvia la discusión de criterios en las valoraciones externas porque se señala que los resultados plasmados en un informe deben obtenerse a corto plazo y que dicha discusión como es natural, consume amplios periodos de tiempo.

Se vislumbra entonces otro tipo de problema, el de la acción de los evaluadores. Si no se establecen con claridad los criterios y ciertas formas y medios de evaluación, se tiende a dudar de la subjetividad en la valoración del propio rendimiento de cuentas o en la evaluación.

Libertad académica

Muchos aspectos de la libertad académica están íntimamente ligados al conflicto de discursos, ideologías o formas de pensamientos. Los integrantes de las comunidades académicas han buscado por mucho tiempo mantener su espacio o ampliar su libertad académica; los que están fuera de dichas comunidades cuestionan constantemente sus razones, plantean a su vez acciones, procesos y criterios dirigidos a una restricción o a una redefinición de dicha libertad académica. Ejemplo claro de lo anterior se presenta hoy con la aprehensión de "universitarios", las generalizaciones subsecuentes y la relación de lo anterior con la discusión en torno a lo que se debe enseñar o no en la universidad.

Es importante señalar que ciertamente la discusión sobre la libertad académica conduce a la esencia del futuro de la universidad en tanto que esta libertad no

es un lujo, ni es una ventaja de los integrantes del sistema universitario; es más bien la base de su funcionamiento para la producción y difusión libre del conocimiento. La libertad académica es un concepto clave de la totalidad de la “empresa” universitaria.

La discusión en torno a la libertad académica se encuentra atravesada por varias cuestiones, una de ellas tendría que ver con la politización de la educación superior. Si el conocimiento es poder y si dicho conocimiento está hoy más que nunca matizado por las relaciones políticas, es probable que no pueda hablarse únicamente de intereses académicos sino que las intenciones de sujetos o grupos políticos de diferente naturaleza quieran influir en la concepción y producción del conocimiento.

Consecuentemente, no se puede hablar de la ausencia de ideologías en ninguno de los juicios y valores emitidos en torno a la educación superior. Hoy, más que nunca, se cuestiona el carácter objetivo y desinteresado de búsqueda de la verdad del conocimiento y se acepta más fácilmente la idea de diferentes formas de interpretación, perspectivas variadas, distintas influencias ideológicas o idiosincráticas en la producción del conocimiento, esto es, la investigación, o en su difusión a través de la docencia y la divulgación universitaria.

En este contexto, la libertad académica se liga al concepto de autonomía previamente planteado. La defensa de la libertad académica tiene que ver con la autodeterminación de los objetivos y finalidades de docencia o de investigación por parte de los integrantes de la academia (frente a la determinación establecida por otros) y la decisión de la comunidad académica sobre los procesos, métodos y actividades para la producción y difusión del conocimiento.

Dado que “lo que se evalúa determina lo que se va a enseñar” y, como paráfrasis de lo anterior, lo que se va a investigar; la evaluación adquiere una enorme fuerza en la actividad académica, porque sus criterios operan para determinar qué y cómo debe enseñarse, investigarse y difundirse en las universidades. Así, el qué y el cómo del quehacer universitario no se plantean hoy en estrictos términos académicos de búsqueda de la verdad, afirmación de certezas o seguimientos de una verdad conocida, sino que es sometido a una ponderación. Esta ponderación puede hacerse desde criterios internos de la academia o desde criterios externos. Los primeros tienen mayor relación con las autoevaluaciones, los autoestudios, los autoanálisis; los segundos, tendrían más relación con las evaluaciones externas, con la determinación de fines y medios por parte de grupos que no son exclusivamente académicos o que tienen una representatividad limitada de ese sector o de esa comunidad.

La cuestión que viene a plantearse aquí no tiene que ver con la eliminación de criterios externos o con la desaparición de evaluaciones de externos en las va-

loraciones que se hagan de los programas universitarios, de los sujetos del quehacer de la investigación y la docencia, o de las instituciones de educación superior. Tiene que ver más con una definición precisa del ámbito que le corresponde a cada uno, con la intervención equilibrada de criterios externos e internos (frente al dominio de criterios externos) y con las finalidades de las propias expresiones de la evaluación. Pareciera que todo esto se encuentra hoy enredado en un nudo que conduce a confusiones múltiples entre las entidades financieras de la educación superior y el quehacer y los actores académicos.

Evaluación

Como ya lo han dicho muchos especialistas, la evaluación es una tarea de emisión de juicios de valor en torno a un programa, un sujeto o un proyecto, en este caso educativo. Si alguien trata de enseñar, aprender, difundir o producir conocimiento, debe someterse a juicios de valor en cuanto al acierto, la eficacia, la calidad, etcétera, de lo que se está haciendo.

Existen múltiples teorías, manifestaciones y tipos de evaluación educativa. Muchas formas de evaluación están ligadas a los objetivos, dicho en otros términos, para algunos la evaluación implica una revisión de lo que se ha logrado y de cómo se ha logrado esto en relación con lo que se había pretendido hacer.

Interviene entonces aquí algo de lo que planteamos en torno a la autodeterminación de las finalidades y los objetivos académicos: si la autonomía tiene que ver con una selección o una definición de las propias metas académicas, parece un sinsentido que la evaluación descansa totalmente en objetivos que son definidos externamente o que se definen desde entidades externas a la investigación o la docencia, como pueden ser las organizaciones burocráticas o las de carácter político o financiero con intereses eminentemente extra académicos.

Lo anterior guarda íntima relación con la autonomía y la libertad en la producción del conocimiento. De alguna forma, las instancias evaluadoras se constituyen en elementos de restricción o de sesgo de la producción académica, en tanto establecen qué es ponderado y cómo, qué conocimiento tiene peso y cuál no, qué métodos deben aplicarse y cuáles se descalifican. En este sentido, se explica el malestar en las universidades cuando un funcionario de una entidad evaluadora llámese Conacyt, Ceneval, CIEES o cualquier otra, afirma su posición a favor de cierto tipo de conocimiento (por ejemplo, el de utilidad práctica) frente a otros tipos de conocimiento (por ejemplo, el filosófico o el social), porque esto alude a una ponderación externa que puede llegar a representar una política educativa del nivel superior o puede ser un corolario de la misma.

Eficacia de la evaluación. Evaluación de la evaluación

Es pertinente revisar aquí la propuesta de política educativa que presenta la evaluación como el proceso que por excelencia y por sí mismo conduce a la superación de sujetos, instituciones y programas, invierte la lógica académica y reduce a procedimientos únicos las estrategias de cambio.

El orden planteado en términos de organización educativa señala, en primer lugar, la necesidad de un análisis de las condiciones de cada institución. En segundo lugar, indica la necesidad de esclarecer los objetivos de programas, instituciones o sujetos educativos. En tercero, plantea la necesidad de hacer una evaluación como una forma de obtener datos sobre la operación y resultados de un proceso de investigación o de docencia.

En otros términos, la evaluación en el ámbito educativo representa un conjunto de valoraciones que debe servir de base para tomar decisiones que conduzcan al mejoramiento de un programa, un proceso o un sujeto.

Lo anterior plantea la reflexión en torno a procesos evaluativos que se constituyen en un fin en sí mismo (para la exclusión, la inclusión, la calificación) frente a la evaluación como base de un mejoramiento, una reforma, una asignación mayor de recursos, un programa de optimación de personal docente o administrativo.

La evaluación es una base para los cambios, no puede ser un fin, en otros términos, los procesos académicos requieren de decisiones posteriores a la evaluación, de lo contrario las evaluaciones permanecen como otro de los discursos formales en medio de una realidad educativa en crisis.

De lo anterior se infiere, como punto final de este trabajo, la necesidad de una reflexión sobre la forma y el contenido de las evaluaciones aplicadas a la educación superior en nuestro país en las últimas décadas. En otros términos, una evaluación de las evaluaciones, que se aplique a sí misma el rigor y las condiciones exigidas a los objetos de sus juicios de valor.

NOTAS

¹ En Mariflor Aguilar (coord.), Reflexiones obsesivas. Autonomía y cultura, México, Fontamara/Universidad Nacional Autónoma de México, 1998. Olive se basa en Suskind, 1992.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, Mariflor (coord.), Reflexiones obsesivas. Autonomía y cultura, México, Fontamara-Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.

- Barrow, Robin y Geoffrey Milburn, *A critical dictionary of educational concepts*, 2a. ed., Nueva York, Teacher College, Columbia University, 1990.
- Glazman, Raquel, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós, 2001.
- Menand, Louis et. al., *The future of academic freedom*, Chicago, The University of Chicago Press, 1996.
- Noddings, Nel, *Philosophy of education*, Estados Unidos, Westview Press, 1998.
- Winch, Christopher y John Gingell, *Key concepts in the philosophy of education*, Londres, Routledge, 1999.

La evaluación y el cambio en el sistema de educación superior: balance de una década

GIOVANNA VALENTI NIGRINI



Introducción

Durante las dos últimas décadas la educación superior —en tanto espacio de formación y de producción de conocimiento— ha sido objeto de reflexión y cambio. Esto ha repercutido específicamente en las instituciones de educación superior (IES), los docentes, la dirección y gestión de las mismas.

Los aspectos en torno a los cuales hoy giran los principales cambios y reflexiones sobre la educación superior son:

- La pertinencia científica-profesional y social de la formación que ofrecen las IES.
- La pertinencia científica-profesional y social del conocimiento producido en las IES y su adecuada difusión y vinculación.
- Una competencia creciente en el Sistema de Educación Superior (SES), por el crecimiento de diversos tipos de IES.
- El reto de enfrentarse a una demanda expansiva por educación. Tanto por parte de los jóvenes como de los adultos que demandan mayor educación y/o educación continua.
- La aparición y consolidación de nuevas formas de financiamiento complementario —público y privado—, que rebasan el tradicional subsidio público directo a las IES.
- Un mayor interés de la sociedad acerca de los resultados que obtienen las IES y los recursos que utilizan.
- La instalación de mecanismos de evaluación para contrastar su desempeño académico respecto de parámetros generales de calidad. Esto vale para la

institución, la conducción y gestión, la producción académica individual y los programas de licenciatura y posgrado que se ofrecen.

- La instalación de mecanismos y procesos que permitan un aseguramiento continuo de la calidad.

Es de subrayar que estas reflexiones tienen como paraguas una amplia discusión teórica y de política pública que gira en torno a los siguientes temas: la centralidad del conocimiento en el desarrollo de las sociedades y, por lo tanto, también de los recursos humanos de alto nivel educativo. El paso de una sociedad del conocimiento a una sociedad del aprendizaje y el impacto de la tecnología en estos cambios.

Otro referente necesario es la identificación de los cambios en el mundo del trabajo, dentro de los cuales destacan:

- La ampliación de los puestos intermedios.
- La aparición de nuevos requerimientos, tales como: a) el manejo de conocimientos y habilidades para la identificación y solución de problemas; y b) el desarrollo de capacidades para recabar la información disponible y procesarla adecuadamente.

En este sentido, la pregunta que surge es: ¿son las instituciones de educación superior capaces de efectuar los ajustes institucionales necesarios para responder a los nuevos retos en sus tareas de: formación de recursos humanos y de generación de conocimiento pertinente —científico-técnico, profesional y social—?

La respuesta a esta interrogante ha mostrado que es indispensable pensar en realizar una evaluación, pero ahora ya no sólo a los docentes y programas sino también de los ámbitos de conducción y decisión de las IES. Es en este sentido que se habla de un cambio en el paradigma de la educación superior; es decir, hoy se piensa que el mejoramiento de la educación superior está en función de la calidad de los programas y las instituciones, y que además depende de la calidad de lo que los estudiantes aprendan.

¿Por qué es hoy necesaria la evaluación orientada al mejoramiento de la calidad en la educación superior?

La evaluación de la calidad en la educación superior resulta importante porque es el embrión de enlace entre el “mundo interno” de la educación superior y otros ámbitos de tipo social, económico y político.

Una adecuada conducción de los procesos y mecanismos de evaluación abren el mundo interno de las IES a la opinión del público. De ahí, la importancia de que se instalen procesos continuos de evaluación y de que estén enmarcados en condiciones de rigurosidad y objetividad que den garantías a los evaluados. Al mismo tiempo, que es necesaria la información pública de los resultados.

Sin embargo, es necesario abordar el tema de la evaluación en el contexto de la política gubernamental hacia la educación superior. Para ello, en el siguiente apartado se revisarán brevemente los principales rasgos y cambios en la educación superior durante las últimas tres décadas, tomando como foco la política educativa superior.

La política educativa superior en México: las tres últimas décadas

Durante las décadas de los setenta y ochenta se identifican dos etapas en la política gubernamental mexicana de educación superior:

La primera, corresponde a la etapa de expansión y se caracteriza por lo siguiente:

- Durante los setentas, el gobierno mexicano puso especial atención a la educación superior, particularmente en el aspecto cuantitativo, más que en el cualitativo. Un fuerte crecimiento de matrícula; mayor número de instituciones y programas; expansión de la planta docente universitaria. Se pasó de cerca de 24 000 profesores en 1970 a 75 000 en 1990. Poco énfasis en la calidad y fuerte orientación hacia la planeación, con baja verificación de resultados.
- Derivado de ello, el sistema de educación superior creció en términos de número absoluto de matrícula, número de instituciones y programas. Entre 1970 y 1980 la matrícula de educación superior en el nivel de licenciatura creció 330% y en el nivel de posgrado el incremento fue de 550%. Durante este periodo la tasa de absorción del grupo de edad entre 20 y 24 años pasó de 5.2% a 11.8%.¹
- La expansión de la matrícula estuvo acompañada por una expansión de la planta docente universitaria. Se pasó de cerca de 24 000 profesores en 1970 a 75 000 en 1990,² es decir, la planta docente se incrementó anualmente en alrededor del 5.7% (es decir, 114% en 20 años).³ Sin embargo, este significativo crecimiento se dio en ausencia de algunos requisitos que respondieran a la calidad. Esto es, en un principio no fue requisito indispensable tener estudios de posgrado o reconocimiento profesional o científico para ser

profesor de educación superior. Se establecieron en muchas instituciones de educación superior mecanismos de ingreso con base en concursos de oposición. Si los académicos ganan el concurso obtienen la definitividad y, en términos contractuales, una vez que se obtuvo la permanencia, la institución no tiene posibilidades de establecer ningún tipo de condiciones al desempeño académico.

- También se puso especial atención a otros dos aspectos: a) la matrícula y los programas de posgrado, y b) la creación de un sistema binario de educación superior, a través del cual se intentó incorporar tanto a las universidades como a los institutos tecnológicos.

La segunda etapa se identifica con la desaceleración de la expansión iniciada en la década de los setenta y se caracteriza por lo siguiente:

- Durante la década de los ochenta, la fase de la expansión se vio afectada por la severa crisis económica que se inició en 1982 y que causó reducciones significativas en los recursos públicos hacia la educación superior. Esto afectó especialmente a las IES públicas, pues 90% de sus ingresos derivan del subsidio público directo. La estrechez financiera también tuvo un impacto directo en los sueldos de los profesores universitarios, en la investigación y desarrollo y en los gastos de inversión en equipo de investigación, laboratorios y talleres.
- El impacto negativo de la crisis económica en las instituciones de educación superior públicas se observó parcialmente en el rápido crecimiento de las instituciones privadas durante la década de los ochenta.⁴ En este sentido, se observa que de 1985 a 1995, mientras las universidades públicas registraron un crecimiento anual de la matrícula estudiantil del orden de 6%, en las IES privadas el crecimiento anual fue de 12%.

Lo que vendría a ser una tercera etapa en la política de educación superior se caracteriza por su focalización en la calidad, el establecimiento de un sistema nacional de evaluación y la introducción de ciertas condiciones para el financiamiento. A partir de 1990, el gobierno mexicano puso un énfasis particular en la educación superior y buscó dar un nuevo impulso al desarrollo científico y tecnológico. La ruta que eligió para ello es la de un crecimiento selectivo y modernizador, con especial atención a los problemas de calidad en la educación superior y sin perder de vista, al menos, cinco problemas:⁵ a) insuficiente cantidad y deficiente calidad en la oferta de servicios educativos de nivel superior; b) débil vinculación de las

IES con el entorno productivo y social y de la investigación con la formación; c) inflexibilidad organizativa decisional de las IES y las agencias encargadas de la educación superior; d) quasi monodependencia financiera de las IES respecto del subsidio público; y e) débil vida académica.

Los mecanismos que utilizó el gobierno para conseguir los objetivos de mejoramiento de la calidad son la evaluación y la asignación de fondos especiales, así como apoyos adicionales por la vía de la evaluación, —lo cual marca una diferencia importante con la orientación de la política educativa superior de los setentas, cuando se privilegió el fomento al crecimiento del SES (estudiantes, instituciones, carreras, posgrados)— con bajas condiciones en la calidad del funcionamiento de las IES.

Destaca el hecho de que la política educativa de nivel superior en México ha girado más en torno a la relación entre instituciones de educación superior y gobierno con baja atención en la relación IES y sociedad. Esta diferencia en el énfasis en las relaciones, que distingue a la política educativa superior de México respecto de otros países, introduce un sesgo particular en la evaluación dado que esta última es el instrumento central para generar los cambios en el SES.

Los elementos que caracterizan a esta tercera etapa son:

- La sociedad, junto con el gobierno, empezó a mostrar una preocupación creciente con respecto a la relevancia y calidad de educación superior.
- Como resultado de estos cambios, los mecanismos de apoyo recibieron un nuevo impulso, el financiamiento se incrementó y focalizó algunos aspectos (ejemplo, las becas para estudios de posgrado e investigadores a través del Registro de Programas de Posgrado de Excelencia, fondos adicionales para las IES por vía de Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), recientemente el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep).
- En la actualidad, existe un nuevo mecanismo gubernamental para el financiamiento adicional para las universidades de tipo público. Desde 1990 se creó el Fomes, a través del cual se le otorga financiamiento adicional a las instituciones sobre la base de la aprobación de los proyectos especiales presentados y que están dirigidos al mejoramiento de las instituciones, dentro de los siguientes rubros: desarrollo del factor humano; modernización administrativa; transformación de la estructura que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje; ampliar la cobertura a la demanda de servicios educativos; articulación intra e interinstitucional de acciones en el sistema educativo superior; articulación entre niveles educativos; promoción

del desarrollo de áreas de excelencia que fortalecen la identidad nacional; y el fortalecimiento de la vinculación universitaria.

- Hacia finales de la década se creó dentro del mismo esquema de fondos adicionales el Promep, cuyo apoyo se focaliza hacia la formación y consolidación de “cuerpos académicos” dentro de las IES. En el diseño del Promep se contempla el condicionamiento del apoyo a aquellas instituciones que presenten un plan de desarrollo institucional a mediano plazo y que focalicen el aspecto de la formación de posgrado de los profesores. Con lo anterior, se busca fortalecer la vida académica institucional en el mediano plazo.
- Debe notarse que, a pesar de la modestia relativa de estos fondos adicionales cuando se comparan con el monto del subsidio directo que reciben las IES públicas, esta asignación, resultado de la evaluación, representa una diferencia importante respecto a las políticas de financiamiento implementadas a principios de la década de los setenta, cuando el subsidio estimulaba el crecimiento del sistema de educación superior, en términos de matrícula, con escasa atención a la calidad o al desempeño.

En la medida en que la evaluación ha sido el eje de la política educativa superior presentamos a continuación una revisión breve de la forma en que ha operado.

En primer lugar me referiré a la evaluación, con un enfoque a lo acontecido con esta orientación durante los últimos diez años.

Los aspectos antes enunciados colocan inevitablemente a la evaluación en el centro de las estrategias de desarrollo de la educación superior, tanto en el nivel de las instituciones como en el de las agencias gubernamentales y de financiamiento internacional.

Entonces, no son fortuitas la expansión y la multiplicación que en años recientes han tenido los mecanismos y procesos de evaluación. La gama es muy diversa: la autoevaluación y evaluación institucionales, la evaluación de la productividad científico-tecnológica y, recientemente, la evaluación del impacto (por ejemplo, estudios de egresados). Las unidades de análisis también son varias: desde los individuos (los investigadores y profesores) y los programas de formación (carreras, posgrados), hasta las instituciones.

Cada uno de estos mecanismos y procesos involucran a personas con estatus y orígenes diversos (científicos, autoridades universitarias y gubernamentales, especialistas en evaluación nacionales y extranjeros, personalidades sobresalientes en su disciplina, etcétera). La misma afirmación es válida respecto a las metodologías aplicadas o desarrolladas ad hoc, en lo relativo al enfoque cuantitativo o cualitativo que orienta las indagaciones y la selección de las unidades de observación (véase cuadro 1).

<p align="center">Cuadro 1 Evaluación de la calidad de las IES en México (Tipos, instituciones y unidad evaluada)</p>		
<i>Tipos de evaluación de calidad</i>	<i>Organismos a cargo de la evaluación</i>	<i>¿Quién o qué es evaluado?</i>
Autoevaluación de las IES	IES usando las orientaciones de SEP-Conaeva combinadas con propuestas de las instituciones	IES o determinados proyectos o programas de las mismas
Evaluación externa	Conacyt-SNI → Conaeva → Fomes → Promep → Ceneval → CIEES →	{ Investigadores Proyectos individuales Programas de posgrado IES y SES Proyectos especiales de las IES a través de fondos adicionales Alumnos Programas de estudio { Licenciatura Posgrado Algunas funciones de las IES
Evaluación interna	"Comité de pares" Comisiones "ad hoc"	Investigadores y docentes

Fuente: Valenti y Varela (1997).

La revisión de la problemática educativa superior sugiere que en torno al tema de evaluación y su vinculación con la optimización de la calidad hay que empezar a dar respuestas fundamentadas en sus tres dimensiones básicas: formación profesional; producción científica y tecnológica; y gestión y dirección universitarias eficaces y apegadas al profesionalismo académico.

Los procesos de evaluación, por lo tanto, se pueden constituir en la fuente principal de información para la toma de decisiones de las autoridades y de los grupos académicos que buscan orientar sus acciones hacia el paulatino mejoramiento

de las tareas académicas sustantivas (docencia e investigación), así como de las actividades de extensión universitaria.

Aceptación y resistencias a la evaluación

En la actualidad, aún cuando se ha aceptado la necesidad de introducir cambios en las IES y en el sistema en general, existe una tensión entre aceptación y resistencia hacia el sistema de evaluación de la calidad que ha sido promovido principalmente por el gobierno, de manera muy agregada se puede decir que existen al menos tres reacciones de las comunidades universitarias frente a los procesos y resultados de las evaluaciones.⁶

1. Podemos denominarla interactiva: produce un intercambio en general positivo entre los evaluadores y los evaluados y se acompaña por el hecho de que las instituciones y sus investigadores tienen una participación activa en las comisiones, lo que permite que se diversifiquen y pluralicen los criterios de evaluación.
2. La llamaremos evaluación por consenso, que implica que la comunidad universitaria, a través de sus órganos decisionales, reconoce la necesidad de la evaluación e interviene además en su definición y diseño, aunque no necesariamente en su ejecución.
3. Consiste en una resistencia pasiva o activa a los procesos de evaluación, en ocasiones esta reacción no implica el desconocimiento de la necesidad de la evaluación sino que se acompaña más bien por la intención poco fructífera de una respuesta alternativa y rigurosa de evaluación. También se da cuando hay desacuerdos con los resultados de las evaluaciones realizadas y las manifestaciones varían entre una protesta activa y el no reconocimiento de las orientaciones que resultan de los procesos de evaluación.

Estos puntos nos conducen a preguntarnos acerca de los avances y la pertinencia de los procesos y mecanismos de evaluación que operan desde 1990 a la fecha, tanto en las agencias gubernamentales como en las IES.

En México prevalece la evaluación orientada a la verificación del cumplimiento de insumos, los avances más importantes han sido la elaboración de un marco de referencia que tiende a homogeneizar la información requerida, a la vez que explícita, en algunos casos, los componentes de la calidad. Esto ha sido labor de las agencias gubernamentales o del enlace entre gobierno e IES (Conpes, Conacyt, etcétera) y los antecedentes más importantes son el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Diagnóstico del Posgrado Nacional realizado por el Conacyt

en 1985 y 1987, que después de 1990 adoptó la modalidad del Padrón de Excelencia de los Posgrados.

En el marco de estas actividades, se creó la Conaeva para que realizara la evaluación de los programas de formación y algunas funciones de la universidad. A partir de iniciativas de la Conaeva y el Conpes, se formaron también diversos comités de pares: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), de naturaleza interinstitucional, que se apoyan en una metodología que privilegia la evaluación diagnóstica.⁷

La evaluación se dirige a los individuos o a las instituciones. De éstas últimas se valoran los programas, así como sus recursos materiales y humanos, o bien la institución en su conjunto. El origen de la evaluación puede ser externo o interno (y en este último caso lo que predomina es la autoevaluación). La valoración de los investigadores y docentes es realizada por comités de pares o comisiones ad hoc ya sea de la misma institución o externos a ella. Cabe señalar que los distintos mecanismos de evaluación (interna o externa) son formalmente voluntarios. Si bien por motivos fundamentalmente financieros (aunque no solamente) se da una significativa presión sobre las IES públicas o los académicos individuales para que los adopten, con ciertos márgenes de flexibilidad para que definan su propio sistema, sobre todo en el caso de las universidades autónomas.

Cabe mencionar que la evaluación que tiene mayores implicaciones económicas es la que se practica a los docentes e investigadores. Los resultados se encuentran asociados a la asignación de ingresos personales complementarios bajo la figura de becas y estímulos cuyo objetivo principal es la diferenciación salarial basada en la producción académica individual.

Para ser más precisos, si tomamos a los académicos en relación a su desempeño y producción, los órganos que los evalúan son los comités de pares, comisiones creadas ad hoc u órganos colegiados, y el impacto de los resultados de las evaluaciones generalmente es directo e incide sobre los ingresos de los académicos.

Cuando lo que se evalúa son los programas de docencia, el impacto puede ser directo o indirecto, es decir, si se trata de evaluaciones internas, los órganos decisores, generalmente colegiados, pueden aceptar o rechazar el programa. Si, en cambio, se realiza una evaluación externa de los mismos, el impacto varía según el órgano evaluador, los CIEES por ejemplo, dan orientaciones de cambio y de mejoramiento como resultado de su evaluación y la evaluación de los posgrados por parte del Conacyt da como resultado aprobación o rechazo,⁸ en estos dos últimos casos la evaluación es realizada por comités de pares. Por último, cuando lo que se realiza es una evaluación institucional, los órganos evaluadores pueden ser varios (internos o externos) y el resultado de las evaluaciones son estrictamente orientaciones de cambio.

Balance

En primer lugar, las IES están ahora obligadas a asumir la lógica de cumplir con requisitos basados en criterios de calidad y sujetos a evaluaciones que pueden ser tomadas en cuenta por los organismos gubernamentales proveedores de recursos públicos. En segundo lugar, en la medida en que existe una participación más activa de la autoridad gubernamental respecto a la orientación concreta de la educación superior, los académicos, las autoridades y los analistas están más pendientes de estas decisiones y, sobre todo, han comenzado a interesarse en propuestas alternativas en materia de evaluación y de gestión académica. En tercer lugar, la valoración de la producción científica, de los perfiles de formación y de la actualización de los académicos ha llevado a que se rompan algunas de las inercias paralizantes que aquejaban antes a las IES.

¿Cuáles serían las principales limitaciones de tal estrategia?

En primer orden, es de señalar que los tiempos y los procedimientos de la evaluación son, en general, excesivos en papeleo y débiles en cuanto a mecanismos de seguimiento. Como segunda limitante, se observa que la evaluación de los investigadores y docentes, en la medida en que opera muy directamente ligada a compensaciones económicas, lleva a que los ingresos de los profesores, en función de su perfil académico y desempeño, tengan un horizonte de estabilidad a corto plazo.

La evaluación institucional está aún muy centrada en la relación IES-gobierno, es decir, aún cuando existe un avance en cuanto a la orientación de la importancia de rendir cuentas de los resultados, predomina la "evaluación por requisitos". Sigue pendiente el desarrollo de modelos más amplios de evaluación que ofrezcan información a la sociedad acerca de aspectos que resulten de interés y utilidad para entender mejor la calidad de los servicios educativos de nivel superior (qué se enseña y cómo y cuánto aprenden los estudiantes), para lo cual habría que responder a algunas de las siguientes interrogantes: ¿cuánto saben los estudiantes y egresados de lo que deberían saber?, ¿lo saben bien?, ¿qué grado de vinculación existe entre la formación recibida y las exigencias que le plantea su desempeño profesional posterior?, ¿están actualizados los saberes teóricos, metodológicos y técnicos que se han establecido como esenciales curricularmente?, ¿su enseñanza contempla la interacción alumno-academia y alumno-campo profesional, principalmente en cuanto a la identificación y solución de problemas?

También es necesario que los procesos de evaluación exploren otras preguntas: ¿cuál es la pertinencia profesional, científico-tecnológica y social de la formación ofrecida y de la producción científico-tecnológica y humanística, a nivel individual,

grupal e institucional?, ¿cuál es la competitividad nacional e internacional de los conocimientos generados en los niveles disciplinarios e interdisciplinarios?

En síntesis, lo que se sugiere es que la evaluación debe apoyar más las acciones y decisiones encaminadas a mejorar la calidad de la educación superior. En este sentido, habría que tener una información más amplia acerca de la información que se ha generado a través de las evaluaciones practicadas, como es el caso de la evaluación realizada por los CIEES. En otras palabras, qué claridad se tiene hoy acerca del funcionamiento y desempeño del Sistema Educativo Superior: de las instituciones, de la pertinencia profesional, científica y social de la formación profesional que se ofrece, del grado de articulación de ellos con el mercado de trabajo, así como acerca de la competitividad nacional e internacional del conocimiento generado y de la conexión explicativa de éstos acerca de los reales problemas del país.

De ahí la importancia de que en la consolidación de Sistema Nacional de Evaluación se garantice la existencia de un cuerpo técnico muy especializado y respetuoso de los valores académicos, además de que los comités de pares y órganos de evaluación se apoyen cada vez más en investigaciones evaluativas que analicen algunos de los temas aquí sugeridos y de que se promueva la rotación de los evaluadores, para evitar rutinización y creación de grupos de interés, etcétera).

En general, se puede afirmar que los esquemas aplicados privilegian el establecimiento de requisitos y el cumplimiento de indicadores y otros referentes, en conexión con ideas de calidad y productividad. El Sistema Nacional de Evaluación que opera desde 1989 promovió en una primera etapa la autoevaluación, cuyos resultados son positivos si se toma en cuenta: a) la sistematización y homogeneización de la información; b) la disponibilidad de información diagnóstica amplia acerca de los programas de formación a nivel de licenciatura y de posgrado, por la labor realizada en los comités de pares interinstitucionales del CIEES⁹ y del Conacyt. Algunas de las limitaciones de esta acumulación es el hecho de que, en la mayoría de los casos, los diagnósticos han derivado en orientaciones puntuales a los programas, cuyo seguimiento es aún incipiente. Además, los resultados de las evaluaciones de los CIEES no se conocen públicamente, por lo que el uso de esta información tiende a estar acotado.

Una limitación a superar es el hecho de que la evaluación de la calidad, y las orientaciones que de la misma se derivan, no cuenta aún con un sistema de seguimiento del proceso y del impacto generado.

La evaluación en la fase actual

Lo anterior nos lleva directamente al tema de la evaluación y, específicamente, al hecho de que la evaluación es fundamentalmente un mecanismo que sirve para generar información a fin de orientar las decisiones en materia de política pública, al mismo tiempo que sirve para observar el cumplimiento de requisitos y la obtención de resultados. En México, sin embargo, la apuesta del cambio en la educación superior se centró en la evaluación y, en el inicio del siglo *xxi*, está claro que el mecanismo es limitado, dada la magnitud de los problemas y los retos a enfrentar.

La experiencia enseña que en materia educativa hay que gastar más, de manera sostenida y equilibrada y sobre todo mejor, es decir, buscar siempre una enseñanza e investigación de calidad, y para ello es indispensable lograr una adecuada combinación entre políticas de gasto y diseño e implementación de mecanismos que garanticen el buen desempeño de las instituciones, con especial atención a: ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña? y ¿qué grado de articulación hay entre lo que aprenden los estudiantes y las necesidades presentes y futuras del mundo del trabajo, así como para la mantención y ampliación de la cultura? De la misma manera, existe evidencia en el sentido de que el objetivo de la calidad en la producción científica (pertinencia: científico-técnica-profesional-social) es más factible cuando las instituciones tienen una buena conducción institucional y han logrado desbloquear las rigideces organizativo-decisionales.¹⁰

NOTAS

- ¹ Rodríguez, 1998.
- ² Kent, 1993.
- ³ Cálculo de la autora con datos de Rollin Kent (1993).
- ⁴ Kent, op. cit.
- ⁵ Bazúa y Valenti, 1991; y SEP 1989.
- ⁶ En general las consideraciones sobre la evaluación forman parte de un artículo sobre el tema en coautoría (Valenti y Varela:1997).
- ⁷ Pérez Rocha, 1998.
- ⁸ El resultado de la evaluación de los posgrados por parte del Conacyt es el Padrón de Excelencia de Posgrados.
- ⁹ El SNE establece que estos comités se integren bajo la modalidad interinstitucional.
- ¹⁰ Clark, 1998; y Ornelas, 1998.

BIBLIOGRAFÍA

- Bazúa, Fernando, "Estado, mercado e interés público en la educación Superior", en Alejandro Mungaray y Giovanna Valenti, Políticas públicas y educación superior, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1997, pp. 25-88.

- ____ y Giovanna Valenti, "La educación superior en el México de fin de siglo: cinco problemas y una política estratégica", en *Argumentos*, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, diciembre 1991, pp. 51-71.
- Casas, Rosalba y Matilde Luna (coords.), *Gobierno, academia y empresas en México: hacia una nueva configuración de las relaciones*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés, 1997, 346 pp.
- CEPAL *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.
- Clark, Burton, *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*, Reino Unido, IAU Press, 1998, 163 pp.
- Conacyt, "Diagnóstico del posgrado", en *Ciencia y Desarrollo*, abril 1987 y 1988, México.
- ____, *Ciencia y Desarrollo*, México, septiembre, 1989.
- Conaeva-Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), "Comité de ingeniería y tecnología. Marco de referencia para la evaluación", México, Comisión Nacional de Evaluación, 1994.
- ____, "Comité de ciencias naturales y exactas. Marco de referencia para la evaluación", México, octubre de 1997.
- Conalep, "Comparación de oferta educativa tecnológica del nivel medio superior", (resultados nacionales), México, Colegio de Educación Profesional Técnica, 1994.
- Gibbons, Michael, *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*, Banco Mundial, 1998, 75 pp.
- Guevara Niebla, Gilberto, "México: ¿Un país de reprobados?", en *Nexos*, núm. 162, México, 1992, pp. 33-44.
- Kent, Rollin et. al., "El financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelos de asignación financiera en una generación", en *Tres décadas de políticas de estado en la educación superior*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1998, pp. 207-292.
- ____, "Higher education in Mexico: from unregulated expansion to evaluation", en *Higher Education*, vol. 25, 1993, pp. 73-83.
- López Zárate, Romualdo, "Una aproximación a las formas de gobierno de las universidades públicas", en *Sociológica*, año 13, núm. 36, enero-abril, 1998, pp. 221-251.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, *Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1996, 246 pp.
- ____, "Relaciones entre la educación superior y el sistema productivo", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 76, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1990, pp. 193-230.
- OCDE, "Exámenes de las políticas nacionales de educación. México educación superior", París, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 1997, 243 pp.
- OECD, "Education at a Glance. OECD Indicators", París, Organisation for Economic Cooperation and Development, 1997, 396 pp.
- ____, *Basic Indicators for Describing the Flow of Human Resources in Science and Technology (HRST)*, París, Organisation for Economic Cooperation and Development, 1997, 46 pp.
- Ornelas, Carlos, *De la crisis a la reconstrucción. El cambio institucional en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1998, 154 pp.
- ____, *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Centro de Investigación y Docencia Económica/Nacional Financiera/Fondo de Cultura Económica, 1995, 371 pp.
- Pallán Figueroa, Carlos et. al., *La educación superior en México*, México, ANUIES, 1995, 114 pp.

- Pérez Rocha, Manuel, "La experiencia de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior", en Salvador Malo y Arturo Velázquez (coords.), *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Miguel Ángel Porrúa, 1998, pp.181-196.
- Reséndiz Núñez, Daniel, "Agenda Mexicana para la Educación Superior", en *Este País. Tendencias y Opciones*, núm. 84, marzo 1998, México, pp. 16-21.
- _____, Entrevista en *Reforma*, martes 12 de octubre, 1999, p. 14-A.
- Rodríguez Gómez, Roberto, "Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995)", en *Tres décadas de políticas del estado en la educación superior*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1998, pp. 167-205.
- Sánchez Soler, Ma. Dolores, "La experiencia de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior", en Salvador Malo y Arturo Velázquez (coords.), *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/ Miguel Ángel Porrúa, 1998, pp.197-212.
- Santos, Annette, *La secundaria: perspectivas de su demanda*, tesis doctoral, México, 1999.
- SEP, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto. *Datos Estadísticos*, 1989.
- _____, Programa de Modernización Educativa 1989-1994, México, 1989.
- _____, Evaluación de la Educación Superior Tecnológica. Informe de Resultados, México, septiembre 1992.
- Schmelkes, Silvia, *La calidad de la educación primaria. El caso de Puebla*, México, 1996.
- UNESCO, *Informe Mundial sobre la Educación*. 1995, 1993, 1991, Madrid, Santillana.
- Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, *Informe de Actividades 1995-1996*, México.
- Valenti, Giovanna y Gonzalo Varela, "Construcción analítica del estudio de egresados", en ANUIES, *Esquema básico para estudios de egresados*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 33-52.
- ____ y Gonzalo Varela, "Sistema de evaluación de las IES en México", en *Revista Política y Cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, núm. 9, invierno 1997, pp. 131-147.
- ____ et. al., *Los egresados de la UAM; una formación laboral de gran aceptación laboral*, México, 1996.
- ____ et. al., "Hacia un modelo alternativo de evaluación de los programas de posgrado en México", en *Universidad Futura*, vol. 4, núm.13, invierno 1993, México, pp. 60-74.
- ____ et. al., *Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo. Investigación evaluativa sobre la calidad de la oferta de servicios educativos*, México, UAM, 1997, 155 pp.
- ____ y Gloria del Castillo, "Interés público y educación superior: un enfoque de políticas públicas", en Alejandro Mungaray y Giovanna Valenti, *Políticas públicas y educación superior*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1997, pp. 89-118
- ____, "Ethos académico y calidad de la formación de posgrado", en Ricardo Pozas Horcasitas (coord.), *Universidad nacional y sociedad*, México, Miguel Ángel Porrúa/Universidad Nacional Autónoma de México, 1990, pp. 137-170.
- Varela Petito, Gonzalo, *Después del 68. Respuesta de la política educativa a la crisis universitaria*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Miguel Ángel Porrúa, 1996, 177 pp.
- Vessuri, Hebe, "Higher education, science and engineering in late 20th century Latin America: needs and opportunities for co-operation", en *European Journal of Education*, vol. 28, núm. 1, 1993, pp. 49-59.
- Villa Lever, Lorenza, *Del aprendizaje escolar al ejercicio de la profesión. El caso de la Universidad Tecnológica de Aguascalientes*, conferencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Sao Paulo, Brasil, diciembre, 1996.
- World Bank, *World Development Indicators*, EUA, World Bank, 1997, 339 pp.

Evaluación y procesos institucionales en la educación superior

FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ



Introducción

Este trabajo es un esfuerzo de aproximación e interpretación a los mecanismos de evaluación que se han aplicado en las instituciones de educación superior (IES) durante las últimas dos décadas. Para cumplir con este propósito, se presenta en primer lugar una descripción de sus características más importantes con dos ejes de exposición: la caracterización del ciclo de las políticas de evaluación y la descripción de los programas más relevantes que las constituyen actualmente. Posteriormente, se hace un ejercicio de interpretación utilizando algunas hipótesis de trabajo. Al final se presentan algunas consideraciones finales que precisan tendencias y retos futuros.

Ciclo de las políticas de evaluación

La evaluación de la educación superior en México tiene casi dos décadas, en este tiempo se han observado diversas transformaciones. Por una parte, se han desarrollado diversos mecanismos ajustados en términos tecnológicos y políticos; pero también, por otra parte, se han experimentado procesos de consolidación y distintos niveles de impacto en el trabajo académico y administrativo de las universidades públicas.

Es indudable que los cambios en las políticas de regulación y fomento que la educación superior ha vivido en ese tiempo han afectado de manera relevante a las universidades públicas del país, especialmente en lo que atañe a varios procesos fundamentales: la cobertura y la calidad de los servicios educativos, los procedimientos de ingreso y promoción de docentes, la apertura disciplinaria y la

libertad de cátedra, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los espacios culturales de vanguardia, el uso de materiales bibliográficos y el desarrollo de la investigación, el fortalecimiento de la infraestructura institucional y los estímulos al personal académico, entre otros temas relevantes.

En lo que podríamos denominar el ciclo de las políticas de evaluación puede distinguirse la siguiente trayectoria: durante la década de los ochenta la evaluación inicia con diversos esfuerzos de diagnóstico nacional sobre el posgrado y la investigación que dieron como resultado la constitución de padrones académicos para reconocer la calidad de los programas curriculares y de los investigadores. Posteriormente, al iniciar la década de los noventa, se puso en marcha una política que destacaba la autoevaluación institucional, con una amplia convocatoria hacia las comunidades universitarias, para que ellas mismas fueran las responsables de organizar los procesos institucionales de evaluación, sus estrategias metodológicas, categorías, variables, indicadores y mecanismos de acopio y sistematización de información.

Ante esa convocatoria, que todavía no hacía suficientemente explícitos los amarras financieros y la definición externa de los indicadores y parámetros prioritarios de la evaluación, las comunidades académicas respondieron políticamente, manifestaron lo mejor de sus instituciones y programas académicos, hicieron de lado —los sublimaron o matizaron— varios de sus problemas académicos o, en el mejor de los casos, enarbolaron una profunda justificación de ellos con base en la misión y funciones sociales de la universidad. En la perspectiva de los responsables de la evaluación de la SEP, la convocatoria de autoevaluación institucional había terminado en “autoelogio” y en un sesgo fundamental de la evaluación hacia el reconocimiento ideológico de las funciones y resultados académicos, sin que existiera un planteamiento real y objetivo de los problemas y de las estrategias de atención que considerara un uso más racional de recursos.

A lo anterior se agregó, con una importancia fundamental, la presión de diversos organismos internacionales que empezaron a mostrar una preocupación central sobre la reorganización del sistema de educación superior en el mundo, especialmente en los países en vías de desarrollo. Las preocupaciones sobre la calidad y la percepción desfavorable sobre la masificación de la enseñanza, los bajos niveles de eficiencia terminal (egreso y titulación), la inercia curricular y la poca diversificación institucional y de los programas académicos, entre otros aspectos, generó una presión adicional para que la evaluación se convirtiera en un eje efectivo de control, reorganización y racionalidad, desde las perspectivas dominantes en organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la propia UNESCO.

Pasó casi un lustro para que la política de evaluación empezara a reconstituirse con base en la evaluación externa. La crisis de confianza que generó la autoevaluación institucional motivó el cambio en el eje de la política, ahora centrada en la definición externa de indicadores, parámetros y metodologías, avalados por una masa crítica de sujetos reclutados de los sectores académicos de las propias universidades, en especial de los grupos más vinculados a las ciencias duras (física, ingeniería, medicina, etcétera) y a las disciplinas contables y administrativas. Con legitimidad académica y el apoyo financiero respectivo, la estrategia de evaluación externa dejó de lado también la perspectiva institucional de conjunto para centrarse en ámbitos focalizados: la infraestructura y el equipamiento, el profesorado y su desempeño, los investigadores, los programas académicos de posgrado y la evaluación de pares orientados a la evaluación de funciones (administración y difusión), así como de los programas de licenciatura, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento.

La evaluación externa aparecía como un mecanismo duro basado en el cumplimiento de indicadores, criterios y parámetros prefijados; tenía como aliados a amplios sectores de académicos seleccionados de acuerdo con determinados criterios de reconocimiento académico, esencialmente de carácter internacional, y apoyada en el condicionamiento de los recursos financieros. Todos estos programas han estado marcados por el estigma de las “bolsas concursables” y ha generado diversas dinámicas de competencia y negociación académica y burocrática por sus asignaciones.

Desde mediados de la década de los noventa, la dinámica impuesta por la evaluación externa fue diversificándose en espacios, sujetos y mecanismos metodológicos. Además de los esquemas externos de evaluación de programas, investigadores, infraestructura y profesorado, emergió una orientación muy clara hacia la regulación de los resultados de aprendizaje de los alumnos de licenciatura a través del examen estandarizado, mecanismo que además ha servido para incidir en el reordenamiento de la demanda de ingreso hacia el nivel medio superior y superior, así como en la de algunos programas de posgrado. En el marco de una nueva modalidad de organización y participación técnica de diversas profesiones, la apuesta por un examen estandarizado y la logística de aplicación, este tipo de evaluación externa ha penetrado paulatinamente los ámbitos normativos para el control del egreso y de los resultados académicos de los alumnos y de la propia titulación de los programas de grado.

Al finalizar la década de los noventa, y aún con las críticas que varios actores académicos realizaron a los criterios, mecanismos y efectos de la evaluación externa, la lógica de la política de la evaluación fue cerrando la pinza en cada uno de los ámbitos que había establecido, lo que en conjunto creó un amplio círculo de

convergencia entre los mecanismos y resultados de la evaluación, se generó así un circuito de mutuo condicionamiento: la evaluación de profesores tenía que referirse al marco de evaluación de infraestructura y equipamiento, y ambas tenían que haber cumplido con la evaluación de pares de los programas académicos, misma que paralelamente tenía que incluir los resultados de los exámenes de egreso de los estudiantes. En suma, pues, esta dinámica de pinza se consolidó y creó un esquema integrado de control y definición de la evaluación que poco a poco amplió su incidencia institucional en las universidades.

A la par de esa consolidación de los criterios y mecanismos que han dado sustento a la evaluación externa, se introdujeron diversos criterios, parámetros y estándares con perspectiva internacional, lo que constituyó un estímulo favorable para introducir los modelos de acreditación y certificación de la calidad de los programas académicos. El razonamiento en este sentido era bastante obvio: si las universidades habían realizado distintos esfuerzos para mejorar la calidad de los diferentes insumos y resultados, era indispensable formalizar su reconocimiento como fundamento de una nueva estrategia para mantenerla y asegurarla a lo largo del tiempo.

En esa perspectiva de la acreditación y certificación, al entrar a la primera década del siglo XXI, la evaluación ha profundizado sus orientaciones e intencionalidades de regulación y control. Existen ya los programas para impulsar un sistema nacional de acreditación y certificación y un mecanismo institucional armado sobre la movilización de organismos profesionales que en adelante se convertirán en los dispositivos de las nuevas tareas acreditadoras y certificadoras. El denominado Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), recientemente creado, será la nueva instancia reguladora de los organismos acreditadores que en adelante serán los encargados de continuar con la tarea que ya se ha iniciado para acreditar, primero, los programas de licenciatura, y después los de posgrado. Con la estrategia de definición de criterios, parámetros y procedimientos, cada vez más cercanos a estándares internacionales, que demuestra la profundización de instancias externas, los nuevos mecanismos de evaluación y de la política evaluadora entrarán en una etapa más intensa para acreditar y certificar la calidad con un nuevo énfasis sobre los modelos para su aseguramiento.

Conviene señalar que en esta etapa, en la cual los mecanismos de evaluación externa han ganado en presencia y, sobre todo, han generado ya un marco más o menos rutinario en el funcionamiento institucional universitario, vuelven a reinsertarse los esquemas de autoevaluación, pero ahora situados al interior de un régimen más o menos sólido de criterios, procedimientos y finalidades orientados por los marcos generales de política y la asignación financiera. Con el propósito de ampliar la legitimidad académica, los mecanismos de autoevaluación apare-

cen circunscritos, con libertad para incluir aspectos, indicadores y criterios que respondan a las especificidades de los contextos institucionales, pero forzados a buscar compatibilidad con el marco fuerte establecido por las instancias externas responsables de coordinar y regular la evaluación. Se trata, justamente, de volver a los sujetos como soportes primordiales de una cultura de la evaluación en la que se busca compatibilizar las exigencias externas con la responsabilidad institucional y académica de los diferentes actores involucrados en el desarrollo universitario.

Adicionalmente, el éxito relativo de la estrategia de focalización parece sugerir ahora un nuevo esquema de política orientada a la reintegración institucional, donde las universidades vistas en conjunto, en el marco de los resultados arrojados en cada uno de los bloques de evaluación considerados, planteen una estrategia general de desarrollo y fortalecimiento como condición de su negociación financiera y su viabilidad institucional, que tomen en cuenta el acceso a criterios de calidad y a modelos integrales de aseguramiento en el corto y el mediano plazo.

Estrechamente vinculado con esta propuesta está el mejoramiento de la gerencia institucional en la que la evaluación y la acreditación se constituyen como puntos vertebrales de retroalimentación y guía de las dinámicas institucionales, además de ser consideradas ejes del funcionamiento organizacional y de la eficiencia administrativa. En conjunto, la acreditación y la certificación, la evaluación y la planeación integral para el fortalecimiento y el desarrollo institucional, la asignación financiera apegada a criterios de concursabilidad y el mejoramiento de la gerencia organizativa, parecen constituirse en el nuevo piso de la política para reorganizar el funcionamiento interno de las universidades en el marco más amplio de una coordinación sistémica caracterizada por los modelos de calidad, la diversificación y la apertura, el uso más racional y compartido de recursos alimentados por los modelos de universidad virtual, la movilización nacional e internacional de académicos y alumnos, la complementariedad del sector privado y la acreditación y certificación de profesores, alumnos y programas académicos.¹

El campo de producción de políticas de evaluación

Es importante definir con la precisión suficiente las características del nuevo contexto institucional y de la política de educación superior puesto que de ellas dependerá, en gran medida, el futuro de las universidades públicas del país. Al respecto, conviene destacar la existencia de varias estrategias encaminadas a afrontar procesos centrales dentro de ámbitos que resultan problemáticos para la organización y operación de las universidades, por lo que juegan un papel crucial en su dinámica institucional, política y académica. En esta perspectiva de selectividad, los mecanismos de evaluación de la educación superior se caracterizan por cinco

ámbitos de intervención estratégica: los profesores e investigadores, los alumnos, la infraestructura, los programas académicos y la administración.

Con relación a los profesores, el reciente Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) ha sido claro en sus pretensiones y estrategias: depurar el padrón de académicos a través de elevar los grados profesionales, especialmente del nivel doctorado, y establecer nuevos controles de las actividades de los profesores de tiempo completo.² Al considerar un nuevo sistema de clasificación de carreras e instituciones, lo que pretende el Promep es que los profesores de tiempo completo, que son los que significan mayor problema financiero y político para las universidades, entren a un nuevo esquema de competencia no solamente para mejorar su posición en el mercado académico sino, inclusive, para luchar por su sobrevivencia. Canalizar financiamiento para que las universidades desarrollen un plan que hacia el 2006 redefine la cantidad y la calidad de su profesorado significa en los hechos someter a un profundo proceso de reestructuración la plantilla de académicos y su funcionamiento, para lo cual toma en cuenta las restricciones e inercias que caracterizan la estrategia de "profesionalización".³

La edad de los académicos, que en muchas instituciones tienden al envejecimiento, la limitación real de decidir estudiar por el contexto de vida de los propios profesores y las restricciones que plantea la propia política al apoyar lugares, momentos y orientaciones de la formación son, entre otros, factores que conforman una nueva élite académica llamada a operar una modernización universitaria que combina expectativas de inclusión pero también de exclusión en términos educativos, políticos e institucionales.

A lo anterior se agrega la incorporación de una especie de organización virtual que se sustenta en la articulación y coordinación de diversas unidades académicas que conforman una dependencia de educación superior (DES) que comparten un diagnóstico común y estrategias de planeación y reforma; pero, sobre todo, que responden a la necesidad de hacer un uso más racional de los recursos disponibles, especialmente de los profesores de carrera, aunque también de la infraestructura, el equipamiento y de los programas de desarrollo institucional. Estas nuevas unidades académicas aparecen como el nuevo ámbito de delimitación y organización de las funciones del profesorado de tiempo completo: generación y aplicación de conocimiento, docencia, tutoría, gestión y difusión.

En el caso de los investigadores, han sido piezas fundamentales para la regulación y reconocimiento de sus actividades, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y los programas de financiamiento a la investigación. En ambos casos se trata de programas de apoyo presupuestal con base en el cumplimiento de criterios considerados de relevancia académica, definidos y aplicados con el consenso de ciertas comunidades académicas reconocidas en el ámbito nacional e interna-

cional. Estos programas han definido en estricto sentido los códigos de reconocimiento y prestigio de la investigación: niveles de productividad y calidad académica, orientación de los temas y trabajos de investigación hacia determinadas áreas consideradas prioritarias. A pesar de la racionalidad implícita en los programas, es claro en muchas instituciones el sesgo político-corporativo que han tenido los criterios de selección, generando con ello, además de las consabidas discriminaciones disciplinarias y temáticas, exclusión por razones políticas e ideológicas.⁴

Por lo que se refiere a los alumnos, la reciente creación del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) refleja la disposición política de intervenir en la regulación de la matrícula universitaria desde la educación media superior, así como intervenir en el control de la llamada calidad profesional de los egresados universitarios, razón por la que utiliza como instrumento fundamental el examen estandarizado. Con una idea uniformizante de calidad educativa asociada a lógicas neoconductuales, el Ceneval ha puesto al centro de la discusión la selección y la distribución de los alumnos en función de la idea de mérito medido al aprobar un examen que se considera representativo de los saberes y competencias que “deben” poseer y demostrar los estudiantes.⁵ Tanto al ingreso a la educación media superior, como al egreso de una carrera —este último mediante los exámenes de egreso de licenciatura (EGEL)—, los alumnos deben ser capaces de demostrar lo que aprenden so pena de ser “descalificados” en su trayectoria educativa y laboral. Al privilegiar más los resultados que los procesos, la estrategia de normalización y certificación profesional del Ceneval parece convertirlo en un gran aparato institucional que pretende resolver las fallas de la intervención benefactora del Estado en congruencia con las nuevas exigencias del mercado laboral y profesional. Ello genera un cúmulo de contradicciones entre los resultados esperados y las propias dinámicas institucionales, curriculares y académicas que definen los procesos de formación de estudiantes.

La infraestructura institucional de las universidades también ha sido objeto de la política de educación superior, especialmente a través del Programa para el Fomento de la Modernización de la Educación Superior (Fomes). La SEP, mediante la conformación de colegios dictaminadores externos, evalúa los proyectos de inversión para el mejoramiento de la infraestructura y la modernización tecnológica que cada institución de educación superior presenta.⁶ Si cumple con los criterios establecidos, que están profundamente vinculados a los sectores profesionales de interés para el mercado laboral, se entrega a cada institución un paquete financiero que tiene la peculiaridad de evitar los trámites engorrosos de la SHCP para la inversión y la adquisición de mobiliario y equipo. En los hechos, el programa Fomes refleja una estrategia de regulación y normalización del crecimiento físico y tecnológico de las universidades en términos del apoyo a determinadas áreas

y sectores académicos considerados prioritarios para la política educativa. A ello se agregan otros amarres políticos y administrativos derivados de la propia evaluación institucional, a través de la cual se fijan criterios y parámetros de desarrollo orientados a mejorar la eficiencia de los resultados académicos de las universidades.

Recientemente, en 1997, se puso en marcha el Programa de Normalización Administrativa (Pronad) que cierra la pinza en las estrategias de control y coordinación de la educación superior respecto a profesores, alumnos e infraestructura. Con este programa, lo que se pretende es incidir en las operaciones administrativas y de la gestión académica como una estrategia para hacer más efectivos los sistemas de información y más congruentes los movimientos de operación que tienen que ver con las finanzas, el control escolar y la asignación de actividades al personal académico. Con el apoyo de modernos sistemas informáticos, el Pronad pone al centro de la discusión el funcionamiento burocrático y las decisiones que tienen que ver con la asignación académica, el uso de los espacios físicos y la relación de ambos aspectos con los recursos financieros. Como instrumento de normalización burocrática, este programa fija su atención en la racionalidad organizacional para evitar al máximo el ámbito discrecional en la toma de decisiones de los aparatos de administración y, con ello, hacer más explícitos y transparentes los juegos de negociación que transcurren en la cotidianidad de la universidad entre profesores, cuerpos administrativos y alumnos.

Las diferentes estrategias de política, a más de diez años de haberse iniciado, culminan con una propuesta integrada de un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Para llevar a cabo este sistema se propone la reestructuración de la anterior Comisión Nacional de Evaluación (Conaeva) para que incluya a representantes de la ANUIES y de la FIMPES, que representan a las instituciones públicas y privadas respectivamente, y se defina una estructura de organización y trabajo en donde se emprendan las tareas de acreditación y certificación de programas e instituciones educativas.⁷ En esta nueva estructura se tiene contemplada también la participación de las instancias de evaluación que existen como el Ceneval y los CIEES, al igual que representantes de los sectores profesionales que realizan certificación de profesionistas y voceros del sector empresarial.⁸ En tales términos se pretende integrar grupos de evaluadores especializados, de coordinación y articulación encargados de acreditar instituciones, programas académicos, certificar profesionistas y evaluar y acreditar la educación superior.

Esta nueva estrategia de integración conforma un gran "campo" de supervisión y vigilancia de las tareas de las universidades en las que se trata de traducir la idea de "rendición de cuentas" en mecanismos de control con capacidad de sanción política, administrativa y académica que pretenden limitar los "excesos" po-

líticos y burocráticos que la propia lógica de masas y la apropiación patrimonial de la academia han generado en el desarrollo de las universidades.

Evaluación de la evaluación: tres hipótesis de interpretación

Con base en las trayectorias descritas y la modificación del campo de producción de políticas para la evaluación de la educación superior, es posible plantear algunas hipótesis de trabajo para interpretar sus implicaciones, retos y consecuencias. Tales hipótesis se desprenden de lo que en nuestra opinión son los tres grandes desafíos de la evaluación en el contexto de la reforma universitaria: primero: su papel en la constitución de la comunidad académica, como la auto organización de la universidad; segundo; su inserción, alcance y contenido al interior de los programas para la formación de nuevas relaciones sociales en las universidades; y tercero, su ubicación en el proceso de discusión política acerca de la participación y de las posiciones en el poder institucional, académico, administrativo y político.⁹

La evaluación como subpolítica

Recientemente, Ulrich Beck ha planteado la categoría subpolítica para entender los procesos de desplazamiento de la política tradicional de la modernidad hacia los campos de la individualización y de los espacios privados de la sociedad, todo ello como reflejo de la crisis de confianza en las instituciones y del riesgo implícito que conlleva lo que él mismo denomina la modernidad reflexiva. Así, la subpolítica es expresión de parcialidad, fragmentación y desplazamiento de los mecanismos de agregación social de la institucionalidad política lo que, indudablemente, trae consecuencias importantes en los sistemas de gobernabilidad, participación y legitimidad política de las sociedades.

Con las distancias del caso, que evidentemente debemos tomar en cuenta tratándose de temas con marcos de implicación distintos, me parece, sin embargo, que la categoría subpolítica puede ser útil para calificar a la evaluación de la educación superior por dos razones fundamentales: primero, por su centralidad externa y su dependencia fuerte de la racionalidad técnico-financiera; y segundo, por no ser todavía parte de un régimen institucional vinculado a las culturas, ethos y sistemas de debate y deliberación académicas que son inherentes a la universidad.

Respecto al primer aspecto conviene señalar que en el estudio de las políticas públicas es posible reconocer diversos ámbitos que permiten aproximarse al perfil, dinamismo y escala en la que una toma de posición del Estado se asume frente a cuestiones socialmente problematizadas. Para el caso de la evaluación como

un componente central del campo de producción de la política pública para educación superior, conviene tomar en consideración tres ámbitos fundamentales:

1. La política como atención a los grupos y áreas vulnerables que supone la sensibilidad del Estado a problemas y demandas sociales y educativas relacionados con fenómenos de exclusión o debilidad de grupos sociales, zonas geográficas y ámbitos institucionales para integrarse adecuadamente a los procesos centrales de desarrollo.
2. La política pública como expresión del interés general a través de la creación de una infraestructura y equipamiento colectivo orientado a facilitar la movilización de sujetos y cosas y a la consolidación de los bienes colectivos que soporten el desarrollo del espacio público.
3. La política pública como mejoramiento de los sistemas de coordinación y funcionamiento institucional por lo que hace a la efectividad, pertinencia y eficiencia de la política de educación superior respecto a las necesidades sociales.

Es claro que la evaluación y los mecanismos que la han caracterizado están ubicados en el ámbito propio de la eficiencia de la coordinación y funcionamiento institucional. Situación que evidentemente ha marcado sus principales orientaciones, los instrumentos utilizados y el alcance de sus resultados, pero también sus limitaciones institucionales y políticas.

La legitimidad de la política se construye aquí más por razones instrumentales que sustantivas puesto que el propósito no es ya redefinir las grandes finalidades sociales de la universidad pública, sino asumir que las que existen son suficientes y adecuadas y que lo único que se necesita es lograr que los distintos componentes del sistema se apeguen a nuevos criterios de funcionamiento y cumplimiento efectivo de resultados. Sobre este imperativo las finalidades se traducen en metas, criterios, parámetros y estándares, así como en un conjunto de procedimientos que se consideran adecuados para cumplirlos, dentro de los cuales la asignación de recursos se considera de primera importancia.

Sin duda alguna, este es el espacio en el que más y mejor se han insertado los mecanismos de evaluación de la educación superior con una clara intencionalidad de regulación y control del funcionamiento interno de las universidades, a través de criterios y líneas de fuerza y legitimidad externa, fundadas en el poder del financiamiento y la conformación de comunidades de evaluación reclutadas de las propias universidades y los gremios profesionales.

La evaluación y las políticas de educación superior han dejado de lado la atención a la exclusión y la vulnerabilidad social, por lo que corresponde tanto a gru-

pos sociales como a áreas geográficas e instituciones; éstos no se contemplan en sus mecanismos de información, análisis, valoración y asignación financiera y programas de fortalecimiento y desarrollo. No existe, por lo tanto, ningún espacio de articulación entre la evaluación educativa en las universidades y los sistemas de evaluación, monitoreo y focalización que se derivan de las diversas áreas de política social o económica.

En el ámbito de la educación superior, la creación de infraestructura física y el equipamiento ya no se expresa en la fundación de nuevas universidades o en la expansión, fortalecimiento y consolidación de las actualmente existentes. La idea de obra pública como ámbito de inversión estratégica del Estado ya no aparece como antaño en el caso de las universidades.

En su lugar aparece la selectividad y la diversificación con criterios cada vez más restrictivos sobre el crecimiento y expansión en función de carreras y atención a la demanda. En este ámbito, la política ha privilegiado más la complementariedad del sector privado y la concertación financiera y administrativa con los diferentes niveles de gobierno para crear un perfil muy definido de infraestructura educativa orientada a la formación tecnológica, sobre todo la de orientación profesional estrechamente vinculada con las necesidades de los mercados laborales (como el caso de las universidades tecnológicas).

Con relación al aspecto concerniente a la ausencia de vinculación e integración con la cultura académica, nuevos hábitos de trabajo e interacción y los procesos de institucionalización, es pertinente aludir a dos cuestiones fundamentales: la relación con los sujetos académicos y los procesos institucionales de reforma, mismas que conforman dos hipótesis complementarias a la primera.

Evaluación sin sujetos académicos

La evaluación no ha sido capaz de construir nuevos sujetos académicos que enarbolan sus propias banderas con una perspectiva amplia, crítica y estratégica sobre sus posibilidades para la transformación académica e institucional. Lo anterior obedece a que los mecanismos de control que ha planteado, por lo que concierne a los criterios, parámetros y estándares y a los amarres financieros que los definen, ha sido percibido más como una imposición que como un campo de experiencia posible para los diversos sujetos académicos que dan vida a la universidad. El efecto de esto ha sido la adaptación pragmática y un juego de resistencias pasivas que se expresa en la fragmentación de la academia en individuos, grupos y programas y en la modificación sustantiva del trabajo colegiado.

En muchas universidades, los académicos han entrado al juego de la evaluación como una alternativa práctica para mejorar su posición en el mercado académ-

mico, incrementar su estatus y ampliar el margen de sus redes académicas y políticas dentro y fuera de la universidad. En términos de una lucha por la sobrevivencia, el ethos académico parece sustituirse por una competencia y una búsqueda obsesiva por los puntajes y los estímulos, aceptando inclusive los espacios de complicidad que la propia desigualdad interna y el posicionamiento de las filiaciones políticas han generado en el marco de los procesos de evaluación.

Las resistencias, activas y pasivas, las complicidades internas y las adaptaciones pragmáticas no han permitido conformar un verdadero sujeto académico que asuma para sí el proyecto de evaluación como cultura, plataforma de acción política y espacio de constitución de sujetos colectivos para el desarrollo académico e institucional. Al no existir como tal un sujeto académico, los espacios institucionales se fragmentan y aparecen con dinámicas de exclusión o, en su caso, de negociación, de programas académicos, recursos y grupos de trabajo.

El desprendimiento de los criterios y parámetros de evaluación del ethos académico y de las prácticas se ha reflejado en diversos procesos de burocratización, en ocasiones hasta llegar a codificar los tiempos y los momentos para juntar papeles, acopiar información o hacer las gestiones del caso para lograr el estímulo, o la bolsa financiera disponible. Con magnitudes e intensidades ciertamente diferentes en cada ámbito institucional, juntar papeles e información para cumplir con requisitos es uno de los efectos no deseados de los mecanismos de evaluación en la educación superior.

Pero existe otro efecto perniciosos de mayor envergadura que atañe a la inactividad propositiva de los individuos y colegiados académicos. No hay espacios para la conformación de propuestas alternativas a la cruda realidad de los indicadores, parámetros o estándares externos. Las cuestiones de la calidad y la excelencia no se resignifican en el de dominio de las comunidades académicas. El doctorado como criterio universal de profesionalización del personal académico, los requisitos de una investigación de calidad, la diversificación de las tareas de investigación, docencia y gestión y la conformación de unidades académicas articuladas en términos de programas consistentes y con efectos multiplicadores de desarrollo académico, no son motivos de apropiación para demostrar por otras vías calidad, eficiencia y uso racional de recursos, con lo cual se postergan oportunidades creativas y, en su lugar, aparece una crítica reactiva, acomodada y negociaciones internas para salir bien librado de la evaluación.

Vacíos y desniveles de la evaluación respecto a los contextos y procesos de reforma institucional

Hasta el momento, la evaluación educativa se caracteriza por una gran diversidad de opciones teórico-metodológicas. Se cuenta con una gran cantidad de modelos y perspectivas de análisis y existen debates interesantes sobre la necesidad de considerar diferentes criterios, propósitos y mecanismos para orientar el trabajo, la sistematización de información y emisión de juicios. Más allá de las formas, tipos y estrategias metodológicas que entre modelos clásicos y alternativos ofrecen algunas decenas de opciones, lo que ha resultado un elemento común es el gran problema de la relación de la evaluación con los sujetos y los contextos institucionales donde se desenvuelven los procesos universitarios.

Más allá del debate metodológico y técnico, lo que hoy resulta relevante en el tema de la evaluación es su relación con los contextos donde operan, como condición indispensable para que se convierta en eje de procesos de movilización, cambio y transformación de los mismos. Cualquier indicador, variable, parámetro, estándar o procedimiento de acopio de información y análisis no puede dejar de lado que en la universidad existen individuos que compiten y negocian, organizaciones en conflicto y coordinación, e instituciones en contradicción e interdependencia. Es poco lo que los mecanismos actuales de evaluación han hecho para captar y valorar cómo ciertas prácticas materiales y construcciones simbólicas le dan razón de ser a una universidad. Los mecanismos de evaluación no se han volcado, con su tecnología y marcos de análisis, a los procesos de institucionalización, reinstitucionalización y desinstitucionalización que son propios de la dinámica reciente de las universidades.

Al ser las universidades espacios institucionales que se construyen —que se hacen y se rehacen en el tiempo— la evaluación debiera insertarse en los contextos institucionales para valorar el efecto dialéctico que se genera en sus ordenamientos y dinámicas internas. Se trata de vincular la evaluación a las arenas institucionales, definición de proyectos y procesos de institucionalización de las universidades. Entrar a las arenas institucionales es importante no sólo como marco de la reforma institucional, sino como una condición que obliga a las universidades a mejorar legitimidad y eficiencia, como estrategia para incrementar sus recursos y capacidades internas. Tal como la evaluación se ha planteado, más que consolidar la autonomía académica, lo que se ha generado es un proceso de isomorfismo institucional, o sea que las universidades tienden a homogeneizarse por efecto de las presiones formales o informales que ejercen unas organizaciones sobre otras; por mandatos gubernamentales; por el ambiente legal; o por la imposición de procedimientos estándar, reglas y estructuras dependientes de los criterios de legiti-

dad del gobierno, factores de primer orden en las posibilidades de cambio o reestructuración.

La evaluación no se ha situado en el marco de las contradicciones institucionales que operan en los contextos y la forma en como éstas se expresan o se procrean dentro de las propias universidades. En este sentido, la evaluación no ha permitido abrir caminos para la indagación de los procesos que describen tensiones institucionales, debido a que las "lógicas" centrales¹⁰ de los diversos campos simbólicos y prácticos de las universidades no tienen puntos de contacto para resolver determinadas problemáticas o entrar al espacio de los debates y luchas para interpretar y ordenar campos de actividad que antes que depender de la eficiencia requieren ser construidos y ser socialmente validados.

Lo anterior se refleja no solamente en vacíos, inercias y resistencias institucionales, sino inclusive en los propios enfoques metodológicos y técnicos. Los indicadores que utiliza la evaluación son aún de primera generación: indicadores cuantitativos y aislados, fuertemente relacionados con procedimientos tradicionales de medición e interpretación. No existen indicadores que en algunos ámbitos de evaluación han sido denominados de segunda o tercera generación; los primeros, asociados a factores cualitativos de desarrollo; y los segundos a índices sintéticos que incluyen procesos de exclusión, integración y desarrollo académico e institucional en el marco de contextos sociales, históricos y enfoques de desarrollo sustentable.¹¹

Por otra parte, observamos la consideración acrítica y aislada de los estándares como si fueran metas descontextualizadas.¹² No se evalúan ni analizan en el marco complejo de los modelos de formación para otorgarles un verdadero significado académico, proactivo y generador de nuevos potenciales de desarrollo académico y resultados; antes al contrario, aparecen como camisas de fuerza, imperativas, generadores de angustia y frustración y, más aún, en el escenario de un marco de competencia sin rumbo y sin sentido.

Por lo tanto, no hay consideración de los contextos ni de los modelos de formación: los estándares, parámetros y criterios no se debaten en el marco de los significados educativos y sus implicaciones para cada ámbito institucional, sino que se impone un solo modelo no explícito, uno forzado por los imperativos de los parámetros y estándares

Esto es lo que reflejan los mecanismos de evaluación: una fragmentación estratégica caracterizada por la generación de programas y mecanismos que no abordan a las instituciones en su conjunto sino a agregados tácticos tomados por separado, por lo que hace a sus dinámicas internas, pero evaluados con metodologías estándar: centrados predominantemente en resultados con base en criterios,

parámetros y estándares avalados en una racionalidad financiera, programática y de gestión que posteriormente definen insumos y procesos.

Consideraciones finales

Los mecanismos de evaluación que se han aplicado en la educación superior dejan a la universidad pública en la búsqueda de una nueva posición de competencia y lucha para ganar nueva legitimidad y recursos que la puedan reubicar institucionalmente en el nuevo marco de la academia y de sus mercados derivados, el académico y el político sobre todo.

Asistimos a un nuevo marco de acuerdos y pactos políticos, académicos y pragmáticos, generados en torno a la concursabilidad de los apoyos que deja en un plano subordinado a la racionalidad académica propiamente dicha, a los debates sobre el saber, la creatividad de la ciencia y la investigación, así como de la libertad de cátedra. La noción de autonomía universitaria queda así entrampada en la vorágine de un mecanismo administrativo y gerencial donde la relación entre finalidades sociales, calidad académica y la rendición de cuentas queda presa de los procedimientos, la gerencia estratégica y el acomodo táctico hacia los requerimientos de evaluación y financiamiento.

¿Qué tipo de modificaciones pueden observarse en las universidades después de una década de políticas educativas orientadas a cambiar los criterios de asignación de los apoyos financieros con base en la definición de esquemas diferenciados de evaluación?

En términos sumarios puede contestarse esta pregunta en los siguientes aspectos: ha habido indudablemente una transformación del campo de producción de políticas para educación superior¹³ que trastoca las nociones convencionales de política pública, reconstituyendo temas, sistemas y actores. Entre los principales indicios de esta transformación pueden señalarse los siguientes:

- Creación y diversificación de espacios institucionales dedicados a la evaluación.
- Fuerte presencia de la internacionalización de la educación superior reflejada en la definición de estándares para la evaluación y la adecuación de los criterios de crecimiento y desarrollo a organismos financieros mundiales.
- Crecimiento del sector privado de educación superior.
- Nuevas reglas de acción política y administrativa vinculadas a la regulación financiera y de la evaluación.
- Cambio de la racionalidad política universitaria por una racionalidad organizacional y gerencial de la academia.

- Delimitación de subcampos acotados de financiamiento y apoyo a las IES (fondos especiales).
- Diversificación y profundización de los instrumentos de evaluación.
- Vinculación estrecha de los criterios de financiamiento a los procesos y resultados de la evaluación.
- Creciente diferenciación de las IES.
- Crecimiento y diversificación de los filtros institucionales para el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes y personal académico.

En el marco de la evaluación son claras las principales señales de cambio:

- Padrones de excelencia, acreditación y certificación para programas académicos.
- Estímulos diferenciados para investigadores y docentes.
- Esquemas de concursabilidad para el financiamiento de programas de modernización de infraestructura física y equipamiento tecnológico.
- Regulación de resultados académicos de los alumnos y acreditación de conocimientos a través de exámenes estandarizados y nacionales.
- Mejoramiento de la eficiencia de la gerencia y la administración mediante la reorganización de los sistemas de información, planeación y toma de decisiones.
- La rearticulación institucional de la evaluación en el marco integral de las instituciones universitarias tomadas como conjunto y llevadas al marco de la planeación, desarrollo y fortalecimiento, bajo modelos de mejoramiento y aseguramiento de la calidad.

En el entorno diferente que plantea este nuevo campo de producción de políticas para la educación superior, las universidades tienen varios desafíos centrales:

- La necesidad de diversificar sus relaciones con el gobierno, el sistema político, la sociedad civil y la economía, con base en el reconocimiento de la autonomía y las capacidades institucionales de gestión y desarrollo estratégico institucional.
- Rearticular las relaciones de mercado y las funciones sociales de la educación superior en un marco de equidad y desarrollo sustentable.
- Crear, en el marco de su autonomía institucional y de la creatividad que le es propia, un nuevo concepto de fomento al desarrollo académico que mate y contraste a los esquemas darwinistas de competencia selectiva.

- Enfrentar las repercusiones negativas de la competencia por los estímulos y el esquema de las “bolsas concursables” en la generación de investigación básica y aplicada de interés para el desarrollo nacional, así como en los compromisos institucionales para fomentar un desarrollo académico que consolide, integre, articule y potencie las capacidades colegiadas para cumplir con las funciones sociales de la universidad.
- Crear una dinámica institucional que haga valer crítica y creativamente su autonomía para que no sucumba ante la lógica de los competidores, sino que sea capaz de conformar nuevos esquemas colegiados, que articule conocimiento, tecnología, necesidades y proyectos, que genere para el país y nuestra sociedad los consensos necesarios y las capacidades de desarrollo frente a competidores externos, que no solamente son económicos sino, sobre todo, políticos y culturales.

Por último, conviene señalar que en la nueva dinámica que generan las transformaciones del campo de las políticas, las universidades son penetradas por distintas contradicciones que se desarrollan en un campo de fuerzas regulado institucionalmente y susceptible a múltiples contradicciones. Son los procesos institucionales donde acaece la negociación entre diferentes individuos, donde se expresan las autonomías que cuestionan jerarquías y los sistemas de regulación; es el espacio de la lucha cotidiana de la operación y de la reflexión en los diferentes procesos de toma de decisiones.

NOTAS

- ¹ Como parece sugerirlo el documento de la ANUIES “La educación superior hacia el siglo xxi. Líneas estratégicas de desarrollo”.
- ² SEP/ANUIES, 1996.
- ³ Del Río, 1998.
- ⁴ Gil, 2000.
- ⁵ Gago, 1998.
- ⁶ Mercado, 1998.
- ⁷ Pérez, 1998.
- ⁸ Sánchez, 1998.
- ⁹ Me inspiro en el sugerente trabajo de Beck (1999) para construir un marco de análisis sobre el análisis de la política en la sociedades de modernización reflexiva.
- ¹⁰ En opinión de Friedland y Almond: “ Los más importantes órdenes institucionales de las sociedades occidentales tienen una lógica central —un grupo de prácticas materiales y construcciones simbólicas— que constituyen principios de organización y que son disponibles para las elaboraciones de individuos y organizaciones. La lógica institucional del capitalismo es la acumulación y la mercantilización de la actividad humana. La del Estado es la racionalización y la regulación de la actividad humana por jerarquías legales y burocráticas. La de la

democracia es la participación y la extensión del control popular sobre la actividad humana. La de la familia es la comunidad y la motivación de la actividad humana a través de lealtades incondicionales a sus miembros y a sus necesidades reproductivas. La de la religión es la verdad mundana o trascendental y la construcción simbólica de la realidad en la que toda actividad humana toma lugar. Estas lógicas institucionales son simbólicamente construidas, organizacionalmente estructuradas, políticamente defendidas, y técnica y materialmente consuetudinarias, y por lo tanto tienen límites históricos específicos." (Friedland y Alford, 247-248). A cada ámbito institucional corresponde una lógica central definida por el grupo de prácticas materiales y construcciones simbólicas que le dan razón de ser. Por ello, las instituciones construyen una relación de correspondencia entre sentido y conducta con lo cual describen sus patrones de actividad. Esto significa que las conductas tienen sentido para aquellos quienes dirigen su conducta solamente con relación a aquellos sistemas simbólicos que le subyacen, y que aquellos sistemas simbólicos solamente tienen sentido en términos de la conducta. Debe señalarse que esta relación no se piensa en términos de logro o eficiencia, sino que las instituciones hacen que las cosas tengan sentido independientemente de la efectividad en los resultados.

¹¹ Quinti, 1999.

¹² En un informe reciente de los CIEES se plantea que las variables contextuales han sido las que menos importancia han tenido en las recomendaciones emitidas por los evaluadores externos, comparadas con las recomendaciones prácticas relativas a los programas académicos, resultados, planeación, normatividad y evaluación (CIEES, 2000).

¹³ Cox, 2000.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES/SEP, Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior, México, 1997.
- Acosta Silva, Adrián, Estado, políticas y universidades en un periodo de transición, México, Fondo de Cultura Económica/Universidad de Guadalajara, 2000.
- Arce, Marcela y Marisela Castañón, Más allá de la universidad ¿una vida errante?, México, Universidad Pedagógica Nacional (col. Educación), 1996.
- Arellano, David, "Gestión pública en Estados Unidos: crisis y estado del arte", en Gestión y política pública, núm. I., vol. IV, primer semestre, México, Centro de Investigación y Docencia Económica, 1995.
- Bahl R., Barbara M., Local government finance in the third world: a case study the Philippines, Nueva York, Praeger, 1983.
- Ball, Stephen, The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization, Londres, Methuen, 1987.
- Beare, H., "Different ways of view school-site councils: whose paradigm is use here?", en H. Beare y Lowe Boyd (ed.), Restructuring schools: An international perspective on the movement to transform the control and performance of schools, Great Britain, Falmer Press, 1993.
- Beck, Ulrich, La invención de lo político, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Bourdieu, Pierre, Sociología y cultura, México, Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1984.
- _____, Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Barcelona, Anagrama, 1997.
- _____, y Wacquant Loic, Respuestas. Por una antropología reflexiva, México, Grijalbo, 1995.
- _____, "Los tres estados del capital cultural", en Sociológica, núm. 5, vol 2, otoño de 1987, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1987.

- _____. *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo Veintiuno, 1987 y 1997.
- Boyer, Ernest, "Académicos ¿de quién estamos hablando?", en *Universidad Futura*, núm. 8 y 9, vol. 3, invierno, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- _____. *Una propuesta para la educación superior del futuro*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco/Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Brunner, José Joaquín, *Universidad y sociedad en América Latina*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Secretaría de Educación Pública, 1987.
- Caldwell, B.J., "Paradox and uncertainty in the governance of education", en H. Beare y Lowe Boyd, *Restructuring schools: an international perspective on the movement to transform the control and performance of schools*, Great Britain, Falmer Press, 1993.
- Calinescu, Matyei, *Cinco caras de la modernidad*, col. *Metrópolis*, Madrid, Tecnos, 1991.
- Casanova Cardiel, Hugo, "Gobierno universitario: perspectivas de análisis", en Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez, *Universidad contemporánea. Política y gobierno* tomo II, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, 1999.
- CIEES, "Análisis general de las recomendaciones emitidas como resultado de las evaluaciones practicadas a programas académicos: 1991-2000", mimeo, México, 2000.
- González Casanova, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001.
- Miranda López, Francisco, *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, México, Colegio de México/Universidad Pedagógica Nacional, 2001.
- Quiniti, Gabirelle, "Exclusión social: el debate teórico y los modelos de medición y evaluación", en Jorge Carpio e Irene Novacovsky, *De igual a igual. El desafío del estado ante los nuevos problemas sociales*, México, Fondo de Cultura Económica/Siempro/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1999.

Gestión educativa y cambio institucional



La agenda de la educación superior

GONZALO VARELA PETITO



Abordaremos en primer lugar variables de contexto social que afectan a la educación superior, en segundo lugar cuestiones atinentes al gobierno y gestión de las universidades, luego aspectos de docencia que a nuestro juicio requieren una especial atención y, finalmente, el financiamiento en su articulación con otras dimensiones de la educación superior. Buscaremos completar líneas de reflexión abiertas en un trabajo anterior.¹

El contexto socioeconómico

Consideremos ante todo la influencia que tiene la situación económica en el desarrollo de la educación superior. No pretendemos intervenir en el debate acerca de cuál es la relación que la educación superior debe tener (o no) con el sistema económico, sino en un enfoque sociológico más tradicional pero siempre necesario, discernir cuál es la influencia que el ciclo económico tiene objetivamente (es decir, al margen de políticas deliberadas o de dispositivos de planeación) en este nivel educativo.

Como se sabe, en el contexto internacional actual la perspectiva económica de México, como la de muchos otros países, es sobre todo incierta. Hay que subrayar este último término, pues es distinto a decir que estamos ante un panorama completamente negativo. Algunas tendencias apuntan a un mayor crecimiento que activaría potencialidades subutilizadas del país. Desde el punto de vista demográfico, además, la evolución de los próximos treinta años llevará a que las personas económicamente dependientes (en particular los menores de quince años) disminuyan, mientras aumenta el margen de población plenamente productiva. Esto, unido a un grado mayor de industrialización y sobre todo de ampliación del sector servicios, demandará redoblar el esfuerzo educativo que con logros y contradicciones se ha

dado desde hace décadas en todos los niveles, pero que actualmente demanda especialmente al nivel superior.

Sin embargo, el panorama internacional de que depende esta perspectiva de desarrollo aparece sembrado de dudas y contingencias y como enseña la experiencia, el derrumbe o la estabilidad de las expectativas internas dependen cada vez más de las externas, que escapan al control nacional, a pesar de que afectan a la educación, el empleo y el desarrollo en general.

No obstante, en lo interno, hay un factor social que sin duda requiere con urgencia una intervención política, que es la muy injusta distribución del ingreso, que hace reposar la economía nacional en el desmedido privilegio de capas altas y medias altas de la población, en desmedro de una gran parte que vive a menudo en inconcebibles condiciones de penuria económica y de desvalorización de su capacidad de trabajo. La tan llevada y traída reforma fiscal debería centrarse en este punto, de otra manera será difícil mejorar la calidad de vida de las personas (que es clave de una sustancial mejora de la calidad educativa) o asignar los fondos necesarios para el avance de la enseñanza y de otros servicios sociales básicos.

La gestión de la educación superior

En educación superior se ha dado un aumento paulatino pero importante (aunque no totalmente satisfactorio) de escolarización del grupo de edad de 20 a 24 años.² Pero como la enseñanza en sus tramos anteriores tiene evidentes vacíos, esta ampliación sin adecuados soportes y reformas institucionales determina que se importen a la educación superior problemas no resueltos en el conjunto del sistema educativo. Esta puede ser una razón, entre otras, de que se haya producido cierta polarización social en el sistema de educación superior (y más en los niveles anteriores), uno de cuyos síntomas es la expansión de las instituciones privadas. Pero es necesario examinar este fenómeno con una visión unitaria del sistema y no con una óptica conspirativa o competitiva (aunque la competencia sin duda existe)³ pues si bien algunas universidades privadas atienden la demanda de grupos de élite que buscan generar sus ambientes exclusivos en la educación no menos que en otros aspectos de la vida social, es necesario considerar también que un gran sector de la matrícula de educación superior privada se compone con gente muy similar al público normal de las instituciones públicas y, por tanto, su preferencia expresa tácitamente algunas críticas a la gestión de la educación superior pública en las que es necesario detenerse.

En lo que respecta al modelo de gobierno y gestión de las universidades públicas, nos parece oportuno traer a colación la opinión de un investigador⁴ acerca de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a sabiendas de que esta

institución en algunos aspectos refleja características que comparten o compartieron otras universidades. Según el artículo mencionado, la situación actual en la UNAM marcaría el agotamiento de un modelo de desarrollo de la educación superior mexicana que se expandió en las últimas tres décadas, caracterizado por una combinación de centralismo (sino abiertamente autoritarismo) burocrático y tecnocrático por un lado, con populismo (en el mal sentido de la palabra) por otro. Por una parte, un espeso aparato de control administrativo con jerarcas, expertos y mandos medios atrincherados en sus oficinas, especializados en los complejos ceremoniales que se desprenden de un laberíntico repertorio normativo y procedimental; por otra parte, trabajadores y estudiantes acostumbrados a buscar resultados por el simple método de amenazar con golpear más rápido y más fuerte. Se comprende que, atrapada en esta dialéctica, lo que con frecuencia sale perdiendo es la educación.

No quiere decir que todos los individuos de la comunidad participen constantemente de alguna de estas dos dinámicas, pero las mismas tienen un lugar prácticamente institucionalizado en la vida universitaria. El hecho es que este modelo no ha sido aún superado por muchas instituciones públicas; no obstante debemos reconocer que si examinamos de cerca los problemas candentes y aún pendientes de solución en la UNAM (pase reglamentado, cuotas, gigantismo, centralización) veremos por comparación que en la mayoría de las universidades públicas ya no son tan conflictivos pues se han buscado vías de arreglo en los hechos. Y aunque no siempre las medidas tomadas sean las mejores, recuérdese que, de cara a asuntos enmarañados, a veces, como dice el proverbio, la mejor solución es adoptar alguna solución.

Las mencionadas circunstancias marcan la difícil postura de la rectoría en un caso como el de la UNAM, tomada entre las presiones gubernamentales por un lado y las de la propia comunidad universitaria por otro. Si se acerca demasiado a uno u otro polo se arriesga a quedar aislada y caer en una nueva coyuntura de ingobernabilidad. Así, el modelo de gobierno universitario posterior al 68 está en crisis, pero la larga cohabitación y algunos valores en común han llevado también a cierta compenetración de los actores en la negativa al cambio y así vemos que basta que se hable de algunas reformas vitales como la descentralización, para que tirones y troyanos pongan el grito en el cielo.⁵

Lo que sucede en la Universidad Nacional, sin embargo, ya es cada vez menos un parámetro para toda la educación superior pública, lo que es síntoma de algunos cambios.⁶ En el Distrito Federal, por ejemplo, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) cuenta desde el inicio con una estructura distinta. El gobierno descentralizado pone coto a la burocratización y el número límite de inscripción de alumnos impide el gigantismo; los organismos colegiados, aunque distan de tener un funcionamiento ideal, son un mecanismo efectivo para expresar la voz y el des-

contenido de diversos sectores, lo que hace que la estructura institucional de la UAM sea relativamente menos cuestionada. La misma figura de los rectores de unidad tiende a acercar al jerarca a su respectiva comunidad, ya que debe mediar entre ésta y la rectoría general.

En otro ejemplo —también del Distrito Federal—, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) ilustra, hasta tanto no se concrete su anunciada autonomía, un caso de elevada dependencia directa del gobierno (pese a que estrictamente su estatuto jurídico es de ente descentralizado). Pero, paradójicamente, esta mayor cercanía al gobierno ha obligado al mismo a involucrarse de manera más efectiva en la solución de los asuntos del instituto.

En otras instituciones públicas, especialmente en algunos estados de la República, la centralización o recentralización de funciones en la rectoría ha sido una forma no menos paradójica de salvar el marasmo en que había caído la gestión universitaria, en manos de grupos rivales incapaces de llegar a un acuerdo.⁷

Todo esto es obviamente distinto del modelo de administración de la educación superior privada, con diversos formatos pero algunas variables en común, como un mayor control institucional sobre docentes y estudiantes. Mientras que las modalidades de gestión y los parámetros (ciertamente variables) de calidad educativa esperada se relacionan en este caso en forma muy directa con el monto de cuotas y la capacidad de pago de los usuarios; en el sector público, los mismos factores requieren en mayor medida la toma de decisiones políticas, lo que explica los tipos diferentes de administración o de conflicto que se pueden dar en uno u otro caso.

En la educación pública el único “cliente” claro —si identificamos por tal al que financia— es por ahora el gobierno.⁸ Pero la expresión es más que nada irónica, pues más allá de las directivas que se dan por medio de la política educativa a éste no le concierne la gestión diaria de la mayor porción de la educación superior, que queda a cargo de instituciones autónomas, por lo que la relación del gobierno con las mismas es también sobre todo por vía de decisiones políticas. Pero la política de educación superior diseñada por el gobierno, que en décadas anteriores fuera un instrumento importante para el impulso de cambios, se encuentra actualmente en un ritmo mucho más lento,⁹ quizás por el atoramiento de la reforma fiscal, que ha determinado la parálisis coyuntural de muchos programas públicos.

La evaluación, motor de las innovaciones en los dos anteriores sexenios gubernamentales, ha quedado institucionalizada (aunque mucho se podría perfeccionar todavía) como método para fijar remuneraciones académicas y en parte administrativas, y también para acreditaciones como las que realizan el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) u otras instituciones nacionales o extranjeras; o para avalar proyectos de desarrollo institucional como Fomes, Promep o PIFI. Pero aún se está en pañales en materia de evaluación como “ilustración”,¹⁰ es decir como co-

nocimiento en profundidad, discusión, crítica y participación en torno a la vida de las instituciones por parte de las comunidades académicas mismas.

La docencia

Discutimos hasta aquí temas de la gestión universitaria y la política educativa que por justificadas razones absorben la atención, pero quizás demasiado, pues otros asuntos no menos urgentes requieren un tratamiento institucional. Hablemos ahora de la docencia, la función académica quizás más vital, por tratarse de aquella de impacto más inmediato, especialmente cuando se trata de incrementar los números de estudiantes atendidos y a la vez sostener o elevar la calidad. Concentraremos nuestra observación en la licenciatura, no sólo por ser el ámbito más cuantioso en personas sino porque, por la misma razón, es también el máximo nivel de estudios a que acceden la gran mayoría de los estudiantes de educación superior. Los puntos a enfocar serán la preparación de docentes, las técnicas pedagógicas, el tamaño de los grupos, la exigencia académica, la evaluación de los estudiantes, el contenido de los programas y la vinculación de docencia e investigación.

En preparación de profesores hay dos aspectos a destacar. El primero es el del conocimiento actualizado de los docentes y el segundo el de su capacitación pedagógica. Respecto a lo primero, lo ideal es asociar la carrera docente a la realización de estudios progresivos y en profundidad por parte del profesor, hasta llegar, una gran mayoría, a obtener el grado de doctor e inclusive, más allá, también tener experiencia de formación posdoctoral. De este modo, durante buena parte de su carrera, el profesor es estudiante avanzado a la vez que docente. Sin embargo, sabemos que tradicionalmente era muy reducida la extensión del posgrado en México y aún hoy en día lo es, pese a notorios avances, especialmente en lo que tiene que ver con la realización de doctorados, no obstante que por lógica debería ser lo común para quienes siguen una profesión docente de largo plazo.

En cuanto a la formación pedagógica de los profesores universitarios o de educación superior en general, topamos con un problema internacional. La preparación de un docente universitario se juzga más por su conocimiento científico que por su habilidad pedagógica. La situación es la opuesta a la que existe en la educación básica, donde al docente se le exige un conocimiento estándar, normal, del curriculum a impartir y a la vez una preparación específicamente pedagógica.¹¹ En educación superior, en cambio, se privilegia exclusivamente el conocimiento profundizado de una disciplina o especialidad. No existe para el gran número de docentes —a pesar de que en gran medida la enseñanza superior de primer ciclo tiene también características “normales”—¹² una capacitación que atienda este aspecto, por lo que es lógico que el docente promedio (con variantes, según el talante

o la experiencia individuales) responda a los requerimientos de su función con base en los esquemas de lo que vivió como estudiante, en modelos educativos casi siempre tradicionales, por ser éste, de hecho, el único entrenamiento pedagógico recibido.

Para la mayoría de los docentes (y sospechamos que en esto no hay gran diferencia entre universidades públicas y privadas) las técnicas de apoyo docente se reducen, en el mejor de los casos, a gis y pizarrón. Ello puede variar en carreras (ciencias básicas, arquitectura, ingenierías) que hacen indispensable el uso de otra infraestructura, pero hay a menudo, como sabemos, dificultades de disponibilidad de aparatos, materiales y de salones adaptados a su uso. Las “universidades virtuales”, que publicitan algunas instituciones privadas o que apuntan en ciertos sectores de las públicas, están lejos de ser la realidad del conjunto del sistema de educación superior. Podremos recurrir a los informes sobre equipamientos modernos en distintas instituciones, logrados gracias a financiamientos especiales, ¿pero qué tanto los mismos están al alcance del grueso de los estudiantes de licenciatura? Solucionarlo requiere estructuras especiales de apoyo, pero también influyen negativamente la rutina y la falta de preparación pedagógica de que hablamos en el párrafo anterior. En esto, como en otros rubros de la innovación, el estudiante, en función de su edad y de sus aspiraciones educativas, puede estar más motivable que el profesor y el acceso de estudiantes a computadoras es creciente, ya sea en el hogar o en las propias casas de estudio cuando éstas cuentan con recursos, pero tal avance se da generalmente fuera del aula y tiene una limitada incorporación a la interacción docente.

El tamaño de grupos es también muy importante, por su incidencia en el proceso educativo. En el conjunto de la educación superior actualmente esta relación se estima en México en una proporción de 9.5 alumnos por cada profesor,¹³ que es una cifra realmente baja. Pero es necesario ver complementariamente el método de interacción pedagógica utilizado y asimismo tener en cuenta que el promedio no refleja siempre la realidad, que puede ser cambiante de una institución a otra y de nivel a nivel (en el posgrado puede haber grupos de escala familiar, mientras en los inicios de la licenciatura la situación puede ser otra). El tamaño del grupo no repercute sólo en la transmisión formal de conocimientos, sino también en el ambiente afectivo del aprendizaje, determinado por la relación personal docente-estudiante.¹⁴

Otro elemento crucial es el de la exigencia académica. No es aventurado afirmar que predomina, en la licenciatura, un modelo de baja exigencia, que dificulta estimular al alumno destacado y ayudar a la superación del que encuentra obstáculos en su camino al conocimiento. Aunque por supuesto esto también cambia según el profesor, subrayemos que se trata de un rasgo del sistema y no de las personas, pues de hecho el modelo es poco exigente no sólo respecto del estudiant-

te sino también del profesor. De modo que un buen profesor, valga la contradicción, no asegura por sí solo un buen curso.

En este contexto ir —como preconizan algunas teorías pedagógicas— hacia un modelo de profesor “facilitador” y de estudiante que aprende enseñando es una buena intención que merece ser mantenida, pero con conciencia de que se está aún lejos de ser concretada.¹⁵ Los profesores no están entrenados para ello (la experimentación es trabajosa y requiere inversión suplementaria de tiempo y capacitación del educador) y el estudiante, que viene de un aprendizaje muy rutinario y con vacíos, tampoco está preparado: el profesor sabe que es un proceso laborioso motivar la participación del estudiante en el aula. Pero reiteremos en compensación que el estudiante, por distintos factores, y mediante un adecuado soporte pedagógico, estaría en nuestra opinión, en principio, más dispuesto a la innovación, pues sus dificultades de participación en el aula vienen también de un modelo escolar que en gran medida reposa en y estimula la pasividad del educando.

Por lo anterior, los métodos de evaluación de los estudiantes son también heterogéneos, quedan a juicio de cada profesor (excepto cuando se implementan exámenes departamentales o equivalentes) y tienen que conciliar con las limitaciones señaladas.

La actualización de los programas en el caso de las universidades públicas, es otra actividad que requiere mayor descentralización. Si bien se ha dado en los últimos años un esfuerzo importante, no es raro ver reformulaciones de programas que en el esquema institucional vigente llevan años para completarse, por lo que puede suceder que lo que era innovador en un principio se vuelva en el transcurso al menos parcialmente obsoleto. Y no digamos si, durante el proceso, grupos rivales se enzarzan polémicamente por el contenido a renovar. La confección de programas prevista en la normatividad de las universidades, que da la voz a órganos colegiados y comisiones especiales, lleva en el peor de los casos a la burocratización de una actividad que debería estar al margen de las pugnas institucionales y, en el mejor, provoca un retraso excesivo. Eventualmente, el sistema de discusión en consejos puede ocasionar que opine e influya quien no tiene que ver con el tema o sabe poco. La actualización, que se vuelve cada vez más necesaria, podrá lograr mayor eficacia si se generaliza la práctica, ya en marcha, de que las instancias institucionales superiores fiscalicen sólo las características esquemáticas del curriculum de estudios, y delegue su periódico ajuste a coordinaciones de carreras, programas o departamentos, que a su vez, encarguen esta tarea a comités académicos seleccionados por su conocimiento y compromiso docente que operen en tiempos razonables y con autonomía técnica.

La mayor parte de la investigación nacional se realiza en las universidades públicas, sin embargo, la relación entre investigación y docencia no es tan directa

ni evidente como debería ser o como se supone que es. En primer lugar, porque la mayoría de los profesores de las instituciones de educación superior no son investigadores. En segundo lugar, porque el investigador profesional —y más el de alto nivel— tiene una relación muy determinada con el estudiante de licenciatura:¹⁶ o da pocas clases en este nivel (a veces ninguna) o lo hace en el marco de contenidos curriculares que no siempre se relacionan con sus investigaciones. En tercer lugar, porque la enseñanza de licenciatura suele ser básica y rutinaria, y no atrae al investigador fijado en la novedad o apremiado por sus necesidades de productividad académica. En cuarto lugar, porque dadas las características ya enumeradas de organización de la docencia o de orientación vocacional del propio educando, no prosperan demasiado los intentos de hacer del estudiante de licenciatura un investigador, aunque selectivamente pueden alcanzarse logros en este camino.¹⁷

Antes de llegar a conclusiones pesimistas adelantémonos a decir, en quinto lugar, que tampoco es indispensable que todos o la mayoría de los profesores sean investigadores para tener una buena o excelente educación superior. De hecho, en ningún sistema moderno la misma funciona así,¹⁸ pues al ampliarse la educación superior resulta más viable formar docentes de buena calidad en cantidad suficiente para atender una matrícula en expansión, que no profesores-investigadores que requieren más tiempo de adiestramiento y una inclinación vocacional relativamente escasa. Lo importante es tener profesores bien formados, actualizados, motivados y, sobre todo, que actúen en el marco de un sistema de enseñanza-aprendizaje adecuado. Pero también es ideal a efectos de no generar —en el otro extremo— una polarización entre investigación y docencia, que el profesor, aunque no practique sistemáticamente esta función, tenga en el curso de su formación permanente una o más experiencias de investigación en profundidad, en las que asocie en lo posible a sus estudiantes. La realización de posgrados —especialmente doctorados— facilita este objetivo, pero no es la única forma de concretarlo.

Los efectos del financiamiento

En el manejo financiero se concentran, por razones comprensibles, algunos puntos críticos de la educación superior, pues es, más allá de lo monetario, un articulador de distintas variables. Veámoslo, para empezar, en las remuneraciones de los académicos. Estas se incrementaron en términos reales en la primera mitad de la década de los noventa, con lo que se compensó su gran caída en la década anterior. No obstante, a pesar de que la estabilidad del profesor o investigador de carrera en su puesto está más protegida que la de otras categorías laborales (públicas o privadas), de alguna manera lo alcanza la incertidumbre económica general. Una suma de factores que tienen que ver sobre todo con las formas de con-

tratación y de retiro lo condicionan. Dependiendo de la institución, y en contra de lo que se había supuesto cuando se introdujo el sistema de incentivos monetarios por evaluación, la proporción de estas remuneraciones académicas que son potencialmente variables o incluso suprimibles por falta superviniente de fondos es muy elevada y —con algunas excepciones— no se ha encontrado la forma de hacerla pesar cabalmente en los derechos jubilatorios (pese a que se descuentan impuestos sobre estas cantidades no menos que sobre los salarios base).

La cuestión salarial y jubilatoria pesa así sobre la contratación de académicos, pues no estimula a los mayores a jubilarse ni abre espacio a los jóvenes. Para éstos es actualmente difícil ingresar como académicos en las universidades públicas, pues las limitaciones presupuestales y la fijeza de la planta académica no lo posibilitan. Esta cerrazón, por barreras financieras, jurídicas y administrativas, influye en que las universidades privadas hayan sido en los últimos años las que más han elevado la contratación de profesores.

Si retomamos la comparación entre educación pública y privada, veremos como se vincula la contratación a la gestión de la educación superior. En las universidades privadas se puede hacer, como en las públicas, una carrera académica sustentada en contratos de tiempo indeterminado, pues a las mismas también les conviene seleccionar y retener a su personal calificado. Pero en el conjunto de su profesorado tiene más peso la libre contratación: contratan más porque pueden eventualmente despedir más y esto incide sin duda en el control del trabajo académico. El profesor de educación pública es un trabajador relativamente más estable, aun cuando no haya pasado por el concurso de ingreso definitivo, entre otras razones porque tiene un sistema de protección jurídica y sindical más elaborado.¹⁹ Por tanto, en las instituciones de educación superior del Estado, en la última década, la mayor presión laboral se ha dado bajo la forma de remuneración ligada a evaluación de desempeño, que aunque no toca la estabilidad contractual alcanza otra variable fundamental, la del ingreso. Hasta qué grado garantiza efectivamente este procedimiento calidad y cumplimiento es algo en discusión (aunque dicha posibilidad no puede ser negada a priori). Pero es evidente que vincula con fuerza planeación y financiamiento, y fomenta un uso más intensivo de los recursos humanos académicos.²⁰

En cuanto a los estudiantes, el pago de cuotas en las instituciones de educación pública es siempre un foco latente de tensiones, aunque no es común que lleve a una parálisis tan prolongada como la que provocó en la UNAM entre 1999 y 2000. También aquí debemos tratar de abordar la situación con el mínimo de prejuicios posibles. Podemos aceptar sin vacilación que ciertos cambios son hoy en día más difíciles de impulsar en la Universidad Nacional que en otras instituciones; o que en la misma se hallan incrustados grupos de interés muy sólidos y resistentes

(aunque habría que conceder también que su acción se magnifica debido a otros dos factores ya mencionados a los que no se les ha hincado verdaderamente el diente: el tamaño desmesurado de la institución y el centralismo de su administración). Pero es necesario examinar otro aspecto. En la situación actual, las cuotas (en el supuesto de que se incrementaran) pesan poco en el presupuesto de la universidad y a cambio son una erogación considerable para muchos estudiantes. No es sólo el hecho psicológico de que la mayoría de las personas se resistan a pagar un bien o servicio que previamente se les proveía casi gratuitamente; o que resulte inútil y hasta ofensivo prenderse de argumentos como el de que los estudiantes de educación superior pública son privilegiados (el razonamiento sólo es válido por comparación con millones de pobres y miserables a nivel nacional). Aparte del debate filosófico sobre si la educación pública debe ser gratuita o no, pasar a un esquema de financiamiento —aunque sea parcial— por cuotas es gravoso con el sistema económico actual. Allí donde la educación superior se financia en gran medida con aportes privados (Estados Unidos o Japón, por ejemplo) se trata de naciones con elevados niveles de ahorro interno. En un país en desarrollo con muy desigual distribución del ingreso ello amenazaría con reducir la base social de la educación superior, lo cual sería contradictorio con los objetivos de la política educativa de México, si las cuotas verdaderamente se aplicaran. Pero la realidad es que las universidades públicas tienen distintos sistemas de becas, créditos (que no siempre son reembolsados posteriormente) y exenciones parciales o totales de pagos que alcanzan a gran parte de sus estudiantes. Esto quiere decir que, en un caso como el de la UNAM, quienes efectivamente pueden pagar sin mayor sacrificio las cuotas completas incrementadas son proporcionalmente pocos (aunque el número absoluto pueda ser considerable) pero el alza de pagos amenaza real o imaginariamente a todos.

En contra de esto, los justificativos que buscan individualizar la fundamentación del pago no son convincentes. Es necesario diferenciar la irracionalidad política creciente con que fue conducida la huelga estudiantil en la UNAM, de la racionalidad subyacente en el apoyo masivo que tuvo al principio el movimiento. En el supuesto de que el punto de vista predominante en el estudiantado haya sido entonces sobre todo económico, el hecho de que la minoría pudiente de los estudiantes de la universidad saliera injustamente beneficiada con el régimen actual de pagos era para el resto una externalidad poco relevante, pues se produce dentro de un sistema de gratuidad virtual que favorece a todos los matriculados. Decir que en retribución del alza se darían algunos mejores servicios educativos o becas no es tampoco demasiado estimulante, pues se ofrecen hipotéticos beneficios futuros (a veces sometidos a la contingencia de la competencia) a cambio de la pérdida de una ventaja actual muy tangible.

En contraste, vemos como esta lógica económica se modifica cuando se introducen variables políticas. En algunas universidades públicas estatales, como la de Sonora en los tempranos años noventa, las alzas de cuotas (moderadas por los mecanismos de exención señalados) fueron aceptadas por los estudiantes en el marco de una restructuración general que volvía a dar vida a una institución descompuesta. En otras universidades estatales con menor fuerza política o académica que las del Distrito Federal —y por tanto con menor participación en los subsidios gubernamentales— la aceptación, aunque sea resignada, de la elevación de pagos es una forma de proteger a las casas de estudios de un deterioro financiero mayor, pues una institución que aumente cuotas, aunque sea simbólicamente, tiene más posibilidades de lograr una mejor atención presupuestal de los gobiernos federal o local. En la misma UNAM, en el curso de la huelga, la mayoría de los estudiantes que se inscribieron en 1999 optaron voluntariamente por el pago de los incrementos de cuotas propuestos por la rectoría. Para entonces, la alienación del movimiento estudiantil ponía en riesgo el futuro de la institución, y el pago era una forma de votar por su continuidad.

Por su parte, el desarrollo del sector privado muestra que muchos de los que pueden pagar (no sólo pertenecientes a la clase alta) están dispuestos a hacerlo según una estimación subjetiva de distintos ponderables.²¹ Es presumible que el crecimiento de la educación superior privada, con un papel que escasamente cumplía antes, la absorción de una gran parte de la demanda social incrementada de educación superior (aparte de aquella confesional o de élite), tiene que ver con tres aspectos críticos de las instituciones públicas: agudos conflictos políticos (sea con el gobierno o en el interior de las mismas casas de estudio), calidad de la enseñanza y financiamiento. Sumados tales factores, durante años existieron serios obstáculos al desarrollo de las universidades del estado, desbordadas en sus capacidades de gestión y si bien en algunos periodos (década de los setenta y primera mitad de los noventa) los financiamientos oficiales crecieron, ello no impidió una deriva bastante explicable, dadas las circunstancias, hacia escuelas privadas que por su parte percibieron y aprovecharon la coyuntura. No había ninguna objeción constitucional que el gobierno pudiera oponer a esta restructuración más o menos espontánea del sistema de educación superior, pero es probable además que la misma haya sido vista con buenos ojos por las autoridades educativas, pues ayudaba a la captación de una matrícula creciente, ponía un objetivo de contrapeso a las universidades públicas, las sometía a una situación de competencia y —no menos importante— quitaba presión a un gasto educativo que a partir de 1982 sufrió muy severas restricciones.²² La profunda diferenciación del sistema en público y privado ayudó a desahogar, parcial y paulatinamente, urgencias edu-

cativas que la política oficial y las mismas instituciones de educación superior no lograban solucionar por sí mismas.

Por último, la importancia del financiamiento de la educación superior también se puede comprobar en la distribución de la matrícula por carreras. Observémoslo en los extremos. Hay actualmente una tendencia a la escasa opción estudiantil por carreras de humanidades, ciencias básicas y algunas ciencias sociales como sociología. En contraste, la demanda se mantiene alta en disciplinas como medicina, abogacía, economía, contaduría, comunicación, administración, psicología y algunas ingenierías (mecánica o electrotécnica). Otras como computación, con limitado cupo de inscripción pero con buenas oportunidades laborales, también se saturan rápidamente. Es sencillo concluir que estas preferencias se deben a una alta orientación del mercado de trabajo y también a la “polivalencia”, en el sentido de que se trata de carreras que permiten flexiblemente cambiar de un sector a otro del mismo mercado. Aunque algunas de estas opciones de estudio (medicina, abogacía) parecen ser bastante rígidas en el largo plazo, el cuadro general es también signo de la precariedad de ciertas expectativas económicas y de la falla del financiamiento público en fomentar selectivamente carreras necesarias para el desarrollo cultural del país, pero que cuentan con pocas posibilidades de trabajo en el sector privado, que ha pasado a ser el empleador por excelencia.

La principal fuente de empleo público o privado para las disciplinas menos favorecidas por el mercado de trabajo es la docencia, pero vista en el conjunto del sistema educativo no es una ocupación que favorezca la diversificación de tareas, la variación de la rutina, ni menos las buenas remuneraciones. Además, no todos los que la necesidad económica obliga a asumir este tipo de trabajo tienen obviamente vocación por la enseñanza. Adicionalmente, el estrechamiento de la base laboral refuerza el elitismo del segmento de los profesionales de humanidades y ciencias básicas que acceden a financiamientos especiales del Estado, como becas para creadores o apoyos a la investigación. Con este panorama ¿será sólo coincidencia que buena parte de la conflictividad política estudiantil de la UNAM —la institución con más matrícula y tradición en humanidades y ciencias básicas— se concentre actualmente en la Facultad de Filosofía y Letras y en la de Ciencias?

Conclusión

Los asuntos pendientes de la educación superior —sobre todo pública— que acabamos de revisar sumariamente son variados y complejos: salarios y estímulos académicos y administrativos, políticas de contratación y carrera académica, formación de profesores e investigadores y calidad de la enseñanza, cuotas y financiamiento, trabas políticas al desempeño, relación con los poderes del Estado y con el públi-

co en general, orientación de programas, acceso a la educación superior, rendición de cuentas, etcétera.

En la política oficial se manifiesta hoy con insistencia la preocupación por responder con una mejor educación pública a los desafíos del desarrollo, el libre comercio, la competitividad internacional y elementos similares. Pero algunas características de la dinámica social y económica de México atentan contra la extensión del desarrollo educativo con calidad: extrema diferenciación social, segmentación de la calidad y en suma, el dilema entre una educación meramente (y malamente) distributiva, asignadora de diplomas “bilimbiques”, y otra preocupada por la real incorporación de conocimientos por el educando.

En cuanto a los conflictos, que desde hace décadas se han manifestado en torno a las universidades, es necesario tener en cuenta que cambios en ciernes pueden barrer la vigencia de posturas que se encierran en debates circulares y argumentos anquilosados, pues el sistema actual de educación superior se ha transformado más de lo que suelen percibir o aceptar los actores, respecto a lo que era hace treinta o cuarenta años.

NOTAS

- ¹ Gonzalo Varela Petitto, “Tres décadas de transformaciones en la educación superior mexicana. Resultados y perspectivas”, en D. Cazés Menache, E. Ibarra Colado y L. Porter Galetar, *Encuentro de especialistas en educación superior*, tomo II, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2000.
- ² Entre 18 y 20% según las fuentes.
- ³ Aunque también es posible y necesario impulsar la cooperación entre instituciones públicas y privadas en puntos de desarrollo y planeación del sistema de educación superior como son los contenidos de programas, las técnicas pedagógicas, las becas, la formación de profesores, etcétera.
- ⁴ Roger Bartra, “UNAM, quo vadis?”, en D. Cazés Menache, E. Ibarra Colado y L. Porter Galetar, *op. cit.*, tomo III.
- ⁵ En la UNAM, en el aspecto terminológico e ideológico, sucede algo similar a lo que aconteciera en los tempranos años noventa con la reforma de la educación básica: que como no se puede mencionar la descentralización se acaba hablando de “federalización”.
- ⁶ Tal vez por eso el último gran conflicto en la UNAM (1999-2000) encontró muy poca receptividad en otras instituciones de educación superior; aunque su impacto indirecto en el sistema (por ejemplo, en la cuestión del financiamiento) sólo podrá evaluarse en el largo plazo.
- ⁷ Ver Adrián Acosta Silva, *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*, México, Universidad de Guadalajara y Fondo de Cultura Económica, 2000; y Gonzalo Varela Petitto, “La política de la educación superior en la década de los noventa: grandes esperanzas e ilusiones perdidas”, en G. Valenti y A. Mungaray, *Políticas públicas y educación superior*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1997, pp. 297-302.
- ⁸ Se dirá que quien paga es el público, por medio de los impuestos, pero éste es un actor disperso y el suministro del presupuesto aprobado por el legislativo queda a cargo del poder eje-

cutivo. Sin embargo, por medio de la revisión de las cuentas del gasto universitario, el poder legislativo también podría tomar un rol más activo en la fiscalización del ejercicio presupuestal de las instituciones de educación superior.

- ⁹ Sin perjuicio de que ha habido algunas iniciativas significativas en educación superior, como la ampliación del financiamiento de becas para estudiantes y los recientemente iniciados Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI).
- ¹⁰ Adaptamos libremente un concepto de Carol Weiss, "Research for policy's sake: the enlightenment function of social research", *Policy Analysis*, núm. 3, 1977.
- ¹¹ Sin ignorar que también se pueden presentar serias fallas en el logro efectivo de esta meta en educación básica.
- ¹² En el sentido de que se persigue la trasmisión de un conocimiento básico, estándar, de cada disciplina, y se deja en gran medida la interiorización del estudiante en el conocimiento de frontera o de investigación para el ámbito del posgrado.
- ¹³ Según ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2000. De acuerdo a la proyección de este documento, la proporción ascendería a una tasa de un profesor por cada 18 estudiantes para el año 2020.
- ¹⁴ Entre las medidas recomendadas actualmente por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior se cuenta por lo mismo el impulso al sistema de tutorías, que acercan aún más la relación docente-estudiante.
- ¹⁵ Insistamos que lo que nos interesa aquí es lo que sucede en el grueso de la enseñanza de licenciatura y no en los extremos más avanzados del sistema o en sus experiencias piloto, si bien no negamos que éstas iniciativas valiosas se puedan extender en un futuro al conjunto.
- ¹⁶ Otra cosa sería plantear el tema respecto al doctorado, donde la relación entre investigación y docencia es muy directa. Pero si miramos a las maestrías (que es el tipo de posgrado con más matrícula) dependiendo de los programas y de los recursos disponibles, pueden presentar, aunque en menor escala, problemas de relación docencia-investigación similares a los de la licenciatura, y por lo demás existe últimamente una tendencia a convertirlas en simple paso de la licenciatura al doctorado, reduciendo su papel como instancias de formación de investigadores.
- ¹⁷ El mismo requiere un tipo de institución dedicada fuertemente a la investigación, con un cuerpo de profesores integrado por investigadores profesionales, estudiantes seleccionados por su inclinación a la misma actividad y un modelo de relación docente-estudiante permeado también por la investigación. Un régimen así puede funcionar naturalmente en segmentos académicos, y sobre todo en el posgrado; es más difícil instrumentarlo a nivel de licenciatura y en el conjunto de una institución.
- ¹⁸ Y tampoco en los tradicionales, pues la universidad de investigación es un invento relativamente reciente, nacido en Alemania en el siglo XIX.
- ¹⁹ Cuando a esto se suma el contrato definitivo, el académico logra aún más solidez en el puesto, y por eso es escasa la motivación sindical de los académicos de carrera, independientemente de que estén formalmente sindicalizados o no. De hecho se vuelven doblemente independientes, frente a la autoridad universitaria y frente a los sindicatos.
- ²⁰ En cambio, es muy limitado el grado de control laboral que se desprende de los mecanismos de evaluación. Los mismos han servido sobre todo para diferenciar niveles de productividad y de pago dentro de una misma categoría docente o para generar un estatus económico preferencial para los académicos de mayor calificación y rendimiento, pero no refuerzan la subordinación jerárquica, que por razones funcionales es débil en las instituciones educativas.
- ²¹ No sólo la calidad académica, sino también otros elementos como la seguridad de las instalaciones o los valores educativos alternativos a los de la universidad pública (mentalidad empresarial, ambiente religioso, etcétera).

²²La cuestión del creciente presupuesto público para el financiamiento de la educación superior ya se planteaba a nivel de gobierno por lo menos desde los años sesentas.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta Silva, Adrián, Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México, México, Universidad de Guadalajara/Fondo de Cultura Económica, 2000.

ANUIES, La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2000.

Bartra, Roger, "UNAM, ¿quó vadis?", en D. Cazés Menache, E. Ibarra Colado y L. Porter Galetar, Encuentro de especialistas en educación superior, tomo III, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2000.

Varela Petito, Gonzalo, "La política de la educación superior en la década de los noventa: grandes esperanzas e ilusiones perdidas", en G. Valenti y A. Mungaray, Políticas públicas y educación superior, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1997.

_____, "Tres décadas de transformaciones en la educación superior mexicana. Resultados y perspectivas", en D. Cazés Menache, E. Ibarra Colado y L. Porter Galetar, Encuentro de especialistas en educación superior, tomo II, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

Weiss, Carol, "Research for policy's sake: the enlightenment function of social research", Policy Analysis, núm. 3, 1977.

La universidad y sus dilemas: ¿de la universidad empresarial a la gobernabilidad participativa?

EDUARDO IBARRA COLADO



Introducción: la universidad ayer y hoy

La gobernabilidad universitaria ha sido un tema poco analizado en México y sólo recientemente se ha incorporado a las agendas de investigación de los Estudios sobre la universidad.¹ Las razones de esta ausencia pueden ser diversas, pero sin duda la propia conformación histórica de la universidad ayuda a entender este vacío. Al respecto es necesario apreciar dos rasgos esenciales. Por una parte, en la medida en la que se consolidó en el México posrevolucionario un régimen autoritario centrado en la figura presidencial, que no contemplaba la participación política abierta de la sociedad, la universidad se erigió como uno de los pocos espacios en los que el régimen toleraba la crítica y el disenso, funcionaba así como termómetro de la situación política del país y como válvula de escape del descontento de los sectores sociales más politizados. Por la otra, la universidad se transformó radicalmente en tan sólo 25 años, ya que entre 1960 y 1985 experimentó la expansión acelerada de su matrícula, seguida del surgimiento definitivo de la profesión académica.²

Al operar simultáneamente estas dos tendencias, la politización de la universidad y su expansión no regulada se reforzaron mutuamente, y profundizaron las distorsiones de una institución que transitaba hacia mayores grados de complejidad, pero que no conseguía dotarse aún de reglas y prácticas estables de gobierno y administración. Por ello, la negociación política encontró terreno fértil y se ubicó rápidamente como fórmula privilegiada de conducción institucional, reforzada por el predominio de una dirección unipersonal centralizada, dotada de amplios márgenes de discrecionalidad. Bajo una racionalidad política así constituida, el cumplimiento de la normatividad era sustituido muchas veces por la conveniencia política de arreglos privados y componendas en nombre de la tranquilidad del régimen y de la nación.

Sin embargo, esta estabilidad así construida se caracterizó por su fragilidad y dio lugar a innumerables conflictos que impidieron sentar las bases de la normalidad institucional que requiere el trabajo académico. Ello significó un alto costo para la universidad y para el país, ya que esta red de negociaciones y conflictos se tradujo en los hechos en la subordinación de las funciones sustantivas a esta lógica política y en la inoperancia administrativa que se deriva de todo acuerdo al margen de la norma, ello afectó a la contribución de la universidad a la solución de los problemas más urgentes de la sociedad y, consecuentemente, al desarrollo de la nación. En esta universidad corporativa prevalecieron los intereses de grupo y la intención central de actuar para reproducir las relaciones de poder que permitían mantener o ampliar el control discrecional de sus espacios y sus recursos, en consonancia con las prioridades coyunturales de cada régimen gubernamental y bajo ejercicios retóricos que poco se correspondían con las decisiones y acciones realmente adoptadas.³

Los primeros estudios significativos en torno a la universidad, y precisamente como resultado de esa racionalidad de la negociación discrecional que gobernaba su quehacer, se centraron en el análisis de los “grandes problemas” políticos que confrontaba la institución y desatendieron casi por completo sus “pequeños problemas” de funcionamiento cotidiano y administración: la gobernabilidad no podía ser percibida como problema de la universidad, pues más allá de su desempeño institucional y de los resultados específicos obtenidos en la realización de sus funciones sustantivas, los apoyos que recibía dependían de la negociación con el Estado y del establecimiento de acuerdos ad hoc que favorecieran la funcionalidad política de la institución. La atención —o debiéramos decir “la tensión”— estaba en otra parte, precisamente en esos procesos de negociación de los que dependía la sobrevivencia de la institución y de los grupos de interés que la comandaban. Por ello, al menos hasta mediados de la década de 1980, los investigadores se centraron de manera dominante en la consideración de las conflictivas relaciones entre el Estado y la universidad, y de las distintas ediciones de los movimientos estudiantil y sindical, siempre con el predominio referencial de la UNAM como expresión casi única y universal de la educación superior en el país.⁴

El movimiento estudiantil de 1968 marcó el inicio del fin del régimen autoritario del partido de Estado y permitió así un lento proceso de construcción social de un sistema democrático aún inacabado, que ha ampliado paulatinamente los espacios de participación social más allá de la universidad. A ello han contribuido los distintos momentos de la reforma electoral, el fortalecimiento de los poderes legislativo y judicial, la libertad de expresión, la apertura de los medios de comunicación, la creación de los organismos de derechos humanos, y la participación creciente de organizaciones no gubernamentales en ámbitos muy diversos, por se-

ñar los más significativos. Estas transformaciones expresan la modificación del régimen político en México e inauguran así nuevos campos de encauzamiento institucional de las demandas de distintos sectores de la sociedad.⁵

Esta normalidad democrática en ciernes plantea a la universidad la exigencia de repensarse en nuevos términos y restablecer la centralidad de sus funciones académicas bajo un marco normativo que sea respetado por todos. El gran reto que enfrenta, es el de alcanzar la normalidad institucional de la que ha carecido, pues es la única manera en la que puede constituirse verdaderamente como comunidad y determinar ella misma, con absoluta legitimidad, los términos precisos de su proyecto, además de conducir su funcionamiento y valorar el contenido y los resultados de su desempeño. La gobernabilidad universitaria, y las formas específicas que adquiera, se ubica así como pieza central de esta transformación, que marcará sin duda la redefinición de la identidad de la universidad en el imaginario social, así como sus rumbos y funcionalidad en los albores del siglo xxi.

En las páginas que siguen discutiremos la naturaleza de los cambios que ha experimentado la universidad en los últimos años y que hacen emerger a la gobernabilidad universitaria como elemento estratégico en el que descansan las posibilidades de su consolidación como institución de conocimiento capaz de enfrentar exitosamente las exigencias que le plantean sus nuevas realidades. Nuestra intención es establecer las bases para debatir algunos de los dilemas que acompañan a la gobernabilidad universitaria como modo de conducción, pues sus formas específicas han favorecido hasta ahora un funcionamiento centralizado apoyado en sistemas de gestión bajo el control de expertos, en contra de una conducción colegiada basada en la participación activa y razonada de sus comunidades académicas. Además, esta tendencia de gobernar a la universidad con la fuerza de la administración en la mano, se ha visto favorecida por el bajo perfil académico de sus comunidades de docentes e investigadores y por la fragmentación que ha resultado de la operación de los programas de deshomologación salarial.⁶

La discusión cuidadosa de la gobernabilidad universitaria que se empieza a delinear nos permitirá reconocer las transformaciones requeridas para estar en condiciones de avanzar hacia una gobernabilidad distinta, en la que la consolidación del libre accionar reflexivo de sus comunidades se constituya como motor fundamental de su eficacia y legitimidad. Esta es precisamente la intención de las páginas que siguen.

La nueva universidad

La última década del siglo xx, reconocida como la década de la modernización, marcó para la universidad una de las transformaciones más significativas de su

historia. Los cambios operados en tan sólo diez años han impactado como nunca antes las prácticas y formas de organización y gobierno de cada institución, y provocado efectos distintos en cada una de ellas, de acuerdo con su composición de fuerzas y las historias particulares que las caracterizan.⁷ Las estrategias y políticas desde las que se regula hoy a la universidad, han adquirido su fuerza y viabilidad en el poder de sus instrumentos para afectar la naturaleza, contenido y organización del trabajo universitario. La efectividad de tales instrumentos radica en su capacidad de distanciamiento, al constituirse como normas abstractas asociadas a procedimientos estandarizados de aplicación general, y no como actos discrecionales del poder del Estado. De hecho, estos instrumentos proyectan sus exigencias como tareas autoasumidas por las propias instituciones, para estar en condiciones de responder adecuadamente a los retos que les plantean sus nuevas realidades.

Por ello, la discusión de la situación que prevalece en cada universidad se vuelve indispensable, como lo es también la consideración de sus capacidades para conducirse libremente en escenarios gobernados por rutinas que exigen ciertos comportamientos.⁸ El énfasis se ubica hoy en la determinación de los posibles cambios que requieren sus estructuras de gobierno y administración, para generar, mediante la fabricación de nuevas identidades, cambios en la operación de las actividades de investigación, docencia y difusión, pero también en aquellas que se relacionan con la prestación de servicios y la vinculación.

Estas nuevas exigencias han transformado a la universidad en un establecimiento novedoso, en el que su autonomía para decidir cómo actuar se ubica como elemento estratégico de su desempeño, como expresión de sus particulares formas de organización y como canal esencial para construir su legitimidad. Hoy las universidades se encuentran inmersas en un espacio de relaciones cada vez más abierto que las obliga a competir para ganar una posición institucional que ayer podían garantizar mediante sus relaciones corporativas con el Estado. En su capacidad de conducción y toma de decisiones, en la definición de sus estrategias y programas prioritarios, y en el diseño de las normas, tecnologías y procedimientos que posibiliten su funcionamiento eficaz y oportuno, descansan sus posibilidades de inserción en las redes de producción de conocimientos, que han desbordado en definitiva las fronteras institucionales y los límites geográficos.⁹

Las decisiones de colaboración intra e interorganizacional son cada vez más un aspecto central de la conducción institucional, pues suponen el establecimiento de acuerdos para la formación de y/o participación en redes, en las que cada universidad, dependencia y programa funcionan como nodos de límites borrosos y amplia movilidad.¹⁰ Estamos ante una universidad en proceso de reconversión, en la que sus formas de organización y trabajo se empiezan a modificar para alcanzar mayores niveles de flexibilidad, con el necesario balance entre diferencia-

ción e integración, en el que descansan sus ventajas frente a otras instituciones, y las posibilidades de aumentar sus niveles de desempeño y sus espacios de influencia.

En estos nuevos escenarios, las universidades están siendo obligadas a ser libres,¹¹ es decir, a confrontar los desafíos, lo que implica hacerse cargo de sí mismas en espacios abiertos y depender fundamentalmente de sus propias realizaciones. En adelante, las instituciones tendrán que desarrollar sus habilidades para aprovechar las oportunidades que les brinda un medio ambiente crecientemente competitivo, complejo y muy dinámico. Este proceso implica la redefinición precisa del proyecto institucional a partir de la identificación de sus fortalezas y de la consideración del medio en el que debe operar; en consecuencia, se produce la recreación de su identidad como institución social, para estar en condiciones de aprovechar las ventajas que ha ido acumulando en las distintas etapas de su desarrollo, gracias a sus condiciones locales concretas y a las historias particulares que le han otorgado sus rasgos de filiación. Se trata de la reinención del imaginario social de la universidad, que desplaza paulatinamente su función como referente cultural básico de la sociedad, para erigirse como corporación burocrática al servicio de sus finalidades más específicas.¹²

En su conjunto, los cambios operados en las universidades en lo particular, proyectarán, cada vez con mayor precisión, un nuevo patrón de división del trabajo, basado en la creciente diferenciación de la educación superior según la misión institucional, el tipo de programas que se ofrecen, los "clientes" que son atendidos, y las formas de organización adoptadas.¹³

Sociedad administrada y nuevos modos de regulación estatal

Aunque la universidad en nuestro país presenta importantes rasgos distintivos,¹⁴ los cambios que ha experimentado no son privativos de México. Ellos obedecen al advenimiento de una nueva época de la modernidad, que se expresa en la transición de un modo de racionalidad representado por el taylorismo-fordismo y el Estado del bienestar, a otro en el que se consolida la sociedad administrada bajo las llamadas formas flexibles de organización, alentadas por los nuevos paradigmas organizativos y empresariales.¹⁵ Esta transición, que marca el inicio de una nueva época en la vida de la sociedad, estimula la creciente liberalización de las actividades humanas y exige, en consecuencia, la transformación radical de los modos de regulación estatal.¹⁶ Se trata de un proceso en el que las prácticas neoliberales se generalizan, para dar forma a organizaciones cuya viabilidad descansa en sus habilidades técnicas de autoconducción. Por ello, lo mismo en Estados Unidos y Canadá que en Europa, Australia o América Latina, se discute y analiza el surgimiento de una

nueva universidad, que se apoya como nunca antes en sus capacidades de gobierno y administración.¹⁷

El neoliberalismo no debe ser entendido sólo en su dimensión teórica, tal como lo ha definido el pensamiento económico para representar un proyecto de organización social basado en el supuesto de la autorregulación;¹⁸ tampoco debe ser considerado únicamente en su dimensión político-ideológica, es decir, como forma de representación de un proyecto de sociedad respaldado por distintas opciones políticas. Por el contrario, el neoliberalismo es esencialmente ese conjunto de prácticas que persiguen objetivos específicos, y que son consolidadas o modificadas a partir de procesos de reflexión, análisis y cálculo. Se trata de maneras de hacer, de principios y métodos de racionalización que conducen las acciones de gobierno de la sociedad en su más amplia acepción, esto es, como acciones o prácticas en las que lo que está en juego es la conducción de conductas, que se desprende del balance siempre contingente entre fuerzas diversas.¹⁹

Así, la característica primordial del neoliberalismo se encuentra en la estructuración de los posibles campos de acción de los agentes sociales, apoyada en formas de conocimiento que permiten su constante valoración: se trata de la imposición o negociación de modos de cálculo y de ciertas reglas y prácticas que orienten la acción colectiva. El establecimiento de estos campos facilitará algunas formas de acción por encima de otras y permitirá responder a las presiones y demandas del mercado y la política, según la interpretación de los agentes con mayores márgenes de influencia.

Estas reglas y prácticas posibilitan el enlazamiento contingente entre las acciones de un Estado gubernamentalizado y los modos de existencia de las instituciones y los sujetos que integran a la sociedad.²⁰ El Estado obedece crecientemente a una racionalidad política basada en la administración, que le permite actuar en la sociedad como dispositivo de organización. En estas condiciones, la eficiencia se ha convertido en una forma privilegiada de hacer política, pues de ella depende cada vez más su legitimidad.²¹ Por su parte, la sociedad se organiza con la mediación del Estado, pero también más allá de ella, al crear y operar organizaciones muy diversas, que le permiten actuar libremente con la intención de realizar sus finalidades específicas.

Por tanto, el neoliberalismo no supone, como comúnmente se afirma, que el Estado deje de intervenir en la economía o que disminuya su presencia en la sociedad, sino más bien, por el contrario, que sus modos de regulación se modifiquen para obedecer a nuevas formas de pensamiento y representación basadas en la administración.²² Este Estado administrador sintetiza nuevas formas de organización que deben conducir a acciones de gobierno transparentes, eficientes y equitativas, y a

la rendición de cuentas para determinar si la acción económica y social del Estado se ajusta a los criterios internacionalmente establecidos de “buen gobierno”.²³

En el ámbito económico, el Estado ha realizado procesos de reestructuración para ajustar el tamaño de su aparato, ha desincorporado a un gran número de sus empresas y conservado sólo las que considera de carácter estratégico por razones de soberanía o seguridad, ha implementado acciones para desregular la economía, y ha fomentado una mayor participación de la sociedad. Sin embargo, basado en los conocimientos técnicos que le proporciona la teoría económica y la información estadística que elaboran sus agencias, conserva el manejo pleno de las variables macroeconómicas con la finalidad de dar estabilidad y certidumbre a los inversionistas. En suma, el Estado se convierte en el guardián del funcionamiento del mercado, esto es, en el agente promotor y organizador de la competencia que vigila que cada participante respete las reglas del juego del mercado.²⁴

En el ámbito de lo social, las acciones del Estado también se modifican, pues éste debe intervenir crecientemente para posibilitar la creación de nuevas agencias y estructuras o redes de regulación basadas en criterios de mercado. Ellas son consideradas como las mejores fórmulas para conducir a las poblaciones hacia el disfrute de nuevas economías y mayores niveles de bienestar. Se trata de organizar nuevos modos de regulación que funcionen a través de sistemas y entidades privadas para aprovechar, se afirma, su mayor flexibilidad, sensibilidad y dinamismo.²⁵

Las políticas de educación, salud y vivienda, o aquellas dirigidas a “gestionar” la pobreza, por ejemplo, adoptan modalidades de regulación voluntaria basadas en programas que fomentan la participación y el autocontrol social.²⁶ De lo que se trata es de crear formas competitivas de regulación que se rigen por el valor de cambio de los productos que cada participante ofrece. En estos espacios institucionalizados que funcionan como mercados, el desempeño se erige como su norma de diferenciación y determina con esa “justicia neutral” que se forma a partir de la demanda de los consumidores, las posiciones que cada participante debe ocupar.

Autonomía operativa y conducción a distancia

El caso de la universidad es ilustrativo de los cambios en los modos de regulación estatal. En la época del Estado intervencionista, digamos desde la década de 1960 y hasta la crisis de inicios de la década de 1980, la universidad vivió momentos de amplia discrecionalidad, pues no tenía que rendirle cuentas a nadie y no se preocupaba demasiado por medir y ponderar su desempeño. Tampoco le interesaba lo que las demás instituciones hicieran, ni se preocupaba grandemente por lo que sucedía más allá de los muros de sus instalaciones. Las instituciones se presentaban como espacios cerrados, en donde los agentes participantes se disputaban

sus proyectos, bajo las reglas impuestas o negociadas sólo al interior. Como ya indicamos, estos modos de funcionamiento consolidaron un sistema de intercambios políticos en el que la universidad se presentaba como arena de disputas, quedando sus finalidades académicas siempre en un segundo plano.

En cambio, a partir de la década de 1980, y sobre todo en la de 1990, la universidad inicia una etapa de reordenamiento institucional conducido decididamente por el Estado. Las agencias gubernamentales, y otros organismos de carácter autónomo creados ex profeso, se han encargado de diseñar, poner en operación y supervisar nuevos mecanismos de conducción a distancia, que funcionan mediante la evaluación periódica de los productos de cada institución, programa o individuo.²⁷ La competencia por recursos limitados facilita la regulación de las conductas, pues induce a los agentes que desean obtener tales recursos a cumplir adecuadamente las finalidades establecidas.²⁸ Las universidades, y cada uno de sus integrantes en los ámbitos de actuación que les corresponden, serán responsables de decidir cómo cumplir con tales finalidades para atender adecuadamente las exigencias que les plantean los mercados en los que participan. Estos nuevos modos de operar basados en la contabilidad escrupulosa del desempeño, se afirma, permiten eliminar las consideraciones de orden político y evitar excepciones o tratos preferenciales que se aparten de la norma.²⁹

En este nuevo escenario, el concepto de autonomía resulta crucial, pero entendido ya no como principio de autodeterminación que conduce a la independencia académica, administrativa y legislativa de la universidad,³⁰ sino básicamente como la responsabilidad de las instituciones y los individuos sobre su propia conducción y desempeño. Se trata de una autonomía operativa o práctica que debe ubicarse en los campos de acción que garantizan la regulación a distancia ejercida por el Estado. Este principio normativo, ahora desnormativizado, alcanza su traducción operativa en la gobernabilidad institucional, es decir, en la capacidad de las universidades para conducirse como comunidades capaces de cumplir cabalmente con sus finalidades autoimpuestas. Ella supone, entre otros aspectos, capacidad de consulta, diálogo y decisión, manejo eficiente de recursos y programas, diseño de sistemas y procedimientos para conducir la acción, y delimitación de proyectos institucionales legítimos que otorguen identidad y faciliten el consenso, todo ello en el complejo contexto de las redes de intercambio y colaboración en las que se participa.

Estamos frente a una nueva gobernabilidad que afecta los espacios más cotidianos de actuación; éstos se rigen por los modos de cálculo de los mercados universitarios creados por el Estado para regular el acceso a los recursos, la captación de alumnos, la realización de acuerdos de intercambio y colaboración, y la oferta de servicios. Se trata, en síntesis, de nuevos modos de regulación de los

individuos y las instituciones para fomentar los desempeños eficientes que exigen sus mercados.³¹

Esta nueva “autonomía responsable” supone la existencia de universidades y comunidades que pueden actuar con libertad, pero con respeto a los marcos instituidos que se han establecido para conducir sus actos. La libertad adquiere también una forma esencialmente operativa, como esa capacidad de actuar en atención a identidades construidas que indican, mediante sus reglas, prácticas y modos de cálculo, qué significa “ser universidad”, “ser académico”, “ser estudiante”,... En este nuevo contexto, la autonomía es fruto más de la disciplina que de la libertad, más de la autoconducción responsable que de la determinación de los propios modos de existencia que se desean experimentar, más de la operación de una libertad práctica que de la autodeterminación ética de las instituciones y los sujetos configurados en complejas redes de relaciones.

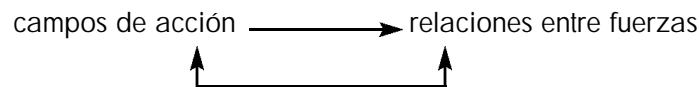
La efectividad de estas nuevas prácticas y las técnicas administrativas en las que se apoyan, descansan en el empleo de conocimientos especializados que suponen un manejo sistemático de estadísticas, y en la representación de la realidad de las instituciones mediante sistemas y modelos que hacen equivalente lo que es diferente. En la medida en la que tales prácticas se generalicen en el conjunto de las instituciones, produciendo patrones típicos de comportamientos y códigos estandarizados de comparabilidad, se ampliarán las posibilidades de conducción a distancia del sistema. En suma, podemos afirmar que la nueva universidad se encuentra asociada al diseño de modos distantes y despersonalizados de regulación y conducción, que operan la normalización de los comportamientos, así garantizan la producción de economías que de otra manera no se producirían.

Eficacia y legitimidad, ingredientes de gobernabilidad

La modificación de los modos de regulación del Estado ha ubicado los problemas de gobernabilidad universitaria en el centro del debate, pues ellos implican la modificación radical de las relaciones y prácticas de las instituciones, lo que afecta profundamente el significado social que adquiere la universidad, además de provocar modificaciones sustanciales en los modos de existencia de cada uno de los agentes que forman parte de su comunidad.³² Sin embargo, en lugar de examinar estas modificaciones sustantivas, los estudiosos de la universidad se han concentrado en el examen de las estructuras de gobierno y administración. Generalmente se discuten el tipo, tamaño, composición y atribuciones de sus órganos colegiados; el perfil, las funciones y la duración de los órganos personales, así como los mecanismos de designación; la naturaleza y contenido de la legislación universitaria; y la

estructura administrativa de la institución en la que descansan su manejo académico, financiero y laboral.³³

Aunque todos estos aspectos son muy significativos, nosotros pensamos que el análisis debe considerar también las relaciones entre fuerzas que dieron origen a tales estructuras y explicar así su funcionalidad y las probabilidades de su mantenimiento o transformación.³⁴ De lo que se trata es de articular el nivel estructural con el relacional, el de las formas de gobierno como campos de acción con el de las relaciones entre fuerzas que producen distintos niveles de gobernabilidad. Este proceso supone el ciclo recursivo



Para lograr esto es necesario comprender las normas y reglas que estructuran las acciones de los agentes que integran su comunidad, pero también aquellas que se derivan de las relaciones e intercambios que se mantienen con agentes externos a la institución. En el primer caso, la gobernabilidad se relaciona con el manejo cotidiano de la universidad: ella parte de la determinación de su misión y los propósitos que le otorgan direccionalidad, y se extiende a los procesos de toma de decisiones, el diseño de sus estructuras de autoridad, y el alcance y modalidades de sus particulares formas de organización. Supone también ciertas prácticas que amplían o inhiben su capacidad de intervención y respuesta, y permiten el diseño de estrategias cuya efectividad descansará en la flexibilidad de sus estructuras. Ella abarca ciertos estilos de dirección, y el establecimiento de normas y rutinas para potenciar el trabajo, y favorecer la integración. La estructura juega un papel fundamental al cumplir funciones de mediación, que permiten canalizar las tensiones y conflictos entre los distintos agentes participantes. En este sentido, la capacidad de conducción de la institución en sus contextos problemáticos, depende en un alto grado de sus estructuras de gobierno y administración, pero también de la habilidad para anticipar las contingencias que la amenazan y para contender con ellas. La gobernabilidad proporciona además el escenario institucional, como conjunto de normas y prácticas, en el que se desarrollan el trabajo académico y las actividades administrativas especializadas. El cumplimiento adecuado de las funciones sustantivas o de otras labores como la recaudación de fondos, la planeación financiera, el manejo de las relaciones laborales y la gestión de programas institucionales diversos, dependerá de la efectividad alcanzada en la estructuración de tales campos de acción.

En el segundo caso, la gobernabilidad universitaria supone el manejo de las relaciones de la institución y sus comunidades con agentes externos, lo que propiciaría potencialidades que de otra manera no se presentarían. Las relaciones con las agencias del Estado y con las entidades privadas de regulación ocupan un lugar esencial, pues de ellas depende la valoración del desempeño y el acceso a recursos extraordinarios. Por su parte, las relaciones con empresas y organismos de la sociedad dependen de la capacidad para establecer acuerdos y llevarlos a efecto. Estas relaciones exigen nuevas habilidades para estar en condiciones de incorporarse a redes de producción y transmisión de conocimientos, lo que implica la articulación de los sistemas de gobierno de la institución con aquellos más generales que regulan las relaciones de tales conjuntos organizacionales. Por ejemplo, la creciente participación en proyectos conjuntos y programas de colaboración, exige nuevos arreglos estructurales más flexibles y compartidos, que permitan explotar economías y complementariedades imposibles de alcanzar de manera individual. Estos nuevos arreglos imponen restricciones a la actuación interna que deben ser constantemente negociadas, tarea nada sencilla si no se cuenta con prácticas de gobierno que faciliten la comunicación, permitan la generación de consensos y propicien una rápida toma de decisiones.

Pero vayamos un poco más allá. El término gobernabilidad ha sido utilizado generalmente para caracterizar las capacidades de conducción de conflictos por parte de la autoridad, indicando los medios de que dispone para ejercerla y los efectos que de tal ejercicio se desprenden.³⁵ Aunque esta apreciación general es correcta, ella pone demasiado énfasis en la capacidad de la autoridad para ejercer el gobierno, como si dicho acto fuese resultado de una decisión unilateral. Frente a este voluntarismo desmedido, nosotros proponemos una interpretación que se desplaza del análisis de esa capacidad como propiedad inherente de la autoridad, al análisis de las relaciones entre fuerzas que posibilitan o impiden situaciones de gobernabilidad. Por tanto, desde esta perspectiva, la gobernabilidad exige considerar los contextos problemáticos altamente contingentes en los que se produce la institución, y que se encuentran fuertemente marcados por la acción de agentes muy diversos que, a su vez, ven estructurados sus campos de acción a partir de los modos de regulación del Estado y las formas de gobierno de la universidad.³⁶

De lo que se trata es de escapar a las conceptualizaciones que reducen la gobernabilidad a un problema técnico que implica el diseño de estructuras de regulación que aseguran una gestión eficaz de la institución. Ver el problema desde esta óptica es desdibujar su contenido social, negándose a comprender que las estructuras son producidas más por las relaciones de poder que se gestan en ciertos contextos problemáticos, que por las decisiones técnicas adoptadas con la asesoría de los expertos de una oficina de organización y métodos. En este sentido, la

governabilidad será el balance de relaciones y procesos relativamente estructurados que experimenta la institución, y sus contingencias.

Esta caracterización nos permite aclarar lo que podría entenderse como “buena gobernabilidad”. Ella comprende, en primer lugar, las capacidades de la institución para generar los consensos que posibiliten el establecimiento de reglas y prácticas legítimas que fortalezcan la normalidad institucional. En ello resultan esenciales la confianza, la transparencia y el cumplimiento de la norma. Para alcanzar dicha normalidad que amplía las capacidades de buen gobierno de la institución es necesario producir un conocimiento amplio y plural de sus potencialidades y limitaciones considerando las condiciones locales específicas en las que opera, para definir sobre esa base los proyectos que le otorguen identidad y direccionalidad. Se trata de alentar procesos colectivos de diálogo y reflexión que permitan el autoreconocimiento y generen acuerdos y consensos básicos sobre las reglas que deben regir la convivencia institucional. Este proceso debe derivar en el fortalecimiento de la legitimidad de la institución y sus órganos de gobierno y administración.

Asimismo, la gobernabilidad supone contar con la capacidad para actuar eficazmente para que los acuerdos adoptados se traduzcan rápidamente en acciones. Esto supone la existencia de un aparato administrativo profesionalizado que responda adecuadamente a las exigencias que suponen los proyectos sustantivos de la universidad. De poco sirve construir consensos que no se traducen en acciones, o de impulsar acciones que no responden adecuadamente a los acuerdos legítimos que les dieron origen. Esta capacidad institucional para actuar se encuentra fuertemente vinculada a la disponibilidad de recursos, que juegan un papel esencial si se desea propiciar y conducir procesos de cambio, pues ellos pasan por la redefinición de las condiciones materiales sobre las que las relaciones operan. La fortaleza financiera de la institución delinea fuertemente las condiciones de posibilidad de los procesos de transformación y se erige como una de las palancas fundamentales de apoyo del buen gobierno.³⁷

En síntesis, la buena gobernabilidad implica el diálogo razonado para construir acuerdos legítimos que deben traducirse en acciones eficaces, a fin de garantizar la reproducción del ciclo de gobernabilidad. Cuando esta cadena de acuerdos y acciones se rompe, se empiezan a debilitar la eficacia y la legitimidad, lo que conduce, antes o después, a situaciones de conflicto o ingobernabilidad. El grado de gobernabilidad de una universidad puede ser valorado a partir de la consideración de su desempeño y estabilidad, de su capacidad de respuesta y adaptación, y de la cohesión que alcanza su comunidad mediante su identificación con el proyecto institucional. En este sentido, como hemos reiterado, eficacia y legitimidad son los ingredientes básicos de la gobernabilidad.

La universidad empresarial

La gobernabilidad universitaria, ya lo hemos indicado, se relaciona con el diseño de formas de gobierno que posibilitan la estructuración de los campos de acción de los agentes que participan o se relacionan con ella. En contra de lo que comúnmente se cree, su efectividad poco tiene que ver con la naturaleza de tales estructuras. Es posible apreciar instituciones altamente centralizadas o profundamente democráticas que muestran una alta gobernabilidad, y otras que manifiestan graves problemas de conducción eficaz y legítima. Esto indica que el grado de gobernabilidad o, incluso, la ingobernabilidad, más que depender de las formas de gobierno que se adoptan, se relaciona con la capacidad para establecer y/o negociar ciertas reglas y prácticas que orienten la acción colectiva. En la medida en la que los agentes participantes consideren legítimas tales reglas y prácticas desde las que se estructuran los campos de acción, se fortalecerá la gobernabilidad de la institución.

La relevancia de las formas de gobierno se encuentra, por tanto, en su capacidad para traducir operativamente un proyecto institucional que orienta acciones y conductas que impactan a la sociedad y producen ciertos efectos, además de definir particulares modos de existencia de individuos y grupos. Como una primera aproximación, es posible identificar algunos de los rasgos de lo que denominaremos como la universidad empresarial,³⁸ que se empieza a prefigurar en diversos países como la forma dominante de gobierno de las instituciones universitarias más consolidadas bajo el modo de racionalidad neoliberal.³⁹ Para realizar esta caracterización inicial ordenamos tales rasgos considerando cinco ámbitos articulados fundamentales.

Formas corporativas. La característica primordial de la universidad empresarial se encuentra en la adopción sistemática de las formas de organización, los instrumentos y tecnologías de gestión y los juegos retóricos de la gran corporación, bajo la premisa de que una universidad no es esencialmente distinta de la empresa y que, por lo tanto, puede ser manejada de la misma manera.⁴⁰ Ello ha derivado en la identificación de las finalidades sustantivas de la institución en términos de su misión, que se traduce en estrategias, programas, objetivos y metas susceptibles de evaluación, y en la identificación de un “portafolio de productos y servicios” para atender las demandas del mercado. Asimismo, supone la adopción de técnicas administrativas como la calidad total o la reingeniería, y la aplicación de programas estandarizados de evaluación como el ISO 9000.⁴¹

Dirección institucional centralizada. La universidad empresarial se encuentra dirigida por un nuevo tipo de funcionario universitario, que se caracteriza por su amplia capacidad administrativa y, en cierto sentido, por la reivindicación de su de-

recho de dirigir. Asume que la conducción de la universidad es un asunto de expertos, por lo que es necesario delimitar y diferenciar los espacios de actuación de la dirección institucional, de aquellos directamente relacionados con las funciones académicas, y de los que tienen que ver con el manejo administrativo rutinario de la institución. El ámbito esencial de actuación de tal dirección institucional centralizada se ubica en las relaciones que mantiene con su medio externo, con una definición de la misión y las estrategias de la universidad, el establecimiento de los acuerdos de intercambio y colaboración, y la atención a los problemas que se derivan de un mercado muy competido, incierto y dinámico. Su eficacia se mide a partir de los procedimientos estandarizados de evaluación y la rendición de cuentas; el ascenso político de los gerentes universitarios se logra a través de una buena gobernabilidad asentada en la administración, el control centralizado y el desempeño eficiente.

Órganos colegiados disminuidos. Por otra parte, se aprecian innovaciones en las formas de organización que suponen nuevos arreglos estructurales, en los que las formas democráticas o colegiadas de gobierno se ven paulatinamente desplazadas por —o subordinadas a— estructuras ejecutivas que conducen los proyectos estratégicos de la universidad. La toma de decisiones colegiada es apreciada crecientemente como obstáculo para la buena marcha de la institución, ya que la discusión en colectivos amplios y muy diversos, acompañada muchas veces de la movilización de activistas, dificulta grandemente una aplicación directa y expedita de los criterios de racionalidad administrativa que se utilizan para medir el desempeño. Para enfrentar estos inconvenientes, se propone reducir el tamaño de los órganos colegiados y orientarlos hacia funciones de carácter consultivo que retroalimenten la política global de la universidad, diseñada por los órganos personales encargados de la dirección institucional. Asimismo, se propone crear comisiones ad hoc para analizar temas concretos y operar mecanismos selectivos de consulta dirigida en los que se controlan los tiempos, modalidades y alcances de la participación. En este caso, se produce un efecto de legitimidad inducida, en la medida en la que la participación así operada, valida los resultados de la consulta. La efectividad de este proceso de conducción se encuentra en el desplazamiento del contenido y la finalidad de la consulta, que son sustituidos por un procedimiento de participación que alienta un sentimiento de “haber sido tomado en cuenta”.

Manejo financiero y prioridades institucionales. Otro rasgo importante de la universidad empresarial tiene que ver con su manejo financiero, que es considerado como asunto exclusivo de expertos, encargados de diseñar estrategias de captación de recursos que fortalezcan la independencia y capacidad de acción de la institución. Ello supone un manejo centralizado de los recursos, pues amplía los márgenes de negociación de la dirección institucional con cada uno de los sectores de

la universidad, lo que propicia un control más eficaz. Además, empiezan a operar mecanismos de control de los recursos mediante sistemas de información en red, que permiten un seguimiento detallado, puntual e instantáneo del ejercicio del gasto, con lo que se pueden detectar anomalías y realizar ajustes desde las oficinas centrales de la institución. Además, el presupuesto se consolida como herramienta fundamental de gobierno, pues permite diferenciar proyectos en función de las prioridades institucionales y de la funcionalidad que representen para atender las demandas del mercado.

Flexibilidad y control. Finalmente, la universidad empresarial incorpora modalidades de organización que propician, a la vez, una mayor flexibilidad y un mayor control. Este delicado balance persigue una conducción institucional en la que los individuos y grupos llevan a cabo sus actividades y determinan libremente las mejores formas para realizarlas, pero siempre dentro de los marcos institucionales diseñados para tal efecto. Los reglamentos y políticas formalmente establecidos, que funcionan como límites de la acción, son complementados con el diseño de mercados internos artificiales que fomentan la competencia y la productividad: los programas de asignación de recursos financieros a concurso, los estímulos económicos extraordinarios o la asignación de becas y otros apoyos en función del desempeño, propician la normalización de comportamientos, lo que garantiza una mayor flexibilidad y disciplina en el trabajo. Estas nuevas prácticas reducen los márgenes de la comunidad para confrontar las decisiones de la dirección institucional, pues de ella dependen la asignación presupuestal y el otorgamiento de las remuneraciones extraordinarias. Como consecuencia, la universidad empresarial ve disminuida la participación de académicos y estudiantes, que se concentran crecientemente en sus quehaceres y ejercen esa autonomía práctica que les otorga un sentido figurado de autodeterminación.

Desde esta perspectiva, en suma, la gobernabilidad en la universidad empresarial se convierte en un problema de funcionarios expertos, que establecen las condiciones para el diseño de los programas institucionales prioritarios, y determinan muchas veces sus espacios y modalidades de realización. Ello impacta, sin duda alguna, la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo universitario, que debe ajustarse a las normas contables externamente establecidas y a los tiempos que se derivan de los procedimientos de evaluación. Esta “nueva universidad” muestra esa tendencia hacia la administrativización como clave de gobernabilidad, es decir, hacia ese predominio de los saberes y prácticas propios de las empresas para el diseño y conducción de las instituciones, sus programas y sus recursos.⁴²

A manera de conclusión: ¿es posible una gobernabilidad participativa?

En México, a lo largo de la última década se ha avanzado en el establecimiento de las condiciones que hacen de la gobernabilidad institucional un factor esencial de estabilidad. Si bien esta capacidad se muestra incipiente en la mayoría de las instituciones, se aprecian ya algunas universidades con mayor capacidad de acción en sus contextos problemáticos específicos, frente a otras que permanecen como entidades pasivas y cerradas que funcionan reactivamente ante las presiones de su medio. Asimismo, hay áreas de las instituciones en las que la gobernabilidad es alta, como por ejemplo, en lo referente a la gestión de los recursos financieros o la conducción del cuerpo académico, frente a otras en las que se aprecian carencias importantes que pueden conducir a conflictos severos e inmovilidad institucional, tal como sucede en muchas universidades con la operación de sus órganos colegiados, la reorganización de las estructuras administrativas o la conducción de la participación estudiantil. No ampliar la capacidad de gobierno de las instituciones, o dejar de atender sus zonas de evidente rezago podría poner en riesgo su viabilidad, y conducir las a situaciones de ingobernabilidad.

A lo largo de estas páginas hemos podido apreciar algunos problemas asociados con la gobernabilidad universitaria y su relevancia si consideramos los alcances y efectos que supone en la actualidad. Asimismo, hemos delineado algunos rasgos de lo que se conoce como la universidad empresarial, que se plantea, cada vez con mayor insistencia, como la posible solución mágica a los problemas de baja gobernabilidad de las universidades mexicanas. Sin embargo, debemos preguntarnos si tal prototipo de “nueva universidad”, diseñada en los países del centro global, responde a los requerimientos de nuestra sociedad, ubicada casi siempre en las orillas de la modernidad. ¿Acaso no es posible pensar en una gobernabilidad distinta que se produzca desde las historias específicas de las instituciones y sus contextos problemáticos?; ¿acaso no podemos pensar en una gobernabilidad que recupere el papel central de la institución universitaria en nuestro país como referente cultural básico de la sociedad, siempre más allá del mercado y sus caprichos? En un arrebató utópico nos atrevemos a delinear algunos elementos que podrían conducirnos a negociar una gobernabilidad participativa:

- Que contemple el ejercicio de la autonomía como la posibilidad de establecer proyectos y hacerse cargo de su cumplimiento.
- Que posibilite la construcción de espacios de realización para todos y propicien su vinculación a partir de la colaboración reflexiva de las comunidades que los impulsan.

- Que sostenga su legitimidad en su carácter incluyente, descentralizado y plural, siempre más allá de misiones institucionales estrechas o de proyectos prioritarios mal entendidos.
- Que se mantenga como dispositivo socialmente autorregulado, en la medida en la que las relaciones entre fuerzas funcionen como mecanismo institucional eficaz para el establecimiento y/o modificación de normas mínimas de convivencia.
- Que funcione con transparencia, al hacer visibles las actuaciones de todos bajo sistemas de rendición de cuentas sancionados colectivamente, y fortalezca la confianza en los otros mediante el cumplimiento escrupuloso de las normas acordadas.

Otro aspecto que se deriva de la discusión de la gobernabilidad tiene que ver ya no tanto con el programa utópico que nos anime como con las condiciones de posibilidad para sostener una buena gobernabilidad en las universidades públicas mexicanas. Destaquemos cuatro que resultan fundamentales:

- El establecimiento de una política de Estado para la universidad que la proteja de las crisis económicas y políticas coyunturales y le otorgue estabilidad y certidumbre de largo plazo. Ello exigiría:
 - la determinación de un porcentaje del PIB como asignación mínima para promover la educación y la ciencia; y
 - la revisión del marco legislativo del sistema universitario para eliminar las ambigüedades en temas clave como los de la autonomía, la gratuidad y el financiamiento, considerando para ello la participación amplia de las instituciones y sus comunidades.
- La asignación de recursos económicos extraordinarios que atiendan los rezagos acumulados y garanticen la realización continua de los proyectos institucionales que compensen tales rezagos. Ello exigiría:
 - el establecimiento de programas de financiamiento extraordinario para atender las carencias en regiones e instituciones históricamente desatendidas.
- El ejercicio de la autonomía al margen de la regulación del Estado, para garantizar que las comunidades de cada institución decidan efectivamente los términos específicos y los alcances de sus proyectos. Ello exigiría:
 - el establecimiento de procedimientos de evaluación sustentados en los compromisos académicos establecidos por la institución y sus comunidades;
 - el establecimiento de la evaluación como mecanismo de retroalimentación de la actuación institucional y, en consecuencia, la eliminación de todo posible castigo financiero ante un eventual resultado negativo; y

- la operación de órganos colegiados autónomos conformados de manera plural y equilibrada, para conducir la rendición de cuentas con la mayor transparencia.
- La consolidación de una comunidad de núcleo duro, sustentada en la profesionalización de la carrera académica y la formación de equipos de trabajo que permitan potenciar los proyectos de docencia, investigación y difusión. Ello exigiría:
 - la ampliación del número de profesores de tiempo completo sobre los de medio tiempo y los de asignatura;
 - la consolidación de los programas de formación y actualización del personal académico de carrera; y
 - el establecimiento de un modelo de regulación académico-laboral sustentado en una remuneración adecuada y estable, y en el reconocimiento de la trayectoria académica de largo plazo.

Los rasgos y las condiciones de posibilidad de esta gobernabilidad participativa deben ser asumidos como una provocación inicial que persigue orientar la reflexión de la situación de las universidades públicas mexicanas en el presente, y de los efectos particulares que han experimentado al empezar a operar bajo los nuevos modos de regulación estatal. Ya hemos insistido en la necesidad de realizar estudios de experiencias institucionales específicas, para determinar con mayor precisión y detalle el tipo de gobernabilidad que las caracterizan y sus posibles transformaciones futuras. Acaso la confrontación de tales realidades nos permita precisar el contenido de esa gobernabilidad participativa que visualizamos como posible opción ante la embestida de la universidad empresarial y sus retóricas.

NOTAS

- ¹ Ibarra, 2001a, pp. 61-88. Los trabajos sobre gobernabilidad universitaria en México son pocos y recientes (Acosta, 2000; Arechavala, 2001; De Vries, 2001; Ibarra y Rondero, 2001; Millán, 2001; Pallán, 1998, 1999), y se confunden generalmente con textos que analizan las estructuras de gobierno de las instituciones, campo en el que la literatura existente es algo más abundante (por ejemplo: Aguilar, 1988; Villegas, 1992; Didriksson, 1995; Casanova y Rodríguez, 1999; López Zárate, 1998, 2000, 2001).
- ² En un estudio que da cuenta de la expansión de la educación superior en México se proporcionan algunas cifras significativas: entre 1960 y 1985, se pasó de 50 a 271 instituciones de educación superior, de 78 000 a 840 000 alumnos matriculados y de 10 749 a 79 000 puestos académicos (Gil et al., 1994: 24).
- ³ Aunque el sentido de la universidad se encuentra en la formación de cuadros técnicos y profesionales de alto nivel, el desarrollo de conocimiento científico-tecnológico y la difusión y preservación de la cultura, estas funciones quedaron subordinadas siempre a la funcionalidad

política que podían proporcionar, transformándose así de fines en medios al servicio de los “intereses superiores” de los dirigentes de la institución y del gobierno. Ello permite comprender por qué se adoptaron muchas veces —y se siguen adoptando en muchos casos— decisiones que obstaculizaron claramente el cumplimiento cabal de ciertos proyectos académicos, favoreciendo selectivamente la realización de otros. Para un análisis de la universidad bajo la óptica de esta lógica política recomendamos, entre otros, los trabajos de Levy (1987) y Ordorika (1999).

⁴ Entre los trabajos que representan este primer momento de la investigación sobre la universidad se encuentran los de Latapí (1980), Jiménez (1982), Fuentes Molinar (1987), Levy (1987), Villaseñor (1988) y Didriksson (1989). En la década de los noventa se incorporaron nuevas agendas de investigación bajo la influencia de los análisis de políticas públicas encabezados por Brunner (1985, 1990) y Fuentes Molinar (1989, 1991), y el impacto de la obra de Clark (1991). Para una discusión al respecto, véase Ibarra (2001a: 77-78 y 101-105).

⁵ Mientras algunos analistas eufóricos ubican el cambio de régimen en México con la derrota del PRI en la elección presidencial del año 2000, nosotros asumimos que tal modificación se produjo casi 20 años antes, con el advenimiento de los gobiernos de orientación neoliberal a inicios de la década de 1980. La ruptura se produjo entre el régimen de José López Portillo y el de Miguel de la Madrid, siendo este último el primer gobierno de claro perfil tecnocrático. Desde entonces se ha reconstruido el régimen político mexicano atendiendo a un conjunto de prácticas que han posibilitado la “administrativización” del Estado, la política y la sociedad. Estas prácticas han encontrado su legitimidad en el refuerzo paulatino de un sistema electoral basado en la máxima de un voto por persona, como si tal sistema de traducción contable de la voluntad popular fuera condición suficiente para asumir la existencia de la democracia. Esta tendencia de “democratización” más “administrativización”, digamos, de democratización como administrativización de la política y de administrativización como democratización (mercantil) de la economía y la sociedad, se ha reafirmado sucesivamente con los gobiernos de Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León y Vicente Fox Quezada.

⁶ Ibarra, 2000.

⁷ Ibarra, 2000a, pp. 361-404. En un primer intento por desarrollar investigaciones para dar cuenta de la conformación y cambio de las universidades públicas mexicanas (UPM's), el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM desarrolla actualmente un Proyecto de autoestudio que comprende en su primera etapa el examen de 26 instituciones distintas ubicadas en 20 estados de la República. Los primeros resultados de este esfuerzo colectivo fueron presentados en octubre de 2001 (CEIICH, 2001). Su finalidad es “demostrar la relevancia de los contextos locales en los que se constituyeron y se desarrollan cada una de las universidades públicas del país, reconociendo los rasgos de su diversidad. Se trata de llenar el vacío existente de lo que podríamos calificar como una geografía política del sistema universitario mexicano, que permita ir descifrando paulatinamente, los términos más precisos de su constitución compleja como unidad de diversidades en tensión.” (Ibarra, 2001b: 2).

⁸ Aquí enfrentamos el problema de lo que vamos a considerar como “universidad”, pues no todas presentan el mismo ordenamiento estructural y, en consecuencia, la misma capacidad de gobierno. Es necesario preguntarnos cuántas universidades públicas mexicanas funcionan realmente como universidades, es decir, cuántas de ellas cuentan ya con una planta académica consolidada, con la infraestructura básica requerida para potenciar el trabajo académico, y con programas de alta envergadura para la docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura. Para discutir la gobernabilidad universitaria es indispensable comprender la especificidad estructural de las instituciones y los contextos locales que dan forma y sentido a su composición social. Sólo así podremos clarificar la relación entre estructura de gobierno, composición social y capacidad de gobierno, es decir, entre las formas de organización de la uni-

versidad, las acciones de los agentes sociales que la integran o se relacionan con ella y las capacidades de buen gobierno. Esta es todavía una tarea pendiente y muy urgente dentro de las agendas de investigación de los estudios sobre la universidad.

⁹ Casas y Valenti, 2000; Etzkowitz y Leydesdorff, 1997; Etzkowitz, Webster y Healey, 1998.

¹⁰ ANUIES, 2000, pp. 153-160; SEP, 2001, pp. 184, 196-198, 213-215. Un claro ejemplo de esta tendencia se encuentra representado por la International Network of Universities, asociación integrada por instituciones ubicadas en Hungría, Australia, Finlandia, Japón, Inglaterra, Indonesia, España y China. De acuerdo con la información disponible, esta red universitaria persigue diseñar cursos que atiendan la dimensión global que caracteriza al mundo de hoy, además de favorecer la movilidad de sus estudiantes y su personal académico, al funcionar como instituciones asociadas (Flinders, 2001). Otro ejemplo más cercano a nuestras realidades está representado por la Red de Universidades Latinoamericanas y Europeas, asociación integrada por 34 universidades de 16 países distintos. Su propósito fundamental consiste en la promoción del intercambio de información entre las instituciones afiliadas a través de las nuevas tecnologías de comunicación y el establecimiento de distintos programas de cooperación en materia de investigación y desarrollo, universidad virtual, educación a distancia y políticas de incorporación y desarrollo tecnológico (RULE, 2001). Es necesario considerar, sin embargo, que estas nuevas formas de organización interuniversitaria son muy recientes y que han sido muy poco analizadas, por lo que resulta arriesgado adelantar juicios sobre su amplitud, impacto y efectividad.

¹¹ Rose y Miller, 1992.

¹² El imaginario social se encuentra asociado cada vez más a los medios masivos de comunicación, que funcionan como artefactos culturales desde los que se moldean las conciencias. Es necesario considerar también que hoy son muchas las instituciones, además de la universidad, que se relacionan con la producción y circulación del conocimiento y los bienes culturales, lo que pareciera indicar el fin del monopolio que las instituciones educativas habían conservado por mucho tiempo. La transformación de los modos de producción del conocimiento supone, como ya indicamos, el paso de universidades cerradas a la formación de redes interorganizacionales integradas por universidades, agencias del gobierno y organizaciones económicas y sociales muy diversas. Para una discusión al respecto, véase Gibbons et al. (1997), Marceau (1996) y Etzkowitz y Leydesdorff (1997).

¹³ De hecho, en México contamos ya con un sistema muy diversificado que se integraba en 1999 por 1 250 instituciones distribuidas de la siguiente manera: 45 universidades públicas, 147 instituciones de educación tecnológica, 67 instituciones que dependen directamente de la SEP o de alguna otra secretaría de estado, 36 universidades tecnológicas, 598 instituciones particulares y 357 instituciones de educación normal (ANUIES, 2000: 34-35; también SEP, 2001, pp. 186-187). A pesar de ello, el conjunto de universidades públicas sigue conservando el mayor peso específico dentro del sistema, al atender a 52% de los estudiantes de licenciatura, 48% de los de posgrado y realizar 50% de la investigación del país. Sin embargo, insistamos, dentro de este conjunto existen importantes contrastes entre las instituciones académicamente más consolidadas y aquellas que siguen enfrentando situaciones de precariedad económica e inestabilidad política.

¹⁴ Ibarra, 2001c.

¹⁵ Clarke y Clegg, 1998; Clarke, Clegg e Ibarra, 2000.

¹⁶ Algunos autores señalan que esta transición ha implicado el paso de la modernidad a la posmodernidad (Ibarra, 2001a: 36-39). Sin embargo, esta apreciación resulta inexacta pues la sociedad realmente no ha modificado sus principios básicos de organización. Lo que ha sucedido es que tales principios se han generalizado, además de perfeccionarse con el apoyo de las nuevas tecnologías de información, al grado de que son ya muy pocos los espacios de

la sociedad que escapan a su racionalización técnico-cibernética. En suma, estamos ante ese sombrío futuro anticipado por Weber, en el que la modernidad ha alcanzado su condición como realidad hiperadministrada que intenta cerrar definitivamente la puerta de esa jaula de hierro que encierra a la sociedad.

¹⁷ Slaughter y Leslie, 1997; Jary y Parker, 1998; Currie y Newson, 1998.

¹⁸ Gamble, 1996.

¹⁹ Foucault 1999; Gordon, 1991. Al hablar de gobierno no pensamos únicamente en las acciones del Estado; el gobierno se presenta en toda relación en donde una de las partes desea imponer una cierta conducta a la otra, pero donde la otra tiene la posibilidad de reconducir la relación. Como señala Foucault, "'Gobierno' no se refería únicamente a las estructuras políticas o a la gestión de los Estados; más bien designaba el modo de dirigir la conducta de individuos o grupos: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de los enfermos. No sólo cubría las formas instituidas y legítimas de sujeción económica o política, sino también modos de acción, más o menos pensados y calculados, destinados a actuar sobre las posibilidades de acción de otros individuos." Foucault, 1988, p. 239.

²⁰ Rose, 1993.

²¹ Ibarra, 2001a, pp. 321-322; también Clarke y Newman, 1997.

²² Weiss, 1998. El nuevo Estado modesto o disminuido ha encontrado en la literatura del New Public Management sus mayores fuentes de inspiración y legitimidad: sus autores más destacados afirman, categóricos, que el Estado puede ser manejado como un negocio y que el manejo de los asuntos públicos requiere del uso de los métodos de gestión propios del sector privado (Crozier, 1989; Kliksberg 1989; Osborne y Gaebler 1994). Ello supone, entre otras cosas, la transformación de las rígidas formas burocráticas en arreglos estructurales más flexibles y la reinención de la identidad del funcionario público, que en adelante deberá gobernar su conducta para representar al nuevo "gerente social" y su inquebrantable espíritu emprendedor.

²³ FMI 1997.

²⁴ Esta acción reguladora del Estado se encuentra sujeta, a su vez, a una metaregulación supranacional que es conducida por los organismos internacionales (por ejemplo Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Organización Mundial de Comercio, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Estos organismos persiguen universalizar un modo de racionalidad que garantice la acumulación de capital en el ámbito global, además de contener los conflictos regionales y locales, y administrar las desigualdades sociales más graves, que pudieran poner en riesgo el régimen de acumulación. Su instrumento fundamental de intervención se encuentra en la dotación condicionada de recursos "frescos" que requieren los estados para cumplir puntualmente con sus obligaciones financieras y, siempre posteriormente, para atender programas sociales prioritarios. Como ejemplo del papel de los organismos internacionales y el tipo de intervención que ejercen, el lector puede acudir a un documento reciente del FMI en el que establece las condiciones de lo que considera como "buen gobierno". Al respecto indica que:

La contribución que el FMI puede hacer al buen gobierno (incluida la eliminación de prácticas de corrupción) a través de su política de asesoramiento y, donde sea relevante, de su asistencia técnica, se ubica principalmente en dos esferas:

- Mejora de la administración de los recursos públicos a través de reformas en las instituciones del sector público (por ejemplo, la Secretaría de Hacienda, el Banco Central, las empresas públicas, el servicio civil, y la función estadística oficial), esto incluye procedimientos administrativos (por ejemplo, control del gasto, administración presupuestal y recaudación de impuestos).
- Apoyo para el desarrollo y mantenimiento de un contexto económico y regulatorio estable que contribuya a actividades eficientes del sector privado (p.e., sistemas de precios, regímenes de intercambio y de comercio, el sistema bancario y sus regulaciones).

(FMI 1997, p. 3, cursivas en el original, la traducción es nuestra).

- ²⁵ Blundell y Robinson, 2000, p. 17. La auditoría es una de las tecnologías de regulación privadas de mayor relevancia en todo el mundo, pues ella se utiliza crecientemente para evaluar y certificar cada una de las actividades del Estado y la sociedad, lo que ha dado lugar a la emergencia de la llamada "sociedad auditada", Power, 1997. Su popularidad descansa en esa capacidad indirecta y distante de certificación que es ejercida por una tercera parte, reconocida por poseer un alto nivel de conocimientos especializados que garantizan su objetividad. Esta tendencia se ha expresado en el campo de la educación superior a través de la puesta en operación de sistemas de evaluación y rendición de cuentas antes prácticamente inexistentes, Neave, 1990.
- ²⁶ Bascones, 2001.
- ²⁷ Estos modos de regulación suponen la operación de los mecanismos de evaluación y acreditación conducidos por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes). El gobierno del presidente Fox ha asumido la necesidad de consolidar el sistema nacional de evaluación y acreditación a lo largo del sexenio (SEP, 2001: 100, 199, 204-205, 211-212).
- ²⁸ Los nuevos mecanismos de asignación de fondos extraordinarios han ampliado su importancia al manejar montos cada vez más significativos: a) el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes) apoyó la realización de 2 310 proyectos de las universidades públicas por un monto de 4 574 millones de pesos en el periodo 1995-2000; b) el Fondo de Infraestructura aportó 2 365 millones de pesos a las universidades públicas estatales en ese mismo periodo y 659 millones a las universidades tecnológicas durante 1999-2000; c) el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (Proadu) canalizó 218 millones de pesos entre 1995 y 2000; d) el Programa de equipamiento del sistema de educación tecnológica aportó 455 millones de pesos en el periodo 1995-2000. A estos montos se deben sumar otros que favorecieron la formación académica de los profesores: a) el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), que otorgó 3 044 becas a profesores de carrera de las universidades públicas en el periodo 1997-2000; b) el Programa de Superación del Personal Académico (Supera-ANUIES) que otorgó 2 196 becas entre 1994 y 2000; c) el Programa Promep-SEIT-COSNET que apoyó a 2 396 profesores de los institutos tecnológicos en la realización de sus estudios de posgrado desde 1998 (SEP, 2001, pp. 187-188). Según otra fuente, los programas de financiamiento extraordinario representaron aproximadamente 15% del gasto federal destinado a la educación superior en 2000 (Reséndiz, 1998, p. 3; 2000, pp. 136-137).
- ²⁹ El debate entre la universidad corporativa de ayer y la universidad empresarial de hoy sólo cobrará su sentido pleno cuando le demos contenido empírico: necesitamos re-conocer a las universidades públicas mexicanas para saber cuántas de ellas operan realmente bajo ese nuevo modo de racionalidad sustentado en la administración. Sólo así estaremos en condiciones de clarificar las economías y los costos ocultos que este nuevo modelo está generando y, por consiguiente, visualizar rutas alternativas que nos permitan reinventar a la universidad de manera efectiva desde la acción reflexiva de la sociedad.
- ³⁰ Barros Sierra, 1997.
- ³¹ Debemos insistir en el hecho de que los programas operados por el Estado a lo largo de la última década han establecido nuevas prácticas que se sustentan en un modo de racionalidad regido por el mercado o por espacios/sistemas que funcionan como tales. Los ejemplos son abundantes: se encuentran los procesos de evaluación y acreditación que ya mencionamos, los programas de remuneración extraordinaria del personal académico (Ibarra, 2000), los concursos de selección para el ingreso al bachillerato y la licenciatura o para certificar el egreso, y los procedimientos de asignación de recursos a la ciencia bajo concurso, por señalar los más significativos. Más allá de las especificidades que cada uno de estos programas presenta, el lec-

tor debe observar que todos ellos funcionan bajo la misma lógica, que todos ellos impulsan ciertas prácticas desalentando otras, y que obedecen a la creación de mercados que fomentan el individualismo y la competencia, trastocando así las identidades de las instituciones y los sujetos. Para una exposición detallada al respecto, véase Ibarra (2001a, pp. 325 sigs.).

³² Ibarra, 2001a, 2001c.

³³ Didriksson, 1995; López Zárate, 1998.

³⁴ Uno de los estudios más sistemáticos sobre las formas de gobierno de las instituciones de educación superior en México, y que cuenta con un amplio soporte empírico, ha reconocido la existencia de cinco formas típicas: la democracia elitista, la jerarquía burocrática, la oligarquía empresarial o religiosa, la oligarquía académica y la oligarquía burocrática (López Zárate, 2001, pp. 66-73). La caracterización de estas estructuras no considera, sin embargo, lo que las produce, es decir, los procesos y relaciones que les han dado origen y que explican sus cambios. Como se trata de modelos típicos, el ejercicio se ve obligado a eliminar los contextos problemáticos de las realidades institucionales en las que se apoyó, con el riesgo de quedar encerrado en la formalidad de sus propias definiciones. Por ello, el análisis de la gobernabilidad exige una postura preestructuralista que se centre en el examen de las relaciones que producen tales estructuras o campos de acción. Para decirlo en otros términos, el punto de llegada de López Zárate se constituiría en nuestro punto de partida, lo que nos permite comprender el complejo proceso recursivo entre campos de acción que estructuran relaciones que reproducen o transforman campos de acción.

³⁵ Acosta, 2000, pp. 128-129; De Vries, 2001, p. 125; Millán, 2001, p. 118; Pallán, 1998, pp. 108-109.

³⁶ La articulación entre estos niveles de análisis se sustenta teóricamente en el paradigma de complejidad de Morin y los aportes en torno a la gubernamentalidad de Foucault. Para una discusión al respecto recomendamos Ibarra (1995, 2001a, pp. 278-298).

³⁷ No estamos afirmando que una asignación presupuestal generosa a las universidades resuelva por sí misma sus problemas de gobernabilidad; sin embargo, ella se establece sin duda como su condición necesaria. Desconocer este aspecto puede alentar la creación de estructuras de gobierno muy autoritarias que son capaces de mantener el orden, pero que no representan de ninguna manera una alta gobernabilidad.

³⁸ Ibarra, 2001a, pp. 167, 205, 225-226; cfr. Clark, 2000.

³⁹ Es posible apreciar algunos de estos rasgos en aquellas universidades mexicanas que han contado con mejores condiciones académicas y económicas para su desarrollo. Sin embargo, necesitamos realizar estudios detallados para apreciar hasta dónde el modelo de la universidad empresarial, muy claro en las instituciones privadas de más prestigio y tradición, se ha instalado como opción organizativa integral para las universidades públicas. En este caso, hace falta confrontar los discursos, casi siempre exagerados y desmedidos, con las estructuras y prácticas que realmente operan en las instituciones.

⁴⁰ En la década de los sesenta se aceptaban diferencias fundamentales entre la empresa y la universidad, pues la primera requería de una estructura burocrática dura para enfrentar la competencia, que sería contraproducente en la segunda dada la ambigüedad de sus finalidades y su funcionamiento colegiado. Incluso, algunos autores señalaron que la adopción de prácticas y procedimientos empresariales supondría graves peligros para la universidad, pues se trata de organizaciones gobernadas por una lógica de funcionamiento distinta, que se encuentra libre de las restricciones técnicas impuestas por el mercado. Razonamientos como éste dieron lugar a la caracterización de las universidades como anarquías organizadas o sistemas flojamente acoplados (Cohen y March, 1974; Weick, 1976; también Besse, 1973). Treinta años después, tales argumentos enfrentan amplios cuestionamientos respaldados en la conformación

aparentemente exitosa de la universidad empresarial, aunque no se puede declarar aún que hayan perdido la batalla.

⁴¹ El iso 9000 es un modelo internacional de evaluación estandarizada de la administración de la calidad de los procesos de producción en empresas, que toma en cuenta la satisfacción del cliente y la capacidad de innovación. Diseñado por la International Organization of Standardization, su uso se ha extendido a prácticamente todo tipo de organizaciones. En el caso de las universidades se afirma que este modelo permite elevar la calidad de los servicios educativos, incrementar la matrícula y operar bajo condiciones de austeridad. El último aspecto resulta indiscutible; los otros dos, sumamente cuestionables.

⁴² No perdamos de vista que cuando se habla de "recursos" desde la óptica empresarial, se consideran tanto los materiales como los "humanos".

BIBLIOGRAFÍA

Acosta Silva, Adrián, "Gobierno y gobernabilidad universitaria: ejes para una discusión", en D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (coords.), *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2000.

Aguilar Villanueva, Luis F., "Los problemas de autoridad en la universidad pública: la estructura de gobierno y la organización administrativa", en *Revista de la Educación Superior*, 17(1): 99-123, México, 1988.

ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2000.

Arechavala Vargas, Ricardo, "El gobierno de las universidades públicas: ¿es posible comprender un sistema caótico?", en *Revista de la Educación Superior*, XXX(2):101-122, 2001.

Barros Sierra, Javier, "La autonomía universitaria", en *Política y cultura*, 5(9): 103-104, 1997.

Bascones Serrano, Luis Miguel, *La exclusión participativa. Pobreza, potenciamiento y orden simbólico en el Programa Nacional de Solidaridad (México 1989-1995)*, Madrid, Universidad Complutense, 2001, 524 pp.

Besse, Ralph M. "A Comparison of the University with the Corporation", en J.A. Perkins (ed.), *The University as an Organization*, Nueva York, McGraw-Hill, 1973.

Blundell, John y Colin Robinson, *Regulation Without the State*, Londres, IEA Publications, Readings 52, 2000.

Brunner, José Joaquín, *Universidad y sociedad en América Latina. Un esquema de interpretación*, Caracas, CRESALC-UNESCO, 1985.

_____, *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 1990.

Casanova Cardiel, Hugo y Roberto Rodríguez Gómez (coords.), *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM/Porrúa, 1999.

Casas, Rosalba y Giovanna Valenti (coords.), *Dos ejes en la vinculación de las universidades a la producción: la formación de recursos humanos y las capacidades de investigación*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco/Plaza y Valdés, 2000.

CEIICH, "Proyecto de auto-estudio de las universidades públicas mexicanas", consultado el 8 de octubre de 2001, <http://www.geocities.com/ceiich01/autoestudio.htm>.

- Clark Burton, R. El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica, México, Nueva Imagen/Universidad Futura/Universidad Autónoma Metropolitana, 1991.
- _____, Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa, 2000.
- Clarke, John y Janet Newman, The Managerial State: Power, Politics, and Ideology in the Remaking of Social Welfare, Londres, Sage, 1997.
- Clarke, Thomas y Stewart Clegg, Changing Paradigms: The Transformation of Management Knowledge for the 21st Century, Londres, Harper Collins Business, 1998.
- _____, Stewart R. Clegg y Eduardo Ibarra Colado, "Estudios organizacionales y paradigmas gerenciales: elementos esenciales de una nueva retórica", Denarius, 1(1), pp. 121-158, 2000.
- Cohen, Michael D. y James G. March, Leadership and Ambiguity: The American College President, Boston, Harvard University Press, 1974.
- Crozier, Michel, Estado modesto, Estado moderno, Estrategia para el cambio, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Currie, Jan y Janice Newson (eds.), Universities and Globalization: Critical Perspectives, Thousand Oaks, Sage, 1998.
- De Vries, Wielse, "Gobernabilidad, cambio organizacional y políticas públicas", Revista de la Educación Superior, XXX(2), 2001, pp. 123-135.
- Didriksson, Axel, Política educativa y movimiento universitario, 1983-1988, México, Ediciones de Cultura Popular/UAZ, 1989.
- _____, "Gobierno universitario y poder", en M. Martínez (coord.), Pluralidad y universidad, México, La Jornada/UAZ, 1995, pp. 135-142.
- Etzkowitz, Henry, y L. A. Leydesdorff (eds.), Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations, Londres, Pinter, 1997.
- _____, Andrew Webster y Peter Healey (eds.), Capitalizing Knowledge: New Intersections of Industry and Academia, Albany, State University of New York Press, 1998.
- Flinders University Web Page, "International Network of Universities", consultado el 14 de noviembre de 2001, <http://www.flinders.edu.au/international/links/inu.html>.
- FMI, Good Governance: The IMF's Role, Washington, Publicaciones del Fondo Monetario Internacional, 1997.
- Foucault, Michel, "El sujeto y el poder", en H.L. Dreyfus, Hubert L. and Paul y P. Rabinow, Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, 1988, pp. 227-244.
- _____, "Nacimiento de la biopolítica" en M. Foucault, Estética, ética y hermenéutica, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 209-215, .
- Fuentes Molinar, Olac, Educación y política en México, México, Nueva Imagen, 1987.
- _____, "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro", en Universidad Futura, 1(3), pp. 2-11, 1989.
- _____, Las cuestiones críticas de la política de educación superior en México. La agenda de los 90, documento presentado en el Taller de Expertos sobre Política de Educación Superior en México, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1991.
- Gamble, Andrew, Hayek: The Iron Cage of Liberty, Hong Kong, Westview Press, 1996.
- Gibbons, Michael et al., La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- Gil, Antón Manuel et al., Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1994.

- Gordon, Colin, "Governmental Rationality: An Introduction", en G. Burchell, C. Gordon y P. Miller (eds.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, Londres, The University of Chicago Press, 1991, pp. 1-51.
- Ibarra Colado, Eduardo, "Strategic Analysis of Organizations: A Model from the Complexity Paradigm", *Human Systems Management*, 14(1):51-70, 1995.
- _____, "Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?", en D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (coords.), *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2000, pp. 61-99.
- _____, *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, Dirección General de Estudios de Posgrado y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM/Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2001a.
- _____, *Autoestudio de las universidades públicas mexicanas: propósitos, orientación y perspectivas*, ponencia presentada en la Primera Reunión de Autoestudio de las Universidades Públicas Mexicanas, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2001b (Disponible en <http://www.geocities.com/ceiich01/>).
- _____, "Considering 'New Formulas' for a 'Renewed University': The Mexican Experience", *Organization*, 8(2): 203-217, 2001c.
- _____, y Norma Rondero López, "La gobernabilidad universitaria entra en escena: elementos para un debate en torno a la nueva universidad", *Revista de la Educación Superior*, XXX(2), 2001, pp. 79-99.
- Jary, David y Martin Parker (eds.), *The New Higher Education: Issues and Directions for the Post-Dearing University*, Staffordshire, Staffordshire University Press, 1998.
- Jiménez Mier y Terán, Fernando, *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM*, México, Foro Universitario/Ediciones de Cultura Popular, 1982.
- Kliksberg, Bernardo, *¿Cómo transformar al Estado? Más allá de mitos y dogmas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Latapí, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1980.
- Levy, Daniel C., *Universidad y gobierno en México. La autonomía en un sistema autoritario*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- López Zárate, Romualdo, "Una aproximación a las formas de gobierno de las universidades públicas", en *Sociológica*, 13(36): 221-252, 1998.
- _____, "Las formas de gobierno en las universidades autónomas: reflexiones para el caso de la UNAM", en D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (coords.), *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2000, pp. 145-162.
- _____, "Las formas de gobierno en las IES mexicanas", en *Revista de la Educación Superior*, XXX(2): 55-77, 2001.
- Marceau, Jane, "La máquina de producción de conocimientos: las universidades del futuro y el futuro de las universidades", *Universidad Futura*, 7(20-21): 65-78, 1996.
- Millán Valenzuela, René, "La gobernabilidad en la UNAM", en J. Blanco (coord.), *La UNAM: su estructura, sus aportes, su crisis, su futuro*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 114-130.
- Neave, Guy, "La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental, 1986-1988", *Universidad Futura*, 2(5): 4-16, 1990.

- Ordorika Sacristán, Imanol, *Power, Politics, and Change in Higher Education: The Case of the National Autonomous University of Mexico*, tesis doctoral, Stanford, Stanford University, 1999.
- Osborne, David y Ted Gaebler, *Un nuevo modelo de gobierno: como transforma el espíritu empresarial al sector público*, México, Gernika, 1994.
- Pallán Figueroa, Carlos, "Democracia y gobernabilidad en la educación superior: la búsqueda del equilibrio", en *Revista de la Educación Superior*, 27(108): 95-124, 1998.
- _____, *Universidad: gobernabilidad y planeación*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.
- Power, Michael, *The Audit Society. Rituals of Verification*, Londres, Oxford University Press, 1997.
- Reséndiz Núñez, Daniel, "La agenda mexicana para mejorar la calidad de la educación superior", *Revista de la educación superior*, 27(1). (Disponible en <http://web.anuies.mx/anuies/revsup/res105/art6.htm>), 1998.
- _____, *Futuros de la educación superior en México*, México, Siglo Veintiuno, 2000.
- Rose, Nikolas "Government, Authority and Expertise in Advanced Liberalism", *Economy and Society*, 22(3): 283-299, 1993.
- _____, y Peter Miller, "Political Power Beyond the State: Problematics of Government", *British Journal of Sociology*, 43(2): 173-205, 1992.
- RULE, "Red de Universidades Latino Americanas y Europeas", consultado el 14 de noviembre de 2001, <http://www.rule.ics.trieste.it/>
- SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, Secretaría de Educación Pública, 2001.
- Slaughter, Sheila y Larry L. Leslie, *Academic capitalism: politics, policies, & the entrepreneurial university*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1997.
- Villaseñor, Guillermo, *Estado y universidad (1976-1982)*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco/CEE, 1988.
- Villegas, Abelardo, "El gobierno universitario", en A. Villegas, *La universidad en la encrucijada*, México, Unión de Universidades de América Latina, 1992, pp. 77-91.
- Weick, Karl E., "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*, 21(1): 1-19, 1976.
- Weiss, Linda, *The Myth of the Powerless State*, Ithaca, Cornell University Press, 1998.

Cambio organizacional para la gestión universitaria

NICOLÁS RODRÍGUEZ PEREGO



Introducción

Las modificaciones ocurridas en las últimas décadas del siglo xx, en lo que concierne a los fines y funciones del Estado han sido propicias para revisar también los mecanismos utilizados para cumplir con sus objetivos.

La disminución del aparato estatal y el traslado de una serie de tareas al sector privado no ha significado un peligro para la existencia misma del Estado, pues su permanencia es todavía útil para garantizar la realización de ciertas actividades cuya ejecución está destinada a satisfacer necesidades consideradas de interés colectivo. Sin embargo, y éste es uno de los elementos que caracterizan la nueva situación, la sobrevivencia de órganos estatales se ha condicionado al buen uso de los recursos y a la presentación de resultados de manera justificada, clara y oportuna.

La educación, por ser una de las funciones públicas más importantes, se encuentra sumergida en esta lógica de revisión y transformaciones. La educación superior ha estado sometida, en los años recientes, a la agitación de los cambios que le permitan adaptarse a las nuevas necesidades; se trata de un proceso complejo, en el que será necesaria la participación de todos los involucrados, desde las diferentes posiciones que cada uno ocupa, sin ventajas y sin imposiciones. El conflicto que paralizó a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por más de un año, se inscribe dentro del proceso de modificaciones que la institución exige y, al mismo tiempo, es prueba de la necesidad de discutir ampliamente la naturaleza y alcance de los cambios, conciliar posiciones, lograr paulatinamente consensos que permitan avanzar con paso lento pero seguro hacia la consolidación de una nueva universidad.

La actual coyuntura que la enfrenta UNAM debe ser aprovechada para hacer un análisis exhaustivo de su ordenamiento legal, pero no debe quedarse en un

plano meramente normativo, sino que se debe ir más allá y revisar de manera general todos los mecanismos y procesos que emplea en la dinámica de su acontecer permanente. La UNAM está llamada a hacer frente a los retos de la nueva situación y a mantener niveles de calidad y excelencia sin que ello signifique abdicar de las finalidades que su ley orgánica le confiere ni de la autonomía concedida, ni descuidar la responsabilidad que con la sociedad mexicana ha adquirido a través de sus muchos años de existencia. La oportunidad se presta para hacer una revisión completa de la organización, de las relaciones entre las diferentes instancias, de las diversas funciones y de las áreas encargadas de realizarlas así como de todos los aspectos que conforman a la institución, no solamente en el plano jurídico-administrativo, sino en el académico. El uso adecuado de mecanismos de descentralización entre sus numerosos organismos internos, un reajuste en el uso de los recursos, la aplicación efectiva de métodos de evaluación del desempeño en sus diversos sectores, la consolidación de un área central reducida y compacta, encargada de realizar labores de coordinación, control y supervisión, son algunas de las más importantes herramientas a emplear para el diseño de una universidad pública moderna, adaptada a los retos que ahora enfrenta.

Una organización como la UNAM debe poder hacer un diagnóstico de su situación actual, que le permita establecer con claridad sus fortalezas y debilidades, en términos de reconocer la existencia de una estructura pesada y centralizada, correspondiente a momentos diferentes de expansión y desarrollo, además de romper procesos burocráticos que dificultan la realización de sus labores sustantivas, revertir la separación de sus funciones que ha provocado un crecimiento desequilibrado de la docencia en perjuicio de la investigación. En lo que se refiere a fortalezas, una rápida inmersión en los nuevos principios y técnicas de gestión empresarial muestra que en la universidad se dan ciertas condiciones de organización y funcionamiento que facilitarían la aplicación de algunos de esos principios y técnicas con mayor posibilidad de éxito que la que experimentan en las empresas privadas.

El cambio organizacional

Para ubicar la actual problemática universitaria, dentro del marco de la necesaria adaptación contextual para hacer frente a los nuevos retos que enfrenta, es conveniente abordar los principios fundamentales relacionados con el cambio organizacional. La necesidad de cambio y la adaptación han sido dos de los tópicos más importantes del estudio de la organización. Desde siempre se ha considerado imprescindible hacer las modificaciones y ajustes que le permitan el alcance de los resultados deseados. En los primeros enfoques administrativos el cambio era considerado como excepcional, en el entendido de que el diseño adecuado de la estruc-

tura y la determinación precisa de funciones y responsabilidades eran por sí mismos suficientes para garantizar esos resultados. Sin embargo, las condiciones y características de finales del siglo xx, han llevado a considerar el proceso de cambio como un proceso permanente, de adaptación dinámica a un entorno que es cambiante y turbulento.

Es sabido que, para los autores tradicionales del campo de la administración, la organización no era más que un instrumento, una herramienta que debía estar integrada en todas sus partes con la aplicación de los principios que ellos definieron como fundamentales para su funcionamiento adecuado. La administración científica, consistía precisamente en la racionalización del trabajo, con la intervención directa del administrador, por una parte, en su diseño y programación, y del trabajador, por la otra, como ejecutor de los diferentes pasos y etapas a cumplir en su realización.¹ El proceso administrativo cuyo diseño proviene de² Fayol, aplicado dentro del modelo de sus 14 principios, bastaba, según él, para integrar el aparato capaz de obtener buenos resultados. El modelo surgido de la revolución industrial, analizado, sistematizado y bautizado por Weber³ completa esta visión formal de la organización, para la cual lo importante era lo que sucedía en su interior, en el movimiento equilibrado de sus partes. Esto representa una concepción de la organización como sistema cerrado, que perdura en el tiempo a través de los llamados neoclásicos y que “no ingresan a un campo sin el cual aspectos vitales de los procesos organizativos no son comprensibles coherentemente: el de las relaciones entre organización y contexto”.⁴

La historia misma del pensamiento administrativo, que inicia a finales del siglo xix y abarca todo el siglo xx es el ejemplo de un proceso de cambio en principios y técnicas, impulsado por el interés primordial de garantizar el uso eficiente de los recursos y la consecución de las metas previamente establecidas. Cada uno de los enfoques apareció como respuesta a la presión del medio ambiente, no tanto como reacción ante un enfoque contrario, sino como el complemento necesario a conceptos y prácticas que debían transformarse para permitir la sobrevivencia y el desarrollo organizacional. Se menciona aquí a los clásicos, no solamente por el impacto que produjeron en el estudio de la administración, sino por el interés que todavía conservan como conjunto de ideas y principios que ayudan a explicar el fenómeno administrativo y ofrecen herramientas para su mejor y más adecuado ejercicio. Por otro lado, no debe olvidarse que muchos de los nuevos estudios teóricos están inspirados en aquéllos y que, en muchas ocasiones, lo novedoso está en el vocabulario, en la posibilidad de emplear medios más modernos y en la presentación de las ideas, pero éstas siguen siendo, en esencia, las mismas.

El enfoque de “sistemas”, que consiste en la aplicación a las organizaciones y a las actividades administrativas que en ellas se llevan a cabo, de principios de-

sarrollados por la llamada "Teoría General de Sistemas", representó un avance considerable en el estudio organizacional al hacer hincapié en la importancia de la influencia recíproca entre la organización y el contexto en el que se encuentra inmersa. A pesar de que, en mayor o menor medida, tal influencia fue considerada en el desarrollo de los enfoques anteriores, es con el pensamiento de sistemas que ella se hace explícita y se convierte en el punto central de interés para la explicación del funcionamiento organizacional. La organización como sistema abierto "está en constante interacción con su medio ambiente y logra un estado estable, o equilibrio dinámico, al tiempo que retiene la capacidad para trabajar o la transformación de energía".⁵

Como complemento necesario del enfoque de sistemas aplicado a la organización, surge el punto de vista de contingencias, según el cual no existe de manera universal una mejor manera de diseñar la organización, ni pueden señalarse de manera absoluta bondades o beneficios de ciertas técnicas, o de formas de ejercer la práctica administrativa, con respecto a otras. Todo dependerá de las circunstancias concretas, de las relaciones que en un momento dado se establezcan y de la congruencia entre la organización y su medio ambiente. Métodos que han funcionado en una situación determinada pueden no funcionar en otra similar; técnicas de reconocida eficacia por sus resultados concretos pueden no serlo tanto si cambian ciertas condiciones contextuales; hasta administradores que han demostrado capacidad de dirección, pueden fracasar en su intento de obtener mejores resultados de ciertos trabajadores, no porque éstos no sean los mismos, sino porque aspectos coyunturales así lo determinan. Para el enfoque de contingencias, entonces, "la tarea del gerente consiste en identificar la técnica que, en una situación concreta, en circunstancias concretas y en un momento concreto, contribuye de mejor manera a alcanzar los objetivos gerenciales".⁶

Los nuevos principios y técnicas presentados y difundidos a través de enfoques recientes, algunos con mucho éxito entre los gerentes y con mucha aceptación entre los académicos, parten de conceptos que fueron introducidos y desarrollados por los autores que aplicaron el enfoque de sistemas a las organizaciones. En ese sentido pueden mencionarse la administración por objetivos⁷ con su énfasis en la participación de los involucrados en la definición de metas, debidamente integradas en todos los niveles; La quinta disciplina,⁸ en la cual se plantea el pensamiento sistémico como el aglutinador de recursos y medios para alcanzar los objetivos; el control total de la calidad,⁹ que amplía el concepto tradicional de calidad y rechaza una visión parcial de los componentes de la organización; la planeación estratégica",¹⁰ a través de un conocimiento completo de las condiciones contextuales y del establecimiento de programas con la flexibilidad necesaria que permitan la adaptación; la Reingeniería,¹¹ basada en la integración de procesos y en el uso adecuado de

las herramientas que permiten acumular y disponer de información de manera inmediata. En todos ellos, además, se insiste en la necesidad de mantener una estrecha relación con los usuarios, a través principalmente de una revisión y evaluación permanente de los resultados.

La problemática del cambio

A medida que se acrecentaba la influencia del medio sobre el funcionamiento y los resultados de la organización, aumentó el interés por conocer las condiciones de ese medio para poner en práctica las modificaciones formales que permitiesen una adaptación a los requerimientos del contexto. En ese sentido, prever las modificaciones, adelantarse a nuevas circunstancias, flexibilizar estructuras y procesos, con la intención de minimizar la influencia de cambios y requerimientos externos, se ha convertido en preocupación constante de los administradores de todo tipo de organización. Esto ha provocado el estudio específico del fenómeno del cambio, sus características, sus consecuencias y el diseño de técnicas propicias para favorecer las modificaciones, no solamente en esas estructuras y en esos procesos, sino también en la reacción y la conducta del personal involucrado.

Independientemente de aquellos aspectos que, en un momento dado, pueden ser objeto de cambio dentro de la organización —la estructura, la tecnología, la ubicación y la gente—¹² es significativo el hecho de que a lo primero que se enfrenta un proceso de cambio es a la posición contraria de algunos miembros de la organización. La llamada “resistencia al cambio” consiste en una oposición, por diferentes causas, a que se lleven a cabo transformaciones en alguno o en varios de los aspectos que acaban de mencionarse. Es necesario decir, en este sentido, que la propia organización se resiste al cambio, pero a diferencia de las causas que puedan tener sus miembros para esa resistencia, ella se opone por su propia naturaleza formal en la cual se han previsto funciones, procedimientos, relaciones, con la intención de que permanezcan en el tiempo y garanticen ciertos comportamientos. Para hacer frente a esta reacción organizacional y prepararse para la eventualidad del cambio, la moderna teoría de la Administración de Recursos Humanos recomienda la implantación de mecanismos que faciliten el proceso, a través de una “administración estratégica” de dichos recursos.¹³

En general se reconocen tres tipos de resistencia al cambio, en cuanto a la oposición de miembros de la organización a aceptar modificaciones: la resistencia “lógica”, la resistencia “psicológica” y la resistencia “sociológica”. La resistencia “lógica” supone el convencimiento de que el planteamiento de cambio es erróneo en sí mismo y las consecuencias para la organización no serán las esperadas. Esta manera de oponerse se basa, entonces, en un razonamiento objetivo, en un

análisis de datos, hechos, experiencias, que conduce a quien lo ejerce a considerar inadecuado el cambio propuesto. Por otro lado, la resistencia “psicológica” y la resistencia “sociológica” se refieren a los casos en los cuales la oposición se debe a que se piensa que, como resultado del cambio planteado, pueden verse amenazadas, en el primer caso, la seguridad personal y la autoestima, o en el segundo caso, las condiciones y características de pertenencia a un grupo determinado.¹⁴ Es posible pensar, en virtud del interés de ser escuchado y de tener alguna influencia en la dirección del cambio planteado, que la mayor parte de las veces, sin importar la razón verdadera de la oposición, aquel que la manifieste trate de envolverla en argumentos “lógicos” que aseguren una posibilidad de revisión y discusión de parte de quienes se muestren favorables al cambio.

Otros autores analizan el tema del cambio haciendo hincapié en los aspectos culturales, señalan que, en definitiva, las transformaciones que valen la pena considerar y que merecen, por lo tanto, la determinación de un proceso planeado y consecuente, son aquellas provocadas por la necesidad de llevar a cabo la implantación de una nueva cultura organizacional. En ese sentido, Luthans¹⁵ considera que los cambios en el entorno, a los cuales la organización debe adaptarse para sobrevivir, producen necesariamente efectos en la cultura que deben provocar cambios sustanciales en sus componentes más importantes. La incorporación del tema de la cultura a los estudios organizacionales, y hasta la misma conformación de una disciplina que se ocupa del comportamiento de individuos y grupos dentro de la organización, forman parte de los efectos que en ella ha tenido la presión ejercida por las condiciones contextuales propias de los últimos años del siglo xx.

El proceso de cambio está ligado íntimamente al de desarrollo de la organización. El modelo predominante para hacer frente con éxito al diseño y la implantación del cambio es similar al modelo recomendado para impulsar el desarrollo organizacional. Además, una de las técnicas más socorridas para lograr el cambio lleva por nombre “desarrollo organizacional” y sus elementos más importantes, que serán mencionados en el siguiente apartado, enfatizan la necesidad de convencer e integrar a los miembros de la organización en grupos que favorezcan las transformaciones en los diferentes niveles en que se planteen. El modelo del proceso de cambio de los tres pasos de Lewin, citado por Robbins consiste en descongelar el estado actual, impulsar el tránsito hacia un nuevo estado, representado por la situación que se desea y, por último, recongelar el nuevo estado para hacerlo permanente y garantizar la obtención de los resultados esperados.¹⁶ Al inicio del proceso será decisivo el enfrentamiento entre las fuerzas que apoyan el cambio y las que se oponen. A medida que se avanza en el proceso será mayor la intensidad de las fuerzas de apoyo y se reducirá la influencia de las opositoras. El cambio se producirá cuando se minimice la oposición y se consoliden los grupos de apoyo.¹⁷

Stephen Michael presenta un modelo de cambio basado en el enfoque de contingencias, en el cual resalta la influencia directa del medio ambiente y su representación, en lo que concierne al funcionamiento de una organización determinada, en términos de “problemas” y de “oportunidades”. La organización debe hacer frente a esa influencia y para ello debe conocer y sopesar sus “debilidades” y sus “fortalezas”. Enseguida, la organización entra en un proceso de toma de decisiones que consiste en detectar y medir diferentes soluciones estratégicas, seleccionar una de ellas y proceder a su implantación. El proceso en su totalidad no es más que la serie de pasos que conforman la adaptación de la organización a los requerimientos que le presenta el medio ambiente en el cual se desenvuelve.¹⁸

Técnicas para el cambio

El modelo tradicional de cambio se conoce con el nombre de “reorganización” y consiste en tres operaciones fundamentales:

- a) vigilar y comprobar que el mecanismo creado funciona y es eficaz; b) introducir en este mecanismo nuevos asuntos que comienzan a repetirse reiteradamente, suprimir lo que queda en desuso; c) dedicar, con sosiego, el tiempo que sea necesario a los asuntos o decisiones que verdaderamente tengan importancia, estudiar futuras orientaciones.¹⁹

En esta posición es notable la insistencia en la importancia del “mecanismo” puesto en marcha, la necesidad de que lo nuevo se convierta rápidamente en asunto rutinario que sustituya los procedimientos anteriores, y la posibilidad de esperar con calma nuevas situaciones que requieran de la implantación de algún otro mecanismo sustituto. Sin negar que en el espíritu de este modelo tradicional puede vislumbrarse cierto reconocimiento de que los cambios sean provocados por condiciones externas, es evidente que es secundario y que, en definitiva, la preocupación está centrada en condiciones intrínsecas del propio funcionamiento organizacional.

En la obra conjunta que acaba de ser citada, publicada originalmente en 1981, reconocidos autores de la gestión organizacional presentaron el modelo de cambio basado en el enfoque de contingencias y señalaron que, a partir de la última década del siglo xx, estos dos temas se iban a constituir en dominantes, tanto en el campo de los planteamientos teóricos como en el terreno de la práctica administrativa: el cambio organizacional y el enfoque de contingencias. A la lista de técnicas para el cambio que en esta obra se presentan (modificación de la conducta organizacional, administración por objetivos, desarrollo gerencial, desarrollo organizacional, auditoría administrativa y ciclo de control) podrían agregarse nuevas técnicas que, sin que hayan sido concebidas específicamente para el logro exitoso de

algún programa de cambio, su adopción representa en sí misma, el reconocimiento de la necesidad de hacer modificaciones sustanciales y la implantación de medidas cuyos efectos constituyen, de manera directa, el advenimiento de una situación diferente en las relaciones organizacionales. En ese sentido, la planeación estratégica, la administración de calidad total y la reingeniería, enfoques recientes y muy populares, tanto en el mundo académico como en el de la gestión de las organizaciones, están constituidos por una serie de principios y técnicas que, en sí mismos, suponen la implantación de un proceso de cambio y que, al ser adoptados, se constituyen en modelos de gestión permanentes.

A pesar de que los nuevos planteamientos contextuales se caracterizan por la dinámica del cambio y la incertidumbre, la respuesta organizacional se presenta en términos de una revaloración de la planeación. En efecto, la determinación clara de los objetivos que se persiguen y la precisión en el rumbo a seguir para alcanzarlos, aparecen con mayor importancia que nunca, fundamentadas en que, por muy incierto que sea el futuro, siempre será imprescindible “saber por qué y para qué se hace una actividad, predefiniendo de manera estructurada, y adaptable al mismo tiempo, las líneas básicas del qué”.²⁰ Esta revaloración de la fase inicial de cualquier proceso de gestión, reconocida en todas las etapas de la evolución del pensamiento administrativo y aceptada por los diversos enfoques, por muy diferentes que éstos parezcan, se muestra, pues, como una necesidad, que atiende a intereses de la sociedad y de la propia organización, desde el punto de vista de quien demanda un producto o un servicio, y desde el punto de vista de quien los ofrece.

La planeación estratégica, basada en la definición y la utilización del pensamiento estratégico, en el cual se incorporan valores constitutivos de la misión organizacional, de la visión y de la propia estrategia, requiere de una organización cuyos miembros estén conscientes de la importancia de su participación y de la integración de funciones y actividades, con la cual se hace imperiosa la necesidad de efectuar transformaciones estructurales que permitan y den fluidez a esa integración. Para Morrissey²¹ el proceso de la planeación estratégica se inicia con el pensamiento estratégico y con un alto contenido intuitivo, continúa con la planeación a largo plazo relacionada tanto con la intuición como con el análisis y la planeación táctica, dentro del terreno específico de lo analítico.

Una manera de ver a estos tres componentes importantes es relacionarlos con la perspectiva, la posición y el desempeño. El énfasis de cada uno de los componentes podría describirse como sigue: el pensamiento estratégico lleva a la perspectiva, la planeación a largo plazo lleva a la posición y la planeación táctica lleva al rendimiento... algo que tenemos que reconocer es que la planeación es un proceso humano mucho más que un sistema. Deberíamos estar mucho menos preocupados por obtener la conformidad de un conjunto de reglas y re-

glamentos que acerca de hacer que la mente de las personas se concentre en la dirección hacia la que deberían avanzar.²²

Una rápida revisión de los principales escritos de los autores más reconocidos como representantes del enfoque de calidad, con sus variantes más bien de nombre que de principios, tales como calidad total, administración de la calidad, aseguramiento de la calidad, mejora continua, etcétera, muestra planteamientos alrededor de las transformaciones requeridas para obtener mejores resultados del funcionamiento de la organización.

Juran considera a la “función de calidad” como la integración de las diferentes funciones desarrolladas en la empresa. En ese sentido, se integra una espiral de progreso de la calidad, misma que aumenta a medida que se asciende en los diferentes niveles y departamentos. Este autor señala que la trilogía integrada por la “planificación de la calidad”, el “control de la calidad” y la “mejora de la calidad”, como tres procesos sucesivos, constituyen la base de la gestión estratégica de la calidad, a la que define como un “enfoque sistemático para establecer y cumplir los objetivos de calidad por toda la empresa”. Interesa destacar aquí que, para Juran, desde el punto de vista de la organización para la calidad, es fundamental el trabajo directivo en el sentido de que los gerentes deben familiarizarse con la cultura de la calidad que su entidad exige, en virtud de su propia naturaleza y el tipo de objetivos que con ella se persiguen.²³

Ishikawa insiste en que practicar el control de calidad es desarrollar, diseñar, producir y ofrecer un producto de calidad que sea a la vez más económico, más útil y que siempre produzca satisfacción en el cliente. Para que se alcance lo que él llama “revolución conceptual en la gerencia”, Ishikawa presenta seis condiciones fundamentales. La primera y más importante es distinguir entre la ganancia inmediata del corto plazo y la calidad. La segunda consiste en orientar la calidad hacia el consumidor y no hacia el producto. La tercera es considerar cada etapa del proceso como una relación proveedor-cliente, evitando fraccionamientos. Enseguida deben emplearse hechos y datos para hacer presentaciones, con la utilización de métodos estadísticos. La cuarta condición va dirigida al administrador que decide poner en marcha un proceso de calidad, en el sentido de que debe respetar y fomentar la participación de los empleados, tomando medidas que permitan la delegación de autoridad. Por último, la gerencia debe convertirse en una función cruzada por divisiones y por funciones, lo que hace posible el desarrollo responsable del aseguramiento de la calidad. También debe evitarse la evaluación basada en periodos cortos ya que ésta fomenta cierto efectismo sin proyección permanente en el tiempo. Ishikawa enfatiza la necesidad de una verdadera delegación de autoridad dentro de la empresa y que se haga sentir a cada miembro de ella, sin im-

portar el nivel en que se encuentra, que su trabajo es útil, que su colaboración es imprescindible y que está ahí para realizar actividades que quiere y debe llevar a cabo, por voluntad propia y no que es, simplemente, alguien que recibe órdenes.²⁴

Toda empresa que desee evitar conflictos internos, que quiera eliminar incumplimientos, al mismo tiempo que obtiene ahorros y mantiene satisfechos a sus clientes, debe, según Crosby, “vacunarse” con ciertos ingredientes clave, tales como la integridad, la implantación de sistemas de educación, financieros, correctivos, de comunicaciones, con procedimientos adecuados y políticas claras de calidad. El involucramiento de los líderes de la empresa y el cambio de actitudes a favor de la calidad son dos de las condiciones que Crosby repite con insistencia. Para ello considera básico un sistema educativo que debe comenzar con la capacitación plena para la función de calidad de ejecutivos y gerentes. Los principios absolutos que para Crosby son esenciales para lograr la calidad son: definir la calidad como cumplimiento de requisitos, prevenir y no corregir y buscar un estándar de cero defectos. Entre los pasos que este autor señala como integrantes del proceso de calidad, vale la pena destacar el que se refiere al “compromiso de la dirección”. Para realmente cumplir con este paso es necesario emitir una política de calidad de la organización, establecer como tema prioritario de juntas, reuniones y acuerdos, el de la calidad y su seguimiento. Las más altas autoridades deben dirigir a los miembros de la organización permanentes y reiterados discursos sobre la necesidad de buscar y alcanzar la calidad. “Cambiar una cultura no implica enseñar a las personas un conjunto de técnicas nuevas o reemplazar sus estándares de comportamiento por nuevos patrones. Es cuestión de intercambiar valores y proporcionar modelos de conducta, lo cual se logra modificando las actitudes”.²⁵

Uno de los autores más reconocidos dentro del enfoque de calidad es Edwards Deming, quien a través del establecimiento de 14 puntos que estimó necesarios para alcanzar y mantener altos niveles de calidad, consolidó una corriente dentro de la cual se inscriben los responsables de la gerencia de empresas en Japón. Los catorce puntos son: ser constantes en el propósito de mejorar los productos y los servicios; adoptar la nueva filosofía; no depender de la inspección masiva; acabar con la práctica de adjudicar contratos de compra basados exclusivamente en el precio; mejorar continuamente y para siempre el sistema de producción y de servicio; instituir la capacitación en el trabajo; implantar el liderazgo; desterrar el temor; derribar las barreras entre áreas de staff; eliminar slogans, exhortaciones y metas para la fuerza laboral; eliminar cuotas numéricas; derribar barreras que impiden el sentimiento de orgullo que produce el trabajo bien hecho; establecer un programa de educación y de reentrenamiento; y tomar medidas para lograr la transformación. En la presentación de los puntos de Deming destaca el énfasis que pone al referirse al comportamiento de los dirigentes o responsables de la organización, en el

sentido de que son ellos los que deben establecer las condiciones que motiven a los empleados, para adoptar la “nueva filosofía” en todos los niveles. El mejoramiento de las relaciones humanas es básico en un proceso de transformación que “sólo puede realizarlo el hombre, no el hardware (computadoras, aparatos, automatización, nueva maquinaria) una compañía no puede comprar un camino hacia la calidad”.²⁶

Algunos estudiosos de la organización, desde el punto de vista de la reingeniería, señalan que el desempeño y la competitividad en los nuevos tiempos no dependen de los vaivenes de la economía, de la calidad ni de la productividad, sino de:

...reinventar la organización para crear la empresa del futuro. En este contexto, tiene poca importancia que la organización sea de beneficencia o produzca utilidades, pública o privada. Deberá ser en cualquier caso delgada, ágil y sagaz, capaz de cambiar rápidamente junto con los demás elementos del medio en el cual opera.²⁷

Para estos autores, la reingeniería es un proceso que pasa por la generación de una visión y la fijación de objetivos, la evaluación comparativa de procesos, el diseño de procesos innovadores, la transformación de la organización, incluyendo modificaciones en las operaciones y en la estructura; y el establecimiento de mecanismos que permitan verificar el funcionamiento de los nuevos procesos y su refinamiento hasta que produzcan los resultados esperados.²⁸

La técnica para el cambio en la organización que mayor aceptación ha tenido es, quizás, la denominada “desarrollo organizacional”. Ella consiste en la aplicación de ciertos conocimientos de las ciencias de la conducta, tanto al nivel individual como grupal, y de toda la organización, con el propósito de lograr un cambio organizacional efectivo y permanente. El desarrollo organizacional se basa en la concepción sistémica de la organización, según la cual es necesaria la integración de todas sus partes, “entrelazando estructura, tecnología e individuos”.²⁹ en un ambiente de colaboración que pasa por el conocimiento y aceptación de valores, actitudes, estrategias, estructuras y prácticas. El desarrollo organizacional, como ya se mencionó en el apartado anterior, se constituye en un proceso de cambio en sí mismo, cuyos pasos principales son: el diagnóstico para detectar la problemática enfrentada; la selección del método apropiado, en cuanto a la dimensión estructural; la tecnológica, en relación a los efectos sobre el comportamiento individual; integración de equipos de trabajo; determinación adecuada del liderazgo para conformar y coordinar el funcionamiento de los equipos; entrenamiento ético; selección y participación de mentores que coadyuven a la diseminación de nuevas normas y valores; y un seguimiento permanente que garantice la consolidación del proceso.³⁰

La nueva gestión educativa

Dentro de este interesante panorama de transformaciones contextuales que provocan y alientan cambios en las organizaciones, se encuentra un proceso de rediseño del aparato estatal, conjuntamente con un proceso paralelo de reorganización de las empresas privadas que coincide en el tiempo —las dos últimas décadas del siglo xx— y que parece mostrar un enfrentamiento entre el sector público y el privado. En este enfrentamiento, el primero se repliega y abandona terrenos que reconoce pertenecen al segundo, y éste no sólo recupera lo que considera suyo sino que arremete en busca de nuevas funciones, en busca de una delimitación de las atribuciones del Estado, al que minimiza y debilita, no para desaparecerlo, pues su existencia sigue siendo necesaria para la legitimación misma de las nuevas reglas del juego, sino para acotarlo y ponerlo a su servicio. En este proceso, una de las funciones que han sufrido mayor cuestionamiento, por ser quizás uno de los baluartes de la rectoría social que ha ejercido el Estado, es la función educativa. Las organizaciones públicas de educación, mecanismos principales de esta función, en el más alto nivel, atraviesan por un periodo de revisión estructural que merece ser atendido con mucho cuidado, si se quiere conservar el derecho mismo de cada ciudadano a recibir la oportunidad de prepararse para enfrentar los retos que las nuevas condiciones sociales representan.

Pretender el mantenimiento de condiciones y características de la organización educativa, con la intención de salvaguardar el derecho social a la educación, es ubicarse en una posición que desconoce los cambios históricos y corre el riesgo de colocarlas en una posición de mayor peligro, de inadaptación al contexto y de ser superadas por organizaciones privadas, que, aunque estén dedicadas también a la oferta de servicios educativos, poseen fines e intereses diametralmente distintos. En este sentido, es necesario reconocer que la estructura organizacional de las instituciones públicas de educación superior obedece a épocas pasadas y que es indispensable transformarla para que adquiera las condiciones que le permitan reubicarse, renovarse, sin que ello signifique el abandono de los fines sociales que persiguen. El modelo tecnoburocrático que subsiste en estas instituciones cumplió su ciclo, porque las actuales circunstancias no corresponden a aquellas en que fue diseñado y puesto en marcha.

La presencia de una gerencia pública, o una administración pública gerencial, según la cual es necesario aumentar la eficiencia y la calidad de los servicios que ofrece el Estado, entre los que destaca el servicio educativo, no debe significar una confusión entre la gerencia privada y la gestión pública. Las diferencias de fondo subsisten y, si bien es necesario reconocer que la aplicación de principios y técnicas normalmente aplicadas en la administración de empresas es positiva para el

mejoramiento del servicio público, en el terreno de los fines se deben señalar claramente esas diferencias. En ese sentido, una estrategia de adaptación propone el diseño y la implantación de un modelo democrático-participativo de universidad que redefina y fortalezca el concepto de autonomía. Dicho modelo conserva el principio de relación estrecha entre la docencia, la investigación y la difusión, de acuerdo con mecanismos democráticos, legítimos, transparentes y de calidad social en sus relaciones internas, con el desarrollo de las condiciones que permitan un intercambio con la sociedad para construir la justicia y la pluralidad democrática.

...las instituciones de educación superior deberán implementar mecanismos democráticos de evaluación interna y externa basados en las condiciones concretas de su trabajo, de su infraestructura y demás dimensiones económicas, sociales y políticas, en el sentido del mejoramiento de sus actividades y de la profundización de sus relaciones con la sociedad a la que sirven y de la que forman parte.³¹

El cambio en la administración pública

El hecho de que se recomiende y considere necesaria la aplicación, en el manejo de las organizaciones públicas, de conceptos y principios de gestión que pertenecen al campo específico de la dirección de empresas privadas, tales como, entre otros, la eficiencia y el control de resultados, no es constitutivo de una posición contraria a la administración pública, ni significa un reconocimiento de que ésta sea ineficiente por naturaleza. Desde el momento mismo en que los escritos de Wilson dan pie a la famosa dicotomía política-administración, se introducen en su estudio los principios y las técnicas que en aquel entonces se consideraban apropiados para asegurar el buen funcionamiento de las empresas privadas. Así mismo, en el transcurrir de la propia evolución de esos principios y técnicas, se fueron incorporando a la gestión pública los principios de los posteriores enfoques de la administración privada. Esta estrecha relación se explica porque las fuentes política y jurídica de la administración pública no estaban en condiciones de aportar los elementos técnicos para el funcionamiento eficaz de sus organizaciones y, además, el carácter burocrático ampliamente aceptado en la administración pública, que con el tiempo dio lugar a deficiencias que se han atribuido exclusivamente a los servicios públicos, correspondía a un modelo general en cuyo origen estaba, precisamente, la necesidad de otorgar agilidad, permanencia y desarrollo a la organización empresarial. No debe olvidarse que el mismo Weber³² llamó “el tipo de organización más eficiente” a aquella que surgió de la revolución industrial y que él magistralmente describió y bautizó, sin hacer distinción entre la naturaleza pública o privada de la asociación que escogía en su estructura y funcionamiento.

En un trabajo anterior —“Estado modesto. Mercado altivo”— publicado en la revista del Instituto de Administración Pública del Estado de México, se plantean los movimientos de competencia y confrontación entre el Estado y el mercado que caracterizan las dos últimas décadas del siglo xx y que parecen ser una de las manifestaciones con las que en el siglo xxi se ubicarán las relaciones entre ambos. En la segunda parte de este ensayo se retoman algunas de las ideas que allá se expusieron, con la intención de precisar la argumentación que fundamenta la afirmación de que, en ese enfrentamiento Estado-mercado, mientras el primero retrocede y deja al segundo la realización de actividades de carácter económico, éste parece ir más allá, al revestir a la empresa de un ropaje de benefactora social que rebasa el simple papel de productora de bienes y prestadora de servicios en un proceso de intercambio comercial. Institucionalizar a la empresa parece ser el propósito perseguido, aprovechando una situación de desprestigio de la organización pública. Con los argumentos que aquí se retoman y profundizan se quiere contribuir a la reivindicación de las funciones educativas y señalar el papel fundamental que el Estado aún desempeña a través de las instituciones de educación superior, reforzadas por la aplicación, en su organización y funcionamiento, de principios que el pensamiento gerencial privado ha encontrado en ese camino en el que intenta arrebatarse al sector público conceptos que le son propios y que se derivan de su propia naturaleza de servicio social y de contenido colectivo.

Se recuerda también aquí que, en virtud de que la evaluación de las medidas tomadas en la década de los ochenta para disminuir el tamaño del Estado y otorgarle los mecanismos que le permitieran atender las nuevas funciones derivadas de la transformación de su papel, ha arrojado un grave saldo negativo. El Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD), para reconstruir al Estado y recuperar su capacidad de gestión, propone lo que llama una “segunda generación de reformas” que debe tener como mira la solución de “tres grandes problemas específicos de la región: la consolidación de la democracia, la necesidad de retomar el crecimiento económico y la reducción de la desigualdad social”.³³

El documento del CLAD recomienda implementar una reforma gerencial que, aunque inspirada en las transformaciones organizacionales planteadas para el sector privado, debe adaptarse al contexto político democrático en el cual se encuentra el sector público. Se recuerda que existe una diferencia básica entre ambos tipos de organizaciones, mientras que la empresa es guiada por la esperanza de obtener beneficios económicos, los organismos públicos deben motivarse por la búsqueda del interés colectivo. En cuanto a las características y objetivos de la reforma gerencial propuesta, el documento menciona las siguientes: a) la profesionalización de la alta burocracia; b) la transparencia de la administración y la responsabilidad

de los funcionarios; c) la descentralización de la ejecución de los servicios públicos; d) la desconcentración organizacional de dependencias centrales a agencias descentralizadas; e) control orientado a los resultados; f) el diseño y aplicación de nuevas formas de control, que incluyan la preocupación por resultados, costos, prestación del servicio en términos de competencia, y evaluación de parte de los ciudadanos; g) existencia de dos formas de unidades administrativas autónomas, las que realizan actividades exclusivas del Estado y las que se ubican en un espacio público no estatal; h) orientación del suministro de servicios hacia el ciudadano-usuario; i) democratización del poder público, con aumento en el grado de responsabilidad del servidor público a través de una rendición de cuentas ante los ciudadanos, ante los políticos electos y ante los representantes formales e informales de la sociedad.

Los fines de la universidad

Como bien lo recuerda Jorge Silva,³⁴ con la educación superior se busca cumplir tres funciones fundamentales: 1) transmitir la experiencia cultural y científica acumulada por la humanidad; 2) contribuir a impulsar el desarrollo económico; y 3) ser el polo decisivo alrededor del cual gira la educación como un proceso permanente y continuo a lo largo de toda la vida. Este último propósito se ha reforzado en los últimos años con nuevas formas de oferta educativa relacionadas con cursos de capacitación y actualización y los llamados diplomados.

El que Silva llama triángulo estratégico,³⁵ dentro del cual se deben enmarcar los principios generales y las medidas específicas a tomar para el reforzamiento de la educación superior, está constituido por el ejercicio pleno y responsable de la autonomía, por un enfoque financiero multisectorial y por el diseño y aplicación permanente de mecanismos de evaluación, de rendición de cuentas, en una búsqueda prioritaria de calidad en sus resultados. Para una institución de educación superior la autonomía debe implicar la puesta en marcha de la descentralización, no solamente con respecto a los órganos del Estado, sino de manera interna entre sus propios componentes. La transferencia hacia la institución de poderes relativos a la contratación de personal y de gestión administrativa, patrimonial y financiera, debe llegar hasta el otorgamiento de facultades similares a las diferentes escuelas y unidades que integran la institución. El poder de seleccionar a sus alumnos no es la única pero sí una de las más importantes facultades a otorgar a esos organismos. En lo que se refiere al aspecto financiero, el Estado debe continuar como el principal responsable de la asignación suficiente de recursos, dado el derecho constitucional a la educación, su obligación de garantizar el desarrollo social a través del mejoramiento de las habilidades y de promover la expansión del sistema de edu-

cación superior. Otras fuentes de financiamiento no pueden pretender sustituir a los recursos otorgados por el Estado y no deben pasar de ser complementarias o adicionales.³⁶ La aparente pérdida de facultades, tanto de los órganos directos del Estado, como de los propios órganos centrales de la institución, a través del otorgamiento de una autonomía ampliada internamente por la descentralización administrativa, se compensa con creces mediante el tercer componente del triángulo estratégico: la evaluación y el control. Ello requiere, por supuesto, el diseño y la puesta en marcha de eficientes mecanismos de evaluación que, aplicados en los diferentes niveles, produzcan un mejoramiento creciente de la calidad educativa. Silva resume los resultados de la aplicación del triángulo estratégico como “la promoción de una cultura de la calidad que asegure una mejor educación superior a una mayor cantidad de personas”.³⁷

En el discurso de inauguración de la conferencia mundial sobre la educación superior de la UNESCO, el primer ministro francés señaló que:

...la economía de mercado es la realidad en la que hoy actuamos, pero de ninguna manera ella debe constituir el horizonte de la sociedad. El mercado es un instrumento, no la razón de ser de la democracia. La universidad debe, por supuesto, otorgar conocimientos y habilidades, pero ella debe continuar siendo un lugar de aprendizaje de la democracia, de formación de ciudadanos y de realización personal.³⁸

La primera transformación que las nuevas condiciones sociales imponen se refiere a la manera en que se ofrece la enseñanza. En ese sentido, señala Jospin, las nuevas tecnologías de información y comunicación ponen en entredicho el método tradicional del salón de clases y hacen surgir el concepto de educación a distancia. Aunque los ejemplos son todavía pocos e incipientes, es común hablar de universidad virtual, sin olvidar la amplia gama de nuevas disciplinas que no solamente requieren el diseño y ofrecimiento de nuevas carreras, sino el uso cada vez más frecuente de métodos que hagan posible la aplicación de enfoques inter, multi y transdisciplinarios.

Si se quiere que la investigación se vincule con la economía serán necesarias nuevas formas de relaciones entre los investigadores y la institución a la que sirven. La valoración de las investigaciones debe pasar por la revalorización de los investigadores y la descentralización, necesaria para alcanzar mejores resultados, debe llegar hasta las condiciones en que se desarrolla el trabajo de investigación. El delicado problema del financiamiento, por otro lado, no puede dejarse de lado y, al reconocer la necesidad de diversificar las fuentes de recursos, debe dejarse claro, como señala Jospin, el carácter de servicio público de la educación y, por lo tanto, el papel principal del Estado como proveedor de recursos para salvaguardar el

principio de la igualdad de oportunidades. En ese sentido, el pago de derechos de inscripción no puede convertirse en la principal fuente de financiamiento, ni mucho menos en un elemento que determine el ingreso o no de un aspirante. "Todo estudiante debe poder hacer estudios, si posee la capacidad necesaria, cualquiera que sea su origen y su condición social".³⁹

A lo largo de la historia se ha presentado una constante lucha entre dos instrumentos que la sociedad ha empleado para la solución de sus problemas y para garantizar su desarrollo dentro de un marco de convivencia de los individuos que la integran. Estos dos instrumentos son el Estado y el mercado. Esta lucha entre el Estado y el mercado ha sido caracterizada por un intento de cada una de estas instancias por representar a toda la sociedad, no sólo en detrimento de la otra, sino en perjuicio de la sociedad en su conjunto.

El totalitarismo, representado por numerosos regímenes en la primera parte del siglo xx y prolongado hasta ahora en pocos pero significativos ejemplos, es la muestra de una arremetida del Estado no sólo para participar en todo lo que tenga que ver con las relaciones entre los individuos, sino prácticamente para sustituir a la sociedad. En este sistema todo está revestido de bien común o de interés social y, por lo tanto, lo que importa es la colectividad, planteándose lo individual como contrario a lo social y asegurándose que la felicidad de cada uno depende directa y únicamente de una supuesta felicidad de todos.

El liberalismo económico, por otro lado, descarta cualquier posible beneficio derivado de la intervención estatal, desconoce la existencia misma de un interés colectivo y basa su discurso en el beneficio individual. Que cada individuo obtenga su felicidad, a través del funcionamiento libre y soberano del mercado y todos los miembros de la sociedad, quienes, por efecto de la racionalidad propia de las relaciones establecidas en ese ámbito, serán automáticamente felices.

En ambos casos la sociedad asiste a un intento de ser sustituida por los que no son, como ya se dijo, más que instrumentos que ella misma ha creado para que, precisamente, se pueda garantizar la convivencia plena y armoniosa y se puedan corregir y enmendar desequilibrios y conflictos derivados de la vida en comunidad. No puede olvidarse que las relaciones entre los individuos no se reducen a las derivadas de las actividades industriales y mercantiles y que la sociedad persigue con ellas el establecimiento de condiciones materiales que permitan la realización de otras funciones más trascendentes, no sólo para la sobrevivencia social, sino para el desarrollo de la humanidad que debe pasar, necesariamente, por la existencia de condiciones mínimas de salud, educación y seguridad para cada uno de sus miembros.

Hoy en día existen intereses que pretenden consolidar la hegemonía del mercado, las instituciones de enseñanza superior podrían ser utilizadas para reforzar

esa tendencia. Ya es manifiesto el discurso que hace énfasis en las deficiencias del sector público y las bondades derivadas del ejercicio pleno de las libertades económicas. La universidad enfrenta un dilema, o sigue siendo un baluarte de todas las libertades individuales para garantizar el desarrollo social basado en la igualdad de oportunidades, o se convierte en una empresa más dentro de lo que podría ser, en poco tiempo, lo que uno de los ponentes en una mesa anterior, dentro de este foro, llamó "la industria de la educación".

Desde la universidad se debe frenar la tendencia hacia el predominio del espíritu industrial que, parafraseando a Ortega y Gasset,⁴⁰ se basa en una ética entendida como el conjunto de sentimientos, normas estimaciones y principios que rigen, inspiran y nutren la actividad industrial, que es moral y vitalmente inferior a la ética propia de la sociedad, en general. A la industria la gobierna el principio de la utilidad, los hombres se asocian en lo económico mediante compromisos parciales, en la colectividad general los hombres se asocian y solidarizan de manera total. "Esta función de contar con los demás tiene sus órganos peculiares: son las instituciones públicas que están tendidas entre los individuos y grupos como resortes y muelles de la solidaridad nacional".⁴¹ Al plantearse las modificaciones de fondo y forma de la universidad, es obligación de los universitarios llamar la atención sobre el hecho de que la ideología económica preponderante confunde sociedad con mercado, ve en los países unidades económicas y rebaja al hombre a un simple factor de producción y de consumo.⁴²

La universidad y las nuevas técnicas de gestión

Ya se ha hecho referencia aquí al proceso de adelgazamiento del aparato estatal y al fortalecimiento de organizaciones privadas en el sentido de una ampliación de sus propósitos y objetivos hacia algunos de carácter eminentemente social. Aunque el retiro del Estado del ejercicio de actividades económicas no ha significado en la práctica que las actividades públicas sean asumidas por organizaciones privadas, el reposicionamiento de ambos sectores ha provocado ciertas manifestaciones del ámbito empresarial que pretenden abarcar un espacio mucho mayor que el que está delimitado por lo económico. Parece como si la iniciativa privada, no contenta con haber recuperado el terreno perdido, se hubiese lanzado a la conquista de nuevos terrenos que le permitan atrincherarse para consolidar su nueva posición y poner en jaque a un debilitado sector público. Prueba de esta ofensiva se encuentra en el campo de la doctrina administrativa, con una buena acogida en el mundo empresarial práctico, a través del diseño y puesta en marcha de programas basados en los últimos enfoques teóricos de la gerencia, principalmente en el enfoque de calidad.

Aparece también en la década de los ochenta del siglo xx una “nueva gerencia privada” con la que se pretenden establecer en la empresa mecanismos que supuestamente van a provocar una “democratización” en sus relaciones internas. Puede uno imaginarse lo que esto significa, sobre todo porque en la naturaleza misma de la organización empresarial no se encuentran los elementos que permitan una amplia y verdadera participación de sus miembros, en términos que puedan concordar con lo que se entiende por democracia.

Peter Drucker, uno de los autores más prolíficos de la administración de negocios, ha hecho interesantes planteamientos en torno a las transformaciones requeridas para el mejor manejo de las empresas en tiempos difíciles, con la publicación, precisamente en 1980, de una obra que tituló *Managing in turbulent times*. Con ésta Drucker inicia una evolución de su propio pensamiento, manifestado en obras anteriores, y presenta ideas que lo conducen a considerar a la empresa como la organización social por excelencia, destinada principalmente a cubrir necesidades colectivas y obligada a obtener beneficios, como el medio que le permite su permanencia y la garantía de la satisfacción de la necesidad social que atiende con sus productos o con los servicios que presta.

El concepto de democracia está estrechamente ligado al de cooperación y al de igualdad. Hablar de democracia en la empresa implica, entonces, condiciones que permitan la realización de un esfuerzo conjunto, a través de la colaboración y la participación equitativa de todos sus miembros en la toma de las decisiones que les conciernen. Es obvio que las contradicciones existentes en su seno, la condición de asalariados que tienen unos y de patrones que tienen otros, la distribución inequitativa del poder, la existencia de normas y estructuras preestablecidas que condicionan la conducta de sus miembros, la misma celeridad requerida para un funcionamiento adecuado, dentro de un contexto exigente, son algunos de los aspectos relevantes de la empresa que dificultan sobremanera un ejercicio democrático.

A partir de esta nueva concepción de la organización empresarial se produce una evolución del vocabulario gerencial, caracterizado por una sustitución de ciertos términos que mostraban con precisión aspectos netamente relacionados con el manejo de empresas por otros más generales, con un contenido valorativo y con una arraigada y justificada tradición de uso en el ámbito de las organizaciones públicas. El “gerente” se ha convertido en “líder”, el ambiente externo e interno ha pasado a ser estudiado en términos de “cultura social” y “cultura organizacional”. La dirección, el proceso gerencial de toma de decisiones, la compensación y la evaluación individuales, ahora se plantean como “trabajo en equipo”, “toma de decisiones en grupo”, “recompensas y evaluación colectivas”, los “objetivos” se han convertido en “misión”, y el lucro ya no es el fin de los negocios, sino el medio que

les permite atender la satisfacción de las necesidades sociales, mediante la producción de ciertos bienes y la prestación de ciertos servicios.

Los conceptos de misión y de responsabilidad social tienen un origen religioso que, con el paso del tiempo y la pérdida de hegemonía de las organizaciones clericales, se secularizan y pasan a formar parte de los organismos públicos herederos de la tradición colectiva. El vocablo "misionero" designa todavía, en muchos idiomas, al sacerdote cristiano que emprende como fin de su vida la que considera sublime tarea de evangelizar a los pueblos paganos. La misión, entendida como la obra que alguien se siente comprometido a realizar en virtud de los efectos colectivos trascendentes que ella tiene y el misionero que la asume y está dispuesto a cualquier sacrificio, incluso el de dar su vida, por alcanzarla, suponen un interés por lo social, por lo común, que traspasa el limitado margen que una organización representa. El egoísmo propio de las labores realizadas con una intención de beneficio personal desaparece para dar paso a un desprendimiento y a un interés que concierne a todos los miembros de la comunidad. Con la expresión "responsabilidad social" se ha querido indicar que las empresas no deben limitarse a sus funciones normales, sino que deben comprender que el desarrollo de sus actividades acarrea consecuencias a la comunidad, con lo cual se les señala una vocación de servicio que requiere la definición y puesta en marcha de actividades extraeconómicas, enmarcadas dentro de funciones de índole social.

Muchas de las técnicas que ahora se intenta aplicar en las organizaciones privadas, con la intención de mejorar su rendimiento y lograr un ambiente laboral más propicio para la convivencia y la satisfacción del personal, tendrían mayor posibilidad de éxito en las organizaciones públicas, dadas su naturaleza misma y las condiciones de su estructura y funcionamiento. Para sostener esta afirmación es necesario hacer una breve incursión por los principios, por ejemplo, del llamado enfoque de calidad, uno de los enfoques más populares entre los administradores privados, sobre todo después que se dieron a conocer los rasgos fundamentales de la admirada gestión empresarial japonesa, en la década de los ochenta del siglo xx.

Cuando en una empresa se habla de "misión", de "participación", de "trabajo en equipo", de "justa remuneración" y de "responsabilidad social", por la propia naturaleza de las relaciones laborales que en ella se dan, se plantean ideas cuyo origen y contenido se ven forzados y tergiversados, al querer implantárseles y lo más seguro es que permanezcan en el plano de la simple definición retórica. En las instituciones públicas educativas, por el contrario, sus fines sí constituyen una "misión" en el más puro sentido de la palabra, por los efectos que sus labores suponen; en ellas existe cierta tradición de trabajo desarrollado a través de órganos colegiados que, mal que bien, se han encargado del análisis y la discusión de numerosos problemas y, en muchos casos, su participación es requisito indispensable

para la toma de decisiones; el servicio prestado por ellas es, por definición, claramente de utilidad social y si se canalizan los intereses y se manejan los recursos con la honestidad y la capacidad requeridas, en muchos casos los prestadores del servicio se identifican plenamente con los usuarios en un escenario de responsabilidad compartida.

En lo referente a la compensación, en el ámbito de la empresa privada la constante lucha entre dos sectores antagónicos —patrones y trabajadores— es fuente inagotable de negociaciones y enfrentamientos que giran alrededor de la noción de propiedad, del capital o de la fuerza de trabajo. En las organizaciones públicas educativas las relaciones entre los administradores y el resto del personal no están planteadas en términos de desigualdad basados en la propiedad y, por consiguiente, la compensación debe basarse en las características de exigencia y de esfuerzo de las funciones realizadas. Deben evitarse en ellas desequilibrios entre las compensaciones del personal que lleva a cabo labores administrativas y las del personal que solamente realiza actividades académicas, injustas retribuciones o desajustes salariales que hagan más atractiva una u otra o que desalienten la realización de alguna de las funciones. En ese sentido, las organizaciones sindicales del sector educativo deberían jugar un papel protagónico en el actual proceso de cambio, para modificar la trayectoria y conformación bajo el modelo industrial, que los ha llevado a hacer planteamientos basados casi exclusivamente en la relación patrón-trabajador que no corresponden a la específica realidad de las organizaciones en que se desenvuelven sus miembros.

Nadie se atrevería a negar la utilidad social de los objetivos perseguidos por una organización educativa, por lo que todo miembro de la organización, desde el nivel en que se encuentre y cualquiera que sea la función que cumpla, debe estar consciente del beneficio social de la labor que desempeña y de la utilidad de su contribución personal, sin que para ello requieran los administradores de la institución proceder a campañas exhaustivas de convencimiento o recurrir a los videos motivadores de ciertos merolicos electrónicos, tan populares entre algunos gerentes de empresas. Las medidas que tiendan a mejorar el funcionamiento de la institución deben contar, en principio, con el apoyo entusiasta de sus miembros. Los involucrados directamente en la prestación del servicio poseen un doble interés en su buen desempeño, como responsables de su prestación y como potenciales usuarios. Esto conduce, sin duda alguna, a cierta coincidencia entre objetivos personales y objetivos organizacionales, tan buscado y predicado por los gerentes de empresa y los teóricos de la gestión empresarial y tan difícil de lograr en la práctica de las organizaciones privadas.

Los autores del enfoque de calidad, y desde hace algunos años todos los que estudian aspectos relacionados con la administración de empresas, insisten en la

necesidad de establecer vínculos de solidaridad y colaboración entre los empleados, que permitan la realización del trabajo en equipo. Los integrantes de una organización pública educativa, conscientes del interés público en juego a través de su trabajo, deben estar dispuestos a integrar sus actividades con una actitud cooperativa, en provecho del servicio que prestan. La larga trayectoria y la interesante tradición del funcionamiento de academias, colegios, consejos y demás formas de participación colectiva, lleva a pensar en que en las instituciones de enseñanza superior se sabe, por lo menos formalmente, qué es trabajar en grupo, qué es tomar decisiones consensadas. Algo que difícilmente podría suceder en un supuesto y difícil de imaginar ambiente democrático y tolerante dentro de alguna empresa privada.

La planeación estratégica ha producido efectos positivos cuando ha sido empleada correctamente en organizaciones públicas. En ese sentido, Acle Tomasini opina que el director general no sólo debe comprometerse con la planeación, sino presentarse ante el resto de los miembros de la organización como el más entusiasta promotor, involucrado directamente en el proceso de cambio, para ser “no sólo el estratega que defina rumbo, sino convertirse en la chispa que encienda la mecha”.⁴³ Vale la pena resaltar, como lo hace este autor, la importancia de quien, como dirigente, debe ser ejemplo a seguir, representante de la organización hacia fuera y hacia adentro y, lo que es más útil y trascendente, quien debe estar mejor preparado y asumir una actitud de humildad y respeto en cuanto a la participación e importancia de los demás miembros de la organización, sin importar el nivel en que se encuentren, ya que ellos deben estar tan involucrados y comprometidos como el que más. La profundidad de ese involucramiento y ese compromiso dependerá, sin embargo, de la actitud que vean en quien se ubica en la posición jerárquica más elevada.

La argumentación que aquí se expone para tratar de mostrar que las características y condiciones de las organizaciones públicas de educación superior pueden ser consideradas como “fortalezas”, que les permitirían obtener beneficios de la aplicación de ciertos principios y técnicas originalmente diseñados para la dirección de empresas privadas, no constituye un olvido de la realidad vivida por muchos años en comportamientos de directivos, funcionarios y empleados que han impedido su funcionamiento adecuado. Por otro lado, no se puede despreciar el peso de vicios, deformaciones, corruptelas, que se han manifestado de manera cotidiana dentro de esas organizaciones y que, evidentemente, han contribuido a un desencanto y desprestigio, no solamente entre el público usuario de los servicios que estas organizaciones prestan, sino también entre quienes en ellas trabajan, lo que contribuye a la conformación de un ambiente muy alejado de esa actitud de colaboración y solidaridad que se requiere para el mejor funcionamiento de esas

organizaciones. Sin embargo, la naturaleza de los cambios políticos que actualmente se viven permite esperar el diseño y la implantación de métodos modernos de supervisión y de control que aseguren un manejo transparente y debidamente justificado de los recursos públicos. Por ello, no está de más esperar transformaciones positivas en la administración de las instituciones de enseñanza superior del sector público que las encaminen hacia el cumplimiento de sus nobles objetivos.

Conclusiones

La necesidad del cambio que permita una adaptación a un medio ambiente dinámico, turbulento y, por ende, incierto, ha sido uno de los temas de mayor actualidad e interés, tanto en el campo de la especulación teórica de la disciplina organizacional, como en el más específico de la práctica administrativa. La evolución del pensamiento relacionado con esa disciplina y ese fenómeno es una muestra de cambio y de modificación en el concepto y en el alcance mismo de los elementos que los integran. Desde la concepción instrumental, formalista, hasta la más amplia derivada de la aplicación del enfoque de sistemas, prolongada hasta los más recientes puntos de vista de origen teórico y académico, ha existido consenso en cuanto a considerar importante la realización de ajustes y modificaciones que destraben el funcionamiento de la organización y le permitan alcanzar sus objetivos. La diferencia está en que en los primeros enfoques se trataba simplemente de “reorganizar”, de ajustar piezas del mecanismo organizacional y, en los últimos, se trata de una permanente respuesta a la influencia recíproca entre la organización y el contexto en el que se desenvuelve.

La dinámica del cambio y la necesidad de la adaptación han provocado un resurgimiento de la planeación como medio idóneo, no sólo para el ajuste y la permanencia, sino para la inserción en el entorno con una misión, con una visión y con objetivos claros, que permitan saber por qué y para qué funciona la organización y qué debe esperarse de ella. En ese sentido, la planeación estratégica, originada en la aplicación de un pensamiento estratégico desarrollado en planes de largo y mediano plazos, se ha convertido en uno de los métodos más socorridos por las organizaciones para hacer frente a los retos que las circunstancias actuales les presentan. La perspectiva, la posición y el rendimiento aparecen, entonces, como los resultados de cada uno de esos elementos integrantes del modelo de planeación estratégica y su coordinación adecuada deben ser garantía de una mejor armonía entre organización y contexto.

En rigor, todas las escuelas, enfoques o puntos de vista teóricos relacionados con la organización y con el fenómeno administrativo constituyen en su momento, de acuerdo con las circunstancias específicas por las que atraviere una organiza-

ción determinada, verdaderos mecanismos o técnicas de cambio organizacional. Cada uno de ellos exige determinadas modificaciones de forma y fondo, al mismo tiempo que, con su aplicación, se provocan transformaciones en el funcionamiento de la organización. La planeación estratégica, el enfoque de calidad total, en sus diferentes variantes y la reingeniería, constituyen los más recientes y más conocidos ejemplos de esta condición multifacética que los modelos y sistemas de administración poseen.

El permanente cambio contextual que produce transformaciones en las empresas, se ha manifestado en el ámbito del Estado y ha iniciado un proceso de reducción de sus funciones y de reacondicionamiento de las instituciones encargadas de llevarlas a cabo. En ese sentido, se les ha exigido una mejor utilización de los recursos de que disponen y el empleo de principios y técnicas que han probado su utilidad en la gestión empresarial privada, en cuanto a asegurar la eficiencia y la eficacia que en ella se requieren. Así mismo, se les ha recomendado la aplicación de mecanismos de rendición de cuentas y de evaluación, basados en la obtención de resultados que signifiquen el cumplimiento de los objetivos previamente definidos. Se ha reconocido que la estructura y el funcionamiento de las instituciones públicas corresponden a épocas diferentes y que en las circunstancias actuales será necesario renovarlas sin que ello signifique el olvidar los fines sociales que persiguen.

Las organizaciones públicas encargadas de la función educativa, principalmente las de nivel superior, están inmersas en ese proceso de cambio que ha caracterizado a las últimas décadas del siglo xx y, por lo tanto, deben reformular fines, propósitos, métodos y procedimientos, a partir de la misma justificación de su existencia y desarrollo. Las necesidades vigentes, tanto en lo que se refiere al número de personas que exigen oportunidades de capacitación, como a la cantidad de ellas que queda al margen de las posibilidades de prepararse, hacen más imprescindible que nunca la permanencia y desarrollo de las instituciones públicas en la oferta educativa, en todos los niveles. En ese contexto, es necesario un replanteamiento de las medidas y acciones llevadas a cabo para el funcionamiento de las instituciones públicas de educación superior, en el cual se reafirme el carácter público de la educación y la responsabilidad del Estado en garantizar su oportuna y cabal oferta.

La naturaleza de las instituciones de educación superior del sector público y los fines que la sociedad pretende alcanzar con ellas hacen posible la obtención de resultados positivos si se les aplican ciertos principios y técnicas aparentemente definidas, diseñadas y puestas en marcha en organizaciones empresariales del sector privado. Esto es posible si se reconoce que muchos de esos principios y técnicas, que conforman una especie de "nueva gerencia privada", tuvieron su origen

y desarrollo en el funcionamiento de organizaciones de carácter público. Conceptos como “misión”, “responsabilidad social”, “trabajo en equipo”, “solidaridad”, “relaciones democráticas”, “coincidencia de objetivos parciales y objetivos organizacionales” y “toma de decisiones en grupo”, son ejemplos de nuevos aspectos funcionales y métodos de trabajo, con mucha aceptación actual en el plano de la gerencia privada, que seguramente encontrarán más resistencia en su aplicación en el seno de una empresa que en el ámbito de una organización pública, sobre todo si ésta está dedicada a labores de educación.

La definición y separación de lo público y lo privado no debe significar, hoy en día, una confrontación destructiva entre ambos sectores, pero tampoco debe llevar a la minimización de uno con respecto al otro, como si se tratase de respetar el turno de dominación, ahora para lo privado, dado el supuesto fracaso de la hegemonía ejercida por mucho tiempo por las organizaciones de carácter público. No es difícil imaginar que una sociedad corre graves riesgos si los bienes que permiten que un individuo conserve ciertas condiciones mínimas de salud, por ejemplo, no son asequibles para la mayoría de sus miembros. Igual sucede con la educación que, además de ser un medio para la superación y la realización individual, otorga conocimientos, destrezas, habilidades que permiten la incorporación al mercado de trabajo en todo tipo de organizaciones y garantizan a los inversionistas la mano de obra necesaria para la elaboración de los bienes que van a satisfacer las necesidades de los consumidores. El interés social de proveer de educación a todos los ciudadanos no se deriva, entonces, de la atención individual, sino de la conservación de las condiciones que permiten la supervivencia del sistema económico y social.

NOTAS

- ¹ Taylor, 1961-1971.
- ² Fayol, 1999 (1918).
- ³ Weber, 1977.
- ⁴ Kliksberg, 1978, p. 343.
- ⁵ Kast y Rosenzweig, 1990, p. 118.
- ⁶ Stoner et al., 1995, p. 48.
- ⁷ Drucker, 1954; Odiorne, 1965.
- ⁸ Senge, 1992.
- ⁹ Juran, 1980; Ishikawa, 1985; Crosby, 1987; Deming, 1989.
- ¹⁰ Porter, 1991; Ansoff, 1998.
- ¹¹ Hammer y Champy, 1994.
- ¹² Robbins, 1999.
- ¹³ Fisher et al., 1996.
- ¹⁴ Davis y Newstrom, 1999; Robbins, 1999.

- 15 Luthans, 1995.
- 16 Robbins, 1999, p. 638.
- 17 Davis y Newstrom, 1999, p. 440.
- 18 Michael et al., 1983, pp. 3-43.
- 19 Ortueta, 1983, p. 116.
- 20 Palom y Tort, 1991, p. 72.
- 21 Morrisey, 1996.
- 22 Ibid., p. 6.
- 23 Juran, 1993, cap. 7.
- 24 Ishikawa, 1985, cap. VI.
- 25 Crosby, 1989, p. 110.
- 26 Deming, 1989, pp. 15-73.
- 27 Bennis y Mische, 1996, p. 44.
- 28 Ibid., pp. 66-115.
- 29 Davis, 1999, p. 448.
- 30 Ivancevich, Matteson, 1996, pp. 616-629.
- 31 Bezerra de Souza, 2000, p. 16.
- 32 Weber, 1977.
- 33 CLAD, 1998.
- 34 Jorge Silva, 1998.
- 35 Ibid.
- 36 Ibid., p. 4.
- 37 Ibid., p. 7.
- 38 Jospin, 1998, p. 4.
- 39 Ibid., p. 5.
- 40 Ortega y Gasset, 1981 (1922).
- 41 Ibid., p. 59.
- 42 Trigo, 1992.
- 43 Acle Tomasini, 1989, p. 51.

BIBLIOGRAFÍA

- Acle Tomasini, Alfredo, *Planeación estratégica y control total de la calidad*, México, Grijalbo, 1989.
- Allegre, Claude, *Intervention a la Conference Mondiale sur l'Enseignement Superieur de l'UNESCO*, Paris, 1998.
- Ansoff, Igor, *La dirección estratégica en la práctica empresarial*, México, Adisson Wesley Longman, 1998.
- Bezerra de Souza, Orlando, *Os modelos institucionais de universidade no Brasil*. Marcos de tensao, 23ª Reunión Anual de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación de Brasil, Caxambu-Minas Gerais, Brasil, 24-27 de septiembre de 2000.
- Bennis, W. y M. Mische, *La organización del siglo XXI*, México, Panorama Editorial, 1996.
- CLAD, *Una nueva gestión pública para América Latina*, Caracas, documento del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, 1998.
- Crosby, Phillip, *Calidad sin lágrimas. El arte de administrar sin problemas*, México, CECSA, 1987.
- Davis, K. y J. Newstrom, *Comportamiento humano en el trabajo*, México, McGraw-Hill, 1999.

- Deming, Edward, *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*, Madrid, Díaz de Santos, 1989.
- Drucker, Peter, *The practice of management*, New York, Harper Business, 1984.
- _____, *Managing in turbulent times*, New York, Harper & Row Publishers, 1985.
- Fayol, Henri, *Administration industrielle et générale*, Paris, Dunod.
- Fisher Schoenfeldt, Shaw, *Human resource management*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1996.
- Hammer, M. y J. Champy, *Reingeniería*, Bogotá, Norma, 1994.
- IAUPL, *Declaration de l'Association Internationale des Professeurs et Maitres de Conférences des Universités a la Conference Mondiale de l'UNESCO*, Paris, 1998.
- Ishikawa, Kaoru, *What is total quality control? The Japanese way*, New Jersey, Prentice Hall, 1985.
- Ivancevich, J.M. Matteson, *Organizational behavior and management*, Boston, McGraw-Hill, 1996.
- Jospin, Lionel, *Discours a l'ouverture de la Conference Mondiale sur l'Enseignement Superieur de l'UNESCO*, Paris, 1998.
- Juran, J.M., *Juran y el liderazgo para la calidad. Un manual para directivos*, Madrid, Díaz de Santos, 1990.
- Kast, F. y J. Rosenzweig, *Administración en las organizaciones*, México, McGraw-Hill, 1990.
- Kliksberg, Bernardo, *El pensamiento organizativo: del taylorismo a la teoría de la organización*, Buenos Aires, Paidós, 3ª ed., 1978.
- Luthans, Fred, *Organizational behavior*, McGraw-Hill, International Edition, 1995.
- Michael, Luthans, Odiorne Burke y Hayden, *Técnicas para el cambio organizacional*, México, McGraw-Hill, 1983.
- Morrisey, G., *Pensamiento estratégico*, México, Prentice Hall-Hispanoamericana, 1996.
- Odiorne, George, *Management by objectives*, Pittman, 1965.
- Ortega y Gasset, José, *España invertebrada*, Madrid, Alianza, 1981.
- Ortueta, Lucas, *Organización científica de las empresas*, México, Limusa, 1983.
- Palom, F. y L. Tort, *Management en organizaciones al servicio del progreso humano*, Madrid, Espasa Calpe, 1991.
- Porter, Michael, *Estrategia competitiva*, México, CECSA, 1991.
- Raia, Anthony, *Administración por objetivos*, México, Trillas, 1985.
- Robbins, Stephen, *Comportamiento organizacional*, México, Prentice Hall, 1999.
- Senge, Peter, *La quinta disciplina*, Buenos Aires, Juan Granica y Javier Vergara, 1992.
- Silva, Alfredo, *Developement et Qualité de l'enseignement Superieur dans la transition du millénaire*, Conference Mondiale sur l'Enseignement Superieur, Paris, UNESCO, 1998.
- Stoner Freeman, Gilbert, *Management*, New Jersey, Prentice Hall, 1990.
- Taylor, Frederick, *Principios de la administración científica*, México, Herrero Hermanos, 1961.
- _____, "¿Qué es la administración científica?", en Merrill (comp.), *Clásicos en administración*, México, Limusa, 1971.
- Trigo, Antonio José, *La sociedad posmoderna*, México, Claves Latinoamericanas/Instituto Politécnico Nacional, 1992.
- UNESCO, *L'Enseignement Superieur au xxie Siècle: Vision et Action*, Conference Mondiale sur l'Enseignement Superieur, Paris, 5-9 octubre de 1998.
- Weber, Max, *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

La gestión de la educación superior en el contexto del sistema educativo nacional

OSCAR MAURICIO COVARRUBIAS MORENO



Como un asunto multidimensional, la gestión educativa puede comprender desde el gobierno del sistema educativo nacional hasta la administración de una institución educativa en particular. En sus distintos niveles, la gestión de las organizaciones educativas supone la presencia de una multiplicidad de factores de carácter interno y externo que deben ser considerados en su práctica. En el caso de la educación superior, este último supuesto adquiere mayor validez si se toma en cuenta que las organizaciones de este nivel educativo son sistemas complejos que interactúan con las instituciones de su entorno, es decir, con los sistemas políticos, económicos, culturales o sociales en el ámbito local, regional y nacional; y cada vez más, con el entorno mundial.

La dimensión que se desea destacar aquí es la que se deriva de la relación de las instituciones de educación superior con el sistema de educación en su conjunto, lo que lleva a plantear que el análisis y eventual reforma de la gestión en este nivel deben ir más allá de un ejercicio introspectivo y considerar la pertenencia y responsabilidad de estas instituciones con la educación en general.

De acuerdo con lo anterior, el presente artículo se ha estructurado en tres apartados. En el primero de ellos se hace mención del contexto en que la gestión surge como un asunto neurálgico en la reforma de los sistemas educativos; a partir de ello, en la segunda parte, se explora la política educativa mundial y la reforma del sistema educativo en México, para finalmente realizar algunas reflexiones sobre la gestión de las instituciones de educación superior, sin perder de vista su conexión con el sistema educativo en general.

I. Como fenómeno social, los problemas y acontecimientos de la educación, tanto en su práctica como en su administración, sólo pueden comprenderse en la me-

didá que se examinan sus conexiones con el contexto de una sociedad determinada, así como la esfera de relaciones de esta sociedad con el entorno mundial.

Sociedad y sistema educativo

Por las funciones de tipo económico, político, ideológico y cultural que cumple el sistema educativo ha estado estrechamente vinculado a los planteamientos de desarrollo de las sociedades. A medida que la sociedad se hizo más compleja, la escuela llegó a ser indispensable y la educación una institución cada vez más importante considerada en los modelos sociales y vinculada a los conceptos de comunidad y gobierno.

De acuerdo con Crozier, el sistema educativo es un reflejo del sistema social, y constituye al mismo tiempo el medio esencial de perpetuarse, “[...] En cierto modo puede considerársele el principal aparato de control social a que deben someterse los individuos y uno de los modelos más formativos al que han de remitirse en su vida adulta”.¹ Por otra parte, desde el punto de vista de la teoría social de Luhmann, el sistema educativo es un sistema parcial de la sociedad cuya función es la de “[...] inducir cambios en los sistemas psíquicos particulares que participan de la comunicación improbable que produce la sociedad y que posteriormente servirá para los otros sistemas de funciones”.² De acuerdo con esta teoría, la educación es un sistema constitutivo y constituyente del sistema social, donde cada sistema es sociedad, y donde analizar la sociedad como lo de enfrente o lo externo es un ejercicio intelectual que no tiene mucho sentido. Consecuentemente, en la sociedad moderna no se puede hablar de una jerarquía de sistemas, dado que todas las funciones son importantes y necesarias.

La transmisión de la cultura, es decir, de valores, normas, pautas de comportamiento y conocimientos científicos y tecnológicos, constituye la función primordial del sistema educativo, “La educación es un proceso normativo y de orientación ideológica, porque instaura códigos de valor que son convertidos en sistemas de instrucción [...]”.³ Debe reconocerse en la educación la posibilidad de transformar a la sociedad misma, a través de generar en sus miembros un espíritu crítico y desarrollar la creatividad implícita en lo que al conocimiento, los valores y pautas de comportamiento se refiere, para llegar así a la modificación o adecuación de la sociedad en que vive.

La relación del sistema educativo con el crecimiento económico, la modernización sociopsicológica y la movilización política, señalan Fagerlind y Saha, llaman la atención en el sentido de que estas conexiones no son directas ni lineales, y tampoco producen los mismos efectos en sociedades diferentes. Señalan que en cual-

quier caso son altamente problemáticas y sólo pueden comprenderse en función de interrelaciones.

[...] La educación en el sentido de la escolarización de tipo occidental viene determinada y es un determinante de la sociedad en la que se sitúa; [...] es tanto un agente de cambio como algo que se ve cambiado por la sociedad; actúa tanto como productora de movilidad social que como agente para la reproducción del orden social [...]⁴

No obstante sus diferentes conceptualizaciones, la educación cumple o debe cumplir con ciertas funciones básicas respecto del sistema social. Sobre todo si se toma en cuenta que el sistema educativo tiene la responsabilidad de promover cambios que fortalezcan y hagan evolucionar las instituciones sociales y los patrones de conducta del individuo de acuerdo con los objetivos y necesidades de desarrollo social e individual.

Al sistema educativo se le concibe como un sistema abierto, en virtud de su interrelación con otros sistemas que forman parte del entorno. Cabe enfatizar aquí el hecho de que se reconoce ampliamente que el entorno del sistema educativo se caracteriza particularmente por su creciente complejidad y estado de cambio acelerado, lo que condiciona el comportamiento interno de la organización educativa y dificulta cada vez más su análisis, regulación y control. Como parte integral de la sociedad, al tiempo que está condicionada por la sociedad, la educación influye en ella y contribuye así a crear las condiciones para su propia transformación,

[...] La educación es a la vez un mundo en sí y un reflejo del mundo. Está sometida a la sociedad y concurre a sus fines, especialmente al desarrollo de sus fuerzas productivas, atendiendo a la renovación de sus recursos humanos; de forma más general, reacciona necesariamente, [...] a las condiciones ambientales a las que se haya sometida. Por eso mismo contribuye a engendrar las condiciones objetivas de su propia transformación, de su propio progreso.⁵

Al referirse a las distintas dimensiones de la educación como fenómeno social, Castrejón Díez advierte que la educación se tornó con el tiempo en una variable de manejo múltiple que rebasa el ámbito pedagógico y se constituye en un factor apprehendido por la economía, la antropología y distintas disciplinas.

[...] El hombre, para el economista de la educación, es un recurso básico para la formación de la infraestructura social; para el sociólogo, la educación representa una institución social que puede influir con su enfoque para hacer posible orientar, a través de la participación educativa, a una sociedad hacia el desarrollo.⁶

En tanto fenómeno social, de la colectividad emanan las expectativas y necesidades que la educación debe satisfacer y a ella regresan los beneficios y deficiencias de la misión desarrollada por ésta, por lo que es indispensable que el sistema educativo oriente sus esfuerzos hacia el logro de los objetivos que le impone la sociedad.

La globalización y el paradigma del “sistema mundial de educación”

Las tendencias hacia la globalización características de la época actual se han hecho presentes en los diferentes ámbitos de la sociedad. La interdependencia entre las naciones ha aumentado extraordinariamente, y no dejará de hacerlo al multiplicarse e intensificarse las relaciones comerciales, la inversión extranjera, la circulación de capitales y las migraciones humanas. El acelerado progreso de los transportes y las comunicaciones ha permitido reducir considerablemente las distancias.

En este contexto, la difusión de los procesos educativos y culturales a escala mundial es por lo menos tan importante como la de los procesos económicos. La interconexión existente en la educación se ha hecho más fuerte, los vínculos entre los sistemas, así como entre los distintos actores y autoridades educativas se han vuelto más estrechos. Como parte de los modelos, estándares y tendencias del desarrollo global, la gestión educativa se convirtió en un objetivo preferente y cohesionador de las políticas “reforma” iniciadas en la década de los ochenta al replantearse la organización, dirección, y evaluación de los sistemas educativos.

El rol de actores, agentes e instituciones de diferente nivel en los sistemas de educación de varios países, apareció en el centro del debate y dio lugar en muchos casos a un reposicionamiento de la estrategia para hacer frente a los diversos problemas producidos en el escenario educativo. Aunque es un fenómeno cuyo auge es paralelo al de la globalización que caracteriza al mundo actual, éste empieza a gestarse en la década de 1930, según Friedrich Shneider en la obra *Pedagogía internacional, pedagogía extranjera, educación comparada*. La internacionalización educativa se confirma por diversos eventos e indicadores, tales como la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico en 1987; la Conferencia Internacional sobre Educación, institucionalizada en Ginebra desde hace tres décadas; la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990 auspiciada por la UNESCO; Crisis mundial en educación⁷ Indicadores de la Educación Mundial;⁸ la Conciencia pedagógica mundial;⁹ la Enciclopedia Mundial de la Educación;¹⁰ la Enciclopedia Internacional de la Educación;¹¹ los programas de cooperación bilateral y multilateral, como Erasmus, Comett y Tempus, integrados ahora en Sócrates, así como Cedefop y Eurydice (programas de la Comunidad Europea sobre política educativa). Esto representa tan sólo una parte

de la densa red actual de comunicación y cooperación internacional en materia de educación.

Al advertir la necesidad de efectuar un cambio en la conceptualización del orden global, Bergesen se refiere al surgimiento del sistema mundial como un paradigma en la investigación social y educativa. En tanto realidad emergente sui géneris, el sistema mundial “[...] tiene sus propias leyes de movimiento que determinan a su vez las realidades sociales, políticas y económicas de las sociedades nacionales que abarca”.¹² A partir de los modelos del sistema mundial, las macroestructuras sociales de finales del siglo xx sólo pueden comprenderse adecuadamente si se tiene en cuenta el contexto global de las relaciones de interdependencia. En el ámbito de las naciones, la explicación plena de la estructura y función social de los sistemas educativos no está al margen de lo anterior. Desde esta perspectiva, la comprensión de los orígenes, evolución e implicaciones de las prácticas educativas adquiere mayor sentido al combinarse los análisis a niveles micro y macro, al relacionar las circunstancias locales con acontecimientos nacionales e internacionales.

Con el surgimiento de un sistema educativo mundial existen procesos de alineamiento global que tienen lugar en diferentes niveles y dimensiones. De este modo, hemos sido testigos en las últimas décadas de la expansión educativa uniforme a escala mundial, así como de la extensión y especificación constitucional de los derechos y deberes educativos.

En forma paralela al crecimiento de la educación, se produjo la existencia y aceptación global de lo que Schriewer denomina modelo de escolarización institucionalizada,¹³ paradigma ampliamente estandarizado que ha servido para orientar y valorar las políticas educativas en el ámbito mundial. Este modelo resulta de la combinación de ciertos rasgos característicos de lo que se considera un sistema educativo moderno, su difusión representa justamente uno de los indicadores más sobresalientes de los procesos de globalización educativa. Entre estos rasgos, se encuentran:

- Una estructura administrativa general fundada, controlada y financiada por el Estado.
- Un sistema escolar internamente diferenciado según niveles sucesivos.
- La organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, según grupos de edad característicos y unidades de tiempo uniformes.
- El uso de certificados, diplomas y credenciales para vincular las carreras escolares con las carreras profesionales.

- La configuración de papeles característicos para maestros y alumnos y, hasta cierto punto, la profesionalización de la tarea docente y los métodos de enseñanza.
- La regulación gubernamental o pública de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de exigencias más o menos detalladas en forma de programas de estudio, directrices y planes.

En este esquema, la escolarización aparece como componente y palanca indispensable de los procesos de modernización de la sociedad que se ven reflejados en la estandarización global, en el aumento de la intensidad en los objetivos educativos, así como en los mandatos generales referentes a la infancia, la familia y la educación reconocidos en un creciente número de países.

La difusión de la semántica de la modernización y del modelo de escuela moderna, no habría sido posible sin la infraestructura social e institucional aportada por una comunicación internacional y un sistema de publicaciones en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación en particular. Ello incluye a la amplia gama de organizaciones internacionales comprometidas con el desarrollo y puesta en práctica de políticas en el ámbito de la educación y la cultura, entre las que destacan el Banco Mundial, la UNESCO, la Oficina Internacional de Educación, el Instituto Internacional para la Planificación Educativa y la OCDE. Estas organizaciones no sólo ofrecen definiciones de rol para cada uno de los agentes que participan en los sistemas educativos y una marcada homogeneización de los rasgos organizativos, sino que también aportan y financian servicios de información y, con ello, oportunidades para su distribución internacional, con lo que ejercen una poderosa influencia global.

II. Hay quienes afirman que en ningún otro ámbito de la política pública, ni siquiera en la política económica, social o medioambiental, existe el grado de estandarización global alcanzado en la política e investigación educativas. Sin embargo, debe señalarse también que los modelos de organización, pautas o políticas de resolución de problemas, se encuentran con la reinterpretación específica y procedimientos de adaptación puestos en marcha por los grupos culturales o nacionales que los reciben. De esta manera, los modelos ofrecidos transculturalmente son seleccionados según los intereses prevaletentes, adaptados a las situaciones y necesidades específicas, reinterpretados de acuerdo con líneas culturales y en su caso, transmutados en reformas estructurales.

Reforma del sistema educativo en México

En eventos como el Congreso Internacional sobre Planeación y Gestión del Desarrollo de la Educación, realizado en la Ciudad de México en 1991, bajo los auspicios de la UNESCO, se afirmaba que el Estado no podía seguir siendo el único responsable de los problemas de la educación, por lo que era necesario modificar los modos de actuación y encontrar nuevos interlocutores. Se argumentó que el ascenso en la complejidad del sistema educativo urgía a redefinir las funciones de los diversos actores, a buscar nuevos equilibrios entre centralización y descentralización, así como entre los objetivos nacionales y las aspiraciones locales.

En el mismo sentido, la Conferencia Mundial de Educación para Todos, efectuada en Tailandia en 1990, recomendó a los países participantes fortalecer la concertación de acciones mediante la celebración de acuerdos para renovar y formalizar la voluntad política y entrar en una nueva etapa de desarrollo educativo que permitiera satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.¹⁴

Al enfatizar en la obligación de las autoridades educativas de carácter nacional y regional, la declaración oficial de la conferencia, aprobada por los delegados gubernamentales de 197 países, advierte sobre la necesidad de concertar acciones nuevas y revitalizadoras a todos los niveles. En su artículo séptimo, la declaración recomendaba:

- Reconocer de manera especial el rol profesional de los docentes.
- Establecer convenios entre el departamento o ministerio de educación y otras dependencias gubernamentales.
- Concertar acciones entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales y las familias.
- Mejorar en forma apremiante las condiciones en que se prestan los servicios.
- Reconocer el rol de la familia.
- Atender urgentemente la situación del personal docente.

Otras líneas de política mundial, presentes desde entonces, se referían a la necesidad de:

- a) Estimular una mayor participación, no sólo de los interlocutores tradicionales, sino sobre todo de aquellos que hasta el momento habían permanecido distantes y en ocasiones ausentes, como el sector privado, organismos civiles y gobiernos locales.

- b) Implantar la descentralización como estrategia para redistribuir la tarea educativa, así como impulsar la participación y establecer consensos con un número creciente de nuevos actores.
- c) Reconocer que la descentralización no debería ser de ningún modo sinónimo del debilitamiento de la tarea del Estado, en tanto que a éste corresponde mantener, o establecer, una coherencia de conjunto. Por lo que es necesario que disponga de instrumentos de coordinación y evaluación que permitan a un tiempo la coherencia de los grandes objetivos y el respeto de la autonomía de un gran número de actores.

Con este telón de fondo se celebró en México el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992. La concertación, descentralización, la participación social, el replanteamiento del rol del Estado, la ampliación de la educación obligatoria, el establecimiento de las necesidades básicas de aprendizaje, así como la revaloración de la función docente y de la familia, fueron elementos que, presentes en el orden mundial, se integraron y orientaron el diseño de este instrumento de reforma del sistema educativo nacional.

A través del denominado federalismo educativo se modificaron sustancialmente las atribuciones federales y estatales en materia de educación básica y normal. El proceso de descentralización inherente a esta etapa de cambio vendría a plantear retos sin precedentes a la gestión educativa a nivel central y local. En el primer caso, se hacía necesario concentrar esfuerzos en el fortalecimiento de la capacidad de conducción nacional, en el segundo, concretar las posibilidades de una mayor articulación no sólo al interior del centro educativo sino con autoridades, instituciones, y otros sectores de la sociedad.

El modelo que surge como resultado de la descentralización de los servicios de educación básica y normal modifica la relación tradicional existente entre la Secretaría de Educación Pública, como órgano central, y las autoridades responsables de operar los servicios en las entidades federativas. La relación jerárquica es sustituida por un vínculo normativo como medio esencial de interacción entre ambas instancias. En esta distribución de la tarea educativa se dice y acepta que la normatividad es, y debe ser, competencia de la autoridad federal, en tanto que permitirá mantener la unidad del sistema educativo, mientras que la operación y la toma de decisiones deben darse en el ámbito de cada entidad federativa tomando en cuenta las necesidades locales. De este modo, nuevas funciones deben ser ejercidas por la administración central, un nuevo rol de orientación política, de soporte institucional y coordinación global del sistema subyace en lo que ha dado en llamarse función normativa.

La consolidación de este nuevo modelo plantea a la Secretaría de Educación Pública y a las administraciones educativas locales —incluidas por supuesto las escolares—, la necesidad de elevar sustancialmente su capacidad de gestión para ejercer plenamente las responsabilidades adquiridas. En efecto, estas responsabilidades implican disponer de capacidades que no eran tan necesarias cuando en la tarea educativa el gobierno central era el mayor responsable tanto de su operación como de su normatividad.

En suma, la comunidad de puntos de vista de las organizaciones internacionales ejerció, como lo sigue haciendo hoy en día, una poderosa influencia sobre los gobiernos en las orientaciones de la política, gestión y la práctica de la educación en todos sus niveles.

III. El análisis y la práctica de la gestión educativa requiere de una perspectiva multidimensional. Lo mismo remite al gobierno del sistema educativo de una nación en su conjunto o de un sistema educativo local, aunque también puede referirse a la gestión de un nivel o segmento educativo, como la educación básica o la educación superior, o bien a la gestión de una institución educativa en particular.

La gestión educativa institucional y sus dimensiones

Al situar la atención en el nivel institucional debe tenerse en cuenta que el centro educativo constituye el espacio donde se concretan los aprendizajes, es el ámbito donde transcurre no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino el conjunto de aquellas actividades que condicionan que este proceso se realice de manera adecuada. La gestión a este nivel alude al conjunto de decisiones y procesos que tienen que ver con la creación de las condiciones necesarias para la aplicación de los planes y programas de estudio y, en general, con el desarrollo de la práctica educativa.

En términos generales, en la gestión educativa a este nivel, pueden distinguirse tres dimensiones:

- La institucional, que tiene que ver con los aspectos organizativos, las relaciones sociales que se establecen al interior de la escuela, la distribución del poder, la comunicación, y los vínculos interpersonales y de tipo comunitario.
- La dimensión curricular, referente al conjunto de procesos necesarios para cumplir los objetivos específicos de la escuela en relación con el enseñar y el aprender.
- La administrativa, relacionada con la disponibilidad y administración de los recursos necesarios para el funcionamiento de la institución educativa. Se

puede considerar como parte de esta dimensión el conjunto de estrategias tendientes a producir, procesar y hacer circular la información necesaria para el desarrollo de la tarea educativa.

En este sentido, se requiere concebir a cada institución como un todo integrado, y no como la simple suma de actividades que, basada en un estilo de organización tradicional, antepone la división entre el trabajo administrativo y el académico a una visión de trabajo conjunto. Habitualmente, la tarea administrativa ha sido pensada y ejercida como una dimensión que tiene poca relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, su práctica se convirtió en un fin en sí misma, con una lógica separada de los aspectos pedagógicos, pero la administración educativa no consiste únicamente en gestionar las finanzas y los recursos materiales de la institución.

Conviene citar a Gerstner cuando apunta que generalmente las instituciones educativas públicas contemporáneas “[...] son organizaciones con baja tecnología, de trabajo intensivo, con metas mal articuladas, normas también bajas y con mediciones débiles o inexistentes del desempeño”.¹⁵ El hecho de que se compita por recursos escasos es una realidad que debieran tener en cuenta las distintas administraciones educativas. La educación no sólo compite con otros sectores, sino consigo misma frente a otros tipos y modalidades educativas. Las instituciones educativas deben organizarse de modo tal que sean productivas y eficientes tomando en cuenta patrones de organización modernos.

Lo anterior plantea a las instituciones el reto de desarrollar modelos de gestión escolar propicios para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. De forma tal que, independientemente del contexto geográfico, social y económico en que se sitúe un centro educativo, éste cuente con las características que aseguren la prestación de un servicio integral de calidad, de acuerdo con parámetros esenciales que supone una educación de carácter nacional. El examen y las acciones de mejora en la gestión educativa deben por tanto comprender integralmente al conjunto de elementos involucrados, desde los aspectos curriculares hasta cuestiones relativas a la estructura orgánico funcional del centro escolar.

Desde este punto de vista, una institución de educación superior se puede considerar como un sistema global compuesto en su interior por subsistemas en interacción y con múltiples conexiones con el entorno. Estructuralmente, la institución de enseñanza universitaria como sistema global comprende facultades, institutos y departamentos. Desde esta perspectiva se pueden apreciar las funciones que caracterizan tanto al sistema en su conjunto como a cada uno de los subsistemas en lo específico. Transversalmente, puede afirmarse que el sistema global vive y evoluciona en función de cinco subsistemas fundamentales a saber: funciones, estructuras,

recursos, cultura y administración o gestión. De este último, precisamente, depende la armonización de las interacciones entre los sistemas que componen el sistema global.

La gestión de las instituciones de educación superior como parte de un todo

Ciertamente, todas las áreas de la educación necesitan efectuar reajustes en la medida en que los distintos sectores, instituciones y sistemas tienen que enfrentar retos sin precedentes. Reexaminar el funcionamiento de los sistemas educativos no sólo implica una nueva concepción de los aspectos organizativos e institucionales, sino también un replanteamiento de los propios procesos y objetivos de la educación.

La educación superior constituye una de las formas de instrucción más antiguas. A lo largo de sus muchos siglos de existencia, las universidades han atravesado por tiempos difíciles, pero seguramente no tan complicados como los actuales. La educación superior es —y será— un elemento esencial en las mutaciones que afectan a la enseñanza en todos sus planos. Al considerar el futuro de la educación superior, uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta es el de su papel en el conjunto del sistema educativo y, más concretamente, su función de formular nuevos conceptos sobre los aspectos actuales de la educación en su relación con la sociedad.

La gestión de la educación superior en sus distintos niveles no debe considerarse aisladamente, sino como parte de un sistema más amplio, interconectado, en el que los cambios en una de las partes afectan íntimamente a todas las demás. Solamente si se tienen en cuenta las transformaciones que afectan a la educación en su conjunto se puede examinar su repercusión en sectores específicos.

El análisis de la gestión educativa como un asunto multidimensional exige poner atención en la repercusión de los cambios en cada nivel educativo en lo específico, y en el sistema educativo en su conjunto. Una evaluación de la contribución de la educación superior al desarrollo del sistema educativo exige sensibilidad para percibir las necesidades actuales del sistema global y las direcciones hacia las que se orienta su transformación.

En nuestro país, el desarrollo histórico del sistema educativo, y del sistema de educación superior en particular, no puede explicarse si no se toma en cuenta la historia de la propia Universidad Nacional Autónoma de México que hoy en día constituye la institución de educación superior más importante del país. Su gestión, por lo tanto, debe realizarse tomando en consideración al sistema educativo que representa su entorno, y del cual es, al mismo tiempo, parte constitutiva.

La gestión de las instituciones de educación superior debe tener en cuenta su cometido y ubicación social, sus funciones con respecto al sistema educativo en

su conjunto, la investigación y los servicios relacionados, y sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio; con el Estado, el financiamiento público, y sus interacciones con otros niveles y formas de educación.¹⁶

Entre las cuestiones que la gestión de la Universidad Nacional, así como la del conjunto de instituciones de educación superior, debe considerar a partir de su vinculación con el sistema educativo nacional, pueden señalarse:

- La formación y actualización continua del personal docente para los niveles de educación básica y de los otros niveles educativos. La evolución acelerada de los conocimientos requiere de que los docentes se pongan al día. Ejemplo de ello son las nuevas tecnologías de información que penetran todos los ámbitos de la vida; por lo tanto, se han convertido en instrumentos básicos que requieren una enseñanza desde la escuela básica.
- La transmisión de los resultados de la investigación en el campo educativo, llevada a cabo por diversas instituciones de educación superior. Estos centros están obligados a transmitir los frutos de la investigación educativa a través de una política de formación y actualización docente.
- Asociar su labor a las políticas de desarrollo de la zona, región, entidad federativa y del país, así como analizar y evaluar los cambios de la sociedad y de las repercusiones de las diferentes políticas puestas en marcha.
- Contribuir a la mejora de la calidad de la educación, mediante la evaluación de su propio rendimiento y estimular, a través del apoyo que brinde a los demás niveles del sistema educativo, a que hagan lo mismo. Debe destacarse que las universidades se encuentran en un lugar privilegiado para contribuir al análisis y evaluación del sistema educativo nacional.

IV. A modo de conclusión

- Como parte de los modelos, estándares y tendencias del desarrollo global, la gestión educativa se convirtió en un objetivo preferente y cohesionador de las “políticas reforma” iniciadas en la década de los ochenta al replantearse la organización, dirección y evaluación de los sistemas educativos. En México, esto dio lugar en 1992 a la reforma del sistema educativo nacional, con el “federalismo educativo”; se reconstituyeron las pautas de gobierno del sistema educativo, y surgieron con ello, nuevos conjuntos de relaciones entre las instancias de orden federal y local. A nivel macro, las estrategias de gestión deben transitar ahora entre múltiples conjuntos de actores.
- La gestión educativa implica lo mismo gobierno del sistema educativo de una nación en su conjunto o de un sistema educativo local; aunque también pue-

de referirse a la gestión de un nivel o segmento educativo como la educación básica o la educación superior, o bien a la gestión de una institución educativa en particular.

- La importancia de la gestión a nivel micro o en el plano institucional reside en que es a este nivel a donde se dirigen y concretan las políticas educativas globales y donde tiene lugar el proceso de enseñanza aprendizaje. La gestión de los centros educativos es un componente esencial de la calidad educativa en virtud de que tiene que ver con la creación de las condiciones para que la tarea educativa se realice de manera adecuada.
- Hablar de la gestión de instituciones de educación superior, como la Universidad Nacional Autónoma de México, implica necesariamente considerar cuestiones derivadas no sólo de su propio manejo interno sino de su pertenencia y ubicación como parte de un sistema educativo nacional que constituye parte de su entorno. Quizás deba recordarse que la conformación y desarrollo histórico de la educación en México y particularmente del sistema de instituciones de educación superior se encuentra estrechamente asociada a la historia de la propia Universidad Nacional.
- La gestión de la universidad debe tener en cuenta su cometido y ubicación social, especialmente sus funciones con respecto al sistema educativo en su conjunto, consecuentemente sus vínculos con otros niveles y formas de educación. La reforma de la educación superior está estrechamente vinculada al resto de la reforma educativa y a otras reformas de las estructuras nacionales.
- En el último decenio, las universidades han experimentado una serie de mutaciones continuas que han desembocado en reajustes de sus estructuras y prácticas. Estos acontecimientos han conducido a la educación superior a una actitud introspectiva. El reto que se le plantea para el futuro es salir de la introspección y ejercer a un tiempo las funciones de liderazgo y copartícipe en el sistema educativo en su conjunto.
- En el actual proceso de reforma, la noción sistémica de la tarea educativa no sólo es necesaria, sino que requerirá fortalecerse ante el eventual riesgo de una fragmentación del sistema educativo. La organización y coordinación global de las acciones, instituciones y elementos involucrados en la educación del país, necesitan de la visibilidad y legibilidad de un sistema educativo nacional.

NOTAS

- ¹ Michel Crozier, El fenómeno burocrático, tomo II, Buenos Aires, Amorrortu, 1969, p. 140.
- ² Niklas Luhmann y Karl Eberhard, El sistema educativo (problemas de reflexión), Guadalajara, Universidad de Guadalajara/Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993, p.19.

- ³ Jaime Castrejón Diez, *La educación superior en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976, p. 49.
- ⁴ Cit. por Miguel Pereyra y Jesús García Minguéz et al., *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 28.
- ⁵ Edgar Fraure, Felipe Herrera et al., *Aprender a ser*, Madrid, Alianza Universidad, 1973, p. 32; cit. por Jaime Castrejón Diez, p. 48.
- ⁶ Jaime Castrejón Diez, op. cit., pp 48-49.
- ⁷ Philip Coombs, *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península, 1971.
- ⁸ A. Komenan, "World education indicators", EDT, Discussion paper 88, Washington, DC, World Bank, Population and Human Resources Department, 1987.
- ⁹ Ettore Gelpi, "Cambios científicos y tecnológicos", en *Boletín*, núm. 23, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, UNESCO/OREALC, 1990
- ¹⁰ Kurian (ed.), *World education encyclopedia*, vol. 1, Nueva York, Facts On File Publications, 1988, pp. 508-514.
- ¹¹ T. Husen y T.N. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, 1988.
- ¹² Schriewer Jürgen, "Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada", en *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, pp. 25-26.
- ¹³ *Ibid.*, p. 496.
- ¹⁴ En su artículo primero la Declaración Mundial sobre Educación para Todos establece que "[...] Cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educacionales ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentales y continúen aprendiendo [...]". Agrega el mismo artículo que la educación básica más que un fin en sí misma, es el cimiento para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos más avanzados de educación y capacitación. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Declaración Mundial sobre Educación para Todos, documento de trabajo, Jomtien, Tailandia, 9 de marzo de 1990.
- ¹⁵ Louis Gerstner, *Reinventando la educación*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 198.
- ¹⁶ Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995, p. 8.

BIBLIOGRAFÍA

- Castrejón Diez, Jaime, *La educación superior en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Declaración Mundial sobre Educación para Todos, documento de trabajo, Jomtien, Tailandia, 9 de marzo de 1990.
- Coombs, Philip, *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península, 1971.
- Covarrubias Moreno, Oscar, *Federalismo y Sistema Educativo Nacional*, México, Instituto Nacional de Administración Pública, 2000.

- Cox, Cristian, Las políticas de los años noventa para el sistema escolar, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1994.
- Crozier, Michel, El fenómeno burocrático, tomo II, Buenos Aires, Amorrortu, 1969.
- Di Gropello, Emanuela, Descentralización de la educación en América Latina: un análisis comparativo, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de Naciones Unidas, 1997.
- Gerstner, Louis, Reinventando la educación, Barcelona, Paidós, 1996.
- Husen, T. y T.N. Postlethwaite, The International Encyclopedia of Education, Oxford, Pergamon Press, 1988.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, La planificación de la educación en el año 2000, Congreso Internacional sobre Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación, México, 1990.
- Jurgen, Schriewer, "Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada", en Globalización y descentralización de los sistemas educativos, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.
- Komenan, A., "World education indicators", EDT, Discussion paper 88, Washington, DC, World Bank, Population and Human Resources Department, 1987.
- Kurian (ed.), World education encyclopedia, vol. 1, Nueva York, Facts On File Publications, 1988.
- Luhmann, Niklas y Karl Eberhard, El sistema educativo (problemas de reflexión), Guadalajara, Universidad de Guadalajara/Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993.
- Ministerio de Cultura y Educación, "¿Gestionar es lo mismo que administrar?", en Revista Zona Dirección, núm. 11, Buenos Aires, 1997.
- Sander, Benno, Gestión educativa en América Latina, Buenos Aires, Troquel, 1996.
- SEP, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, Secretaría de Educación Pública, 18 de mayo de 1992.
- _____, Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación, México, Secretaría de Educación Pública, 1993.
- UNESCO, Congreso Internacional de Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación, informe final, México, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990.
- _____, Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995.
- Varios, ¿Hacia un nuevo federalismo?, México, Colegio de México/Fondo de Cultura Económica, 1996.

El lugar del posgrado en el desarrollo de las ciencias sociales



Lugar del posgrado en el desarrollo de las ciencias sociales: interacciones disciplinarias, conocimiento y realidad social

JUDIT BOKSER M. LIWERANT



Pensar el posgrado y su lugar en el desarrollo de las ciencias sociales nos conduce a reflexionar en torno a las características cambiantes del conocimiento social en el marco de las profundas transformaciones que experimenta hoy la realidad. Éstas se proyectan y expresan en el propio autocuestionamiento al que se someten las ciencias sociales, de modo tal que la exploración de su estado actual, de su trayectoria pasada y de los desafíos que enfrentan, constituye una preocupación compartida por diferentes comunidades científicas y académicas. Este ejercicio de autorreflexión gira alrededor de los alcances y límites del saber disciplinario, de sus fronteras cambiantes y de sus interacciones, al tiempo que contempla las nuevas formas de vinculación del conocimiento social con la realidad.

La acelerada redefinición de fronteras tanto materiales como culturales, externas como internas, ha incidido en la exploración de las propias fronteras disciplinarias. Frente a una realidad que a lo largo de las últimas décadas ha construido escenarios impredecibles que van del fin de la bipolaridad a la compleja dialéctica entre globalización, regionalización y localismos, las ciencias sociales formulan nuevas preguntas que competen a su propio estatuto cognitivo y a su lugar en la sociedad. Las formas emergentes de reorganización contemporánea en las que convergen lo social y lo económico, lo político y lo cultural, afectan supuestos básicos de los saberes disciplinarios y de sus formas de institucionalización. Por su parte, en la medida que los vínculos entre el conocimiento y el entorno social son el resultado de las dinámicas específicas de ambos, así como de sus interacciones, asistimos hoy a la redefinición y renovación de los vínculos.

A la luz de la creciente y renovada importancia de las ciencias sociales en el mundo contemporáneo y en el México de hoy, en la medida en que en el ám-

bito del posgrado convergen de un modo novedoso diferentes disciplinas así como la docencia con la investigación, se relacionan también de forma nueva las disciplinas a través de interacciones, traslapes, hibridación del conocimiento y su especialización. De este modo, la temática de las fronteras del conocimiento adquiere una significación ulterior desde el horizonte del posgrado y de su nueva concepción.

* * *

En el marco de los procesos de globalización y de reorganización contemporánea, los países experimentan cambios acelerados; las economías se han convertido en grandes plataformas para la interacción permanente, algunas de ellas de alcance continental y global, en las cuales se dan cita múltiples factores que generan contradicciones que son, a la vez, sociales y culturales y que van del movimiento de capitales a la exclusión social; de nuevas oportunidades a tensiones migratorias. Las regiones económicas tienden a formalizar, mediante acuerdos, sus relaciones no sólo comerciales, financieras y productivas, sino también las políticas; las comunicaciones han adquirido un alcance mundial e instantáneo que impacta los contenidos tradicionales asignados al tiempo y la distancia y los avances tecnológicos afectan los ritmos previsibles de la innovación.

El hecho de que el tiempo y el espacio han dejado de tener igual influencia en la forma en que se estructuran las relaciones e instituciones sociales implica, en gran medida, la desterritorialización de los arreglos económicos, sociales y políticos, lo que significa que éstos no dependen ni de la distancia ni de las fronteras, ni influyen de la misma manera en la configuración final de las instituciones y de las relaciones sociales.¹ La interacción social se organiza y estructura teniendo como horizonte la unidad del planeta. La localización de los países y las fronteras entre los estados se tornan de esta manera más difusas, porosas y permeables y las conexiones globales, que se extienden por todo el mundo, se intensifican en virtud de que pueden trasladarse instantáneamente de un lugar a otro.

Estos procesos de cambio afectan la tradicional distinción entre lo endógeno y lo exógeno, incidiendo sobre la porosidad y permeabilidad de fronteras y se reflejan, también, en la configuración del espacio público y en la vigencia o legitimación de nuevos relatos y visiones sobre el mundo.²

La nueva interacción entre mercado, sociedad y Estado, y entre éstos y la ciencia, la tecnología, se da en el marco simultáneo de los procesos de globalización, interdependencia, regionalización y fragmentación: junto a las definiciones estratégicas y toma de decisiones por parte de algunos países se consolida la universalización de los valores y prácticas de la democracia occidental; junto a nuevos procesos de marginación, tiene lugar la pluralización de actores y la creciente de-

manda de participación política y construcción ciudadana. Estas tendencias, entre otras, han abierto ejes de indagación que cuestionan, amplían y asimilan las formas de pensamiento social y político que mantuvieron una legitimidad y presencia institucionalizada desde la década de los cincuenta.³ Las elaboraciones teóricas divergen en los aspectos que caracterizan este nuevo momento-fenómeno, denominado alternativamente sistema global, la época global o el ascenso de la supra-territorialidad.⁴

También divergen en los diferentes niveles de abordaje. Los procesos de globalización no son homogéneos ya que se dan de una manera diferenciada en tiempo y espacio, con desigualdades territoriales y sectoriales. Son multifacéticos, en la medida que convocan lo económico, lo político y lo cultural, así como las interdependencias e influencias entre estos planos; multidimensionales, porque se expresan tanto en redes de interacción entre instituciones, nuevos y viejos actores y agentes transnacionales, como en procesos de convergencia, armonización y estandarización organizacional, institucional, estratégica y cultural. Son también contradictorios, porque se trata de procesos que pueden ser intencionales y reflexivos a la vez que no intencionales, de alcance internacional a la vez que regional, nacional o local.⁵

A su vez, frente a lo que aparece como un proyecto de modernización ampliado, cuyos alcances se manifiestan en la mayoría de los contextos nacionales, habría que señalar que si bien es cierto que las condiciones de acceso a los mercados, al desarrollo, y al bienestar se han globalizado debido a los impactos de los núcleos señalados, también lo es que han generado mecanismos y procesos que tienden a excluir por diversas razones a diferentes países, regiones y personas. Exclusión que plantea enormes retos a quienes carecen de las estructuras económicas y tecnológicas para garantizar a sus poblaciones un crecimiento y desarrollo continuos. Sin embargo, este problema no es sólo una cuestión de economía sino que corresponde en un importante grado al desarrollo político y a la participación ciudadana en la discusión de lo público.⁶ De este modo, los cambios en las formas de interacción en los diferentes niveles mantienen una distancia significativa con el planteamiento de una globalización homogeneizante. Ello se expresa, a su vez, en las dimensiones sociales y culturales que, por su parte, exhiben una dinámica crecientemente compleja e interactuante.

Frente a estos nuevos escenarios, las ciencias sociales se abocan a la búsqueda de nuevos registros conceptuales, misma que se intensifica para dar cabida en sus respuestas a aquellos focos de ordenamiento que atraviesan más de un ámbito de la compleja realidad contemporánea. El debate sobre temas como la pobreza, la desigualdad, la justicia, el desarrollo y el disenso; sobre economía y sociedad, ética y política, aparece renovado y al mismo tiempo inacabado, permeando las

diferentes ópticas disciplinarias; los escenarios contemporáneos abren la discusión hacia otras dimensiones que convocan a las ciencias sociales a formular de un modo diferente aquellas preguntas que orientan su indagación. Junto a la racionalidad estratégica en la toma de decisiones, se asiste a la apertura a la participación ciudadana, el pluralismo político, la disposición de administraciones nacionales competitivas y una orientación del derecho hacia la promoción de la vida social. A su vez, las nuevas organizaciones sociales se han convertido en fuentes de legitimación, y las sociedades aparecen plurales en lo político, diversas en sus expectativas, fragmentadas en sus demandas y heterogéneas en sus códigos de interpretación y significación.

De este modo, cuando las dimensiones de lo social se entrecruzan y la dinámica internacional es un elemento cada vez más constitutivo de los escenarios nacionales; o cuando la cultura se ha convertido en un ámbito de intersección de lo mundial y lo doméstico, las ciencias sociales se interrogan acerca de cómo conjuntar la especialización del conocimiento con las tradicionales fronteras disciplinarias. De igual modo, cuáles son hoy las nuevas interacciones entre el poder político y el poder económico, o cómo separar las prácticas culturales realizadas a través de las nuevas tecnologías, de la intensificación de las relaciones económicas. Desde una óptica complementaria, ¿cómo abordar de nueva cuenta lo local, lo regional, lo nacional y lo mundial? ¿cómo entender los problemas crecientemente complejos y cómo interrogar al mundo de nuestros días si no es repensando las fronteras para cruzarlas? ¿cómo permitir a las ciencias sociales abordar de forma renovada los viejos problemas no resueltos de una convivencia social más justa y armónica, cuando los interrogantes éticos reclaman la atención del saber científico? En otros términos, una realidad crecientemente compleja exige formas de conocimiento igualmente complejas, diferenciadas e interactuantes. En un mundo que exhibe dimensiones múltiples, el desafío consiste en construir un equilibrio móvil entre los niveles de acceso y reconstrucción del mismo.

Por ello, entre los márgenes de constitución de nuevos paradigmas sociales, económicos y políticos, los paradigmas científicos se ven cuestionados a partir de nuevas tareas: objetos móviles y fenómenos emergentes; espacios que se amplían o estrechan según se centre la atención en referentes diversos y plurales, abriendo un ejercicio conceptual difícil pero planteando formidables retos para la imaginación, la apertura y la renovación.⁷

Ciencias sociales, disciplinas y traslapes

La suma de acontecimientos ha propiciado la respuesta de diferentes comunidades científicas, no sólo en la evaluación de los cambios y sus consecuencias, sino en los

métodos y las categorías empleadas para su comprensión. Es en esa lógica que se ha hecho presente la exigencia por revisar las propias fronteras del conocimiento.

En lo que concierne a las transformaciones actuales de las ciencias sociales, junto al pluralismo derivado de la diversidad disciplinaria y teórica que las caracterizan, destaca una doble tendencia en su desarrollo. Por una parte, la especialización y diversificación de las disciplinas, que se ha manifestado en una permanente depuración teórica y analítica, en una mayor especificidad en los instrumentos y técnicas de investigación y análisis, y en un perfil específico más definido. Por la otra, una creciente interacción entre las disciplinas, intensas convergencias y cruces disciplinarios derivados de la revisión de las fronteras del conocimiento disciplinario y de los paradigmas teóricos, para enfrentar con recursos conceptuales renovados los profundos cambios de la realidad.

En efecto, si bien el conocimiento social transita con reconocido éxito en los ámbitos disciplinarios, son los encuentros en las fronteras del conocimiento los que alientan los logros y aciertos de nuestras disciplinas y permiten su desarrollo. Al tiempo que la idea de un sólo universo cognoscitivo queda superada y se hace necesario pensar en una diversidad de universos que afloran, las interacciones y convergencias entre ellos se ven crecientemente reforzadas.

En principio habrá de señalarse que tras un tiempo en que el estatuto científico de las ciencias sociales pasaba por la delimitación de un área de trabajo propia que resultó en aislamientos y fragmentaciones, en años recientes se ha hecho patente una serie de esfuerzos teóricos y prácticos orientados a la construcción de nuevos diseños de estudio e investigación en los que la transdisciplina, la interdisciplina, y la multidisciplinaria han ganado espacio tanto en ámbitos institucionales como en el lenguaje cotidiano de diferentes comunidades científicas. Los márgenes ampliados de encuentros e interacciones globales han conducido a repensar el carácter histórico, y por ende modificable, de las fronteras que delimitan la diferenciación, la separación y la distancia, incluidas las fronteras cognoscitivas y los límites del saber especializado y disciplinario, frente a los desafíos de una realidad que se transforma aceleradamente.

Al igual que las fronteras geopolíticas y materiales han dejado de verse como datos naturales, las cognoscitivas son relativizadas y sometidas a cuestionamiento en términos de su condición científica y su potencialidad heurística. Uno de los aportes significativos en esta línea, cuya publicación coincidió con la formulación del nuevo Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, es el informe de la Comisión Gulbenkian para la Reestructuración de las Ciencias Sociales y su llamado a abrir las ciencias sociales, fomentando el traslape disciplinario. Su punto de partida es el supuesto de que, a pesar de que al igual que todo modelo de diferenciación, las fronteras del conocimiento son vistas como un dato natural,

autoevidentes o bien inherentes a la naturaleza misma de las cosas o del saber, su creación ha implicado una decisión social llena de consecuencias; más aún, en la medida en que son creadas, pueden ser modificadas. Su análisis de la especialización y división disciplinaria del conocimiento enfatiza el carácter histórico del proceso, resultado de la acumulación del saber.⁸

De hecho, la creación de fronteras en la investigación social no es antigua. Hasta 1750 eran virtualmente inexistentes y a pesar que desde entonces y hasta 1850 se hicieron esfuerzos por demarcarlas, éstos fueron limitados. Sólo en el lapso que va de 1850 a 1914 emergieron y se cristalizaron las fronteras actuales, adquiriendo mayor firmeza en el periodo de 1914 a 1945. Las categorías que triunfaron reflejaron los tiempos. También lo hicieron las grandes antinomias o fisuras que condicionaron su desarrollo. Wallerstein, quien presidió los trabajos de la comisión, ha analizado el condicionamiento histórico de las principales antinomias que han operado como ejes delimitativos-constitutivos de las ciencias sociales: pasado-presente; occidente-no occidente; Estado-mercado-sociedad civil.

Cabe señalar que en el análisis del modo como alrededor de estos ejes se configuraron las diferentes disciplinas: la historia y las ciencias sociales nomotéticas, Wallerstein privilegia la función social de las diferenciaciones y especializaciones disciplinarias por sobre los argumentos teóricos o metodológicos, y estos últimos tienen un peso serio que debe ser atendido. Así, a título ejemplar, la especialización temporal se explica por el contexto y su época: en la consolidación del Estado nacional liberal europeo, la orientación al pasado basada en el prejuicio ideográfico fue instrumental para la creación de identidad nacional; por su parte, las ciencias sociales, con su prejuicio nomotético, se adaptaron a las políticas de planeación, instrumento esencial al racionalismo reformista.⁹

La expansión, tras la segunda posguerra, del sistema universitario, condujo a una búsqueda de desarrollos cognoscitivos y de nichos temáticos fuera de las tradicionales fronteras disciplinarias. A su vez, el contexto de la Guerra Fría alentó los estudios regionales, y condujo a nuevos replanteamientos; la revolución de 1968 se sumó al cuestionamiento de las rígidas divisiones disciplinarias al alentar la emergencia de investigación de los "grupos olvidados" y de los estudios culturales. Todos estos desarrollos han generado un vasto desdibujamiento de las fronteras y han convertido en irrelevantes la mayor parte de las justificaciones históricas de las fronteras tal como fueron construidas entre 1850 y 1945. De allí que las sugerencias de la Comisión Gulbenkian apuntaron hacia el hecho de que si bien las ciencias sociales no parecen estar listas para una cabal reestructuración de sus fronteras —que incluiría también la revisión de los límites entre éstas y las humanidades, por una parte, y las ciencias naturales, por la otra— deben abrirse a una seria y amplia revisión y discusión de esta cuestión. Los tradicionales ejes de esci-

sión —así como el divorcio entre lo global y lo local o lo macro y lo micro— resultan ser poco plausibles en el mundo de hoy. El cuestionamiento de su valor heurístico se confronta con el hecho de los limitados avances de la multidisciplinariedad —basada en todo caso en el reconocimiento de las fronteras disciplinarias existentes— por lo que la propuesta formulada es el traslape (overlapping) entre las disciplinas y la convergencia en grupos de estudio temporales, ajenos a los rigores derivados de su institucionalización.

La historicidad de las fronteras, como preocupación creciente en las ciencias sociales, también ha sido abordada desde la perspectiva de lo que puede ser definido como una ontología procesual que privilegia la relación e interacción entre fronteras y su primacía en el surgimiento y desarrollo de entidades sociales. Así, las fronteras, entendidas inicialmente como espacios de diferencia, permiten analizar el surgimiento de las entidades sociales a partir de la delimitación de las mismas por los actores sociales. Resulta por demás interesante el análisis de este proceso en el papel que aquéllas han jugado en la configuración histórica de los campos profesionales.¹⁰ Concebida toda organización como un conjunto de transacciones ligadas a una unidad funcional que las alberga, el énfasis en el carácter procesual de los desarrollos sociales privilegia el carácter fundacional de las fronteras: como espacios de diferencia en un momento inicial y en su carácter topográfico explícito posteriormente. Entre ambos momentos, autores como Arbot exploran los procesos de constitución de las entidades sociales, su perdurabilidad y estructuración. Esta visión aporta elementos para la comprensión de la historicidad de la constitución de los campos de conocimiento y de las disciplinas, lo que además de contribuir a ampliar las perspectivas analíticas de los procesos de diferenciación, minimiza cualquier tenor voluntarista en la reflexión contemporánea acerca de las ciencias sociales.

El conocimiento científico se despliega y construye en diversas dimensiones: en la propiamente cognoscitiva, que responde a la lógica misma del conocimiento; en la dimensión institucional que ordena y organiza su desarrollo, en la de las propias comunidades de científicos que generan, producen y vehiculan el conocimiento. De allí que la organización social de la vida académica es un aspecto central a la construcción histórica de las fronteras, tal como se manifiesta en los ordenamientos institucionales de facultades, departamentos y centros, bibliotecas, editoriales, o bien publicaciones, mismo que refleja la organización sociomental del mundo en general y de la identidad académica en particular. Al analizar el papel determinante de las fronteras en la construcción de identidades, y coincidir con la dimensión procesual de la construcción de áreas del conocimiento y campos científicos y profesionales, Zerubavel ha puesto de manifiesto el modo como la construcción de una identidad disciplinaria es un proceso creativo que activamente esculpe

diferentes campos mentales más que identificar pasivamente los naturales ya existentes.¹¹ Desde esta óptica, puede entonces analizarse el mapeo espacial de diferenciación del conocimiento en disciplinas, campos y áreas supuestamente rodeadas por murallas mentales, y cuestionar visiones rígidas que refuerzan la prevalencia de campos aislados por sobre los encuentros y la compartimentalización de los saberes por sobre los acercamientos.

En lo que respecta a la organización de la vida académica, esta visión ha generado serios problemas: aislamiento disciplinario, visiones parroquiales, fronteras inamovibles y cerrazón, lo que ha inhibido la propia creatividad. Reconociendo la necesidad, sin embargo, de ciertos mecanismos y procesos de estructuración y delimitación, la alternativa propuesta para construir la identidad académica no es la de una actitud ligera sino la de una mente flexible.¹² A partir de ésta, será factible construir un entorno académico a la vez ordenado y creativo, estructurado, de apertura mental y sujeto al cambio. Una identidad académica y un mundo en los que la especialización no se traduce en aislamiento, en los que las estructuras tienen fluidez, en los que el rigor no deviene rigidez. Conscientes de la oposición que esta demanda genera en las instancias institucionales y corporativas pre-valetientes, siguiendo formulaciones como las de Zerubavel, entendemos que las amplias divisiones intelectuales que supuestamente separan los campos y áreas científicas son fragmentos de nuestra mente, lo que resulta ser una reflexión más congruente con las formas ambiguas y fluidas de organización del mundo que nos ha tocado vivir.

En la medida en que en el estado actual de las ciencias sociales convergen tanto el eje configurado por la propia realidad como aquél determinado por la propia indagación teórica, en el seno de esta última se han formulado amplios cuestionamientos no sólo en torno a las fronteras disciplinarias sino también a las espaciales. Así, autores como Robert Kaplan han planteado que los problemas globales son los que ocupan la agenda contemporánea de la investigación social y política. A su vez, Robert Bates y Chalmers Jhonson han sugerido rebasar la atención a lo único y a lo distintivo y buscar regularidades más amplias en el horizonte de la globalización. Desde esta óptica han sido cuestionados los estudios centrados en áreas geopolíticas tanto en términos de limitaciones conceptuales como en términos de un ordenamiento mundial rebasado.¹³

En su conjunto, los desafíos de interacción, traslapes e hibridación disciplina-rios, responden a la dimensión cognitiva, así como a su organización del saber y a las comunidades epistémicas que lo vehiculan. Esta realidad acompañó el proceso de reestructuración del posgrado y el de su implementación, sobre todo a la luz de la coexistencia en nuestra institución de las diversas disciplinas sociales —sociología, ciencia política, administración pública, relaciones internacionales y comu-

nicación— y la posibilidad de que interactúen en los marcos de los campos de conocimiento. La interacción entre éstas, así como entre sus ramificaciones internas, las especialidades, ha sido creciente.

Nuestra tesis es que precisamente por ser el posgrado un espacio de formación y de generación de nuevo conocimiento en el que se articulan los nexos entre docencia e investigación, es factible potenciar la diversidad del saber acorde con las nuevas tendencias del desarrollo científico. En efecto, en el saber contemporáneo asistimos, de acuerdo a Mattei Dogan, a dos tendencias simultáneas.¹⁴ Por una parte, al igual que la mayoría de las universidades (instituciones que se desenvuelven entre la vanguardia del conocimiento y el peso de la institución), la docencia, los nombramientos, las carreras docentes, se ajustan a las fronteras disciplinarias. Por su lugar central en la transmisión del saber a nuevas generaciones, las disciplinas ocupan un lugar preponderante y se perpetúan. Cada disciplina defiende celosamente su soberanía territorial. Paralelamente, en el ámbito de la investigación, como hemos visto, las fronteras de las disciplinas están en un creciente entredicho. En concordancia con nuestros argumentos iniciales, las fronteras de las disciplinas tradicionales ya no corresponden a los cambios de la realidad, ni dan cabida a la complejidad, derivaciones y bifurcaciones; en otros términos, a la gran diversidad de conocimiento desplegada por las comunidades científicas.

Desde una óptica cognoscitiva, "...en la investigación científica el aumento de las especialidades fisura las disciplinas académicas, cuyos perfiles están convirtiéndose en artificiales y arbitrarios. Entre disciplinas vecinas hay espacios vacíos o terrenos inexplorados en los que puede penetrar la interacción entre especialidades y campos de investigación, por hibridación de ramas científicas. En paralelo a la distinción entre enseñanza e investigación discurre la distinción entre disciplina y especialidad".¹⁵

Como adecuadamente se ha afirmado, ambas son "agrupaciones laxas de científicos consagrados a problemas similares y que se identifican a sí mismos, son identificados por otros como personas que trabajan en la división menor, social y cognitivamente definida como especialidad y así denominada". Mientras que las especialidades son comparativamente pequeñas y fluidas, las disciplinas son más estables e institucionalizadas. Sin embargo, los miembros de las especialidades son conocidos por los demás o conocen mutuamente su labor, en mayor medida que las investigaciones efectuadas en las respectivas disciplinas considerada en su conjunto.¹⁶

En esta línea destacan los estudios realizados por Dogan y Pahre en los que se subraya que en el seno de las ciencias sociales, visto como archipiélago, puede haber, variando de acuerdo a su definición o adscripción institucional, de 10 a 15

disciplinas académicas, pero centenares de especialidades, campos, subcampos y áreas.¹⁷

Cabe señalar que de frente a su concepción de que las disciplinas progresan cuando pasan de enfoques especulativos generales a estudios más empíricos y a la verificación de hipótesis, sugiero que el proceso no sea visto de un modo exclusivamente lineal de descenso en los grados de agregación teórica. La especialización se desarrolla en una disciplina por medio de un progresivo tránsito y vaivén de niveles de agregación teórica: de teorías macro a teorías de rango medio y, de allí, a estudios empíricos que alientan desarrollos teóricos sustantivos en torno a la corroboración de hipótesis.¹⁸ Ciertamente, se exige distinguir el proceso de maduración que acompaña la especialización en el saber disciplinario de las dinámicas asociadas a los diversos referentes de fragmentación de las disciplinas, en los que se suman, a los imperativos epistemológicos, teóricos y metodológicos, filiaciones ideológicas y políticas.

En esta línea de reflexión, la importancia del posgrado radica en su carácter de espacio de convergencia y articulación entre la docencia y la investigación y la consecuente posibilidad de hallar nuevas síntesis entre ambos momentos para acceder a mayores traslapes disciplinarios sin renunciar a la especialización teórica, metodológica y sustantiva del saber. En el seno de nuestro posgrado, ello se ha visto alentado por la figura de campos de conocimiento en los que interactúan disciplinas y especialidades y se ramifican las líneas de investigación. Los campos de conocimiento, de los cuales están compuestos los diferentes planes de estudio, están diseñados precisamente como espacios que permiten combinar perspectivas disciplinarias con temáticas específicas y conjuntar la especialización disciplinaria con la convergencia entre disciplinas. Los campos ordenan y articulan las líneas de investigación, las materias y los seminarios y buscan alentar la flexibilidad analítica, por medio del entrecruzamiento de temáticas sustantivas con conocimientos teóricos. De igual modo, aspiran a consolidar y profundizar, por un lado, las líneas de investigación presentes y, por el otro, a diversificar los enfoques teóricos y metodológicos con los que se abordan los problemas estudiados. A su vez, junto a la posibilidad de desarrollar nuevas líneas de investigación, permiten renovar y enriquecer sistemáticamente no sólo el conocimiento y la comprensión de los procesos y eventos, sino también las teorías formales y sustantivas desde las que son abordados.¹⁹ Por su parte, el área teórico-metodológica, examina cómo las corrientes teóricas compiten por explicaciones, interpretaciones y previsiones en el campo de las distintas disciplinas, y analiza este debate en cuanto a la evolución, genealogía y filiación de las corrientes y conceptos centrales; los aportes, las críticas y las limitaciones de los principales paradigmas, a la luz de las realidades históricas cambiantes. De igual modo, se centra en las síntesis y combinaciones que dicho debate

teórico-metodológico arroja atendiendo el núcleo cognoscitivo, intelectual, histórico, teórico y conceptual de cada disciplina, así como sus diálogos, interacciones y encuentros.

Aún hoy, sin embargo, resulta central el interrogante de cómo alentar la pluralización de interacciones disciplinarias en el seno de estos espacios. Es fundamental recordar, siguiendo a Dogan, que si bien las líneas entre especialidades dentro de las disciplinas son herméticas, las fronteras entre las disciplinas académicas están abiertas. Por ello, tal vez lo más interesante en los últimos años es el tránsito entre las disciplinas y los puentes entre éstas, junto a un intenso proceso de hibridación de especialidades, de "recombinación del saber en nuevos campos especializados".²⁰

Nuevos híbridos también desarrollan fronteras que son modificables. Junto a la creación de nuevos saberes se van creando comunidades que se acercan por la especialización. Es precisamente de frente a estas nuevas tendencias del conocimiento que el programa de posgrado aparece como proyecto definido por la interacción entre disciplinas y especialidades, entre docencia e investigación. Se alientan así nuevos núcleos temáticos que fomentan el desarrollo de investigaciones de punta. El énfasis en las convergencias disciplinarias sin renunciar a la disciplina y a la especialización se ve nutrido, ciertamente, por el potencial interinstitucional en el que descansa el programa de posgrado, en el cual convergen cinco entidades académicas con sus respectivas comunidades de profesores y tutores.²¹

El concepto de comunidad académica incorpora en su seno el de comunidades académicas en plural, según sean los niveles de agregación epistemológica o institucional que observemos: adscripción institucional, disciplinarias, especialización, o corrientes y escuelas de pensamiento. En ellas convergen múltiples racionalidades, voluntades y proyectos individuales que deben encontrar en la responsabilidad común un sustrato fundamental de acción. La construcción y consolidación de una nueva identidad colectiva resulta fundamental para crear los nexos orgánicos entre las funciones de investigación y docencia y para articular los esfuerzos de las entidades. El trabajo orientado a intensificar el acercamiento entre la docencia, la investigación y la creación de conocimiento por medio de la formación y consolidación de equipos de investigación, puede ser visto como recurso estratégico para la formación de nuevos investigadores y para el desarrollo de las ciencias sociales. Todo ello, en la libertad y oportunidad de sustratos de pertenencia e interacción que responden, ellos mismos, a la porosidad de las propias fronteras.

Hoy por hoy, el principal desafío para la construcción de comunidad es el conciliar la voluntad, el proyecto y la libertad de la inserción individual con la responsabilidad compartida con otros pares de construir un saber social complejo para ciencias sociales que deben aspirar a un lugar central en los tiempos de la globalización. Complejidad, multidimensionalidad, convergencias, encuentros dis-

disciplinarios en nuevos ámbitos, diversificación por especializaciones, traslapes, hibridación, nuevos núcleos problemáticos, éstas son las vetas centrales que acompañan el desarrollo de las ciencias sociales a vuelta de siglo. De este modo se podrá responder a las transformaciones de la realidad y contribuir, consecuentemente, a alentar nuevas formas de vinculación entre conocimiento y entorno. Estos nuevos nexos se perfilan y consolidan a la luz de los cambios en la realidad y en el conocimiento. Las dinámicas, ritmos y sentido de estos cambios no son, si embargo, lineales, ni de una correspondencia y adecuación inmediata. Por el contrario, por tratarse de procesos y tendencias complejos se requiere pensarlos como parte de la autorreflexión de las ciencias sociales.

Nuevos nexos entre conocimiento social y realidad

En estrecha interacción con las nuevas tendencias epistemológicas y la redefinición de campos y fronteras disciplinarias que acompañan hoy el desarrollo de las ciencias sociales, las transformaciones sociopolíticas, económicas culturales, tecnológicas, científicas y educativas constituyen los nuevos escenarios complejos e inciertos en los que se desarrollan y a los que habrán de responder. Resulta cada vez más evidente que el reto del conocimiento consiste no sólo en la descripción e intelección de las realidades y sus cambios sino también en la definición, el acotamiento y la interpretación del significado de problemáticas emergentes, así como en el ejercicio de relacionar las dinámicas y los cambios. Los retos a las ciencias sociales, consecuentemente, se derivan de diversas dimensiones y tienen un significativo impacto sobre su propio lugar en la realidad social.

Tal como quedó registrado en el documento presentado por la Comisión para las Ciencias Sociales y las Humanidades de la Academia Mexicana de Ciencias,²² al mismo tiempo que se avanza hacia un tipo de sociedad en la cual el acceso al conocimiento representa una auténtica prioridad del desarrollo, tienen lugar y se profundizan procesos de desigualdad económica y de marginación social. Precisamente cuando la sociedad contemporánea se desenvuelve en un horizonte de globalización, la brecha entre las naciones avanzadas y las menos desarrolladas es creciente y amenaza con romper los frágiles equilibrios del nuevo orden internacional.

En el terreno de la producción, los servicios y la competencia, la época actual se define por un cambio en el centro de gravedad de las principales fuentes de valor agregado. Los recursos intelectuales representan insumos críticos para la producción de riqueza en la medida en que se convierten en tecnología, organización, inteligencia, productividad y consumo racional. De este modo, el acceso y la aplicación de conocimientos representa una ventaja comparativa para los in-

dividuos, las empresas y las economías nacionales. En esta línea, el documento refiere al hecho de que las tesis actuales sobre el crecimiento económico resaltan el vínculo micro y macroeconómico entre el incremento de la base de conocimiento y el de la productividad y considera que en las economías desarrolladas hay experiencia sobrada para mostrar que los sectores que utilizan sistemáticamente insumos de conocimiento y fuerza laboral educada, capacitada y entrenada, han crecido más rápidamente y generado mayores ganancias.²³

Las nociones de “economía basada en el conocimiento”, “sociedad del conocimiento” y “sociedad del aprendizaje” describen un modelo ideal de producción y cultura en el que el conocimiento se constituye en fuerza motriz del crecimiento económico y la cohesión social y en tanto “expresión valorativa”, precisamente “por su carácter utópico está orientando procesos de cambio en diversas esferas de la realidad, o más bien presiona a que diversas innovaciones originadas en los campos de la producción, la tecnología, la ciencia y la cultura converjan hacia la definición de políticas públicas”.²⁴

Sin embargo, aún en el mundo desarrollado, esta transformación no escapa a tensiones y resistencias. Entre las fuentes de conflicto identificadas cabe referir:

...las tendencias a la polarización desencadenadas por una injusta distribución de las oportunidades educativas; las pautas de exclusión laboral que provienen de cambios tecnológicos y organizativos, así como el desplazamiento de sectores productivos y laborales con capacidades de reconversión limitadas; la diferenciación entre economías con mayores o menores posibilidades de promoción de innovaciones; la confrontación entre la lógica de la producción de conocimientos en los centros académicos versus su apropiación y uso en las empresas; la presión sobre las universidades en torno a sus ofertas curriculares y agendas de investigación; las tendencias a la privatización de las instituciones de enseñanza superior cuando son vistas en primer lugar, como proveedoras de bienes cotizados en el mercado, entre otras.²⁵

Por su papel clave en la generación y movilización de conocimientos y por sus posibilidades de formación de sujetos con capacidades de desempeño creativo y de adaptación a los cambios, los sistemas de educación y de investigación científica enfrentan nuevas exigencias, demandas y oportunidades.²⁶ Es por ello que define como un tópico central de las agendas políticas para el desarrollo la necesidad de articular un nuevo “contrato social” entre la práctica científica y el desarrollo social.

Desde nuestra óptica específica, resulta prioritario subrayar que precisamente la propia dinámica de los sistemas de educación superior, ciencia y tecnología ha generado nuevas formas de interacción, que ubican al posgrado como ámbito esencial en el desarrollo de los nexos entre éstos y la posibilidad de reforzar su proyección a la sociedad. Ciertamente es que las limitaciones cuantitativas y cualitativas

de la educación superior en México no han contribuido a acercar conocimiento y realidad social; sin embargo, a la luz del valor estratégico del primero, se ha buscado incrementar su capacidad de respuesta a los nuevos escenarios nacionales y globales. Con ello se abren nuevas expectativas de posicionamiento del conocimiento en la sociedad que podría traducirse en nuevos patrones y tendencias de desarrollo y, simultáneamente, estímulos renovados en el compromiso con la explicación y comprensión de la realidad, con la formulación de opciones de cambio, la anticipación de riesgos y la incidencia sobre la construcción de presentes y futuros.

Un acercamiento a este modelo de interacción entre conocimiento y sociedad modifica los derroteros previos de las ciencias sociales en el país y en el continente. En el contexto histórico de un desarrollo complejo y desigual, marcado por la búsqueda de alternativas en la producción y difusión del pensamiento social y político, las ciencias sociales han recibido el impacto de una interacción no siempre fácil ni unívoca entre factores que han impulsado su desarrollo y aquellos que lo retrasaron. La dinámica política estatal, los partidos políticos, la iniciativa privada, los organismos internacionales y la propia universidad no siempre evidenciaron expectativas unívocas en torno a las disciplinas sociales y su incidencia en la realidad. Su desarrollo se ha dado en un marco de demandas cambiantes y conflictivas, mismas que se han reflejado en desfases, altibajos y un fragmentado proceso de institucionalización y profesionalización.²⁷ Ello se ha visto agudizado por el impacto de los contextos socioeconómicos y políticos de crisis. Ciertamente, si uno atiende a nivel continental, sin pretender equiparar situaciones de crisis en el entorno con una crisis de la ciencia sin más, bien puede reconocerse que aquellas han tenido una gran influencia sobre el desarrollo del conocimiento político y social. Crisis significadas por indicadores sólo otrora coyunturales, tales como estancamiento económico, marginación de una población en constante crecimiento, no correspondencia entre procesos de urbanización, industrialización y alfabetización, por citar sólo algunos, han estrechado el flujo de recursos hacia las ciencias sociales, limitado la demanda y la capacidad de absorción de la oferta académica y profesional y han afectado la propia creatividad científica.

Sin embargo, se exige contemplar también otros resultados derivados de las interacciones entre crisis y desarrollo científico, toda vez que las primeras han sido también un estímulo al avance de la indagación política, al alentar la búsqueda de nuevos significados para la reconstrucción del orden político. Desde esta óptica, si uno atiende el desarrollo de las ciencias sociales en Latinoamérica, ya a principios de la década de los setenta la situación de crisis generalizada estimuló la búsqueda de nuevos expedientes político-institucionales para superarla, alentando nuevas formulaciones, así como desarrollos teóricos novedosos. Lo cierto es que ello derivó también en una instrumentalización de las ciencias sociales como un

agente para orientar las transformaciones de la realidad social, conduciendo a un desplazamiento del énfasis cognoscitivo hacia el accional, lo que acentuó los aspectos ideológicos-extracientíficos por sobre los científicos y ocasionó una notoria pérdida de equilibrio entre las dimensiones de autonomía y heteronomía del saber social.²⁸

Los altibajos en el proceso de construcción científica han incidido, a su vez, sobre el proceso de profesionalización de las ciencias sociales, imprimiéndoles no sólo un carácter incierto, sino también errático. Desde esta perspectiva de análisis, ciertamente hoy es otro el momento y el desafío que enfrentan las ciencias sociales, definidos, en lo fundamental, por la construcción de un conocimiento que, sin renunciar a su lógica interna, asume su papel decisivo en la orientación de los rumbos de la realidad.

Son estas consideraciones en su conjunto las que guiaron el proceso de reforma del posgrado y la formulación del nuevo Programa de Ciencias Políticas y Sociales, así como la permanente revisión y actualización de sus principios y valores, de su misión y de sus programas de acción.²⁹ Estos han tenido como referentes las transformaciones y retos derivados de los escenarios cambiantes que hemos analizado y han atendido, además, otras tendencias.

Los posgrados en ciencias sociales han jugado un papel destacado en la acelerada expansión que la educación superior ha experimentado en las últimas décadas, aunque su ritmo de crecimiento no ha sido sostenido. Inicialmente fue inferior al conjunto del posgrado en el ámbito nacional y su participación dentro del posgrado universitario decreció desde mediados de la década de los ochenta hasta mediados de los noventa. Sin embargo, a partir de entonces, su desarrollo se ha modificado, toda vez que su matrícula se ha incrementado significativamente, llegando casi a duplicar el número de alumnos.

Esta tendencia a nivel nacional se ve confirmada en el caso de nuestro posgrado, cuyo ritmo de crecimiento ha tenido fuertes fluctuaciones y exhibe un movimiento ascendente desde la segunda mitad de los años noventa.³⁰ A partir de 1999 la demanda al nuevo programa de posgrado ha mantenido un perfil de significativo crecimiento, modificando las fluctuaciones previas que se han visto substituidas por un incremento sistemático. La matrícula actual es el resultado de la interacción entre una demanda incremental y una política de selectividad y regulación del proceso educativo.³¹ Ciertamente, el comportamiento de la matrícula obedece a razones diversas, entre las que figuran tanto la calidad de la oferta académica del programa como el perfil cambiante del mercado ocupacional y las profundas modificaciones sociopolíticas en el ámbito nacional.

Desde una óptica que incorpora las diferentes disciplinas que convergen en el programa, resulta evidente la demanda orientada, si bien de modo diferencial, a

todas ellas en busca de nuevos acercamientos temáticos y teóricos que resultan de las increpacias disciplinarias. Destaquemos a título ejemplar y de modo sumario, la creciente pluralización de actores se da tanto en el nivel local como en el nacional y regional, mismos que interactúan, a su vez, con los nuevos actores internacionales.³² En entornos de creciente complejidad, en el que se perfilan los nuevos actores y se reformulan alianzas, procesos de transición y consolidación de la democracia, a la luz de las propias dinámicas de institucionalización que enfrenta el sistema político en su dimensión específica y en la redefinición de sus nexos con la sociedad y los actores sociales emergentes. Paralelamente, se cuestionan las maneras tradicionales de comprender las actividades y el papel de instituciones como el Estado-nación, el Estado de Derecho y el ejercicio de la ciudadanía y gran parte de la producción teórica contemporánea está dirigida a explorar con recursos conceptuales renovados los espacios y actores de la política, redimensionado al Estado desde la sociedad, el mercado y las organizaciones supranacionales. De este modo, es puesta a discusión la dominancia de enfoques que han privilegiado los factores endógenos del Estado nacional por sobre los referentes externos para explicar el cambio social y político.

De igual importancia son las transformaciones que se dan en el ámbito de la administración pública. Estos se expresan en la renovación de las formas de administración, gestión y distribución de los servicios públicos; en la modernización de estructuras y procedimientos y en modificaciones tanto normativas como prácticas del ejercicio del gobierno en el ámbito federal, estatal y municipal. En este último aspecto, hay una estrecha conexión entre la transición a la democracia y la reforma del Estado. La competencia entre ofertas políticas diversas y los fenómenos de alternancia en el poder han sentado bases efectivas para la transformación del modelo centralista hegemónico hacia una estructura político-administrativa de base federal. Lo público se amplía, de este modo, como tendencia que define los nuevos derroteros de la sociedad y del gobierno, y el valor de lo público es reivindicado en momentos en que la sociedad contemporánea transita hacia nuevas formas de convivencia caracterizadas por la positiva ampliación de los espacios de participación ciudadana. Consecuentemente, las oportunidades y retos del desarrollo y la democracia constituyen un referente fundamental que orienta la demanda de nuevas generaciones de científicos sociales.

Estos procesos, a su vez, están acompañados por otros cambios, que competen a los ámbitos culturales y sociológicos. La presencia de patrones globales y nuevas tendencias en las formas de organización, trabajo, consumo, cultura y entretenimiento son apenas algunos de los aspectos que requieren nuevos conocimientos.³³ En el ámbito de la cultura, las transformaciones apuntan hacia una doble dirección. Por un lado, a la desarticulación de formas arraigadas en la tradición que se ven

amenazadas por la desaparición de los grupos y comunidades que las sustentan. Por el otro, al surgimiento de nuevos patrones y expresiones de cultura, imbricados con la movilidad de la población, que dan lugar a la formación de identidades de nuevo cuño.³⁴ Más aún, la desterritorialización de los arreglos económicos, sociales y políticos ha generado la formación de espacios globales como espacios virtuales, desarraigados de los espacios territoriales o geográficos, que se constituyen a raíz de la intensa red de interacciones sociales de alcance global. Estos no se desarrollan de manera homogénea ni totalmente al margen de los espacios más o menos físicos y formales de las instituciones políticas y sociales tradicionales. Por el contrario, interactúan con ello pero, al mismo tiempo, tienen una lógica diferente, ya que son espacios utilizados, ocupados y, en mayor o menor grado, estructurados y controlados por actores supranacionales, tales como las empresas transnacionales, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales internacionales, comunidades epistémicas, además de otros actores que nacen y se desenvuelven estrechamente vinculados al desarrollo de nuevas técnicas de comunicación e información y a la apropiación reflexiva del conocimiento que permean, a su vez, los espacios en los que se desarrolla el saber social.

Consecuentemente, el posgrado en ciencias sociales tiene frente a sí la tarea de crear nuevas formas de vinculación entre los diversos entornos y el conocimiento, convirtiendo a este último en verdadero motor del crecimiento económico y la cohesión social, por medio del aliento de nuevos proyectos de investigación interdisciplinarios y transdisciplinarios, académicamente relevantes y socialmente pertinentes. La tendencia mundial es precisamente apoyar la investigación interdisciplinaria sobre los principales problemas de la sociedad e impulsar proyectos que fortalezcan la relación entre disciplinas diversas.³⁵ La Resolución del Consejo de Europa concluye que los nuevos esquemas de financiamiento de la investigación en ciencias sociales deben alentar, “el especial interés público sobre su contribución a las necesidades de la sociedad, en particular al proceso democrático.”

Por otra parte, cabe destacar que aunque las universidades públicas continúan siendo el ámbito fundamental en el que se realiza el vínculo entre investigación científica y docencia superior, sus posibilidades de acceso a recursos han competido en condiciones de desventaja con otras prioridades gubernamentales. Hasta los últimos años, los gobiernos de los países subdesarrollados fueron orientados a canalizar sus inversiones educativas hacia la educación básica y la formación tecnológica, para dejar en manos de particulares las posibilidades de expansión del nivel superior y el posgrado. Ello, necesariamente, se tradujo en el estancamiento del crecimiento y desarrollo de las universidades públicas.³⁶ De igual modo se puede explicar la dinámica del sector privado en el nivel de posgrado, que llegó a más que duplicar el crecimiento del sector público en este nivel.

Además de expandirse, el sistema privado desarrolló tendencias de diferenciación: por un parte, se afianzó el conjunto de instituciones de educación superior regidas por condiciones de mercado. Por otra parte, en el sector público, la dinámica de expansión se derivó casi exclusivamente del crecimiento del sector tecnológico universitario, mientras que la dinámica de crecimiento de la modalidad universitaria fue casi estacionaria. De modo complementario habría que añadir que el comportamiento del mercado ocupacional para egresados del área de las ciencias sociales aún es desigual y la consolidación de la demanda está estrechamente asociada a los procesos de consolidación e institucionalización de las transformaciones sociales y políticas tanto en el ámbito nacional como global.

Con todo ello en consideración, bien puede afirmarse que la nueva interacción entre mercado, sociedad y Estado, y entre éstos y el conocimiento científico hacen factible hoy, más que nunca, que las ciencias sociales, y en ellas el posgrado, jueguen un papel protagónico en la redefinición de los alcances del conocimiento social y de sus vínculos con la realidad. Tanto los cambios teóricos y epistemológicos como las transformaciones de la realidad deben operar como referentes que orienten la definición de nuevas áreas de estudio e investigación. El primero habrá de impulsar un creciente proceso de maduración teórica, toda vez que derivado de la propia especificidad del desarrollo disciplinario en México y de rasgos presentes en otros contextos nacionales e internacionales, el problema de la diversificación de la práctica en las ciencias sociales —tanto en la producción de conocimientos empíricos como en el ejercicio profesional— parece haber operado en detrimento de insumos teóricos.³⁷ Comprender esta tendencia en el contexto contemporáneo exige alentar, sin embargo, de manera simultánea, una mayor vinculación de las ciencias sociales con los actores, organizaciones y ámbitos de la realidad social que requieren de manera creciente de sus conocimientos.

NOTAS

- ¹ Anthony Giddens, *The consequences of modernity*, Cambridge, Polity Press, 1994.
- ² Vid. David Held (ed.), *Political theory today*, Stanford University Press, 1991.
- ³ Véase Ralf Dahrendorf, *La cuadratura del círculo (bienestar económico, cohesión social y libertad política)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996; H. Milner y R. Kehone, *Internationalization and domestic politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995; M. Waters, *Globalization*, Londres, Routledge, 1995.
- ⁴ Véase Leslie Sklair, *Sociology of the global system*, London, Prentice Hall, 1995; Jan A. Scholte, "The Globalization or World Politics", en John Baylis and Steve Smith (eds.), *The Globalization of World Politics. An introduction to international relations*, London: Oxford University Press, 1998; Martin Albrow, *The global age*, Cambridge, Polity Press, 1996.

- ⁵ Judit Bokser y Alejandra Salas-Porras, "Globalización, identidades colectivas y ciudadanía", en *Política y cultura. Nacionalismos e identidades culturales*, núm. 12, México, Universidad Autónoma Metropolitana, verano 1999, pp. 25-52.
- ⁶ Así, Robert Dahl, partiendo del supuesto de que existe una relación entre el desarrollo de sistemas políticos competitivos y desarrollo socioeconómico señala: "Presuponiendo que la relación entre debate público (y poliarquía) y nivel de desarrollo socioeconómico es cierta, que hay excepciones importantes y que puede haber umbrales por debajo y por encima de los cuales no varían significativamente las oportunidades para el debate público, ¿qué explicaciones podemos encontrar a todo esto? Una hipótesis de carácter muy general nos ayudará —creo yo— a establecer la conexión entre sistema político y nivel socioeconómico: las oportunidades de que un país se desarrolle y conserve un régimen político competitivo (y aún más, una poliarquía) dependen de la amplitud con que la sociedad y la economía del país: a) favorezcan la alfabetización, la educación y las comunicaciones, b) creen un orden social pluralista y no centralizado, c) que prevengan las desigualdades extremas entre los estamentos políticos más importantes del país". Véase Robert Dahl, *La poliarquía. Participación y oposición*, México, Red Editorial Iberoamericana, 1993, pp. 76-77.
- ⁷ Judit Bokser, "El estado actual de la ciencia política", en Mauricio Merino (coord.), *La ciencia política en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 23-55.
- ⁸ Immanuel Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo Veintiuno, 1996; Véase también Immanuel Wallerstein, "What are we bounding, and whom, when we bound social research?", en *Social Research*, Nueva York, New School for Social Research, vol. 2, núm. 4, invierno de 1995, pp. 839-856.
- ⁹ En la misma lógica, el autor analiza las otras dos antinomias en el marco de la expansión capitalista, la una, y del propio principio de diferenciación autoconstitutivo de la modernidad, la otra. Así, atendiendo al binomio Occidente-no Occidente, W. analiza el modo como en el marco de la expansión capitalista y de las necesidades de conocimiento de las potencias imperiales en su expansión fuera de Occidente, emergerá la antropología y los estudios orientales. La ampliación de las áreas de atención del conocimiento responde a la ampliación geopolítica del mundo. Por último, la diferenciación en el seno de las disciplinas nomotéticas —economía, ciencia política y sociología— atiende al eje Estado-mercado-sociedad civil, producto de una concepción liberal y se inserta en el propio discurso autoconstitutivo de la modernidad: la diferenciación y especialización.
- ¹⁰ Vid. Andrew Arbot, "Things of boundaries", en *Social Research*, op. cit.
- ¹¹ Evyatar Zerubavel, "The rigid, the fuzzy and the flexible: notes on the mental sculpting of Academic Identity", *Social Research*, op. cit.
- ¹² *Ibidem*.
- ¹³ Jacob Heilbrunn, "The news from everywhere: Does global thinking threaten local knowledge?", en *Linguae Franca*, vol. 6, núm. 4, mayo-junio, 1996.
- ¹⁴ Mattei Dogan, "Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas", UNESCO, 2001, pp.1-35.
- ¹⁵ *Ibidem*.
- ¹⁶ Harriet Zukerman, "The sociology of science", en N. Smelser (ed.), *Handbook of sociology*, Beverly Hills, Sage Publications, 1988.
- ¹⁷ Vid. Mattei Dogan y Robert Pahre, *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, México, Grijalbo, 1993.
- ¹⁸ Judit Bokser, "Teoría política", en Laura Baca, Judit Bokser, et al. (comps.), *Léxico de la política*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, pp. 768-776.
- ¹⁹ Desde la perspectiva del alumno, esta estructura le permite el tránsito por los campos de conocimiento de su plan de estudio o de aquéllos correspondientes a los otros planes de estudio

del programa. Desde la óptica de la organización académica del posgrado, permiten la planeación conjunta y a la vez diferenciada de las actividades semestrales, anuales y de largo plazo, toda vez que cada plan es responsable de los campos académicos que lo constituyen. Vid. Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, op. cit., UNAM, 1999.

- ²⁰ Mattei Dogan, op. cit., p. 12 ; M. Dogan y R. Pahre, op. cit.
- ²¹ El Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales es ofrecido conjuntamente por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, el Instituto de Investigaciones Sociales, el Centro de Investigación sobre América del Norte, el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán, Vid. Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, op. cit.
- ²² Esta comisión, encargada de elaborar las propuestas para ser incorporadas en un documento general sobre el desarrollo de la investigación científica en México, que se entregaría al nuevo gobierno estuvo compuesta por un grupo de miembros de la Sección de Ciencias Sociales y Humanidades de la Academia Mexicana de Ciencias, coordinado por Roberto Rodríguez y Alicia Ziccardi y en ella participaron Adrián Guillermo Aguilar, Judit Bokser, Enrique Cabrero, Paulette Dieterlen, Silvia Dutrénit, Olga Hansberg, Rafael Loyola, René Millán, Fernando Noriega, Manuel Ordorica, Martín Puchet, Vania Salles, José Manuel Valenzuela. Propuesta para el Desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en México, México, Academia Mexicana de Ciencias, 2000.
- ²³ Ibid., p. 2.
- ²⁴ Ibid.
- ²⁵ Ibid.
- ²⁶ En el análisis se señala que entre las rutas trazadas para la modernización y adecuación de estos sistemas resaltan las siguientes: "expansión general de la matrícula; diversificación de tipos institucionales, funciones y fuentes de financiamiento; descentralización; creación de instancias de regulación y coordinación; vinculación productiva con el entorno; implantación de fórmulas de planeación, evaluación y rendimiento de cuentas; actualización de las estructuras, instancias y métodos de operación de la administración y el gobierno universitario; instrumentación de mecanismos de aseguramiento de la calidad; flexibilidad curricular; incorporación de formas de aprendizaje a distancia; diseño de esquemas para la actualización de conocimientos y renovación de destrezas (educación para toda la vida), entre las más destacadas." Ibid, p. 3.
- ²⁷ Marcos Kaplan, "El politólogo y la ciencia política: retos y dilemas", en Judit Bokser (coord.), Estado actual de la ciencia política, México, UAM-IFE, 1996, pp. 31-54; Manuel Perlo y Giovanna Valenti (coord.), Las ciencias sociales en México. Análisis y perspectivas, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/Comesco/Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1994.
- ²⁸ Judit Bokser, "Introducción", en Judit Bokser, Ibid, pp. 11-12.
- ²⁹ Vid. Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, México, UNAM, 1999; y Plan de Desarrollo Estratégico del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, México, UNAM, 2002.
- ³⁰ El número de alumnos que ingresó de 1980 a 1997 ha variado de un modo significativo, puesto que de un máximo de 403 alumnos ingresados en 1981, la cifra cae a 148 en 1983 y tiende a estabilizarse a mediados de los ochentas en alrededor de 100 estudiantes que ingresaron anualmente a los diferentes programas de maestría y 30 a los de doctorado. Hacia 1995 el ingreso total continuó incrementándose, siendo de 164 en maestría y 27 en doctorado. Esta tendencia ascendente se intensifica en 1996 alcanzando un total de 423 alumnos en maestría y 117 en doctorado, lo que arroja una cifra total de 540 estudiantes. En 1997 el

- ingreso y reingreso fue de 545 alumnos en maestría y 168 alumnos en doctorado, esto es, un total de 713 alumnos.
- ³¹ El nuevo programa ha desarrollado mecanismo de selección muy rigurosos, por lo que la diferencia entre solicitantes y admitidos se ha incrementado de manera sustantiva. A su vez, la fijación de periodos precisos para el egreso y la titulación ha restringido la matrícula al número efectivo de estudiantes inscritos. A pesar de ello, la matrícula de los estudiantes de los primeros cuatro ingresos (2000 a 2003) alcanza un total de 791 estudiantes.
- ³² Robert Keohane y Joseph Nye "Globalizatrons: what's new ? What's not? (And so what?)", *Foreign Policy*, núm. 118, primavera, 2000.
- ³³ Norbert Lechner "El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos", en Rosalía Winocur (comp.), *Culturas políticas a fin de siglo*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Juan Pablos Editor, 1997.
- ³⁴ Judit Bokser y Alejandra Salas Porras, op. cit.; S.N. Eisenstadt, "The constitution of collective Identity. Some comparative and analytical indications". A Research Programme; preliminary draft, The Hebrew University of Jerusalem, 1995.
- ³⁵ Vid. Council of Europe, Comité of Ministres, "Recommendations on the Social Sciences and the Challenges of Transition" (2000/12), 717, Meeting of the Ministres Deputies, July 13, 2000.
- ³⁶ Academia Mexicana de Ciencias, Propuesta para el Desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en México.
- ³⁷ Vid. Irving Louis Horowitz, *The Decomposition of Sociology*, New York, Oxford University Press, 1993; Manuel Perló y Giovanna Valenti, op. cit.

BIBLIOGRAFÍA

- Albrow, Martin, *The global age*, Cambridge, Polity Press, 1996.
- Academia Mexicana de Ciencias, Propuesta para el desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades en México, México, 2000.
- Arbot, Andrew, "Things of boundaries", en *Social Research*, Nueva York, New School for Social Research, vol. 62, núm. 4, invierno de 1995.
- Bokser, Judit, "Introducción", en Judit Bokser (coord.), *Estado actual de la ciencia política*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Instituto Federal Electoral, 1996, pp. 7-30.
- _____, "El estado actual de la ciencia política", en Mauricio Merino (coord.), *La ciencia política en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- _____, "Teoría política", en Laura Baca, Judit Bokser et al. (comp.), *Léxico de la política*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- _____ y Alejandra Salas-Porras, "Globalización, identidades colectivas y ciudadanía", en *Política y cultura. Nacionalismos e identidades culturales*, núm. 12, México, Universidad Autónoma Metropolitana, verano 1999, pp. 25-52.
- Council of Europe, Comité of Ministres, "Recommendations on the Social Sciences and the Challenges of Transition"(2000/12), 717, Meeting of the Ministres Deputies, July 13, 2000 (<http://culture.coe.fr/infocentre/txt/eng/esurec.200017.html>)
- Dahl, Robert, *La poliarquía. Participación y oposición*, México, Red Editorial Iberoamericana, 1993.
- Dahrendorf, Ralf, *La cuadratura del círculo. Bienestar económico, cohesión social y libertad política*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Dogan, Mattei, "Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas", UNESCO, Internet, 2001.

- ____ y Robert Pahre, *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, México, Grijalbo, 1993.
- Eisenstadt, Shmuel N., "The constitution of collective identity. Some comparative and analytical indications", en *A research programme: preliminary draft*, The Hebrew University of Jerusalem, 1995.
- Giddens, Anthony, *The consequences of modernity*, Cambridge, Polity Press, 1994.
- Heilbrunn, Jacob, "The news from everywhere: Does global thinking threaten local knowledge?", en *Linguae Franca*, vol 6, núm. 4, mayo-junio 1996.
- Horowitz, Irving Louis, *The decomposition of sociology*, New York, Oxford University Press, 1993.
- Held, David (ed.), *Political theory today*, Stanford University Press, 1991.
- Kaplan, Marcos, "El politólogo y la ciencia política: retos y dilemas", en Judit Bokser (coord.), *Estado actual de la ciencia política*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Instituto Federal Electoral, 1996.
- Keohane, Robert O. y Joseph S. Nye Jr., "Globalizations: what's new ? what's not? (And so what?)", *Foreign Policy*, 118, primavera 2000.
- Lechner, Norbert, "El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos", en Rosalía Winocur (comp.), *Culturas políticas a fin de siglo*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Juan Pablos, 1997.
- Milner H. y Robert Keohane, *Internationalization and domestic politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- Perlo, Manuel y Giovanna Valenti (coord.), *Las ciencias sociales en México. Análisis y perspectivas*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/Comesco/Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1994.
- Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, *El programa*, México, UNAM, 1999.
- ____, *Plan de Desarrollo Estratégico del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- Scholte, Jan A., "The globalization or world politics", en John Baylis and Steve Smith (eds.), *The globalization of world politics. An introduction to international relations*, London, Oxford University Press, 1998.
- Sklair, Leslie, *Sociology of the global system*, London, Prentice Hall, 1995.
- Wallerstein, Immanuel (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo Veintiuno, 1996.
- ____, "What are we bounding, and whom, when we bound social research?", en *Social Research*, Nueva York, New School for Social Research, vol. 62, núm. 4, invierno de 1995, pp. 839-856.
- Waters, Malcolm, *Globalization*, Londres, Routledge, 1995.
- Zerubavel, Eviatar, "The rigid, the fuzzy and the flexible: Notes on the mental sculpting of academic identity", *Social Research*, op. cit.
- Zukerman, Harriet, "The sociology of science", en N. Smelser (ed.), *Handbook of sociology*, Beverly Hills, Sage Publications, 1988.

El posgrado en el contexto de los desafíos de las ciencias sociales

HÉCTOR H. HERNÁNDEZ BRINGAS y FRANCISCO RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ



Introducción

El contexto actual demanda de las universidades formas de organización innovadoras para la producción de conocimiento y para la formación de recursos humanos. Como bien lo sabemos, dicho contexto es de realidades altamente dinámicas y, en muchos casos, sorprendentes. Las ciencias sociales, más que cualquier otro conjunto de disciplinas, han tenido que replantearse no sólo sus paradigmas, sino también sus formas de operación.

A nivel mundial, las instituciones académicas se hacen replanteamientos en ese sentido y, como lo sabemos, la UNAM no ha sido la excepción. En los últimos años, hemos vivido procesos de cambio que, sin duda, repercutirán en nuestras formas de producción de conocimiento y en la formación de recursos humanos. No estoy plenamente seguro de que en materia de posgrado hayamos logrado nuestra plena transformación, pero creo que hemos iniciado un camino promisorio. A continuación trataré de sustentar este moderado optimismo, considerando brevemente dos puntos centrales de argumentación: por un lado, el contexto de los desafíos de las ciencias sociales, y por otro, junto con esos desafíos, plantear algunos de los aspectos centrales que, a mi juicio, debe cumplir el posgrado.

El contexto de los desafíos de las ciencias sociales

Durante la década de los setenta, las instituciones de educación superior, entre ellas la UNAM, acababan de atravesar por un proceso de expansión, tanto de la matrícula como de la investigación en ciencias sociales, en el cual se reforzó el peso de las disciplinas como ejes estructuradores de la organización de la vida académica, aunque de alguna forma se empezaban a vislumbrar ya algunas limitaciones en es-

ta forma de organización, se dejaban ver ya la preocupación por enfrentar la complejidad de lo social a través de nuevas formas. Había ya señales, un tanto tímidas, de los severos cuestionamientos que pronto se harían a las formas de conocimiento, organización y operación de las ciencias sociales, sobre todo a partir de la caída del socialismo y la aceleración del proceso de globalización.

A finales de la década de los ochenta y principios de la de los noventa se expresan con mayor claridad desafíos como los que expreso a continuación:

1. El desafío teórico-metodológico. La mayor parte de los esquemas teórico-metodológicos de las ciencias sociales se orientaron al estudio de las sociedades con características de estabilidad y predictibilidad, mismas que hoy se encuentran en transformación. El orden y el conflicto fueron ejes de la discusión para buena parte de la sociología y la antropología; se privilegió el estudio de fenómenos permanentes o estables en el tiempo, y se consideraban "desviantes" los que se comportaban irregularmente; la ciencia política se sustentaba en la noción de soberanía del estado nación, la economía nació de la necesidad de estudiar los mercados nacionales, etcétera. Estos enfoques plantean sesgos insostenibles dada la dinámica de transición de las instituciones, los valores, la cultura y el mismo arraigo territorial. Así como la existencia de procesos económicos multinacionales y globales, los acuerdos de integración macrorregionales y las autonomías microrregionales al interior de las naciones.
2. El desafío epistemológico. Las ciencias sociales enfrentan asimismo un importante desafío epistemológico, en la medida en que su objeto se transforma de manera evidente. En este plano, se plantea la necesidad de un proceso de transformaciones conceptuales y de construcción de nuevas categorías significativas. El nudo epistemológico se sitúa justamente en ese punto, donde los paradigmas clásicos de matriz nacional se articulan con nuevas construcciones relativas a la sociedad global, o bien relativas a lo regional, a lo local, a lo étnico, o a la articulación entre esos niveles. No puede decirse que esté en cuestión la vigencia de lo nacional, sino que esto no abarca toda la realidad de los individuos y de las colectividades.
3. El desafío de la pertinencia. Las realidades emergentes y en transición, así como la enorme complejidad de los fenómenos, han generado incertidumbres en la sociedad, misma que demanda respuestas y certezas a las ciencias sociales, que si bien ahora ocurren en menor medida con respecto a la década anterior, se han percibido desfasadas y han padecido reclamos de falta de pertinencia, oportunidad y creatividad. Ello, entre otros factores, generó un proceso de desvalorización, que en primera instancia se tradujo en una reducción

de recursos y posteriormente en una distribución discriminada de los mismos, de acuerdo con criterios establecidos por la política científica.

4. El desafío de la organización disciplinaria. Hoy existen en el mundo procesos y fenómenos que rebasan algunos de los fundamentos de las disciplinas y desbordan los límites tradicionales existentes entre ellas. Los grandes temas del mundo contemporáneo dan cuenta de ello: el medio ambiente, la globalización, los procesos demográficos, la desigualdad social, la gobernabilidad, el manejo de los recursos naturales, los procesos étnicos, la biotecnología, las telecomunicaciones, las transformaciones éticas, los medios de comunicación, la violencia, etcétera. Es decir, los grandes problemas contemporáneos, por su gran complejidad, no pueden ser ámbitos exclusivos de tal o cual disciplina.

No obstante, de acuerdo con Wallerstein¹ y otros, las disciplinas, con todo y sus crisis, ejercen mecanismos de control de las carreras durante y después de las etapas de formación, y definen los cargos académicos, así como los foros de discusión y las publicaciones académicas. A pesar de sus desafíos cognoscitivos y epistemológicos, la organización en torno a disciplinas predominan como eco de una larga tradición de organización del conocimiento y del impulso explosivo que esto tuvo durante las décadas de los setenta y ochenta en países como México, aun cuando ya se dejaban ver las limitaciones de los paradigmas.

Sin duda, las disciplinas tienen gran fortaleza en tanto instancias de institucionalización de la vida académica. Pero, como señala Wallerstein,² y como lo podemos constatar en varias experiencias inmediatas, desde hace décadas, y en algunos espacios, los requisitos disciplinarios han ido en detrimento mediante, por ejemplo, foros mundiales que se definen de acuerdo con un objeto de estudio concreto, así como por un buen número de revistas temáticas que ignoran las fronteras disciplinarias. Sin embargo, esto que ha sucedido de manera importante en la práctica, no concuerda con los puntos de vista oficiales de las disciplinas. En este sentido, también se hacen evidentes resistencias por intereses institucionales y gremiales, que sin duda también tienen su parte de legitimidad.

Reflexiones sobre el posgrado

Conviene detenernos brevemente en la aparente oposición entre disciplina y multidisciplinaria, en virtud de que esto ha sido objeto de gran controversia, porque es de interés para una instancia académica como la nuestra, y principalmente porque tiene implicaciones en la reflexión sobre la formación de recursos humanos, tema que hoy llama nuestra atención.

Si bien de lo dicho y de lo que proponen algunos autores se trasluce una cierta tensión entre, por un lado, organización disciplinaria y, por otro lado, organización por problemáticas, ésta es, en todo caso, una falsa disyuntiva. Trataré de explicarme.

Tanto la organización disciplinaria como la no disciplinaria tienen sus propósitos y sus funciones específicas. Particularmente la formación de recursos humanos, especialmente en los niveles de pregrado, así como el desarrollo de aspectos básicos, sustantivos y específicos del trabajo de investigación tienen su sustento en las disciplinas y no sería deseable que fuera de otra manera; la formación de prospectos académicos y el manejo de metodologías y aun de técnicas de investigación se dan con base en la solidez de las disciplinas, porque no podemos formar expertos en todo, ni en la práctica de la investigación podemos ser nosotros mismos expertos en todo. Por lo tanto, esta falsa disyuntiva de ninguna manera puede llevarnos a proponer la dilución de las disciplinas, si bien los retos y los cuestionamientos que hoy se plantean son de gran envergadura.

Otra es la cuestión de la inter o la multidisciplinaria, como una estrategia de organización del trabajo académico que hoy parece indispensable ante la complejidad de los problemas sociales. Pero la inter o la multidisciplinaria la concebimos ante todo como la posibilidad de lograr una construcción compleja del objeto, de generar diseños de investigación congruentes con ese objeto y de integrar la participación, eso sí, de especialistas en torno a un propósito común. La explicación de un problema no puede ser agotada por una disciplina en particular, pero tampoco puede prescindir de la riqueza de cada disciplina, subdisciplina o especialización. Hoy la tarea en la formación de recursos humanos es la generación de especialistas, pero con la capacidad de integrar esfuerzos colectivos de generación de conocimientos.

Las tareas y las exigencias que hoy se plantean a las comunidades académicas, particularmente de las ciencias sociales, son de gran envergadura y se agregan a sus propios retos intelectuales y organizativos. Hoy, las exigencias se dan, como hemos señalado, en torno al incremento de la pertinencia social de nuestra actividad, a la superación de los retos teóricos y epistemológicos, a la innovación de las formas de organización del conocimiento, etcétera. A ello se agregan, en forma complementaria, exigencias institucionales internas como son las de superación académica, la competencia por recursos y el incremento de nuestra capacidad de liderazgo académico, entre otras. Todo ello, en un contexto de restricciones presupuestales que en la práctica no necesariamente habrán de traducirse en el no acceso a los recursos, sino que esto se dará en forma discriminada en función de los niveles de pertinencia, competitividad, calidad y legitimación académica y social de nuestra actividad.

Otro punto central relacionado con el posgrado es el de asegurarnos de la existencia de una vinculación real entre nuestras labores de investigación y nuestra práctica docente, ya no sólo como actividades yuxtapuestas o francamente separadas.

Se trata de asegurar este vínculo a través de las dos formas de conocimiento que distingue Burton Clark:³ por un lado, el conocimiento tangible, que correspondería al de la cátedra tradicional y, por otro lado, el conocimiento tácito, que corresponde a aquello que sólo se aprende en el proceso de investigación, que pasa por las actitudes, por las formas de enfrentar los problemas y de acercarse a sus soluciones. La unión entre ambos tipos de conocimiento, y por tanto entre investigación y docencia, cristaliza de mejor manera en esos “pisos de fábrica” que constituyen la actividad de investigación.

El posgrado como instancia preferente en la formación de investigadores es un fenómeno relativamente nuevo en ciencias sociales. Con anterioridad a la década de los años ochenta, en instituciones como la UNAM, la formación de los investigadores solía darse, si bien no exclusivamente, en la propia práctica de la investigación, en la cual se incorporaba a egresados de las licenciaturas. De hecho, existía la figura de ayudante de investigación. Recordemos que muchos de los investigadores más destacados de la UNAM fueron formados bajo este esquema.

Empero, nuevas políticas académicas a nivel nacional y a nivel de la UNAM propiciaron el cambio de modelo. Hoy prácticamente nadie puede aspirar a iniciar una carrera de investigación sin poseer el grado de doctor y, en la práctica, dejó de existir la figura de ayudante de investigación. El supuesto que hay detrás de este cambio, es que los investigadores, antes de pretender serlo, tienen que atravesar por un proceso más estructurado y formalizado para la adquisición de destrezas y capacidades investigativas. Este nuevo esquema sin duda puede tener ventajas, que son básicamente las asociadas a la educación formal: al menos en teoría, existe un método formativo, una curricula estructurada y una valoración formal del aprendizaje. Pero, de vuelta a nuestro punto, este esquema también tiene riesgos ante los cuales debemos estar atentos.

Me parece que el principal riesgo en la formación de nuevos investigadores, es que su formación se desvincule de la práctica investigativa y recaiga solamente en el trabajo de “pizarrón”, en contactos esporádicos con grupos de investigadores formados y en la soledad de la redacción de la tesis. Me parece que particularmente en el nivel de doctorado, debemos buscar una síntesis de los dos modelos a los que he aludido: es decir, una formación curricularmente estructurada, pero con el necesario complemento de una vinculación real y orgánica de los posgraduantes con grupos de investigación. Esto se dice fácil, pero en la práctica existen muchos obstáculos.

Debemos considerar muy seriamente que la desvinculación entre esas dos funciones genera distintas problemáticas, entre ellas pueden destacarse las siguientes: dificultades de legitimación social e institucional, limitaciones en la reproducción de equipos de trabajo y en la integración de grupos amplios para la investigación; se dificulta asimismo una vida académica más intensa, y se obstaculiza la actualización y el aprendizaje que supone la enseñanza. Por otra parte, el fomento de este vínculo, como señala Burton Clark,⁴ es un imán para los recursos y el prestigio, aspecto que tendremos que capitalizar, habida cuenta de que, hoy por hoy, poseemos la potencialidad humana y material.

Reflexión final

Estos son sólo algunos de los puntos que me ha parecido importante destacar en la vinculación ciencias sociales y posgrado. En lo personal, creo que el binomio investigación-docencia es indisoluble en este nivel, y que la formación de nuevos recursos humanos debe alentar un proyecto de desarrollo de las ciencias sociales que considere aspectos como los siguientes:

1. Que atienda las demandas que nos plantea la sociedad, y procure permanentemente la pertinencia de nuestra actividad, pero en armonía con la necesidad de preservar el ethos de la academia y la lógica de desarrollo del conocimiento.
2. Que se caracterice por un estilo de investigación con alto contenido empírico, pero en el marco de la reflexión sustantiva, de profundidad y de gran aliento, y que enfrente también los retos epistemológicos de nuestras disciplinas.
3. Que en su quehacer aliente la síntesis de falsos dilemas teóricos y metodológicos como los que se plantean entre lo macro y lo micro, entre lo cuantitativo y lo cualitativo, entre lo local y lo global, entre las estructuras y los sujetos, entre la coyuntura y el largo plazo
4. Que fortalezca nuestra capacidad de construcción de objetos de estudio complejos y la definición de estrategias multi e inter disciplinarias.
5. Que diversifique nuestra interlocución hacia públicos más amplios entre los que se pueden destacar los posibles beneficiarios de nuestra actividad, los tomadores de decisiones, las organizaciones políticas y las no gubernamentales y aun sectores de la iniciativa privada.
6. Que se sustente en una organización institucional flexible, que permita agrupamientos y reagrupamientos en función del desarrollo de los propios proyectos de investigación y de la atención a demandas de la sociedad.
7. Que aliente una actitud de gestión y de promoción de nuestros proyectos y de sus resultados, con capacidad y oportunidad de respuesta.

8. Un proyecto que fortalezca nuestra posibilidad de liderazgos, la integración de nuestra comunidad académica, el impulso a grupos de investigación internos con redes externas y la generación de una base institucional sólida.
9. Y hoy, de manera destacada, que incorpore plena e institucionalmente la formación de recursos humanos en el posgrado como una de sus grandes tareas, bajo la convicción de que ello tendrá el doble efecto de, por un lado, enriquecer nuestras labores de investigación y, por otro, de ampliar nuestras aportaciones a la sociedad.

NOTAS

- ¹ Wallerstein, 1997.
- ² Idem.
- ³ Burton Clark, 1992.
- ⁴ Burton Clark, 1997.

BIBLIOGRAFÍA

- Béjar, Raúl y Héctor Hernández, *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, 1996.
- Clark, Burton R., *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.
- _____, *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, Miguel A. Porrúa/Coordinación de Humanidades, UNAM, 1997.
- Muñoz, Humberto, *Fortalecer la investigación humanística y social en la UNAM*, Cuernavaca, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, 2002.
- Wallerstein, Imanuel (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo Veintiuno/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 1996.

El Estado, la administración pública y las ciencias sociales

RICARDO UVALLE BERRONES



Introducción

Si algún campo de estudio es motivo de polémica intensa es el de las ciencias sociales. Inscritas en la intensidad de las valoraciones, dan origen a posturas diversas que provocan debates inacabados sobre los problemas que conciernen a la sociedad, los ciudadanos y el Estado.

Lo social es una categoría no convenida, sino reconocida por su utilidad y pertinencia metodológica para referirla al modo de vida donde lo privado, lo público y lo estatal, constituyen esferas autónomas, diferenciadas y correlacionadas, que se han convertido en objetos de estudio. Lo social es y ha sido un ámbito de complejidad creciente, que en los últimos 30 años ha tenido importantes transformaciones relacionadas con la política, lo político y las políticas públicas.

La crisis irreversible de los grandes aparatos burocráticos y estatales da como resultado que lo social se identifique más con lo público. Lo público-social es ahora una categoría relevante para explicar el crecimiento y el desarrollo de lo que pertenece a la vida asociada. Lo público-social no es adverso al mercado ni al Estado, sino que se refiere al universo activo, contestario y plural de las áreas que tienden a la autonomía, la autorganización y la corresponsabilidad. Lo público-social es una veta importante para que las ciencias sociales la incorporen a los trabajos de investigación, análisis e interpretación.

Es lo público-social el factor más conspicuo para replantear las relaciones de la sociedad y el Estado; de manera particular, el papel del Estado y las administraciones públicas en la vida contemporánea. De este modo, la ciencia política, la ciencia de la administración pública y la ciencia del gobierno (las políticas públicas), son áreas que tienen mayor conexión y por ello su revisión es importante para situarlas en las nuevas dinámicas del tiempo actual y del por venir.

Estas ideas tienen como propósito reflexionar sobre los retos contemporáneos de las ciencias sociales, así como de la misión y el perfil que el profesional en administración pública debe asumir en condiciones que revitalizan al Estado y a la administración pública como instituciones que han de responder al valor de la política y la revaloración de las políticas públicas.

El Estado y la sociedad

Los asuntos del Estado se inscriben en la complejidad que denota su grado de desarrollo institucional, que en ningún caso es predeterminado, sino producto de factores ineluctables que influyen en el desarrollo creciente, continuo y correlacionado de la sociedad moderna. Con base en el desenvolvimiento de la sociedad civil, el Estado responde a condiciones objetivas de vida que se relacionan hasta configurar un conjunto de espacios dinámicos e interactivos, en los cuales se corrobora la acción de los grupos sociales y políticos.

Dichos espacios se vinculan con lo civil, lo político y lo público, entendidos como la suma de elementos que constituyen el perfil de la economía de mercado, el Estado de derecho, la institucionalidad democrática, el bienestar social y la justicia conmutativa. La formación del Estado moderno no es un proceso accidental o espontáneo, sino histórico, económico, político y cultural, dado que responde a proyectos de vida que se traducen en prácticas orientadas a fortalecer la calidad de su desempeño. Éste implica que los rendimientos de la vida estatal favorezcan el desenvolvimiento de las actividades productivas para que la sociedad ingrese a etapas de expansión y desarrollo creciente.

La etapa de la vida estatal moderna se inicia en el siglo XVIII y se consolida hasta las primeras décadas del siglo XX. Lo relevante es que la sociedad moderna se constituye en el ámbito donde las relaciones de poder emergen de circunstancias que dan cauce a las libertades de la vida privada y la vida pública, en cuanto elementos que favorecen un ambiente de realización individual y colectiva que es consecuente con el carácter emprendedor de la vida civil y productiva. Todo ello implica la existencia de un poder que recoge lo mejor de la razón de Estado —conjunto de recursos, estrategias, procesos, técnicas y procedimientos— para asegurar la mejor conservación del Estado en favor del desarrollo continuo de la sociedad. En este caso, la inteligencia del poder consiste en propiciar el desenvolvimiento creativo y multiplicado de la sociedad, con objeto de que su prosperidad sea la fuente de las ventajas fiscales, económicas y políticas del propio Estado.

La existencia del Estado tiene ventajas estructurales para la sociedad en el sentido de que favorece, con apego a la constitucionalidad, la vigencia del orden jurídico y político, las operaciones del intercambio económico, la vigencia de los

derechos de propiedad, las reglas de la competencia política y los programas del bienestar público; propicia además que la seguridad de las personas y las propiedades sea una de las condiciones fundamentales para organizar la estructura básica de la sociedad.

En efecto, su capacidad para imponer la voluntad y la fuerza es testimonio de que el Estado no admite mediatización, limitación o quebranto a su razón de ser, pues ello es condición necesaria para fungir como la organización política de la sociedad. Sin embargo, para la sociedad moderna es importante que el Estado tenga como referente reglas institucionales para evitar que se convierta en un poder nocivo y destructivo que frenaría lo mejor de las capacidades individuales y colectivas. La formación del derecho público y el reconocimiento de las constituciones políticas son testimonio de cómo se ordena y ejerce el poder estatal de acuerdo con los postulados del liberalismo político.

Sin referencia al liberalismo, el Estado moderno no se entiende como la organización política y eficaz de la sociedad, ni como el centro del poder que favorece de manera razonable y racional el mejor desarrollo de la misma. Ha sido el liberalismo la doctrina que establece los límites institucionales y políticos del Estado al articular su contenido democrático con la importancia de las iniciativas que favorecen la conjugación de los esfuerzos colectivos. En este sentido, el Estado moderno está sujeto al derecho positivo, a los controles interinstitucionales, a la división y colaboración de los poderes, al ámbito de la constitucionalidad republicana que se alimenta con la savia de la democracia moderna.

En consecuencia, la sociedad moderna, entendida como un sistema democrático, activo, plural e interactivo, que articula lo privado y lo público, se caracteriza por reclamar los derechos del hombre y del ciudadano para limitar las acciones y el poder discrecional del Estado en cuanto poder externo que exige el derecho a la dominación, así como el ejercicio de la violencia instrumental.

La sociedad moderna reclama libertades subjetivas —deseos, voluntad, conciencia y decisiones de las personas— y objetivas —reconocimiento ordenado y positivo de reglas abstractas e impersonales del derecho escrito— ante el patrón de la cultura absolutista, reivindica el derecho a la intimidad y a la expresión plena de las elecciones que garantizan a los individuos las ventajas de los valores privados entendidos como valores de la realización personal. Al mismo tiempo, reconoce que el espacio de lo privado tenga como punto de apoyo, realización y complementariedad, la vida pública, entendida como un conjunto de opciones y compromisos que se reconocen para dar vigencia a la vida en común. Esto implica que los sistemas de autoridad, el ejercicio de los recursos institucionales, la articulación de las decisiones, la aplicación de los recursos, las formas de implementación y los resultados conseguidos son fruto de la coordinación pública y de

la eficacia de los instrumentos gubernamentales que se aplican con sentido de las ventajas compartidas, es decir, de las que favorecen el desarrollo de las acciones individuales y colectivas.

Desde esta perspectiva, la política es una práctica de la sociedad, mientras que el Estado se caracteriza por reclamar la esencia de lo político. La política se expresa en los foros plurales de la vida pública y tiene lo mejor de su legitimidad en los congresos o parlamentos, que son la representación indiscutible de la sociedad y los ciudadanos.

Por cuanto a lo político, se manifiesta porque corresponde al Estado, el cual tiene la ventaja de valorar y decidir la relación amigo-enemigo. Lo político no es objeto de transacción ni cesión de potestades; es, ante todo, el derecho a decidir, de acuerdo a circunstancias extraordinarias y críticas, la relación que guardan los habitantes de la sociedad ante la potestad de lo estatal.

La política, en cambio, es un medio para luchar por los derechos públicos, y es la senda para que la identidad de propósitos y metas se articulen a través de formas de asociación que luchan por elementos compartidos. De modo específico, la política ciudadana es correlativa a la formación de la democracia moderna, en la cual destacan los partidos políticos como fórmula que articula los intereses que se orientan a la búsqueda, conquista y retención del poder. Se manifiesta en la opinión pública, los clubes, los sindicatos, las corporaciones, las calles; en suma, en lo largo y ancho de la vida compartida.

Tanto lo político como la política reflejan la interacción del Estado y la sociedad. Se constituyen, por tanto, en instituciones que ordenan y delimitan el quehacer colectivo hasta configurar una diversidad de actores que tienen interés de participar en la discusión y solución de los problemas públicos, los cuales no son monopolio de ninguna institución para reclamar su atención imperecedera.

La administración pública

Otra institución relacionada con el mundo de lo colectivo es la administración pública. Desde el siglo XIX se erige en la institución que se ocupa y preocupa de lo que significa el bien común. Se enlaza con los fines del poder público y con las necesidades de índole civil, social y colectiva.

En ocasiones es reconocida más como una institución progubernamental e incluso vinculada a los fines de la razón de Estado, esto es, a los objetivos de la dominación y la conservación eficaz del propio Estado. En este caso, el carácter de la administración pública se relaciona más con lo político que con la política. En uno y otro caso se destaca que responde a los fines del poder y, por tanto, es inevitable situarla con los mismos para identificar su verdadero rostro y alcance. Des-

de el horizonte de lo político, la administración pública es un aparato de poder orientado a cumplir fines de coerción, destrucción y violencia instrumental. Sería, por tanto, la administración del poder estatal, no el gobierno de la sociedad ni de los asuntos públicos. Mientras que desde el mirador de la política, se comporta como una organización que encauza, atempera e institucionaliza los conflictos y las tensiones; utiliza para ello los recursos públicos —autoridad, presupuestos, planes, programas, proyectos— con el fin de evitar la desestabilización de la sociedad civil.

La versión politológica de la administración pública es el común denominador más invocado para explicarla de manera amplia y concluyente. Pero esto no significa que sea comprendida de modo puntual desde el ángulo de lo público, que es el verdadero espacio para situarla en cuanto institución, actividad, organización, disciplina y profesión. Es aquí donde se empiezan a generar cuestionamientos que llevan a revisar su vínculo con la ciencia política en un plano de duda metódica, reflexión abierta, conjeturas aproximadas y conclusiones relativas.

El rezago de lo público, frente a los avances de lo politológico, desfavorece a la administración pública, pues se incurre en el riesgo de reconcerla únicamente como estructura de poder, sin destacar los tiempos, las condiciones, los actores y la naturaleza de los procesos que aporta en la definición e implementación de las políticas públicas. Lo público es el espacio natural de la administración pública porque en él se encuentra el fundamento de sus atribuciones, el alcance de sus tareas, la tipología de su responsabilidad social, su contribución a la gobernabilidad democrática y su corresponsabilidad con las diferentes organizaciones ciudadanas.

Lo público no es adverso a lo político ni a la política; por el contrario, los contiene y los desarrolla hasta configurar las relaciones entre la sociedad y el Estado. Lo público es el lugar donde se ejerce la autoridad, donde se distribuyen los recursos fiscales, donde se definen las políticas y donde se coordina a los agentes sociales interesados en las actividades productivas y en la atención de los problemas de interés común. Es también el ámbito donde se producen los bienes y servicios para satisfacer las necesidades de la pluralidad civil y ciudadana.

Dicha producción puede estar a cargo de las instituciones de gobierno o bien de organizaciones de la sociedad civil que constituyen cada vez más una franja de capacidades y potencialidades que estimulan la riqueza de la pluralidad democrática. Por otra parte, lo público refleja cómo lo político —Estado— y cómo la política —la sociedad— se conjugan de modo diferenciado hasta integrar un sistema de vida que articula diversas instituciones que tienen como propósito asegurar la estabilidad política, el crecimiento económico y la equidad social. Por tanto, las instituciones modernas se orientan a regular los conflictos, atemperar las tensiones y a conseguir el aprovechamiento inteligente de los escasos recursos.

Lo público significa que la administración pública es abierta e incluyente para que la acción de gobierno sea plural, democrática y equitativa. La omisión de lo público en el análisis de la administración pública la vacía de su contenido social y la condena a fungir como un mero apéndice en las relaciones de poder, cuando en realidad, la propia administración pública no sólo es factor determinado, sino determinante en la orientación de cómo se ejerce el poder.

Lo relativo a la integración de la agenda de gobierno, las decisiones para diseñar e implementar las políticas públicas, la interacción con otros órdenes de gobierno y los procesos para ajustar de manera mutua los intereses sociales y económicos, le confieren a la administración un ángulo político, es decir, forma parte de los procesos del poder en cuanto a la toma de las decisiones y la utilización de los recursos de la sociedad. En esta perspectiva, la administración pública se constituye en pieza básica para la operación del gobierno, pues al participar en la orientación y reorientación de las políticas públicas, destaca cómo su contenido público influye en el comportamiento de las acciones políticas, las cuales son influidas por la presión organizada de los grupos de interés.

En este caso, es importante explicar que la política —lucha por el poder— influye en la administración pública, pero que también lo público es básico en el desarrollo de la política. No hay pues motivo único para valorar a la administración pública en la esfera exclusiva de la política, cuando el mundo de lo público es el ámbito de las presiones y contrapesos que influyen en el desenlace de quienes son los ganadores y los perdedores con la acción de gobierno. Se gana o se pierde en razón de cómo se canalizan decisiones, recursos y acciones hacia los diversos grupos de interés que integran la esfera de las demandas en competencia. Cabe puntualizar que en la democracia moderna, la relación ganadores-perdedores es transitoria, lo cual implica que el ganador de hoy puede ser el perdedor de mañana; y que el perdedor del presente, puede resultar ganador en el futuro de corto, largo o mediano plazo.

En esta lógica, el papel de la administración pública es fundamental, dado que se enlaza con los procesos del gobierno porque es el medio a través del cual se orientan decisiones, se distribuyen recursos y se determina quiénes son los beneficiarios reales de los programas públicos. El carácter público de la política y la esfera política de lo público son elementos centrales para favorecer una relación más fructífera, sugerente y propositiva entre la ciencia política y la administración pública, sin incurrir en posturas discutibles de que constituyen un solo campo de conocimiento.

Si la categoría de lo público¹ no se recupera para la comprensión más amplia y consistente de la administración pública, ésta será ubicada más en el mundo de la política burocrática, no de la política democrática. La política burocrática

significa valorarla como estructura, decisiones, recursos, procedimientos y conductas considerados en sí mismos, como si la propia administración pública fuese un aparato de poder que tiene una prolongada “autonomía relativa” para imponerse con el poder del Estado a las clases sociales y los grupos políticos.

En cambio, la política democrática alude a la confluencia de centros de poder que, desde la vida ciudadana, interactúan para que en la agenda de los gobiernos se incluyan sus demandas; destaca asimismo los procesos que explican el comportamiento de las instituciones y cómo los procesos de gobierno son abiertos para formalizar el ajuste mutuo de intereses² en la definición, formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas. En consecuencia, la administración pública aporta capacidades institucionales para que la política democrática sea el referente que explica su mundo dinámico, es decir, el mundo de los procesos, los recursos, los costos y el impacto de las políticas que dan vida a la compleja relación de los ciudadanos con la autoridad pública.

Una ventaja de la política democrática es que impide considerar a la administración pública como institución que únicamente es responsable de cuidar y aprovechar los recursos a su cargo, la valora además como una instancia que tiene capacidad para producir y aplicar políticas públicas (cursos de acción del gobierno) en cuanto instrumentos que contribuyen al quehacer de las instituciones gubernamentales.

La administración de las políticas —programas de gobierno— sólo se puede destacar con el análisis de lo público, y de ese modo explicar cómo la propia administración pública define y lleva a cabo las políticas de ajuste, estabilización, regulación, promoción, compensación, estímulo, crecimiento, desarrollo y bienestar social, las cuales se relacionan con distintas facetas de la comunidad civil y política. Sin referencia a las políticas públicas, la administración pública es un objeto cosificado que no es susceptible de estudiar con propiedad metodológica y conceptual porque ganan terreno las posturas retóricas, casuísticas, inerciales y atemporales que la sitúan en la tradición, no en los procesos de transformación. En cambio, con referencia a las políticas públicas, se le restituye a la administración su carácter público que, sin duda, es compatible con los valores e instituciones de la democracia moderna.

En los horizontes de la vida contemporánea, la administración pública no es exclusivamente el poder ejecutivo³. Si bien éste se encarga de su operación administrativa, burocrática e institucional, no significa que se administra la rama ejecutiva en sí, sino que se administra la vida pública, lo cual implica atender y solucionar conflictos de interés, demandas competitivas, así como el vigor del pluralismo social y político. Es un equívoco homologar estructura —rama ejecutiva— con actividad

—administración pública— y sostener que responden más a la visión del estatismo, sin considerar el valor de lo público y la pluralidad de las políticas.

La administración pública es la vida misma de la sociedad. Es el gobierno de la comunidad civil y política. Esto implica que lo público-social —el mundo activo y organizado de los ciudadanos— es el universo de su desempeño institucional y no significa en ningún momento que renuncia a las tareas de lo público-estatal —actos de autoridad, ejercicio del poder, aplicación de la ley, cobro de impuestos, procuración de justicia, seguridad pública, vigencia del orden político, salvaguarda de libertades civiles y políticas, dotación de servicios públicos, regulación pública, preservación del Estado de derecho—, sino que las cumple con base en el carácter institucional del Estado, mismo que se sustenta en los valores del constitucionalismo y el republicanismo. En lo público-estatal el Estado se organiza sobre la lógica de las atribuciones y limitaciones que son reconocidas por el carácter positivo, abstracto e impersonal tanto del derecho público como del derecho privado.

De continuar la visión determinista de que la ciencia política y la administración pública son inexplicables una sin la otra, se incurre en el fatalismo de que no son distintas, sino que inexorablemente significan lo mismo, cuando en el mundo de lo factual —hechos, prácticas, procesos, política y políticas— tienen expresión diferenciada, interdependiente y correlacionada.

En este caso hay que preguntarse si la anatomía y la fisiología son una identidad; si la arquitectura y la ingeniería significan lo mismo; si la física y la química se reconocen como un sólo campo de estudio; si la filosofía política, la teoría política y la ciencia política también son una identidad evidente y obvia que no se pueden separar ni siquiera para fines analíticos y conceptuales.

Las mismas interrogantes son extensivas a la filosofía del derecho, la teoría pura del derecho y la teoría del Estado en cuanto si representan un campo idéntico de conocimiento; de igual modo, habría que demostrar si la economía política y la economía neoclásica son un campo teórico y metodológico que significan lo mismo. Una característica de la sociedad moderna es que los campos científicos y disciplinarios son producto de la especialización; por tanto, no hay elementos consistentes para afirmar de modo categórico que hay identidades cognoscitivas y artificiales que pueden sustentarse con alcance intemporal e irrevocable.

El historicismo⁴ académico y profesional cancela toda propuesta de revisión metodológica e incluso considera que la ciencia trabaja con verdades acumuladas, incontrovertibles e invariables; es ajeno a las ventajas de la contrastación y aspira a proclamar en términos formales, retóricos y demostrativos —ecuaciones formales— lo que exige prueba, evidencia y argumentos —deliberación y aceptación— para producir el conocimiento con base en la dialéctica.

El perfil contemporáneo de las ciencias sociales

Una característica de la sociedad moderna es la diferenciación de las estructuras, los sistemas y los procesos institucionales en todos los órdenes de la vida. El gobierno, la administración pública, las artes, las ciencias, la cultura, el derecho, la economía, la historia, la política, la educación, la ciencia y la tecnología entre otras áreas, se manifiestan como sistemas de conocimiento que tienen perfil autónomo, identidad propia y sustento específico. Se gestan y desarrollan con alcance laico y secular de acuerdo con los valores que postulan tanto la etapa de la Ilustración como los movimientos de la modernización. Ésta se entiende como un movimiento que libera, emancipa y proyecta al ser humano para que desarrolle sus capacidades y de esa forma pueda manipular de modo inteligente a través de los conocimientos, habilidades, pericias y resultados, los retos que nacen de vivir con base en la competencia de las artes, las disciplinas y las profesiones.

La modernización, en cuanto fuerza productiva y movimiento cultural, es el detonador de los cambios que hacen posible el advenimiento de un mundo que opta por la explicación racional de los hechos y deja atrás las posturas religiosas que justifican el predominio de lo celestial sobre lo temporal e imperfecto. La modernización no considera al ser humano como criatura natural, sino como un ser individual y social que es poseedor de un conjunto de aptitudes que debe desarrollar para fungir como el arquitecto de su propio destino. Este paso es decisivo para situar la importancia del conocimiento científico en la formación y consolidación de las instituciones modernas, en las cuales destacan las ciencias sociales.

De esta manera, los campos de conocimiento se enlazan con el cosmos diferenciado de la sociedad, lo cual es fundamental para definir tanto su objeto como sus métodos de investigación. Influyen en este fenómeno la observación, la interpretación de los hechos, la formulación de las pautas empíricas, la importancia de los procesos de experimentación, el uso de los conceptos teóricos y aplicados, así como la utilización pragmática de las metodologías.

La ciencia moderna es inexplicable sin la naturaleza de lo empírico, el trabajo de las evidencias, la valoración y el análisis de los hechos y la construcción argumentada de las teorías. En este caso, si la sociedad es una complejidad organizada, contrastante y desigual, no hay lugar para las pretensiones uniformes y majestuosas, las cuales aspiran, sin conseguirlo, a formular explicaciones totalizadoras fincadas más en mitos e hitos ideológicos, que en la conexión causal de las esferas micro —individual— y macro —social— que son la base para comprender el desarrollo de la vida contemporánea.

Incluso la distinción, que no la oposición entre las ciencias duras —física, química, matemáticas— y las ciencias blandas —ciencias humanas y sociales— es-

triba más en los objetos de estudio, que en el uso del método científico⁵. La especialización es la constante más conspicua de la sociedad moderna, motivo por el cual los campos de conocimiento se relacionan con hechos, problemas y acontecimientos que son propios de lo específico, sin pretender convertirlos en fallidos planteamientos omnicomprensivos. Una ventaja del conocimiento científico es la articulación de relaciones horizontales de comprensión, cooperación y profesionalización para nutrir los enfoques teóricos y metodológicos.

El reto contemporáneo de las ciencias sociales es aportar conocimiento relevante para analizar, categorizar y explicar el mundo de la globalidad que genera nuevas dinámicas en la economía, la política, la cultura; en suma, en la vida social. La importancia de lo local y lo comunitario; la redefinición de lo estatal y lo federal; la apertura de las sociedades y las economías; la producción y circulación de la información a través del avance tecnológico; la rearticulación de las políticas de bienestar social; el nuevo comportamiento institucional de los estados con la creación de organismos techos —Unión Europea— el auge de las economías monetaria y de servicios; la ampliación de lo público a nivel mundial con la emergencia de movimientos ciudadanos que rebasan las fronteras nacionales; la expansión de los valores y prácticas del mercado; la reestructuración de las administraciones públicas y la persistencia de la incertidumbre y las turbulencias como modos de vida, son un conjunto de escenarios que exigen capacidades institucionales en favor de la gobernabilidad democrática.

La tarea de los gobiernos es cada vez más ardua y compleja ante la escasez de los recursos públicos y el aumento de las demandas que tienen su origen en sociedades que reflejan un grado desigual de desarrollo. La capacidad de los gobiernos es correlativa al desarrollo de los campos del saber científico. En el caso de las ciencias sociales, su aportación consiste en mejorar la calidad de las instituciones públicas, al producir los recursos conceptuales, metodológicos y heurísticos que pueden y deben aprovecharse para la atención de los problemas públicos.

Más allá de los debates académicos que son indispensables para recrear la producción, la argumentación y la difusión del conocimiento básico y aplicado, las ciencias sociales están comprometidas con el desarrollo positivo de la sociedad, esto es, con los valores que relacionan la calidad de vida de las personas, las comunidades, las regiones y los Estados. Su aportación no se circunscribe únicamente a destacar el estado actual del conocimiento, sino a impulsar proyectos de vida que puedan organizarse e implementarse con el auxilio de las instituciones privadas, públicas y gubernamentales. Por ello, es fundamental superar la visión redentora, justiciera y altruista para que el trabajo de las ciencias sociales sea más productivo, efectivo y reconocido. Orientarlas a fortalecer el conocimiento fácti-

co, es imperativo para que trasciendan la reflexión y sean ubicadas en el mundo de los problemas, las carencias y las necesidades sociales.

También es importante superar la óptica reduccionista de que únicamente son cualitativas, predictivas y explicativas; es básico, para que tengan un reconocimiento profesional vinculado con la creación, la reforma, el rediseño y el funcionamiento de las instituciones públicas, que se vinculen más con los métodos cuantitativos y el fortalecimiento del trabajo empírico. Sin el conocimiento fáctico, las ciencias sociales incurrir en insuficiencias crónicas que no superan la discusión politizada e ideologizada que es fruto de las posturas abstractas, formalistas, y las disquisiciones que nacen con el dogmatismo.

Con la riqueza del conocimiento fáctico,⁶ las ciencias sociales pueden vincular categorías explicativas y conceptos operacionales, posturas teóricas e instrumental aplicado, supuestos confiables con el trabajo de prueba y corroboración; también relacionan libertad valorativa con oportunidades de solución pública y el trabajo de evidencia con hipótesis confiables. El conocimiento fáctico no significa la práctica por la práctica misma, sino una forma de descubrir, analizar, categorizar e interpretar acontecimientos o situaciones que tienen incidencia social y que requieren intervención institucional para valorarlos como tipos de respuesta pública.

El saber profesional de las ciencias sociales es fundamental para fortalecer las tareas del análisis que se traduce en tipos de propuesta que tienen aplicación causal en los diversos problemas de la sociedad. En consecuencia, la preparación técnica y tecnológica del especialista en ciencias sociales es aspecto fundamental para trabajar con las metodologías experimentales, los métodos cuantitativos, la informática, los ejercicios de prospectiva, el contenido de las políticas públicas y la construcción de contextos viables y factibles para recomendar la adopción de programas públicos.

Superar cualquier pretensión de autarquía cognoscitiva es esencial para que las ciencias sociales sean abiertas a las propuestas y las ventajas de la multidisciplina —interacción de enfoques, saberes profesionales, metodologías y argumentos para abordar, estudiar y solucionar carencias, demandas y necesidades complejas—. Ésta es un imperativo para el desarrollo de la sociedad contemporánea, dado que los problemas que enfrenta tienen alcance interdependiente y multivariado, lo cual imposibilita su análisis como un cosmos de realidades unidisciplinarias, ordinarias y estables.

Por tanto, el hilo conductor para impulsar una relación más directa entre las distintas ciencias sociales es la categoría “problemas públicos”. Éstos no se circunscriben al monopolio de ningún saber profesional y, en cambio, su complejidad demanda que los distintos campos del conocimiento aporten lo mejor de los re-

cursos conceptuales, metodológicos e institucionales para facilitar un tratamiento ordenado, vigoroso y esclarecedor.

Los problemas públicos son una categoría analítica, cultural e institucional, que exigen definición explícita y operativa. Esto significa que dichos problemas no existen como tal, sino que es necesario construirlos con el auxilio del conocimiento, los valores, las preferencias y las opciones de los distintos actores que tienen interés en su atención y solución.

Las señales (situaciones indeseables) de los problemas públicos son susceptibles de ser ordenadas en la categoría “complejidad desorganizada” —restricciones, obstáculos, conductas erráticas— y luego proceder a sistematizarlas con la categoría “complejidad organizada” —intervención institucional, definición, conceptualización, agenda de recursos, factibilidad de respuestas negociadas—, lo cual permite identificarlas en su contexto, actores, interacciones, estrategias y ámbito institucional.

Para las ciencias sociales los problemas públicos deben de tener una solución real, es decir, capacidades institucionales, operativas y presupuestales encaminadas a transformar lo indeseable en situaciones de mejor calidad de vida. Aquí se encuentra uno de los compromisos más importantes del experto en las ciencias sociales, a saber: fungir como un agente eficaz que relacione de manera pragmática el binomio definición-solución de los problemas públicos.

La definición y la solución de los problemas públicos no es un proceso disociado, sino de carácter simultáneo; de otro modo no es posible dar paso al ejercicio profesional y eficaz de las mismas. Fortalecer la profesionalización de las ciencias sociales es un derrotero que debe reanimarse para que no sean valoradas como campos especulativos, imprecisos e improductivos. Además, y para evitar las soluciones magnificadas, el especialista en ciencias sociales debe interiorizar en su mundo valorativo que los problemas públicos no aceptan soluciones lineales, únicas, ni contundentes (que se eliminan desde su raíz). En todo caso, son motivo de soluciones y resoluciones continuas que ingresan a la vida de las instituciones para negociarlas, formalizarlas y darles vigencia. Si una solución falla en su aplicación institucional, se formula otra, y se determinan los criterios que han de mediar entre la solución fallida y la nueva solución. Desde el ángulo de las instituciones, los problemas ingresan a los circuitos encargados de su tratamiento, respuesta y regulación.

Conviene recordar que las instituciones también tienen su propia visión de la realidad entendida como problema y que las reglas de su funcionamiento son vitales para canalizar los problemas hacia las esferas que se encargan del estudio, análisis y solución de los problemas públicos. Para el especialista en ciencias sociales, la comprensión institucional de los problemas públicos es importante para no caer en la postura de sugerir recomendaciones quiméricas e inviables desde el punto de vista administrativo, fiscal, gubernamental y legal.

Parafraseando a Karl Popper, el especialista en ciencias sociales es un ingeniero social, es decir, un experto en la utilización del conocimiento fáctico, en la construcción gradual de las instituciones; en el trabajo planificado de su reforma; es, además, un productor de programas públicos que se orientan a transformar con sentido pragmático las condiciones de la vida pública y tiene como referente de su trabajo la importancia de los métodos democráticos.

La importancia de los valores y las políticas para el administrador público

En el panorama de las ciencias sociales expuesto, un aspecto central en la visión de los asuntos públicos es puntualizar que se gobiernan seres humanos, no objetos ni cosas. Por tanto, la administración pública está comprometida con el gobierno de las personas, lo cual significa que no carece de valores ni compromisos en favor de alcanzar condiciones positivas de vida.

La responsabilidad de la administración pública es al mismo tiempo el compromiso del administrador público con los fines de la vida social y política. Otrora, tenía de modo fundamental el cuidado, aprovechamiento y utilización de los recursos. Esta faceta ha predominado durante varias décadas, pero en los tiempos actuales, y los por venir, es importante destacar que el administrador público, sin dejar de lado las tareas para aprovechar con inteligencia los recursos escasos, debe asumir nuevos compromisos públicos, políticos y sociales. No circunscribirse al perfil de experto en recursos es fundamental para revitalizar su tarea profesional.

El gran compromiso del administrador público es de carácter axiológico, es decir, con los valores que favorecen la identidad civil, la pertenencia a la comunidad política, la convivencia republicana, el desarrollo de la sociedad, la vida emprendedora de la esfera pública, el fortalecimiento democrático del Estado, la gestión de los problemas públicos, la disminución de las prácticas de exclusión social, el combate a la discriminación, la distribución equitativa de los beneficios y el derecho a la información. En síntesis, tiene compromiso con todo aquello que posibilita el desenvolvimiento pleno, integral y equitativo de los gobernados.

El administrador público debe formular, reformular e implementar las políticas públicas —conjunto permanente y continuo de decisiones y acciones orientadas a impulsar diferentes cursos de la acción gubernamental para generar resultados puntuales en la vida pública— que lo caractericen como estrategia del buen gobierno, entendido éste como el conjunto de capacidades que favorecen la vigencia de las libertades civiles y políticas que, combinadas con la justicia distributiva, son la base para articular las relaciones de equidad y bienestar.

Las políticas son esenciales para la vida de la sociedad y la administración pública. Sin las mismas no es posible destacar el sentido, alcance y compromiso de las acciones públicas. Tienen fundamento social, y en esa medida, su origen es el universo de la ciudadanía, no las alturas del poder burocrático.

Por ello, la tarea del administrador público es la administración de las políticas, ya que es parte activa de la operación diversificada y compleja de los gobiernos. Esto no equivale mecánicamente a la administración de los recursos; en todo caso, los mismos son importantes para el destino de las políticas, pero no representan el fin último de la acción gubernamental.

La administración de las políticas denota la interacción de los ciudadanos y las autoridades para que, al conjugar recursos, información, capacidades y formas de organización, se atiendan de manera más coordinada y efectiva los asuntos que justifican el ingreso a la agenda institucional, la cual registra los momentos, el interés y la trascendencia para canalizar recursos públicos hacia las demandas de grupos específicos, mismos que consiguen elevar a rango público las necesidades relacionadas con aspectos puntuales de sus condiciones de vida.

En este caso, el administrador público es factor indispensable en los procesos de gobierno y gobernar⁷ (implica coordinar los esfuerzos de la sociedad para orientarlos al cumplimiento del interés público. En dicha tarea debe ser el profesional que participa de manera activa en la diversidad de arreglos institucionales que dan vida a las políticas públicas. Sin referencia a las políticas, el administrador público corre el riesgo de ser considerado únicamente experto en rutinas burocráticas. Un paso decisivo en el quehacer del administrador público, es reconocer que los objetivos y las metas institucionales que debe cumplir tienen su origen en valores, es decir, en la suma de preferencias, elecciones, creencias y compromisos que se forman en la vida pública, la cual se organiza en el Estado.

Los valores que el Estado reconoce y formaliza son los que convienen a la sociedad en cuanto cuerpo activo, productivo y emprendedor. El Estado tiene el compromiso de garantizar la igualdad, la equidad, la democracia, la justicia y la seguridad para que la convivencia plural y política de los opuestos —personas, grupos, organizaciones, instituciones— no sea errática ni turbulenta.

En esta línea, los valores del administrador público tienen dos grandes referentes. Por un lado, los que corresponden al orden democrático que institucionaliza los ámbitos político y público. Por el otro, los que son propios de las instituciones administrativas y gubernamentales como la eficiencia, la eficacia, la productividad, la calidad y el desempeño. Ambos valores son importantes para que asuma los compromisos de participar en la definición y el cumplimiento de las acciones de gobierno.

Por otra parte, y con base en los valores, el administrador público es autor y coautor de las políticas públicas, pues implican de manera concomitante la participación de ciudadanos-gobierno en la atención y solución de los problemas públicos. Tanto la legitimidad —conciencia, reconocimiento y apoyos en favor de un hecho social—, como la necesidad de atender institucionalmente los problemas públicos, implican que el administrador público decide y elige entre políticas, las cuales se sustentan en objetivos, criterios, metas, prioridades, tiempos y recursos encaminados a organizar e impulsar la acción de gobierno. Debe además contribuir para que el ajuste mutuo de intereses⁸ permita compartir valores marginales, con el fin de que las políticas se conviertan en estrategias para la acción pública a través de la gestión pública.⁹ No menos importante para el administrador público son los valores de la honradez, la rendición de cuentas, la transparencia de los recursos y la evaluación que los ciudadanos realizan sobre el gobierno, dado que son consustanciales a la vida republicana.

El desempeño del administrador público en el ámbito de las políticas es de crecientes retos y restricciones. El mundo de la administración pública es un mundo de valores en competencia que luchan unos contra otros para imponerse en las decisiones y acciones finales. Es un mundo de conflictos, intereses y preferencias que nunca cesan hasta influir de modo amplio en el contenido y la orientación de las políticas.

Hacer política para que las políticas tengan éxito es una tarea fundamental que debe cumplir el administrador público. Convencer de las ventajas y costos que implican las políticas públicas para la vida política le exige demostrar su capacidad analítica, persuasiva y argumentativa para convencer a diversos segmentos de la opinión pública respecto de la conveniencia de adoptar políticas específicas. La dimensión pública de las políticas es un gran referente para el administrador público, dado que refleja las numerosas instancias que debe convencer para promover su aceptación. Lo público de las políticas se traduce en un conjunto de prácticas políticas para llevar a cabo los arreglos institucionales y refleja cómo se articulan los compromisos de la política a la luz del pluralismo democrático.

El valor de la política (politics), así como los valores de las políticas (policies), son factores vitales para situar el horizonte valorativo de los administradores públicos. No hay políticas públicas sin consecuencia política, pues implican la distribución de recursos y beneficios tomando en cuenta las demandas en competencia. El otro ángulo político de las políticas se vincula con la superación de los obstáculos para su elaboración, implementación y evaluación¹⁰ pues en ambos momentos hay presiones e intereses, sobre todo de carácter burocrático, que confluyen en su avance, retroceso, incumplimiento o cumplimiento. En consecuencia, los valores que guían y orientan a los administradores públicos no son de naturaleza estrictamente

abstracta, sino que tienen vida real desde el momento que se convierten en políticas específicas que tendrán impacto en los diversos renglones de la vida pública.

De cara a los procesos de gobierno, el administrador público es un productor de estrategias públicas, es decir, un protagonista central en el modo de coordinar e incentivar a los grupos ciudadanos que expresan, ante la opinión pública, la necesidad de que las autoridades decidan atender los reclamos que formulan a través de sus organizaciones y redes de apoyo. No trabaja en contextos estáticos, sino en los que exigen la resolución de problemas urgentes o importantes, los cuales, en ocasiones, se explican con información ambigua e incompleta.

El administrador público no es un exponente de la racionalidad exhaustiva —precisión sincronizada e información perfecta de los problemas—, sino de la racionalidad limitada —conjunto de restricciones legales, financieras, políticas, técnicas, profesionales y organizativas que alteran toda estrategia inicial de las políticas— que es la diferencia entre lo deseable y lo factible.

Con las políticas, el administrador público modifica cuotas de poder, ya que con la acción del gobierno hay ganadores y perdedores. Con ellas administra las expectativas y las relaciones políticas de los grupos interesados en recibir determinados productos de la acción gubernamental. Cada política tiene su propia arena de poder, lo cual implica intereses activos, relaciones diversas, apoyos, estructuras, expectativas, presiones, procesos y ventajas. El administrador público hace política en razón de las arenas de poder que delimitan a cada una de las políticas.

Al respecto, las políticas educativa, crediticia, comercial, fiscal, monetaria, industrial y laboral, entre otras, tienen sus propios actores, tiempos, recursos, estrategias e impacto, las cuales se relacionan de manera interdependiente con el resto de los sectores de la vida productiva, política y pública de la sociedad. No hay políticas sin costos, promotores y patrocinadores; no hay problemas públicos sin actores sociales y políticos; no hay políticas sin público interesado; sin el ajuste mutuo de intereses; sin decisiones y acciones; sin arreglo institucional; sin consensos, sin deliberación y convencimiento de los actores interesados en su definición y aplicación.

En la democracia, las políticas son productos institucionales que no se generan de manera unilateral, sino que exigen el reconocimiento de la pluralidad de intereses que convergen en su ámbito legal, fiscal, presupuestal, administrativo y organizativo. La complejidad de las políticas no se agota en la toma de las decisiones; lo importante es que el administrador público comprenda cómo se llega a lo decidido y cuáles son las estrategias para dar cumplimiento a su implementación, es decir, a los objetivos, las metas y los programas que se definen de acuerdo a la interacción social y política. Desde esta visión, las políticas son un conjunto de deci-

siones y acciones que se valoran y diseñan para que el gobierno tenga un comportamiento efectivo. En materia de gobierno no se cumplen las decisiones en sí mismas, sino el contenido de las políticas que es fruto de esfuerzos convergentes y negociados para dar cumplimiento a los propósitos factibles. En consecuencia, la eficacia de la política depende de la manera en que se cumplen las políticas públicas.

Conclusión

Las transformaciones de la sociedad, el Estado y la administración pública son punto de orientación para repensar y revalorar a las ciencias sociales. El conocimiento social no es un producto formal, sino histórico y cultural. Se forma con el devenir y el desarrollo de las instituciones, hasta ordenarse en sistemas conceptuales, propuestas metodológicas y alcances epistemológicos.

Las instituciones del mundo moderno han ingresado a etapas de cambio y renovación que obligan al uso de categorías comprensivas, empíricas y operacionales que permitan estudiar, con la duda metódica y las ventajas de la argumentación, el significado de los cambios que hoy se desarrollan en la complejidad de la sociedad contemporánea. Uno de ellos es que el valor de lo público repunta como una pista amplia, esclarecedora y sugerente para analizar las nuevas relaciones de la sociedad y el Estado, de la administración pública y los ciudadanos, la importancia de la multidisciplina, el fortalecimiento de las investigaciones empíricas y el papel del profesional de las ciencias sociales en un mundo de realidades inéditas y de nutrida competencia disciplinaria.

Lo público se ha convertido en una categoría central para analizar e interpretar los vínculos y las capacidades que se producen en la vida asociada. Revitaliza a la sociedad, redefine el papel del Estado y democratiza a la administración pública. En tal óptica, las ciencias sociales pueden recuperar para fines teóricos y aplicados el valor de lo público e iniciar esfuerzos para situarlo como uno de los ejes más importantes en la construcción y reconstrucción del conocimiento sistematizado y argumentado.

No menos importante en razón de lo expuesto es que la responsabilidad ética, política y social del administrador público también consiste en situar a lo público como punto cardinal de los nuevos derroteros profesionales que debe desarrollar. Esto implica a la vez revalorar su actuación social para incorporar en su desempeño la trascendencia de los valores y las políticas públicas en esta fase de la vida asociada que se caracteriza por la revitalización de lo público.

Los valores y las políticas fortalecen su formación y ejercicio profesional porque son la médula para articular las relaciones de la sociedad y el Estado. El administrador de las tareas introspectivas —la administración pública en sí misma—

no tiene cabida en una sociedad abierta y democrática como la contemporánea. El administrador de la eficiencia abstracta —relación óptima entre medios y fines—, no tiene un lugar competitivo en la expresión de la pluralidad democrática que da lugar a la racionalidad pública. El administrador de la racionalidad ilimitada —previsión detallada de la realidad social y política— se limita profesionalmente porque considera que lo más importante es tomar decisiones, sin preguntarse ni comprender cómo y por qué se llega a las mismas para convertirlas en acciones de gobierno. El administrador que no considera la importancia de los recursos públicos escasos incurre en propuestas inviables que desprestigian a la propia administración pública, dado que no distingue entre los deseos del poder y el realismo de la política que condiciona el ejercicio del mismo. El administrador de las estructuras y los sistemas, pero no de los procesos y las políticas, se condena al desempeño de baja intensidad porque sitúa la realidad a partir de modelos abstractos, no de modelos heurísticos que se relacionan con las exigencias e imprevistos del mundo real. El profesional que magnifica las decisiones, la racionalidad a priori, la cultura sinóptica, los datos y las evidencias, no significa que sea un productor de argumentos para persuadir y convencer al público interesado en las políticas públicas. Por tanto, el nuevo perfil del administrador público debe ser su capacidad para deliberar, formular y argumentar la importancia de las acciones del gobierno que, por su contenido y alcance, generan costos y beneficios que inevitablemente llevan a la relación de beneficios y desventajas.

La revaloración positiva de las ciencias sociales es, simultáneamente, la revaloración imprescindible de la administración pública y el administrador público —perfil, capacidades, responsabilidad, impacto—, esto significa tener una sólida formación disciplinaria y un mejor desarrollo multidisciplinario, porque lo público no es, ni admite ser, monopolio de alguna profesión, sino que exige la interacción y la cooperación de las diversas disciplinas para abordar, analizar y solucionar los problemas compartidos. Exige, a la vez, ampliación de horizontes teóricos, metodológicos y aplicados para situarlo en la complejidad creciente de la vida social.

Sin duda, los valores y las políticas son el centro más sugerente para reformular el ejercicio profesional de la administración pública, y de ese modo, lograr que el administrador público sea un experto para conjugar con éxito el análisis político con el análisis de las políticas, es decir, que comprenda los principios del poder, su naturaleza dinámica, así como el modo de organizarlo y ejercerlo a través de las instituciones. También, que sea un experto en asuntos públicos para desenvolverse como un profesional de las políticas públicas, es decir, como estrategia en el comportamiento institucional, dinámico, complejo y especializado del gobierno.

NOTAS

- ¹ “La incorporación de la sociedad a la política crea la segunda gran dimensión de lo público, lo público de la sociedad: el interés público, las libertades públicas, la seguridad pública o la opinión pública... cuando aquí se habla de aparición de lo público, a lo que se hace referencia es al establecimiento de un sistema integral de interrelación entre las esferas pública y privada que exige una determinada estructuración jurídica”. Antonio de Cabo de la Vega, *Lo público como supuesto constitucional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997, pp. 67-68.
- ² Lindblom, 1999.
- ³ Aguilar, 1997.
- ⁴ “Considero al historicismo la reliquia de una antigua superstición, aunque las personas que creen en él habitualmente están convencidas de que es una teoría muy nueva, progresista, revolucionaria y científica... historicismo: es la concepción según la cual la historia de la humanidad sigue una trama, y que si podemos desentrañar esta trama, tendremos la clave del futuro”. Karl R. Popper, *Conjeturas y refutaciones*, Madrid, Paidós, 1991, pp. 403 y 405.
- ⁵ *Ibidem*.
- ⁶ “El conceder a las ciencias sociales el rango profesional de ‘medicina’ social o de ‘ingeniería’ social podría mejorar mucho la pericia de la sociedad en el campo del diseño de políticas, también podría tener la ventaja subsidiaria de proporcionar grandes beneficios a las ciencias sociales”. Charles E. Lindblom, “Integración de la economía y de otras ciencias sociales mediante el análisis de políticas”, en *Democracia y sistema de mercado*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 393.
- ⁷ “En la perspectiva de la gobernación, la nueva AP o gestión pública (GP) es un componente de la gobernación. Y lo es no sólo en el sentido amplio de administración como el proceso de acción conjunta de múltiples agentes mediante el cual se llevan a efecto o se producen las situaciones deseadas como objetivo de la acción del gobierno/pública”. Luis F. Aguilar Villanueva, “Los perfiles de la gobernación y gestión pública al comienzo del siglo XXI”, en *Enlace*, México, Colegio Nacional de Administración Pública, enero-marzo 2001, núm. 51, p. 23.
- ⁸ Lindblom, 1999.
- ⁹ “La gestión pública varía por el nivel del sistema intergubernamental: no tanto porque las tareas de los propios administradores sean diferentes en los niveles federal, estatal y local, sino más bien porque diferentes instrumentos predominan en los distintos niveles de gobierno”. Donald F. Kettl “En busca de claves de la gestión pública: diferentes modos de cortar una cebolla”, en Barry Bozeman (coord.), *La gestión pública su situación actual*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 109.
- ¹⁰ “La evaluación de las políticas no es un proceso cerrado, sino abierto interactivo, plural y democrático. Es parte del juego de las instituciones y tiene la ventaja de generar información factual que permite corroborar los alcances y la eficacia de los gobiernos. Implica amplios procesos de deliberación, intercambio de opiniones y maduración de argumentos para conseguir acuerdos específicos”. Ricardo Uvalle Berrones, “El fortalecimiento de la vida democrática: la nueva relación de la sociedad y el Estado”, en *Reforma y Democracia*, núm. 20, Caracas, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, 2001, p. 165.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Villanueva, F. Luis, "La administración pública y el público ciudadano", en Revista del Senado de la República, vol. 3, núm. 6, enero-marzo, 1997.
- _____, "Los perfiles de la gobernación y gestión pública al comienzo del siglo xx", en Enlace, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, núm. 50, enero-marzo, 2001.
- Bozeman, Barry (coord.), La gestión pública, su situación actual, México, Fondo de Cultura Económica/Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, 1998.
- Cabo de la Vega, Antonio, Lo público como supuesto constitucional, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.
- Lindblom E., Charles, Democracia y sistema de mercado, México, Fondo de Cultura Económica/Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, 1999.
- Popper, R. Karl, Conjeturas y refutaciones, Madrid, Paidós, 1991.
- _____, Miseria del historicismo, Madrid, Alianza, 1996.
- Uvalle Berrones, Ricardo, "El fortalecimiento de la vida democrática: la nueva relación de la sociedad y el Estado", en Reforma y Democracia, núm. 20, Caracas, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, 2001.

En defensa del elitismo. Tres decálogos para una ética de la responsabilidad y de la excelencia académica

BENJAMÍN ARDITI KARLIK



Este trabajo busca especificar las coordenadas mínimas de una ética de la responsabilidad dentro del posgrado. Algunos de los argumentos son de tipo normativo, otros son más bien operativos, pero todos han sido elaborados en función del criterio de la excelencia académica. El supuesto implícito es que esa excelencia es una condición necesaria para que el posgrado impulse el desarrollo de las ciencias sociales. El escrito concluye con tres decálogos acerca de la ética de la responsabilidad y la búsqueda de la excelencia.

El posgrado y la demanda laboral

Hasta hace poco, el grado de “licenciado” era visto como la coronación de una formación universitaria en ciencias sociales. El título era el pasaporte para una carrera académica, para acceder a puestos directivos en la administración pública, o para desempeñarse como profesional en el sector privado. Para la generación de la segunda posguerra, el título era visto como un instrumento de movilidad social, lo cual explica las presiones sociales y políticas para expandir la matrícula de las universidades públicas a lo largo del continente, particularmente a partir de la década de los sesenta.

Si bien la licenciatura sigue siendo relevante, incluso necesaria para algunos empleos, ya no es suficiente para otros. En muchos casos se requiere ya contar con grados superiores como los de maestro o doctor. Esto es en parte un resultado no esperado de la expansión de la matrícula universitaria en las décadas precedentes, pues el aumento de la oferta de egresados de las licenciaturas no siempre tuvo como contraparte un crecimiento económico capaz de darles cabida a todos. Por consiguiente, se necesitó de requisitos cada vez más elevados, como los títulos de posgrado, para diferenciar a quienes ingresaban en un mercado laboral

más reducido y a la vez más competitivo. Pero el crecimiento del posgrado también se debe a la demanda de profesionales cada vez más especializados por parte de la administración pública y del sector privado. En las dos últimas décadas, la interdependencia compleja entre las economías nacionales ha multiplicado las exigencias de productividad y competitividad del empresariado, y al mismo tiempo ha llevado a una extraordinaria diferenciación de las tareas y ámbitos de intervención de los gobiernos.

El efecto combinado de la sobreoferta de egresados y la elevación del umbral de capacitación ayuda a explicar el crecimiento exponencial de los programas de posgrado en América Latina durante las dos últimas décadas, tanto en universidades públicas como privadas. Nuestra facultad no es una excepción. La matrícula del posgrado se ha incrementado en 200% desde 1981 hasta la fecha.

El posgrado y los “viáticos del conocimiento”

Pero, además de la capacitación laboral-profesional, que es una de las tareas que el posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales cumple en respuesta a demandas que vienen desde fuera del ámbito universitario, hay un papel más endógeno relacionado con el desarrollo de las propias ciencias sociales.

Este segundo papel se puede resumir en una frase del filósofo francés Edgar Morin,¹ quien sostiene que el conocimiento es una aventura para la cual la educación debe proveer los viáticos indispensables. Asumo que por “viáticos indispensables” Morin se refiere a recursos financieros y a infraestructura, pero también a herramientas y entrenamiento apropiados. En el caso de una universidad pública como la nuestra, los recursos son aportados por la sociedad, mientras que el posgrado hace uso de ellos y participa en esta aventura mediante la formación de nuevas generaciones de maestros e investigadores, a los que brinda recursos bibliográficos e informáticos; además aporta la producción científica de sus profesores y promueve la puesta en circulación de conocimientos a través de publicaciones especializadas y encuentros entre académicos. Esta es la manera en la que el posgrado contribuye a la renovación y al desarrollo de las ciencias sociales.

El posgrado y la excelencia como vocación

Ambos papeles, es decir, la capacitación laboral-profesional y el desarrollo de las ciencias sociales, corroboran el aspecto elitista de la universidad, sea la licenciatura o el posgrado. El elitismo, claro está, no es un tema popular en el seno de una universidad pública. Solemos equipararlo con un discurso reaccionario y a cuestionar el uso mismo de la expresión. Es cierto que “elitismo” se utiliza habitualmente

para referirse a gente de mucho dinero, a líderes políticos y de opinión, y a clubes cerrados que excluyen a gente por su color de piel, sus ingresos, su religión u otros motivos que nada tienen que ver con el mérito.

Si bien este es el lado despreciable del término, también es una acepción limitada del mismo. "Elite" sólo identifica a los mejores o a los más destacados dentro de un grupo, y por consiguiente, es una manera de referirse a la excelencia. Si seguimos este uso de la expresión, cuando decimos que la universidad tiene un carácter elitista no hablamos de la elite de los acaudalados o de los poderosos, sino de quienes sobresalen por su inclinación y su talento para el trabajo intelectual. No todos tienen esa inclinación o ese talento, al igual que no todos tienen habilidades como artistas, empresarios o políticos. Pero quienes se dediquen a cualquiera de esas actividades deben demostrar su destreza en ellas. Mario Moreno hizo carrera en el cine, no en la NBA, lo cual resultó ser algo bastante sensato, pues si bien México y América Latina se volcaban a los cines a ver las películas de Cantinflas, nadie hubiera pagado por verle jugar básquetbol de manera profesional. Entre los muchos que incursionan en el cine y la comedia, Cantinflas fue uno de los pocos que reconocemos como parte de la elite artística del continente. Se destacó y formó parte de ella gracias a su talento y a su esfuerzo.

Lo mismo vale para los estudiantes, egresados y académicos de la universidad. Nos destacamos por el empeño y la capacidad que demostramos, es decir, gracias a nuestros propios méritos, lo cual es algo que no se puede comprar ni heredar, ni usurpar. También sabemos distinguir la mediocridad de la excelencia cuando la importancia de esa distinción nos toca de cerca. Ninguno de nosotros querría ser operado por un cirujano que pasó sus exámenes de "panzazo" ni se nos ocurriría pedir asesoría financiera a un economista que obtuvo su título sólo porque "Dios es grande". El elitismo universitario se refiere, pues, al lugar de los mejores o, más correctamente, a un lugar en donde se apuesta por la excelencia: tal como Max Weber² nos habló de la política como vocación y de la ciencia como vocación, en el posgrado podemos adoptar la consigna de "la excelencia como vocación".

Conviene aclarar algunas cosas acerca de este elitismo al cual me he referido. Lo primero que hay que tener presente es que en un país con grandes desigualdades sociales y culturales, la apuesta por la excelencia no es un lujo ni una fantasía primermundista. Todo lo contrario, aceptar este tipo de elitismo es una manera de asumir la responsabilidad social de la facultad y de su posgrado. Quienes trabajamos y estudiamos en la UNAM recibimos nuestros sueldos, becas y financiamiento para proyectos de investigación, del erario público. Es decir, de los impuestos pagados por todos los habitantes del país. La sociedad decide cómo distribuirá esos impuestos. Cuando se elabora la Ley de Presupuestos no todos obtienen lo

que piden y requieren debido a que los fondos disponibles son limitados. Los recursos que se destinan a la UNAM son recursos que se dejan de invertir en salud, vivienda, jubilaciones o subsidios al campo. Esa decisión de apoyar la producción de conocimiento y la formación de profesionales plantea un compromiso ético a los universitarios. Tal como nos parece una calamidad que todo el pueblo termine pagando por los errores y la incompetencia de banqueros tráfugas, la sociedad tampoco tiene por qué conformarse con que le devolvamos egresados y conocimientos de segunda clase. Renunciar a la búsqueda de la excelencia dentro de nuestra comunidad equivale a renunciar a nuestro compromiso con la sociedad. En el mejor de los casos, equivale a convertir a la universidad en un refugio temporal para desempleados o en un centro de empleo para futuros “aviadores”.

En segundo lugar, debemos distinguir nuestro quehacer como integrantes del posgrado, de nuestro quehacer como ciudadanos. No siempre es posible disociar claramente uno de otro, pero ello no justifica que subordinemos la especificidad del trabajo académico a las exigencias de las opciones y de los compromisos sociales y políticos. Cada uno de estos ámbitos tiene su propio criterio de eficacia y de excelencia, por lo que el posicionamiento público no es un referente legítimo para juzgar la excelencia académica. Si “el deber de todo revolucionario es hacer la revolución”, es evidente que “el deber de todo universitario es trabajar en la producción de conocimientos”. Por eso, un universitario puede intervenir en la vida pública expresando sus opiniones en la prensa, incorporándose a partidos o participando en organizaciones sociales, pero no puede pretender que ello sea lo que gobierna su tarea intelectual. Eso empobrece el trabajo académico y no ayuda a que mejore la vida pública.

La tercera y última consideración acerca de la apuesta por la excelencia se puede formular de la siguiente manera: si la revolución acuñó el lema de “la tierra para quien la trabaja”, nosotros podríamos adoptar la consigna de “el elitismo para quien se lo merece”, pues el calificativo de excelencia no viene de regalo ni se conserva por sí solo. Como ya se señaló, requiere de un esfuerzo sostenido en el tiempo, lo cual supone la actualización permanente de los maestros e investigadores, la renovación periódica de los programas de estudio, el emprendimiento de nuevas investigaciones, etcétera. Dicho de otro modo, los maestros y los estudiantes del posgrado forman parte de una elite por su desempeño académico y no por su mera pertenencia a él. Un programa que produzca egresados —o investigaciones— mediocres pierde su lugar de excelencia, o lo mantiene sólo en el papel. Ciertamente no contribuye mayormente al desarrollo de las ciencias sociales, pues además de que con ello no se renuevan las disciplinas, las publicaciones resultantes, más que impulsar nuevas investigaciones, terminan convirtiéndose en simples unidades de cuenta para el trabajo de los evaluadores del PRIDE o del SNI.

Coordenadas mínimas para una ética de la responsabilidad

Entonces, la pregunta obligada es ¿en qué consiste un ámbito institucional de excelencia? Quiero resaltar un aspecto que si bien es en cierto modo “invisible”, también es crucial para lograr ese objetivo. Me refiero a la ética de la responsabilidad de los alumnos y maestros, así como de colegas que ejercen funciones administrativas.

Algunos indicadores de esa ética ya han sido esbozados a lo largo de este trabajo. Entre ellos: el compromiso social de la UNAM, que consiste en devolver conocimientos avanzados y egresados bien formados a cambio de los recursos que nos brinda la sociedad en su conjunto; el rechazo a subordinar la vida académica al quehacer público en el sentido político de la expresión; y, por último, el esfuerzo continuo por la superación y la innovación en las áreas en las cuales nos tocó desempeñar nuestras actividades. Ahora quiero sugerir criterios adicionales a esa ética, los cuales pueden ser enunciados en dos decálogos, uno para los maestros y otro para los alumnos. Tomados en sí mismos no garantizan la calidad de un posgrado, pero si están ausentes, toda posibilidad de alcanzar esa calidad está condenada al fracaso de antemano.

Decálogo del maestro

1. Asistirás puntualmente a tus clases; si faltas, avisarás a tus alumnos y repondrás la clase.
2. Actualizarás los temas y la bibliografía de tus cursos regularmente, y entregarás el programa a los alumnos al comienzo del semestre.
3. Los criterios de evaluación del curso serán estipulados claramente, y calificarás y devolverás los trabajos de tus alumnos dentro de un margen de tiempo razonable.
4. No sucumbirás a la tentación populista de regalar las calificaciones para congraciarte con los alumnos.
5. Alentarás a tus alumnos a que desarrollen un enfoque crítico y analítico, y no les castigarás por no citarte o por sostener un argumento distinto al tuyo.
6. Tomarás en serio las evaluaciones de los alumnos sobre el desempeño docente del profesor.
7. Leerás los avances de investigación de tus tutorados y les darás comentarios; también asistirás a las reuniones con ellos y te disculparás si no puedes hacerlo.

8. No plagiarás el trabajo de tus colegas ni descalificarás sus escritos por odios personales o discrepancias políticas. El respeto y el conocimiento de las ideas y teorías de otros es parte integral del quehacer académico.
9. Publicarás tus escritos porque quieres difundir tus ideas, no sólo porque te dan puntos para el SNI o el PRIDE.
10. Minimizarás el número de horas-grilla semanales, y buscarás limitar, hasta donde sea posible, la duración y la frecuencia de las reuniones administrativas.

Decálogo del estudiante

1. Asistirás puntualmente a tus clases y leerás los materiales asignados.
2. Asistirás puntualmente a tus clases y leerás los materiales asignados.
3. Asistirás puntualmente a tus clases y leerás los materiales asignados.
4. No descalificarás a tu profesor por sostener un argumento contrario al tuyo.
5. Entregarás tus trabajos a tiempo y no insultarás la inteligencia de tus maestros escribiendo rollos o entregando trabajos incoherentes.
6. No plagiarás el trabajo de tus compañeros, de tus amigos o de autores desconocidos.
7. Te preocuparás más por lo que puedas aprender que por la calificación que obtengas.
8. Entregarás los avances de investigación a tus tutores por lo menos una semana antes de reunirte con ellos; asistirás a las reuniones y te disculparás si no puedes hacerlo.
9. No "grillarás" más de lo necesario, y nunca en horas de clase.
10. Memorizarás este decálogo.

El supuesto detrás de estos decálogos es que de nada sirve proponer la excelencia si al mismo tiempo no asumimos un compromiso acerca de qué constituye (o no) un comportamiento acorde con la tarea. En la medida en que ese comportamiento se manifiesta en el salón de clases, en la relación entre alumnos y entre colegas, en el desempeño de los equipos de investigación, en las conferencias y mesas redondas o en los comités editoriales de revistas académicas, la ética de la responsabilidad constituye, ante todo, una condición de posibilidad para la creación de una comunidad académica.

Hay que subrayar que se trata de una comunidad, y no de maestros o estudiantes aislados, puesto que nuestra actividad universitaria es en buena medida un trabajo en equipo que requiere la coordinación de académicos, estudiantes, ayu-

dantes, técnicos y personal administrativo. La cooperación y el apoyo de nuestros pares son tan importantes como la propia excelencia individual.

Un escrito claro es un indicador de un pensamiento claro

Pero esto no es todo. Quiero agregar un tercer decálogo que si bien no está directamente vinculado con la ética de la responsabilidad, es útil pues brinda elementos que inciden en la búsqueda de la excelencia. Se trata de un decálogo mucho más instrumental dado que contiene pautas elementales para la preparación de informes, ensayos y escritos en general. Es por eso que si bien está dirigido principalmente a los alumnos, también vale para profesores e investigadores.

Aunque es difícil precisar criterios absolutos para definir en qué consiste ‘un buen ensayo’, al menos se puede establecer una serie de pautas que orienten su elaboración. Tal vez la más relevante es que la calificación no depende de si el argumento coincide con las ideas o con la posición del profesor. Lo que cuenta en la elaboración de un buen ensayo es la fuerza argumentativa y el manejo apropiado de la bibliografía.

También deben recordar que es difícil separar la forma del contenido. Siempre es más fácil dar una buena calificación a un ensayo bien escrito que a uno que a duras penas se puede entender. Ello se debe a que uno debe invertir mucho más tiempo leyendo un trabajo mal escrito para descubrir qué es lo que su autor trata de decir. La claridad argumentativa es indispensable para transmitir las ideas. Y si bien la preparación y la redacción de ensayos es un arte en sí mismo, nadie nace sabiendo cómo hacerlo sino que lo aprende a través de la propia práctica de la escritura.

En cierto modo, una pesquisa académica puede encararse de manera análoga a la investigación de un crimen o el esclarecimiento de un misterio. Hay un enigma o problema que resolver, así como algunas pistas que orientan la indagatoria. Claro que las pautas formales para preparar el informe —o ensayo— son distintas de las que sigue el policía de turno encargado del caso. Hay menos formulismos administrativos y mayor rigor argumentativo. El investigador procede como Agatha Christie en lo que respecta a la narrativa o manejo fluido del lenguaje, y como su personaje Hercule Poirot en cuanto a la capacidad analítica. Quien lea la monografía tiene que poder identificar el problema a tratar; además tiene que percibir que las intuiciones, las explicaciones y el argumento en torno al problema-pregunta-tema-enigma-misterio se desarrollaron y enlazaron de manera clara; y por último, aunque el lector no concuerde con todo lo que dicen, tiene que quedar satisfecho con la manera en que plantearon y resolvieron el problema: la

narración debe persuadirle que las conclusiones son plausibles y que han dejado pocos cabos sueltos. Para ello es importante tener presente lo siguiente:

Decálogo del escritor

1. Debes plantear el tema claramente desde el primer párrafo, y en no más de dos párrafos. El lector debe saber que tu tienes claro qué es lo que quieres demostrar y cómo pretendes hacerlo.
2. Las conclusiones deben responder al tema inicial y deben derivarse del argumento desarrollado en el texto.
3. La redacción de un ensayo o de un capítulo no debe confundirse con fichas o resúmenes de lectura, y mucho menos con resúmenes de lo que dice el profesor o el autor usado.
4. El "rollo" o los argumentos secundarios no sirven: el argumento debe girar en torno al tema y basarse en la bibliografía primaria, no en las notas de clase. Evita los desvíos que no aporten significativamente al problema a tratar, que sólo sirvan para mostrar cuán inteligentes son, o que terminen siendo fichas de lectura de libros o artículos interesantes pero tal vez sólo indirectamente relevantes. Si debes explayarte en historias secundarias, o agregar referencias periféricas, deben ir en notas a pie de página, o como notas bibliográficas.
5. Toda afirmación tiene que ser explicada y justificada. Frases como "yo pienso que ..." o "yo creo que..." no sirven de nada a menos que vayan acompañadas de un argumento.
6. Las generalizaciones excesivas, así como los lugares comunes y las banalidades no mejoran a un texto, y sí lo debilitan.
7. Evita las oraciones largas con muchas cláusulas y subcláusulas, pues dificultan la lectura. Se puede usar puntos seguidos para acortar esas oraciones.
8. Conviene limitar el uso excesivo de la primera persona singular ("yo voy a", "desde mi punto de vista"), pues a veces el lector puede sospechar que el autor peca de poco humilde. Lo mismo en el caso de la primera persona del plural ("nos referimos a", "nosotros creemos que"), ya que ese "nosotros" puede ser un poco vago, y no siempre sirve para crear una complicidad entre autor y lector. Tampoco exageren con la voz pasiva ("se dice que", "como alguna vez dijera Fulano"), pues si bien puede ser producto de una economía del lenguaje, siempre queda la duda de si ello no refleja más bien flojera narrativa, o tal vez la falta de referencias textuales precisas.
9. La bibliografía puede ir en las notas a pie de página o al final del texto. Recuerden que hay que distinguir los artículos (sean de revistas o de com-

pilaciones) de los libros como tales. Los artículos deben ir entre comillas dobles (" ") o sencillas (' '), y los títulos de libros y revistas deben ir subrayados (subrayados), o en itálica (itálica), o en negrita (negrita).

10. Por último, recuerden que el plagio es un delito intelectual muy serio. Hay plagio, intencional o no, cuando se utilizan ideas, argumentos o construcciones argumentativas de algún autor publicado sin reconocerlo explícitamente en el trabajo que se escribe. Todo texto usado en el ensayo debe ser citado, incluso en los casos en que sólo han parafraseado lo que dice un autor (cuando lo han puesto en sus propias palabras y no literalmente como aparece en algún libro o artículo que hayan leído). Esto es especialmente importante cuando la cita viene al final de un párrafo o una sección que tiene varios puntos seguidos. Por eso, y para evitar confusiones, cuando coloquen la fuente al final de una cita larga (textual o parafraseada), conviene introducir 'marcas' que permitan al lector distinguir qué es de ustedes y qué es de la persona citada. Por ejemplo, marcas tales como "Pérez sostiene que...", y más adelante, "siempre de acuerdo con Pérez..." o "siguiendo con el argumento de Pérez".

Algunas conclusiones

En suma, lo que se busca a través de estos tres decálogos es fomentar una ética de la responsabilidad capaz de fortalecer la idea de una comunidad académica y, a la vez, apostar por la configuración del posgrado como un lugar para la búsqueda de la excelencia. Como se mencionó, esto último se sintetiza en la consigna de inspiración weberiana, "la excelencia como vocación".

Ese, y no otro, es el sentido que le he dado a la idea de elitismo defendida a lo largo del escrito. Ese, y no otro, es el horizonte de acción de quienes hemos hecho de la vida académica una profesión y un modo de vida.

NOTAS

- ¹ Morin, 2000.
² Weber, 1967.

BIBLIOGRAFÍA

- Brown, Sally, Phil Race y Brenda Smith, 500 tips on assessment, Londres, Kogan Page, 1996.
 Morgan, Michael, Jenny Spouse y Chris Rust, "Can marking ever be fair?", New Academic, vol. 5, núm. 1, 1996.
 Morin, Edgar, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future, Seuil, Paris, 2000.

- Ramsden, Paul, *Learning to teach in higher education*, Routledge, Londres, 1996.
- Weber, Max, "La ciencia como vocación" (1919), en Raymond Aron (comp.), *El político y el científico*, Madrid, Alianza, 1967.

Papel del posgrado en el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo en las ciencias políticas y en la política

HERNÁN DE JESÚS YANES QUINTERO



PAPEL DEL

Existe consenso de que estamos en una nueva época, con procesos para cuyo registro y descripción no resulta suficiente esa acumulación que nada más ensanche, con nuevos conceptos e información, las teorías sociales y de manera particular, las teorías políticas ya existentes. Estamos en momentos de reemplazo de paradigmas, quizás en el más estricto sentido kuhniano del término.

Las figuras sobresalientes de la politología actual advierten, en su mayoría, que no será factible simplemente seguir aplicando las perspectivas conocidas a unos u otros casos específicos, porque los retos del cambio tocan ahora los niveles más sofisticados de las teorías y su propia integridad.

Ante la crisis antes mencionada no faltan entre los especialistas quienes nos recuerden la historia de la ciencia y que como tal, como disciplina independiente, la ciencia política es demasiado joven y hasta se invoca, por ejemplo, la conocida crítica de los teóricos del Instituto Social de Francfort en su reencarnación estadounidense —Horkheimer, Adorno, Marcuse, Kircheimar— a la teoría política occidental inspirada en el conductivismo, y especialmente al liberalismo, teoría que ya en fecha temprana veían como supuestamente decadente y requerida de un recambio de perspectivas para acceder a mayor capacidad científica de explicar las realidades y procesos sociales de ese siglo.

Lo interesante es cómo, más allá de las discrepancias teóricas y metodológicas, en parte de la comunidad académica ocupada entonces en delimitar los contornos de una ciencia que percibían como saber fundante, prevaleció ya cierto consenso alrededor de la necesidad de una reflexión crítica de contenidos y metodologías.¹

A pesar de las ilusiones para hacer de esa emergente disciplina algo comparable al rigor y la objetividad de las naturales, una ciencia acumulativa sin mayores sobresaltos, el desarrollo de la ciencia política ha ocurrido en gran parte mediante rupturas y diferencias. Sin ánimo de ir más allá, lo que quiero apuntar

es solamente que, desde los mismos comienzos, han sido consustanciales a la historia de esta ciencia recurrentes crisis paradigmáticas o crisis teóricas. Una historia de crecimiento, pero llena de discrepancias epistemológicas, de “revueltas” frente a las escuelas hegemónicas en los más disímiles ángulos posibles como: la relación teoría-datos empíricos, teoría-actividad política, teoría-valores (el pluralismo); la incapacidad de contrastar teorías más globales (como las de Easton sobre los sistemas políticos); y las nuevas búsquedas desde la política comparada (Sartori) o cuando Leo Strauss y otros recordaban que no podía seguirse dejando atrás a los clásicos, desde Aristóteles a los modernos, como simple relato de una historia de las ideas políticas y segregarlos de la “rigurosa ciencia política”, sino que su conocimiento revestía de carácter práctico para entender el sentido del presente y la crisis de la racionalidad occidental.²

A posteriori, el camino, convulso por diversas causas de la teoría política, es bien conocido: movimientos sociales, “contracultura”, feminismo y género, ecologismo, una sucesión y coincidencia de paradigmas alternativos, de revitalización de la filosofía política, de pluralismo liberal, de otros marxismos y neomarxismos, de enfoques, institucional, rational choice, de la derivación de la ciencia política a los estudios regionales; en resumen, repito, una multiplicación de paradigmas.

Es bastante aceptado que los marcos teóricos que hegemonizaron la ciencia política por décadas empezaron a evidenciar en años más próximos lo que algunos denominaron como “anomalías”, expresadas en la insuficiencia de esas mismas teorías para explicar las nuevas mudanzas sociales. Se afirma que este momento de crisis ha afectado a los mismos núcleos conceptuales de “los sistemas de verdades” de la “actividad científica normal” y de los paradigmas establecidos, parodiando nuevamente a Kuhn.

En tales circunstancias, desde nuestro posgrado no parece posible responder sino como lo hacen ya otras comunidades de científicos políticos en distintas regiones del planeta: con apertura a las perspectivas más novedosas, más innovadoras, que nos permitan dar cuenta de los nuevos procesos políticos, y los nuevos actores sociales, así como explicar dichas anomalías.

Se ha afirmado que la crisis actual está asociada a un sinnúmero de fenómenos sin precedentes, al derrumbe “inesperado” del bloque comunista, al impacto globalizador y de todos sus añadidos sobre el sistema internacional, a los cambios en la política y en su práctica o comportamiento, a los actores sociales emergentes, al nuevo rol de los estados-nación, del mercado, la pérdida de legitimidad de las instituciones, las redefiniciones de las diferencias entre lo público y lo privado, a la porosidad de las fronteras, etcétera. No existe hoy paradigma teórico o enfoque dominante excepto, como sabemos todos, en lo que toca a la aceptación de los principios básicos de la comprensión demoliberal de la democracia. Pero es igual-

mente conocido que aun en el tema de la democracia política subsisten numerosos disensos entre los autores pertenecientes incluso a las mismas escuelas.

Serían precisamente las mutaciones en la política en general, en las instituciones, en la política no institucionalizada, en la compleja interacción entre las esferas de lo público y lo privado, en los actores sociales y políticos, en la sociedad civil; profundizar en la democracia como régimen, en sus fuentes de legitimación, en sus capacidades de desarrollo y posibles límites, los que podrían constituir aún algunos de los focos rojos del ulterior desarrollo de nuestro posgrado. Sobre todo porque no podría olvidarse el acumulado de valores no democráticos y de antecedentes de orientaciones hacia los autoritarismos militares o civiles, presente en algunos de nuestros países y sus culturas políticas. Es por ello que quizás valdría la pena insistir en este asunto de la democracia como uno de los ejes centrales en la investigación; cómo mejor “aterrizar”, entiéndase mejor construir, en nuestras condiciones y con qué mecanismos, instituciones, mediante qué reglas, ese paradigma o ideal que denominamos democracia política. Lo anterior invariablemente debería acompañarse de la más amplia divulgación y debate de toda la producción teórica en ciencia política, cualquiera que sea su signo y venga de donde venga.

Así, se multiplican ahora las agendas de investigación, pero como tratábamos de indicar antes, un programa de posgrado en ciencia política no podría obviar los llamados temas permanentes. Aquellos asuntos y controversias surgidos de la tradición de investigación en esta región de estudio, de la relativamente más larga evolución de las ideas políticas, incluida la filosofía política. En un ineludible nexo, la actividad de posgrado tendrá que seguir fundamentándose en los antecedentes de sistemas teóricos aceptados ya por la comunidad científica, para abordar la vida política contemporánea, los procesos e instituciones de las presentes democracias liberales versus los autoritarismos, la cuestión de las legislaturas, de los sistemas jurídicos, de los ejecutivos, de la burocracia, de los partidos políticos, de las elecciones en sistemas parlamentarios o presidencialistas; de las relaciones internacionales vistas según su historia, geografía, y teorías fundamentales, y de las instituciones y políticas públicas, por mencionar sólo algunos de los temas reconocidos.

De acuerdo con la bibliografía de mainstream, a lo anterior se añadirían ahora, particularmente en nuestra región, entre otros, los problemas de las consolidaciones democráticas, de las campañas políticas, de los medios y la comunicación política; de governance y gobernabilidad democrática; de la teoría del sujeto y sus desarrollos; las propuestas de la filosofía política desde la segunda mitad del pasado siglo xx; los debates sobre ciudadanía y participación ciudadana (también mundializada) sobre sociedad civil, multiculturalismo; la política de la diferencia, democracia deliberativa, democracia y mercado (el problema del consumo y de los

consumidores); los controvertidos asuntos del consumo de lo cultural en la globalidad con tendencias a uniformar valores y estilos, de complejos ciclos de fragmentación e identidad, de universalismo versus particularismo y de debate sobre lo moderno y lo posmoderno.

Como se conoce, un lugar especial tienen las nuevas tendencias en los estudios sobre movimientos sociales de la acción colectiva; sobre regionalismo e integración; seguridad internacional, gobiernos locales y descentralización; política urbana (nuevamente la participación ciudadana y los llamados fenómenos de posburocracia, las políticas públicas y los replanteos de la democracia local);³ y las metodologías de género. Por citar nuevamente escasos ejemplos, seleccionados tomando en cuenta nuestra experiencia en el posgrado y los distintos proyectos de tesis, aunque sin seguir por el momento un orden más o menos riguroso.

En cualquier caso, desde el inicio intentábamos afirmar que, consolidar la excelencia del posgrado, dependerá de la capacidad del personal académico y de los estudiantes para identificar y aprehender lo novedoso en el conocimiento, en la información y en los enfoques. Aunque en ocasiones parezca una rareza, lo novedoso en el estudio de lo político se nos presenta como la evidente quintaesencia de un programa como éste. Quizás, como parte de lo antes dicho, pueda ser particularmente importante desarrollar un estilo de pensamiento científico que nos identifique como comunidad epistémica. Que signifique, por ejemplo, la práctica normal de debatir y contrastar las epistemologías específicas, entre todos, en primer lugar, aquellos enfoques que nos construimos los estudiantes, con otros referentes que nos permitan comprobar con qué rigor empleamos los instrumentos metodológicos; hasta dónde pueden considerarse como científicos nuestros acercamientos a novedosos objetos de estudio.⁴

Creo sobre todo que el posgrado pudiera dar un aporte sustancial al desarrollo del pensamiento político crítico y creativo. Ello significa lograr egresados capaces de asumir y reivindicar los roles sociales que la sociedad compleja demanda hoy de los intelectuales. Aclaro que no es un objetivo de esta breve presentación considerar elementos del actual debate sobre los intelectuales y sus funciones sociales. Me limito solamente a reivindicar ahora aspectos muy puntuales, consensuados por algunas de esas reflexiones.

Un intelectual de la política debería ser capaz de profundizar en el análisis de los fenómenos sociales, apoyado en métodos científicos, en la observación, mediante la reflexión, a través de investigaciones que sin cesar le permitan evaluar la realidad y los acontecimientos de manera crítica, sin jamás ajustarse a supuestas verdades establecidas a priori.

Un intelectual de la política, en este tiempo de grandes cambios, no debería ser nada dogmático en sus proyecciones sociales. Sí poseer habilidades para ex-

poner sus puntos de vista, su interpretación de la realidad, con argumentos y flexibilidad. Ser capaz de influir en la sociedad civil y en el Estado. Saber proponer aquellos cambios que permitan un desempeño social más eficaz y desmitificar el andamiaje político e ideológico al que con frecuencia recurren los que ejercen el poder para ocultar errores, insuficiencias o inclinaciones al autoritarismo.⁵

Días atrás, en unas de sus acostumbradas reflexiones críticas, Regis Debray recordaba que el intelectual original, por ejemplo Emile Zola, asentaba su reputación en cursos magistrales en la universidad o en una serie de opus mágnum en la biblioteca. Pero nos decía además que esta figura del intelectual ha terminado, en el 2001, como algo en fase terminal, fotogénico y telegénico.⁶ Debray subraya que estamos en una época en que el libro ha sido desplazado poco a poco por otros vectores de difusión, como los periódicos, radios, televisión, cable, Direct TV, películas, un mercado cultural inundado de best sellers. Sin embargo, a la par, el público se ha expandido con nuevos símbolos y referentes.

En tales condiciones, el intelectual de la política debe ser capaz de salirse de los recintos institucionales y acceder a los medios de difusión; debe encontrar las vías de acceso a ese gran público, según el lenguaje de esos mismos medios. Su principal razón no debería limitarse a ser ese sabio o pensador capaz de desentrañar el pathos de su tiempo. El rol primario del intelectual, del científico social, sería actuar sobre la opinión. Crear esas "pasarelas" entre el saber y la opinión, que es incidir, siempre de manera culta, sobre esa aldea electrónica creada ya por la globalidad, sin aceptar la artificial oposición que frecuentemente, se dice, existe entre ambas esferas.

Pienso que el desarrollo del posgrado nos va a exigir cada vez más trabajo extramuros, en el sentido de acercarnos más a la sociedad política o civil, a las instituciones, a lo local, a las instituciones del sistema internacional.

Precisamente, en alguna mesa anterior a este foro, comentábamos el significado que podría tener el compromiso de los posgraduantes de dirigir tesis y tesinas para contribuir a cultivar un estilo de indagación y búsqueda de doble pista, con intercambios mutuamente provechosos entre todos los universitarios de nuestra facultad. Por consiguiente, no me extendiendo en el punto, para solamente agregar que otro compromiso debería ser el esfuerzo de los posgraduantes para apoyar la construcción de redes epistémicas, con su directa participación o su incorporación a otras existentes y con ello mismo, propiciar la elaboración de proyectos de investigación de largo aliento y con calidades y alcances que les permitan acceder a recursos provenientes inclusive de la cooperación internacional.

Para conseguir lo anterior es fundamental que todo el personal del posgrado, no sólo el docente y de investigación, sea altamente competente. En estudios sobre la educación de posgrado se ha insistido en que el personal de las instituciones

involucradas sea capaz de asimilar las “nuevas culturas de gestión”, para colocarse al nivel de la complejidad de las funciones que se exigen hoy a los directivos principales de las instituciones académicas de la “sociedad del conocimiento”. Que sean lo suficientemente receptivos y flexibles para cambiar y adaptar los objetivos de las instituciones, planes y programas, de acuerdo con los cambios de contextos, de las políticas de los gobiernos, del desarrollo nacional y, por qué no, como parte del mismo, de las múltiples tendencias que hoy se verifican en el mencionado nivel de lo local y atender a otras demandas, como las que provienen de los emergentes actores sociales. En síntesis, en un posgrado de excelencia no habría jamás espacio para la autocomplacencia.

De acuerdo con experiencias positivas, parece que para el desarrollo de nuestro programa resultará indispensable continuar estructurando la cooperación interinstitucional, con responsabilidades compartidas en la aportación de conocimientos y servicios de posgrado. Ello podría seguir siendo, en gran medida, condición y garantía de la necesaria amplitud de enfoques y perspectivas enriquecedoras para un trabajo con nivel de excelencia.

En un informe del Banco Mundial se afirmaba que “para construir la excelencia es fundamental contar con un personal docente competente y muy motivado y con una cultura profesional complementaria”.⁷ En el trabajo de posgrado lo anterior supone, entre otros elementos, que el personal mantenga una permanente actualización, cuando en algunas esferas académicas la totalidad del conocimiento humano se duplica cada cinco o diez años. Para ayudar a lograr esos propósitos se requiere de servicios (propios del posgrado), de apoyo bibliográfico y de información actualizada, tanto para posgraduantes como para profesores.

Sería conveniente invertir, desde ya, recursos en la formación de un fondo bibliográfico o documental del posgrado, altamente especializado y con criterios de eficiencia y desempeño comparables a centros ubicados en otras instituciones de excelencia, al menos en regiones como Europa y América del Norte.⁸ Aunque el acceso a Internet podría eventualmente permitirnos paliar algunas de las deficiencias de las bibliotecas y de los servicios de información. La advertencia aquí radicaría en que no los puede sustituir enteramente y aunque sea muy importante, el Internet sólo ayudaría a reducir parcialmente las diferencias con otros fondos, en instituciones de países de centro.

Finalmente, en otra de esas mesas, decíamos que en términos comparados, nuestro programa de doctorado tutorial es más avanzado que los denominados programas escolarizados. Equiparable a los doctorados de tesis realizados en países de la Unión Europea, compromete más a fondo las capacidades y habilidades de trabajo independiente, alcanzadas por los doctorantes en etapas formativas previas. Por consiguiente, este tipo de programas supone una rigurosa e integral con-

cepción de etapas en el desarrollo de los posgraduantes, hasta llegar al momento de privilegiar el desarrollo de los mismos en los roles de investigadores. Una renovada manera de alentar la investigación social y política más seria, fundada en lo conseguido ya en niveles intermedios como el de maestrías. La experiencia de otros casos, como España o el Reino Unido, indica que los doctorados tutorales o de tesis, pudieran estar entre las modalidades que más se ajusten a una estimulación de la producción investigativa, orientada a la realización de aportes originales en distintos campos del saber en tiempos relativamente más breves. Esta opción se plantea como aconsejable para países y sociedades en busca de una más intensiva acumulación de conocimientos, de saber sistematizado y de recomendaciones con salidas a la práctica. Por consiguiente, sociedades en vías de alcanzar niveles más altos de competitividad y desarrollo. En este sentido, semejante índole de superación puede adquirir el significado de reto estratégico.

Pero, al hacer estos comentarios y enumerar dichos retos, me acuerdo de aquello que Paul Valery, el gran poeta francés, afirmara desde su peculiar noción del tiempo, en su famoso *El cementerio marino*: “el tiempo vuela, intentemos vivir”.

NOTAS

- ¹ Ver Luis Tonelli y Luis Aznar, *La ciencia política en el fin de siglo. Aportes para (re)iniciar una discusión*, Buenos Aires, UBA, elect.
- ² *Ibidem*.
- ³ Moisés Amorós Perich, *Participación ciudadana y posburocracia en el gobierno local*; D. Burns, R. Hambleton y P. Hoggett, *The politics of decentralisation*, London, Macmillan, 1994; P.J. Dimaggio y W.W. Powell. (eds.), *The new institutionalism in organizational analysis*, Chicago, University of Chicago Press, 1991; P. Hirst, “Associational democracy”, D. Held (ed.), *Prospects for democracy*, Oxford, Polity Press, 1992; P. Hirst, *Associative democracy*, Polity Press, 1994; J.G. March y J.P. Olsen, *Rediscovering institutions*, New York, The Free Press, 1989; J.G. March y J.P. Olsen, “The new institutionalism: organizational factors in political life”, *American Political Science Review*, núm. 78, 1984, pp. 734-749.
- ⁴ Eagles Munroe, and Larry Johnston, *Politics: an introduction to democratic government*, State University of New York at Buffalo, Department of Political Science, 1999. Ver además Richard Edwards, “Different discourses, discourses of difference: globalisation, distance education and open learning. Distance education”, *An International Journal*, vol. 16, núm. 2, 1995.
- ⁵ Ver A.F. Álvarez, *Intelectuales y política*, ponencia, Santo Domingo, 2001.
- ⁶ Ver Regis Debray, “Muerte de un centenario: el intelectual”, *El País*, 3 de junio del 2001.
- ⁷ Banco Mundial, 1994.
- ⁸ Banco Mundial, *Higher Education: The Lessons of Experience*, Washington, DC, UNESCO, 1997. Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior. Aprobada en la 29ª reunión, París, noviembre de 1997.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, A.F., *Intelectuales y política*, ponencia, Santo Domingo, 2001.
- Amorós Perich, Moisés, *Participación ciudadana y posburocracia en el gobierno local*.
- Banco Mundial, *Higher education: the lessons of experience*, Washington, DC, UNESCO, 1997.
- Brown, Sally, Phil Race y Brenda Smith, *500 tips on assessment*, Londres, Kogan Page, 1996.
- Burns, D., R. Hambleton y P. Hoggett, *The politics of decentralisation*, London, Macmillan, 1994.
- Debray, Régis, "Muerte de un centenario: el intelectual", en *El País*, 3 de junio del 2001.
- Dimaggio, P.J. y W.W. Powell (eds.), *The new institutionalism in organizational analysis*, Chicago, University of Chicago Press, 1991.
- Edwards, Richard, "Different discourses, discourses of difference: globalisation, distance education and open learning. Distance Education", *An International Journal*, vol. 16, núm. 2, 1995.
- Held, D., *Prospects for democracy*, Oxford, Polity Press, 1992.
- Hirst, P., *Associative democracy*, Oxford, Polity Press, 1992.
- March, J.G. y J.P. Olsen, *Rediscovering institutions*, New York, The Free Press, 1989.
- _____, "The new institutionalism: organizational factors in political life", *American Political Science Review*, núm. 78, 1984, pp. 734-749.
- Morgan, Michael, Jenny Spouse y Chris Rust, "Can marking ever be fair?", *New Academic*, vol. 5, núm. 1, 1996, pp. 7-9.
- Morin, Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*, Paris, Seuil, 2000.
- Munroe, Eagles y Larry Johnston, *Politics: an introduction to democratic government*, New York, State University of New York at Buffalo, Department of Political Science, 1999.
- Ramsden, Paul, *Learning to teach in higher education*, Londres, Routledge, 1996.
- Tonelli, Luis y Luis Aznar, *La ciencia política en el fin de siglo. Aportes para (re)iniciar una discusión*, Buenos Aires, UBA, elect.
- Weber, Max, "La ciencia como vocación" [1919], en Raymond Aron (comp.), *El político y el científico*, Madrid, Alianza, 1967.

SEMBLANZA DE AUTORES



Dr. Gilberto Giménez Montiel

Líneas de investigación:

- Problemas epistemológicos de las ciencias sociales.
- Teoría y análisis de la cultura.

Principales productos científicos:

- “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en José Manuel Valenzuela Arce (coord.) Decadencia y auge de las identidades, México, El Colegio de la Frontera Norte/Plaza y Valdez, 2000, pp.45-78.
- “Territorio, cultura e identidades”, en Rocío Rosales Ortega (coord.), Globalización y regiones en México, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 2000, pp. 19-52.

Adscripción académica:

- Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Dra. Gilda Waldman Mitnick

Líneas de investigación:

- Cultura y política.
- Literatura y sociedad.

Principales productos científicos:

- Melancolía y utopía. La crítica de la Escuela de Frankfurt en torno a la crisis de la cultura, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1989.
- “Modernidad y holocausto: algunas reflexiones críticas en torno a Bauman”, en colaboración con Judit Bokser Misses, en Revista Acta Sociológica, núm. 35. En torno a Zygmunt Bauman, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM/Centro de Estudios Sociológicos, mayo-agosto de 2003.

Adscripción académica:

- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Dr. Alfredo Andrade Carreño

Líneas de investigación:

- Teoría sociológica.
- Desarrollo institucional de la sociología en México.
- Metodología de la ciencia.

Principales productos científicos:

- Teoría sociológica en México. Temas, campos científicos y tradición disciplinaria, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM 1998.

- Investigación sociológica en México, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 2002.

Adscripción académica:

- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Dr. Alejandro Chanona Burguete

Líneas de investigación:

- Unión Europea

Principales productos científicos:

- “La política exterior de México, el cambio democrático y los retos frente a la nueva arquitectura internacional”, en La política exterior de México, bajo un régimen democrático: ¿continuidad o cambio?, México, Universidad de Quintana Roo/Plaza y Valdez, 2002.
- Ensayo: “Procesos de integración regional en el marco del Plan Puebla-Panamá”, en Plan Puebla Panamá intervención y despojo para los pueblos, coordinado por el doctor Robinson Salazar Pérez, 2003.

Adscripción académica:

- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM

Dr. Lucio Oliver Costilla

Líneas de investigación:

- La reforma del Estado en México, Brasil y Cuba.
- Poder y política.

Principales productos científicos:

- “El Estado latinoamericano y la integración: ¿actor o entidad pasiva?”, en Rosa María Piñón (coord.), Uniones monetarias e integración en Europa y las Américas, vol. 3, col. La Unión Europea y América Latina, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM/ DGPA/Delegación de la Comisión Europea en México, 2000.
- “Estado, Democracia y Gobernabilidad”, en Rosa María Piñón (coord.), vol. 3, col. La Unión Europea y América Latina, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM/ DGPA/Delegación de la Comisión Europea en México, 2001.

Adscripción académica:

- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Mtra. Claudette Dudet Lions

Líneas de investigación:

- Psicología colectiva y salud.
- Sociopsicología del conocimiento y métodos cualitativos.

Principales productos científicos:

- “Psicología política de fin de milenio: Hacia una sociopsicología del conocimiento”, en Psicología Iberoamericana, nueva época, núm. monográfico, Psicología Política Iberoamericana, 7 (3), pp. 24-29
- “Perspectiva socioconstruccionista de la salud-enfermedad mental”, en Psicología Iberoamericana, 10 (1), pp. 31-38

Adscripción académica:

- Doctorante en ciencias políticas y sociales con orientación sociología, UNAM.

Dra. Margarita Almada Navarro

Líneas de investigación:

- Políticas de información.

Principales productos científicos:

- "Sociedad multicultural de información y educación. Papel de los flujos electrónicos de información y su organización", Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), núm. 22, 2001.
- J.M. Russell y M. Almada, Patterns of collaboration of scientists at the National University of Mexico, France, Institut de Recherche pour le Developpement; Colombia, col. Ciencias, ed. en CD-ROM, 2000.

Adscripción académica:

- Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, UNAM.

Mtro. Víctor Alarcón Olguín

Líneas de investigación:

- Partidos políticos.
- Filosofía y teoría política.

Principales productos científicos:

- Contexto y propuesta para una agenda de reforma electoral en México, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa/Instituto de Investigaciones Filosóficas del Centro de la República, 2003.
- Metodologías para el análisis político (actores propuestas e instituciones), México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 2003.

Adscripción académica:

- Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Iztapalapa.

Mtra. Julia Isabel Flores Dávila

Líneas de investigación:

- Sociología política.
- Sociología de la cultura.
- Opinión pública.

Principales productos científicos:

- Ciudadanos y cultura de la democracia en México (coautoría con Yolanda Meyenberg), México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/Instituto Federal Electoral, 2001.
- "Tipos de identidad y generaciones en México", en Ricardo Pozas (coord.), La modernidad atrapada en su horizonte, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 2002.

Adscripción académica:

- Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Mtro. Héctor Alfonso Vera Martínez

Líneas de investigación:

- Sociología del conocimiento.

Principales productos científicos:

- Norbert Elias: legado y perspectivas, México, Universidad Iberoamericana-Puebla/Universidad Autónoma Metropolitana, 2003.
- "Gloria equívoca e historia ficticia. La sociología del conocimiento en sus autores y obras", en Acta Sociológica, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, mayo-agosto, 2001, núm. 32, 25-82 pp.

Adscripción académica:

- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Mtra. Carmen Lucía Gómez-Mont Araiza

Líneas de investigación:

- Usos sociales de las tecnologías de información y comunicación.

Principales productos científicos:

- Nuevas tecnologías de comunicación, reimpresión, México, Trillas, 1999.
- El desafío de los nuevos medios de comunicación en México, México, Diana, 1992.

Adscripción académica:

- Doctorante del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Dra. Rocío Amador Bautista

Líneas de investigación:

- Innovaciones tecnológicas en la educación superior.

Principales productos científicos:

- (Coord.) Educación y formación a distancia. Prácticas, propuestas y reflexiones. Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje/Universidad de Guadalajara, México, 2001.
- "Desafíos de la innovación y la convergencia tecnológica en la educación superior", en Heriberta Castaños-Lomnitz (coord.), La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad, México, IIE/Miguel Ángel Porrúa, col. Jesús Silva Herzog, 2003, pp. 47-67.

Adscripción académica:

- Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

Mtra. Luz María Garay Cruz

Líneas de investigación:

- Comunicación, educación y nuevas tecnologías.

Principales productos científicos:

- "Exploración de materiales de apoyo al Sistema de Universidad en Línea de la UNAM", en Maldonado, Patricia, (comp.), Investigación de la comunicación, México en los albores del siglo XXI, México, Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, 2003.
- "Reflexiones en torno a la formación de docentes de las nuevas tecnologías", CD, XVII Simposio Internacional de Computación en la Educación, México, Sociedad Mexicana de Cómputo Educativo/Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, 2003.

Adscripción académica:

- Doctorante del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Mtro. Gabriel Campuzano Paniagua

Líneas de investigación:

- Planeación y administración educativa.

Principales productos científicos:

- "La necesidad de la transparencia en la administración pública", Revista de Administración Pública (RAP), núm. 107, enero-abril, Instituto Nacional de Administración Pública, México, 2003.

Adscripción académica:

- Doctorante del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Dr. Marcos Teodoro Kaplan Efrón

Líneas de investigación:

- Ciencia política.
- Teoría del Estado.

Principales productos científicos:

- Formación del Estado nacional en América Latina, Santiago de Chile, Editorial Universitaria de Chile, 1969; 2ª ed., Buenos Aires, Amorrortu, 1983.
- Estado y globalización, México, UNAM, 2002.

Adscripción académica:

- Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

Dra. Lorenza Villa Lever

Líneas de investigación:

- Educación y trabajo.
- Los académicos de la educación superior.
- Educación y calidad.

Principales productos científicos:

- "Del aprendizaje escolar al ejercicio de la profesión: el caso de la Universidad Tecnológica de Aguascalientes", en R. Casas, y G. Valenti (coords.), Dos ejes en la vinculación de las universidades a la producción. La formación de recursos humanos y las capacidades de investigación, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco/Plaza y Valdez, 2000, pp. 219-240.
- "La educación media en México", en México 2010: pensar y decidir la próxima década, México, Centro de Estudios Estratégicos Nacionales/Instituto Politécnico Nacional/Universidad Autónoma Metropolitana/Grupo Editorial Noriega, 2 tomos, 2000, pp. 624-645.

Adscripción académica:

- Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Mtra. Bertha Lerner Sigal

Líneas de investigación:

- Instituciones y cambio institucional.

Principales productos científicos:

- Democracia política o dictadura de las burocracias. Una lectura de Max Weber con miras al porvenir, México, Fondo de Cultura Económica/Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1993.
- América Latina: los debates en política social, desigualdad y pobreza, México, Fondo Solidaridad/Miguel Ángel Porrúa, 1996.

Adscripción académica:

- Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Mtra. María Teresa Sierra Neves

Líneas de investigación:

- Sociología de la educación.

Principales productos científicos:

- "Politiques éducatives pour le changement des IES. Tendencias internacionales pendant les années 90", en L'éducation au regard de la mondialisation-globalisation, Coordinación General, Ducoing, AFIRSE-CESU, 2003.
- Testimonios de décadas olvidadas, México, Conaculta, 2003.

Adscripción académica:

- Doctorante del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Mtro. Rafael Ahumada Barajas

Líneas de investigación:

- Educación y comunicación.

Principales productos científicos:

- El papel del Estado como emisor televisivo, México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón, UNAM, 1997.
- Análisis de la imagen televisiva, México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón, UNAM, 1999.

Adscripción académica:

- Doctorante del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Dra. Jacqueline Peschard Mariscal

Líneas de investigación:

- Partidos políticos.
- Elecciones.
- Ciencia política.

Principales productos científicos:

- "Respuestas institucionales a problemas de la representación política en México", en Aline Hemond y David Recondo (coords.), Dilemas de la democracia en México, México, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/Instituto Federal Electoral, 2002.
- "Ciudadanía y transición democrática", en Marco A. Calderón et al. (eds.), Ciudadanía, cultura política y reforma del Estado en América Latina, México, El Colegio de Michoacán/ Instituto Federal Electoral, 2002.

Adscripción académica:

- Instituto Federal Electoral.

Dra. Cristina Puga Espinosa

Líneas de investigación:

- Política empresarial.
- Sociología de la organización.

Principales productos científicos:

- México: empresarios y poder, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/Miguel Ángel Porrúa, 1993.
- México, la modernización contradictoria, en colaboración con David Torres, México, Pearson, 1996.

Adscripción académica:

- Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Mtra. Frida Staropolsky Nowalski

Líneas de investigación:

- Construcción y reproducción identitaria.
- Educación y grupos étnicos minoritarios.
- Género.

Principales productos científicos:

- Coautora, Imágenes de un encuentro. La presencia judía en México durante la primera mitad del siglo xx, dir. Judit Bokser Liwerant, México, UNAM/Tribuna Israelita, 2001.
- "Actitudes de un grupo de adolescentes judíos respecto a su identificación, relación y participación con México y con Israel. Un estudio de caso", en Encuentro y alteridad. Vida y cultura judía en América Latina, Judit Bokser Liwerant y Alicia Gojmal de Backal (coords.), México, UNAM/Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 550-559.

Adscripción académica:

- Doctorante del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Mtro. Marco Antonio Sánchez Saldaña

Líneas de investigación:

- Instituciones y cambio institucional.
- Democracia y derechos humanos.

Principales productos científicos:

- "La educación superior y la investigación científica: El reto del constitucionalismo del siglo *xxi*", en Educación, ciencia y cultura, Memoria del *vii* Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, 2002, pp. 355-367.
- "Hacia la construcción de una política integral del adulto mayor" en Acta Sociológica, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, núm. 30, septiembre-diciembre del 2000, pp. 53-79.

Adscripción académica:

- Doctorante del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Dra. Raquel Glazman Nowalski

Líneas de investigación:

- Evaluación educativa.
- Universidades.
- Política educativa.

Principales productos científicos:

- "Presente y futuro de la función docente", en El debate por la UNAM, Comisión Especial para el Congreso Universitario, México, CECU-UNAM, julio-septiembre, 2002.
- "Evolución y calidad. Un análisis de las propuestas recientes en la política educativa en México", en Teresinha Bertussi Guadalupe y Roberto González Villarreal (coords.), Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, tomo I, México, La Jornada/Universidad Pedagógica Nacional, noviembre, 2002.

Adscripción académica:

- Colegio de Pedagogía y División de Estudios de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Mtra. Giovanna Valenti Nigrini

Líneas de investigación:

- Educación y desarrollo.
- Racionalidad y gobierno.

Principales productos científicos:

- Coautora, Investing in Knowledge, México, Conacyt/Plaza y Valdés, 2001.
- "Mapa actual de la educación superior en México de cara al siglo *xxi*", en México 2010. Pensar y decidir la última década, México, Noriega/Instituto Politécnico Nacional/Universidad Autónoma Metropolitana-CEEN, 2000, pp. 646-683.

Adscripción académica:

- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México.

Dr. Francisco Miranda López

Líneas de investigación:

- Planeación, organización y administración educativa.

Principales productos científicos:

- Las universidades como organizaciones del conocimiento, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos, 2001.

- Corporativismo vs reseaux: dilémes de la politique et processus éducatifs au mexique dans le cadre de la globalisation-mundialisati6n, AFIRSE/Juan Pablos.

Adscripci6n acad6mica:

- Universidad Pedag6gica Nacional.

Dr. Gonzalo Varela Petito

Líneas de investigaci6n:

- Políticas p6blicas en educaci6n superior.

Principales productos científcos:

- Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria, México, Coordinaci6n de Humanidades, UNAM/Miguel Angel Porrúa, 1996.
- Et al., Esquema básico para estudios de egresados en educaci6n superior, México, Asociaci6n Nacional de Universidades e Instituciones de Educaci6n Superior, 1998.

Adscripci6n acad6mica:

- Universidad Aut6noma Metropolitana-Xochimilco.

Dr. Eduardo Ibarra Colado

Líneas de investigaci6n:

- Reconstrucci6n hist6rica de los saberes sobre la organizaci6n.
- Transformaciones recientes del sistema universitario en México.

Principales productos científcos:

- La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernizaci6n, México, Facultad de Ciencias Políticasy Sociales/Direcci6n General de Estudios de Posgrado, UNAM/Asociaci6n Nacional de Universidades e Instituciones de Educaci6n Superior/Universidad Aut6noma Metropolitana, 2001.
- Geografía política de las universidades p6blicas mexicanas, II tomos, Daniel Cazés y Luis Porter (eds.), México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, (en prensa).

Adscripci6n acad6mica:

- Universidad Aut6noma Metropolitana-Iztapalapa.

Mtro. Nicolás Rodríguez Perego

Líneas de investigaci6n:

- Organizaci6n de las instituciones, gesti6n y evaluaci6n.

Principales productos científcos:

- NAFTA and some aspects concerning the organizational structure mexican enterprises, su-manth et al. (eds.), Productivity & management frontiers V, Goergia, Industrial Engineering Management Press, 1995
- "Estado modesto, mercado altivo", en Revista del Instituto de Administraci6n P6blica en el Estado de México, a6o VII, núm. 48, enero-abril, 2001.

Adscripci6n acad6mica:

- Instituto Politécnico Nacional.

Mtro. Oscar Mauricio Covarrubias Moreno

Líneas de investigaci6n:

- Federalismo educativo.

Principales productos científcos:

- Federalismo y reforma del Sistema Educativo Nacional, México, Instituto Nacional de Administraci6n P6blica, 2000.

- “Apuntes sobre el proceso de legislación del federalismo educativo”, en Gaceta de Administración Pública Estatal y Municipal, México, núm. 62, Instituto Nacional de Administración Pública, abril de 1999.

Adscripción académica:

- Doctorante del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Dra. Judit Bokser M. Liwerant

Líneas de investigación:

- Minorías y representación.
- Identidades colectivas y procesos de globalización.
- Judaísmo contemporáneo.

Principales productos científicos:

- Imágenes de un encuentro. La presencia judía en México durante la primera mitad del siglo xx, 3ª ed., México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- “Estado Actual de la Ciencia Política”, en Mauricio Merino (ed.), La ciencia política mexicana, México, Biblioteca Mexicana del Siglo XXI, primer vol.: “Ciencia política”.
- Léxico de la política, (ed. et al. y entrada “Teoría política”), México, Fondo de Cultura Económica/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2000.

Adscripción académica:

- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Dr. Héctor Hiram Hernández Bringas

Líneas de investigación:

- Migración y salud reproductiva.
- Estudio del volumen de la población indígena.

Principales productos científicos:

- La investigación en ciencias sociales y humanidades en México, en colaboración con Raúl Béjar Navarro, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, 1996.
- La mortalidad infantil en México durante los años de crisis, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, 2001.

Adscripción académica:

- Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.

Mtro. Francisco Rodríguez Hernández

Líneas de investigación:

- Crecimiento urbano y condiciones de vida de la población.
- Evaluación de políticas sociales

Principales productos científicos:

- “El proceso de urbanización reciente en el Estado de Morelos”, en J. Delgadillo Macías y A. Iracheta Cenecorta (coords.), Actualidad de la investigación regional en México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM/El Colegio Mexiquense, 2002.
- Economía global y ciudades secundarias en México (coordinador junto con Adrián G. Aguilar), Cuernavaca, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, 1997.
- “Crecimiento urbano y condiciones de vida en México”, Comercio Exterior, vol. 45, núm. 10, octubre de 1995.
- El combate a la pobreza en Morelos; aciertos y desaciertos de Solidaridad (coautor con Ana María Chávez Galindo y David Moctezuma Navarro), México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, 1994.

Adscripción académica:

- Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.

Dr. Ricardo Uvalle Berrones

Líneas de investigación:

- Políticas públicas.
- Administración pública.

Principales productos científicos:

- La institucionalización del servicio público en México: retos y perspectivas, UNAM/Plaza y Valdez, México, 2000.
- La responsabilidad política e institucional de la Administración Pública, México, Instituto de Administración del Estado de México, 2003.

Adscripción académica:

- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Dr. Benjamín Arditi Karlik

Líneas de investigación:

- Filosofía y teoría política.
- Globalización y política.
- Populismo.

Principales productos científicos:

- Polemicization: the contingency of the comonplace, New York, New York University Press, 1999.
- (Coord.) El reverso de la diferencia: identidad y política, Caracas, Nueva Sociedad, 2000.

Adscripción académica:

- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Mtro. Hernán de Jesús Yanes Quintero

Líneas de investigación:

- Sociedad civil trasnacional.
- Movimientos sociales.
- Sistemas políticos comparados.

Principales productos científicos:

- (Comp. y coautor), El mito de la gobernabilidad, Quito, Trama Social, 1996.
- Gobernabilidad y militares en América Latina, Cuba, Ciencias Sociales de Cuba, col. Pinos Nuevos, 1997.

Adscripción académica:

- Doctorante del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Las ciencias sociales, universidad y sociedad.
Temas para una agenda de posgrado
—editado por la Dirección General de Estudios de Posgrado
y el Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales —
se terminó de imprimir en papel bond de 90 gr
en Digital Oriente, Calle 20, mz. 105, lote 11
Col. José López Portillo, 09920, México, D.F.
en agosto de 2003

La edición consta de 1,000 ejemplares

Diseño y formación:
Concepto Integral en Imagen y Comunicación, S.A. de C.V.

Diseño de portada: D.G. Citlali Bazán Lechuga

