

**INFLUENCIA DE ALGUNOS
MODELOS UNIVERSITARIOS
EN LA UNIVERSIDAD
DE GUADALAJARA**

J. Jesús Huerta Amezola
Irma Susana Pérez García

Colección UDUAL

12

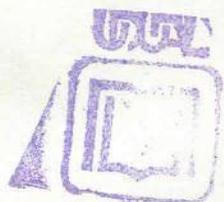
LA UNIÓN DE UNIVERSIDADES
DE AMÉRICA LATINA
(UDUAL) ES UNA
ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL
NO GUBERNAMENTAL CREADA
EN SEPTIEMBRE DE 1949
POR ACUERDO DEL PRIMER
CONGRESO DE UNIVERSIDADES
LATINOAMERICANAS
CELEBRADO EN LA
UNIVERSIDAD DE SAN
CARLOS DE GUATEMALA.
SE INSTITUYÓ CON LA
FINALIDAD DE VINCULAR A
LAS UNIVERSIDADES DE LA
REGIÓN A TRAVÉS DEL
CONOCIMIENTO Y LA MUTUA
COLABORACIÓN, CON LA IDEA
DE QUE LAS UNIVERSIDADES
SEAN UN INSTRUMENTO QUE
COADYUVE AL DESARROLLO
SOCIAL, ECONÓMICO Y CULTURAL,
TANTO EN SU ENTORNO LOCAL
COMO EN SU MÁS AMPLIO
CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA.





INFLUENCIA DE ALGUNOS MODELOS UNIVERSITARIOS EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

*J. Jesús Huerta Amezola
Irma Susana Pérez García*



Colección UDUAL

12

INVESTIGACION DE ALGUNOS
MÉTODOS INVESTIGATIVOS EN LA
UNIVERSIDAD DE GUATEMALA



J. Jesús Huerta Amador
Juan Antonio Pérez García

Colectivo UGUAJ

INFLUENCIA DE ALGUNOS MODELOS UNIVERSITARIOS EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

*J. Jesús Huerta Amezola
Irma Susana Pérez García*



Colección UDUAL
12



INFLUENCIA DE ALIENOS
MODELOS UNIVERSITARIOS EN LA
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

UDUAL
< B1028.3
. 63

CLAS.	
ADQ.	259
PROC.	UDUAL
FECHA	30 ABR. 2003
USUARIO	D.

Collegio de becas
C.D.U 18010126
Número de inventario
2018-01-00259

Primera Edición
D.R. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA
Edificio UDUAL, Circuito Norponiente
Ciudad Universitaria, México, 2002.

ISBN: 968-6802-21-5
Impreso en México
Edición: Gisela Rodríguez Ortiz
Diseño de portada, interiores y formación: Olivia González Reyes



INDICE

Resumen	15
INTRODUCCIÓN	17
A. La educación superior y la Universidad de Guadalajara	17
1. Consideraciones preliminares	17
2. Justificación del presente trabajo	21
B. Posición frente a las distintas expresiones de la hermenéutica	23
C. Modelos académicos universitarios y hermenéutica:	26
Apreciación metodológica de la investigación	
D. La investigación	31
E. Plan general de exposición	33
Bibliografía	34
Primera parte	
MARCO TEÓRICO	
I. LA HERMENÉUTICA	39
A. Antecedentes. Hermenéutica y fenomenología	39
B. Desarrollo de la hermenéutica	42
1. Hermenéutica antigua: siglos XVI-XVII	42
2. Hermenéutica tradicional: siglos XVIII-XIX	44
3. Hermenéutica contemporánea: siglo XX	49
C. Conceptos básicos de la hermenéutica	58
Bibliografía	67
Segunda parte	
MODELOS ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS	
CONTEMPORÁNEOS	
II. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN FRANCIA	71
A. Origen y desarrollo de la educación superior en Francia	71
1. Antecedentes de la educación superior	71

2. Evolución de las instituciones de educación superior	79
B. Estructuración del sistema educativo francés	82
1. Niveles del sistema educativo francés	82
2. Sistema universitario	89
C. Organización académica	91
1. Unidades de organización académica	91
2. Sistema electivo	93
3. Formas de gobierno	97
D. Personal académico	99
1. Antecedentes del quehacer del académico	99
2. El académico en la actualidad	102
E. Consideraciones finales	104
Bibliografía	105
III. EDUCACIÓN SUPERIOR EN ALEMANIA	109
A. Origen y desarrollo de la educación superior en Alemania	109
1. Antecedentes de la educación superior.	109
2. Evolución de las instituciones de educación superior.	114
B. Estructuración del sistema educativo alemán	119
1. Niveles del sistema educativo alemán	119
2. Sistema universitario	124
C. Organización académica	127
1. Unidades de organización académica.	127
2. Sistema electivo	129
3. Formas de gobierno	131
D. Personal académico	133
1. Antecedentes del quehacer del académico	133
2. El académico en la actualidad	137
E. Consideraciones finales	139
Bibliografía	141
IV. EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTADOS UNIDOS	143
A. Origen y desarrollo de la educación superior en Estados Unidos	143
1. Antecedentes de la educación superior	143
2. Evolución de las instituciones de educación superior:	145

algunos casos	
B. Estructuración del sistema educativo norteamericano	155
1. Niveles del sistema educativo norteamericano	155
2. Sistema de educación superior	160
C. Organización académica	165
1. Unidades de organización académica	165
2. Sistema electivo	170
3. Sistema de créditos	173
4. Formas de gobierno	175
D. Personal académico	178
1. Antecedentes del quehacer del académico	179
2. El académico en la actualidad	182
E. Consideraciones finales	191
Bibliografía	193

Tercera parte

EXPRESIÓN DE LOS MODELOS UNIVERSITARIOS CONTEMPORÁNEOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

V. EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	199
A. Origen y desarrollo de la educación superior en México	199
1. Antecedentes de la educación superior	199
2. Evolución de las instituciones de educación superior: algunos casos	203
B. Estructuración del sistema educativo mexicano	225
1. Niveles del sistema educativo mexicano	226
2. Sistema de educación superior.	231
C. Organización académica	234
1. Unidades de organización académica	234
2. Sistema electivo	237
3. Sistema de créditos	240
4. Formas de gobierno	242
D. Personal académico	244
1. Antecedentes del quehacer del académico	245
2. El académico en la actualidad	247

E. Consideraciones finales	256
Bibliografía	257
VI. UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	263
A. Origen y desarrollo de la Universidad de Guadalajara	263
1. Antecedentes	263
2. Universidad de Guadalajara: expresión de la educación superior contemporánea.	268
B. Estructuración de la Universidad de Guadalajara	275
C. Organización académica (a partir de 1994)	277
1. Unidades de organización académica	278
2. Sistema electivo	282
3. Sistema de créditos	284
4. Formas de gobierno	286
D. Personal Académico	287
1. Antecedentes del quehacer del académico	288
2. El académico en la actualidad	289
E. Consideraciones finales	297
Bibliografía	299
VII. INFLUENCIA DE LOS MODELOS UNIVERSITARIOS	303
A. Origen y desarrollo de la educación superior	303
1. Antecedentes de las instituciones de educación superior	303
2. Evolución de la Instituciones de educación superior	305
B. Estructuración del sistema educativo	309
C. Organización académica	315
1. Unidades de organización académica	315
2. Sistema electivo	318
3. Sistema de créditos	319
4. Formas de gobierno	320
D. Personal académico	322
1. Antecedentes del quehacer del académico	322
2. El académico en la actualidad	323
E. Consideraciones finales	331

CONCLUSIONES	333
A. De los modelos académicos y la hermenéutica	333
B. De la estructuración académica	337
C. De la organización académica	338
D. Del personal académico	341
E. Consideraciones finales	342

A nuestros hijos Alba y René,
quienes cedieron parte de su tiempo
y cariño para realizar esta aventura.

CONCLUSIONES

- A. De los modelos académicos y la investigación
- B. De la estructura académica
- C. De la organización académica
- D. Del personal académico
- E. Consideraciones finales

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a Ana Rosa Castellanos Castellanos y a Baudelio Lara García, quienes hicieron una lectura de este trabajo desde distintos horizontes, sus ideas nos ayudaron a ampliar el sentido de interpretación de los fenómenos para su mayor comprensión.

A Dolores Cabrera Muñoz, por su apoyo y comprensión en los diferentes momentos del proceso.

A nuestra compañera Arcelia Sevilla Contreras, quien con su constante preocupación por el avance de nuestro trabajo, nos impulsó a terminarlo.

A amigos y compañeros que de diferentes formas facilitaron las condiciones para la realización de este proyecto.

En especial a la Universidad de Guadalajara, institución que nos alimenta de muchas maneras.

RESUMEN

La presente investigación supone que para entender el modelo académico universitario vigente en la Universidad de Guadalajara, es necesario conocer y comprender el desarrollo de los principales modelos universitarios contemporáneos, así como el sistema de educación superior mexicano. La Universidad de Guadalajara a partir de 1994 implanta una reforma en lo académico y administrativo que, al modificar su ley orgánica, consigue la autonomía con respecto al gobierno estatal; crea inicialmente una red de once Centros Universitarios (Red Universitaria en Jalisco) incorpora una estructura departamental y un sistema curricular semiflexible y por créditos. Para identificar a qué modelo académico de universidad responde tal reforma, se caracterizan los modelos universitarios francés, alemán y norteamericano (reconocidos como antecedentes de las universidades mexicanas), también el modelo mexicano y el de la Universidad de Guadalajara. La caracterización partió de las siguientes interrogantes: ¿Cómo funcionan las universidades en cada país?, ¿qué tipo de estructura orgánica se da en cada caso?, ¿cuáles son las formas de gobierno en estas universidades? y ¿cuál ha sido y es el papel de los académicos en su funcionamiento? La metodología elegida es la hermenéutica de Gadamer, de corte histórico cualitativo; las categorías eje del análisis son: comprensión, interpretación y aplicación. Mediante la comprensión hermenéutica de las fuentes originales, se trata de renovar el sentido original, encubierto o desfigurado de los acontecimientos históricos, tratando de restablecer la comunicación de lo distorsionado, desplazado o bloqueado. Entre las conclusiones resalta, el reconocer a la Universidad de Guadalajara como la primera universidad pública en el país que, al transformar su funcionamiento por multicampus e incorporar la departamentalización, sigue tendencias internacionales para su organización académico-administrativa; no así en cuanto al papel del académico, pues mientras en otros países las formas de gobierno promueven una participación más horizontal, en esta institución aun con la reforma, desde la normatividad se reproducen formas de participación rígidas y verticales, que dejan a la mayoría de los académicos relegados de las decisiones académico políticas que definen el desarrollo de la universidad. (Palabras clave: hermenéutica, tradición, comprensión, modelos universitarios, departamentos, personal académico)

INTRODUCCIÓN

A. La educación superior y la Universidad de Guadalajara

1. Consideraciones preliminares

La Universidad de Guadalajara se ha esforzado por mantenerse a la altura de las exigencias y necesidades que en cada momento histórico le plantea la sociedad. Con base en ello ha realizado una serie de reformas tendientes a alcanzar un nivel académico de excelencia y a vincular críticamente a la universidad con el cambiante entorno económico, político y cultural en el que se encuentra.

La actual reforma, iniciada en 1989 en la administración del rector Raúl Padilla López, coincidió con los planteamientos del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 y con el Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 1989-1995. El discurso de la Reforma Universitaria subrayó la necesidad de un esfuerzo de concertación para la activación económica y una planeación más democrática que permitiera a la universidad regionalizar sus servicios, así como la posibilidad de diversificar su oferta y de mejorar su pertinencia educativa. Considerando lo anterior, algunas de las premisas en las que se apoyó la reforma fueron: lograr una transformación institucional para un adecuado desarrollo de las funciones sustantivas; realizar la descentralización universitaria, y a partir de ella, alcanzar una mayor interacción de la universidad con los diferentes sectores sociales y productivos del estado de Jalisco, sin la cual la institución corría el riesgo de aislarse cada vez más de su entorno.

La tarea de sacar adelante la reforma no ha sido fácil. Para atender algunas de sus dificultades, además de considerar la resistencia que de manera natural se presentan ante los procesos de cambio, es importante resaltar que el modelo académico actual es un modelo novedoso para gran parte de esta comunidad universitaria. Llegar al momento actual ha sido posible gracias al gran esfuerzo realizado en las diferentes instancias y ámbitos y por el grado de participación de la comunidad universitaria. Sin embargo, para poder decir que la reforma ha alcanzado sus fines es necesario explicitar sus bondades y dificultades en los distintos niveles y ámbitos del quehacer universitario.

Éste es el contexto general en el que se insertan las preocupaciones del presente trabajo, el cual intenta hacer aportaciones para facilitar la comprensión y recuperación del proceso y de sus posibles avances. Se piensa que este esfuerzo es importante, sobre todo en el momento actual, en el que se plantean cambios en la estructura organizativa de la universidad sobre bases prioritariamente administrativas y técnicas y parecen obviar las demás dimensiones (académicas, políticas, culturales, históricas) que están integradas necesariamente a un modelo curricular que apenas se está poniendo en marcha. Por ello se cree que es importante aportar elementos para develar y señalar algunos de los posibles razonamientos a partir de los cuales se construyeron los modelos académicos de los Centros Universitarios que conforman la Red.

Los temas de la educación superior y de las universidades son a la vez interesantes y complicados; por un lado resulta apasionante el adentrarse y comprender un poco más la historia y funcionamiento de la educación superior; por el otro, es difícil tratar de abarcar sobre ella un panorama completo. Lo anterior plantea, como en toda investigación, la necesidad de plantear los alcances y limitaciones del presente trabajo.

De inicio, conviene aclarar que en la actualidad los términos educación superior y universidad tienden a verse como sinónimos, y que si bien, para los fines de esta investigación se manejan de esa manera, no coinciden cronológicamente y por lo tanto, pueden no tener un significado equivalente. El término **universidad** aparece desde siglo XII y tienen que pasar muchos años para que adquiriera el significado y las características que hoy se le reconocen; por su parte, el término de **educación superior** aparece en el siglo XIX, casi simultáneamente con el movimiento universitario contemporáneo (Rothblatt y Wittrock, 1996).

Cabe mencionar que para fines del presente trabajo, se considera como contemporáneo el tipo de universidad que resurge durante el siglo XIX. De este modo, la universidad medieval es considerada como antecedente necesario para abordar la aparición de los modelos universitarios que nos interesa estudiar. Como origen de la universidad en general, se reconoce su importancia en el desarrollo de las universidades, pero no se le considera equivalente al modelo académico que llega a nuestros días ya que, aunque la universidad comienza a desarrollarse en los siglos XII y

XIII, ésta no se institucionaliza, sino hasta varios siglos después, coincidiendo con la aparición de los estados nacionales.

Esta aclaración es pertinente. En la aproximación que se realizará a los modelos universitarios contemporáneos (el francés, el alemán y el norteamericano) cuyo origen se ubica en el siglo XIX, se abarca un periodo de tiempo mayor; en el que se refieren a algunos de sus antecedentes hasta el siglo XII así como también a algunos de sus rasgos actuales. Ello permitirá, en un primer momento, identificar un marco contextual al ubicar los antecedentes de lo que se considera clásico; para después, describir las condiciones de su aparición y desarrollo, y por último, analizar la influencia que éstos modelos tienen a través del tiempo, considerados como prototipos en otros países.

Al resaltar esta influencia, no se desconoce que si bien las universidades coinciden en los fines y propósitos más amplios (formación de profesionistas, de investigadores y la construcción de nuevos conocimientos), las formas en que operan están determinadas por las características del contexto político, económico y social en el que se encuentran. Tal es el caso de la organización académica y administrativa, la cual muchas veces obedece a la historia de las instituciones y ésta, a su vez, a la historia de cada país, lo que explica, en parte, las diferencias en su funcionamiento.

Al respecto, la delimitación que se planteó de inicio para la investigación fue realizar un tratamiento teórico-metodológico, desde una visión académica y pedagógica de los modelos universitarios considerados, y sólo tangencialmente se refieren aspectos políticos, financieros y sociales concretos. Esto aclara también el porqué no se profundiza en la dimensión de las posibles prácticas que se derivan de los modelos, y sólo se hace un acercamiento a la situación de los académicos.

El tema del desarrollo de los modelos universitarios contemporáneos sirve también como antecedente para abordar de manera similar el desarrollo de la educación superior en México. El énfasis que se hace en el modelo norteamericano se debe a la mayor influencia que éste ha tenido y tiene en nuestro país, el cual puede observarse cuando se analiza la evolución de la educación superior tomando como referente algunas instituciones relevantes y representativas de ambos países. Esta influencia es evidente sobre todo, en la forma cómo nuestras instituciones de educación

superior incorporan innovaciones en su funcionamiento al buscar respuestas a diversas problemáticas y necesidades y, además, en cómo algunas de estas innovaciones se mantienen a través del tiempo, dando ciertos resultados y al manifestarse congruentes con los proyectos educativos que las adoptaron.

Luego del estudio de la educación superior en México, se pasa al análisis de una institución en particular, la Universidad de Guadalajara, institución objeto de nuestra investigación. Para su estudio como universidad contemporánea, se considera el periodo que va de 1925 año en que se reabre y que en el discurso se deja de lado la imagen de la universidad colonial del siglo XVIII y XIX, hasta el 2000; aunque también se refieren acontecimientos desde 1792 para ubicar sus antecedentes.

Antes de la reforma iniciada en 1994, el modelo francés (napoleónico) se usaba como referencia para caracterizar la estructura académica y organizativa de la Universidad de Guadalajara y, con frecuencia, también se le comparaba con el modelo de educación superior estadounidense; después de la reforma, con la incorporación de la organización departamental, el modelo estadounidense se volvió un antecedente y un referente dominante e inmediato.

Con base a lo anterior, en la presente investigación se parte del supuesto de que es indispensable conocer y comprender el desarrollo de los principales modelos universitarios y del sistema de educación superior mexicano para entender el modelo académico de universidad que existía hasta 1993 en la Universidad de Guadalajara, y el que posteriormente se puso en marcha con la reforma de 1994. Este planteamiento surge de la inquietud por saber si la reforma responde a un modelo específico de universidad. Para alcanzar una comprensión sobre este punto, se realiza un estudio sobre los modelos y la estructura académica de las universidades que se reconocen como el antecedente de la universidad mexicana, los modelos universitarios francés, alemán y norteamericano (Ben David y Zooklower, 1966; Ferrer Pi, 1973; Basave, 1983; Bonvecchio, 1991), y por tanto, de la reforma realizada en la Universidad de Guadalajara.

Algunas de las interrogantes que se consideraron como punto de partida son: ¿cuál es el funcionamiento de las universidades en cada país?, ¿cuál es el tipo de estructura orgánica en cada caso?, ¿cuáles son las for-

mas de gobierno de estas universidades? y, finalmente, ¿cuál ha sido y es el papel de los académicos en el funcionamiento de estas universidades?

El tratamiento de los modelos universitarios se hace identificando algunas de sus características a partir de algunos elementos, como los problemas que solucionan pero también los que quedan pendientes; la forma en que desarrollan la enseñanza y realizan la investigación; su organización académica; algunos rasgos de sus instancias de gobierno y del papel de los académicos.

2. Justificación del presente trabajo

Consideramos que realizar un estudio que trate de responder estas interrogantes es relevante porque:

- a) Hasta el momento, en nuestra institución, no hay trabajos que aborden el desarrollo de los modelos universitarios considerados clásicos y que aporten elementos para entender mejor la reforma.
- b) En el ámbito nacional, existe poca información para ubicar los antecedentes de la departamentalización, el sistema electivo de materias en su modalidad semiflexible y el sistema de créditos, misma que proporcione claridad sobre el proyecto de universidad a que se aspira al poner en marcha la Red Universitaria en Jalisco.
- c) Se considera que los modelos académicos contemporáneos requieren atención y debe ser prioritario analizarlos a profundidad en universidades que incorporen algunos de sus rasgos en su organización y funcionamiento.
- d) Hasta el momento, en la Universidad de Guadalajara, se consideran insuficientes los cambios a escala normativa y administrativa y hay posiciones que plantean la necesidad de llegar más a los procesos educativos. Esto debido a que una reforma estructural como la que se pretende debe integrar la totalidad de procesos académicos e involucrar a todos los sujetos que participan en la universidad (maestros, alumnos, trabajadores administrativos y autoridades).
- e) De lo anterior se desprende la necesidad de ofrecer información a los actores (considerando a los profesores como sujetos clave) que les ayude a contextualizar, comprender y modificar su participación de acuerdo con las actuales condiciones institucionales. Para ello, resulta fundamental contar con información accesible, que facilite la construcción de nuevas relacio-

nes académicas entre maestros y alumnos, que conduzcan hacia formas de participación más abiertas y respetuosas.

Considerando la experiencia que los autores han tenido en los últimos años sobre formación docente, se propone al profesor que trabaja en las universidades con una organización departamental como el principal interlocutor de este trabajo, esperando que la forma en como se organiza y presenta la información ayude a alcanzar una mayor comprensión y aporte elementos para dar respuesta a las inquietudes y condiciones antes señaladas. Esto explica el tratamiento particular que recibe el académico en este estudio, pues se considera que, de todos los sujetos inmersos en la educación superior, es a este sujeto a quien más interesa rescatar desde la perspectiva de cada uno de los modelos universitarios.

Por otra parte, es importante reconocer que para llegar al entendimiento de un fenómeno se pueden seguir diferentes caminos. En este caso, asumiendo una posición hermenéutica, se plantea que para la comprensión de la reforma y del modelo Red Universitaria en Jalisco es necesario que la universidad reconozca sus rasgos actuales en relación con su pasado, ello sobre la base de que la Universidad de Guadalajara es una entidad histórica y, como tal, es una combinación entre el pasado y el presente en relación con el proyecto que se pretende ser.

En este contexto, los modelos académicos universitarios clásicos son un punto de referencia al pasado, ya que se mencionan en el discurso como uno de los fundamentos que explican la actual estructura académica administrativa de la universidad. Sin embargo, se encuentra que no se profundiza sobre su papel más allá de aludir su existencia, como si el solo hecho de mencionarlos fuera suficiente para fundamentar y entender los cambios que se pretenden realizar. Si éste es el horizonte del cual se parte (y parece que éste es el caso) entonces se cree necesario reconocer a los modelos académicos universitarios clásicos como las fuentes originales, identificando sus elementos y características para ir más allá de sus nociones iniciales, e identificar sus aportes y su presencia en modelos académicos actuales. De este modo, se parte del supuesto de que reconocer un horizonte de partida evita la sobrevaloración del objeto de estudio y permite advertir las aportaciones que han sido recuperadas y se mantienen en el presente.

Así, partiendo de la abundante bibliografía que se ha escrito sobre los modelos universitarios por parte de estudiosos de la educación superior en distintos momentos y países, en este trabajo se pretende comprender estos aportes e identificar su presencia en la Universidad de Guadalajara para entenderla mejor como institución.

En este sentido, en el trabajo se realiza inicialmente un análisis histórico (fundamental para alcanzar la comprensión de los fenómenos actuales) que permite, a la vez, una comprensión hermenéutica de los modelos universitarios y una identificación de la tradición y la posibilidad de detectar los aspectos de los modelos académicos universitarios (clásicos o contemporáneos) que siguen vigentes en la Universidad de Guadalajara, sobre todo después de la reforma académica puesta en marcha recientemente.

B. Posición frente a las distintas expresiones de la hermenéutica

En la actualidad se conocen diferentes expresiones de la hermenéutica, desde la que se le relaciona con la interpretación de textos bíblicos que floreció durante el siglo XVI, las posiciones que analizan textos literarios, artísticos e históricos durante el siglo XVIII; y la que ya en el siglo XX se ocupa de interpretar textos orales y escritos, actuales o pasados, entre las personas o entre diversas culturas. Durante el presente siglo se produce un debate entre las dos principales posiciones hermenéuticas, esto es, por un lado, el movimiento que considera que la hermenéutica se refiere a la comprensión de los fenómenos sociohistóricos (Gadamer, 1991, 1992); y, por el otro, la posición que la considera como medio para una emancipación social (Habermas, 1987, 1989). A la primera se le ubica dentro de las ciencias histórico hermenéuticas y también se le conoce como **hermenéutica filosófica**, y a la segunda se le sitúa dentro de las ciencias de orientación crítica y emancipativa y es también referida como **hermenéutica dialéctica**.

En principio, ambas posiciones reconocen que el accionar humano debe ser entendido dentro del contexto socio cultural de los sujetos, y que el observador mismo incorpora sus conocimientos en la conformación de los fenómenos sociales, conocimientos que se estructuran significativa-

mente. Una de las opciones que hay para la explicación y comprensión de estos fenómenos es el uso de acciones de interpretación, desde la posibilidad de crear una actividad hermenéutica; sin embargo, ambas posiciones difieren en la función que le asignan a esas acciones.

Desde la posición de Gadamer, las ciencias histórico hermenéuticas son aquellas que tratan de renovar el sentido original, encubierto o desfigurado, de los acontecimientos históricos; con la hermenéutica se intenta alcanzar una comprensión volviendo a las fuentes originales, restableciendo mediante la interpretación lo que estaba distorsionado, desplazado o bloqueado.

Con el uso de la interpretación se puede llegar a la comprensión de acontecimientos o fenómenos que permanecían desconocidos; mediante la hermenéutica se pueden superar los malentendidos. Sin embargo, aunque los actos de comprensión son un gran avance en el restablecimiento de los significados, no por ello se consideran como verdades acabadas; por el contrario:

Todo acto de comprensión es un ejercicio de interpretación porque todo lo que comprendemos lo comprendemos incompleta y ambiguamente debido a que nos hallamos siempre en una situación que no podemos hacer inteligible en su totalidad. La naturaleza de la comprensión, vista de esta manera, es circular, surge de lo ya entendido y posibilita lo que esté por comprenderse (Navarro, 1987).

De este modo, los resultados de la comprensión están sujetos a la historicidad, pues los significados no tienen un carácter acabado y fijo, y siempre están abiertos a una continua revisión y reinterpretación.

Con un interés práctico de conocimiento, en el cual, la vida sociocultural e institucional es el punto de partida; se plantea que los individuos que viven en sociedad, están relacionados intersubjetivamente y es desde la comprensión de estas relaciones como se pueden explicar las formas de convivencia.

La fusión del presente con el horizonte del pasado es el objeto de estudio de las ciencias comprensivas y no se acepta una posición que aspire a la toma de conciencia para una praxis con intención de modificar el

futuro. Más bien, las ciencias comprensivas se interesan por el rescate de las tradiciones y de sus valores, con el propósito de comprender lo que somos, mediante el restablecimiento de la comunicación en donde su comprensión aún es incompleta.

En cambio, en las ciencias de orientación crítica (Habermas, 1989) se propone como fundamento a la teoría crítica, la cual tiene como propósito la reconstrucción de la historia y la libertad de la especie humana. Una de las opciones para esta reconstrucción, es la creación de procesos reflexivos capaces de generar mayores estados de racionalidad por parte de los sujetos. De esta manera Habermas entiende a la teoría crítica como:

... un marco conceptual que tiene como finalidad la producción de un tipo de conocimiento iluminador y liberador; opera mediante la detección de los orígenes de las falsas creencias o de los errores de la percepción que nos impide ver nuestras posibilidades reales y para la cual la opción por la libertad no es una entre otras, sino la opción de la razón. Si la libertad es la opción de la razón y la teoría crítica tiene como finalidad conducirnos hacia la libertad, entonces optar por los lineamientos de la teoría crítica es optar racionalmente. Visto así, el contenido de la teoría crítica es el mandato de la razón (Navarro, 1987).

Se aprecia que el propósito principal de la teoría crítica es instaurar el ejercicio de la razón, el cual encamina a la liberación de las condiciones de opresión. Además mediante la reflexión, se pretende que los sujetos descubran las situaciones de sufrimiento y represión de las que son objeto; uno debe de superar estos estados enajenantes, pero muchas veces cuando uno no se da cuenta de ellos, queda la opción de crear condiciones para generar procesos autorreflexivos, que conlleven a la identificación de las situaciones arbitrarias y unilaterales para llegar a formas legítimas de conciencia generadoras de libertad.

A la hermenéutica crítica o dialéctica se le otorga un papel decididamente participativo, con ella se puede esperar una intervención para la disolución de las fuerzas represivas de la sociedad. Desde esta perspectiva, tanto el pasado y las tradiciones como el lenguaje, son vistos como

posibles medios de imposición; su interés fundamental es la interpretación de acontecimientos del pasado y del presente para identificar aquellos elementos que propician la imposición de situaciones opresivas. Como puede observarse, esta perspectiva se diferencia claramente de la hermenéutica filosófica de Gadamer, a la que se cuestiona por carecer de una posibilidad emancipativa.

Por nuestra parte, estamos de acuerdo en la necesidad de recuperar el pasado para comprender el presente, y de alguna manera señalar distintas posibilidades para construir el futuro. En esta investigación no se asume una posición beligerante ante el futuro y se espera que de este trabajo se rescaten algunos elementos que permitan entender mejor diversos aspectos académicos que están presentes en el actual proceso de reforma académica de la Universidad de Guadalajara. Por lo anterior resulta congruente aquí considerar a las ciencias histórico hermenéuticas de Gadamer como referente teórico-conceptual y metodológico.

Dentro de este contexto, este trabajo pretende aportar elementos teórico metodológicos que permitan no sólo una mayor comprensión sobre el modelo académico de Red constituida por varios campus, con una estructura departamental, sino que permitan también orientar y fundamentar los planes, programas y acciones que se promuevan desde diferentes instancias para consolidar la reforma en la Universidad de Guadalajara y que sirva a la comunidad universitaria, docentes, investigadores o autoridades medias o superiores, para la toma de decisiones más pertinentes.

C. Modelos académicos universitarios y hermenéutica: apreciación metodológica de la investigación

Si como antes se dijo, desde la perspectiva de la hermenéutica filosófica se plantea como necesidad la recuperación del pasado para comprender el presente y desde ahí orientar posibilidades para construir el futuro, un elemento inicial que hay que tomar en cuenta para avanzar en la comprensión de nuestro objeto de estudio, esto es, la reforma académica en la Universidad de Guadalajara es el reconocimiento de la historia y del papel que han desempeñado las tradiciones de los modelos universitarios tanto clásicos como nacionales en el contexto local.

Para saldar este punto, primero se realizó una caracterización general de los modelos universitarios de Francia, Alemania, Estados Unidos y México, conocimientos se consideran indispensables, no sólo para este trabajo, sino sobre todo para los profesores que se desempeñan en la educación superior y particularmente en instituciones que han adoptado la departamentalización como modelo académico.

Es posible combinar el pasado histórico y el contexto actual, a partir de un acercamiento hermenéutico, a través de la denominada historia efectual (unión entre pasado y presente), la cual hace posible establecer un enlace entre distintos interlocutores: los textos y quienes desde el presente nos acercamos a ellos. En la historia efectual se integran, por un lado, diferentes aspectos de la tradición histórica representada por los modelos universitarios contemporáneos de Francia, Alemania y Estados Unidos y, por otro, nuestra realidad local, integrada por el sistema universitario mexicano y particularmente por la Universidad de Guadalajara, ambas entidades cargadas con su respectiva historicidad.

En el presente trabajo, una comprensión hermenéutica se presentó como una tarea difícil de alcanzar, ella implicó avanzar por diferentes momentos, tales como el reconocimiento de las expectativas o la anticipación del sentido, la ampliación del sentido, la interpretación, la comprensión y la aplicación, mismos que se describen con detalle a continuación.

El primer momento está sujeto a la posibilidad de poner a prueba la **anticipación de sentido** (juicios previos o primeras ideas) que sobre los modelos universitarios se tenían; en este caso, se identificaba el modelo francés con la enseñanza, el alemán con la investigación y el norteamericano con la integración de la docencia y la investigación. En este sentido, con respecto a nuestra realidad local, se pensaba que la reforma académica era el producto de decisiones tomadas por autoridades superiores e impuestas a la mayoría de la comunidad universitaria. Además de estas primeras ideas, se tuvieron preguntas iniciales:

- ¿Cuáles son las características de la estructura académica y de las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) que han tenido las universidades francesas, alemanas y norteamericanas?
- ¿Qué características académicas constituyen la figura del profesor en cada uno de estos tipos de universidad?

- ¿Qué rasgos de estos modelos académicos (estructura académica, funciones sustantivas y figura del profesor) están presentes en el modelo académico de la Universidad de Guadalajara?

Para superar esta inicial interpretación personal o anticipación de sentido fue necesario la **ampliación del sentido**. La primer actividad que condujo a ello fue la caracterización de cada uno de los modelos universitarios, incluyendo a la educación superior mexicana y a la Universidad de Guadalajara. Durante la construcción de esta caracterización, y tratando de superar los prejuicios o ideas previas, se trató de "dejar hablar" a los textos, esto es, suspender el juicio y dejar aparecer la información tal y como se presenta en los textos, haciendo el esfuerzo de no incorporar opiniones que en torno a cada uno de los sistemas de educación superior se tenían. Esta parte del trabajo tuvo un carácter descriptivo y nos permitió en ese primer momento un acercamiento con la tradición.

En la medida en la que se avanzó en la profundización de los textos sobre los diferentes modelos, se produjo la ampliación del sentido, en la que desempeñó un papel importante la relación que guarda el todo con las partes y de éstas con el todo. En este momento, cada uno de los diferentes aspectos considerados para la caracterización del modelo académico fue visto en relación con el modelo global, y viceversa, ya que éste no se podía entender sin considerar la participación de los elementos particulares.

Para lograr la ampliación del sentido se tuvo que reconocer una distancia en el tiempo, lo cual permitió, al identificar la relación entre la tradición y el presente de los modelos académicos, establecer las opiniones que bloquean el acceso al verdadero sentido de los textos y que obstaculizan la comprensión. Tales opiniones de este tipo fueron apreciaciones como que los modelos universitarios son entidades acabadas, imposibles de conocer mejor, las cuales, por pertenecer al pasado, carecen de interés en el presente; o que se utiliza en el discurso con el solo fin de justificar ciertas situaciones sin pretender alcanzar una visión alternativa que proporcione nuevos conocimientos. En cambio, un planteamiento opuesto a lo anterior reconoce la posibilidad de concebir a los modelos universitarios con un carácter dinámico, y que si bien pertenecen al pasado, su comprensión actual ha sido insuficiente puesto que es imposible llegar a un punto en el que no exista algo nuevo por conocer, una perspectiva capaz

de cambiar el entendimiento de fenómenos pasados y de éstos en relación con acontecimientos presentes.

Evidentemente, el horizonte del cual se parte es aquel que considera los modelos académicos como entidades vivas, las cuales poseen fuerza para influir sobre diferentes realidades históricas con distintos matices, cuyos contextos, entendidos como horizontes históricos, permiten recuperar diversos elementos de los modelos universitarios clásicos. De hecho, por ser entidades vivas, en cada acercamiento que se realiza es posible encontrar cualidades y juicios de los modelos, difíciles de comprender en su totalidad. Por ser parte de un horizonte histórico, estas cualidades y juicios son delimitados por las características propias del modelo y por la capacidad de interpretación de quienes se acercan a ellos. El horizonte es histórico, pues no es ni el pasado ni el presente, sino la fusión de ambos mediada por la interpretación.

Así pues, la fase de ampliación del sentido permitió modificar los juicios previos y a partir de ahí, replantear las preguntas con las que se abordan los textos, las cuales fueron:

- ¿Cuál ha sido el desarrollo de los modelos universitarios contemporáneos desde su origen hasta la actualidad?
- ¿Cómo están integrados los sistemas educativos en los que se ubican estos modelos universitarios?, ¿Qué relación tiene el nivel educativo superior con los niveles precedentes?
- ¿Cuáles son las características de la organización académica que han tenido las universidades francesas, alemanas y norteamericanas?
- ¿Cuáles son las características a partir de las cuales estas universidades fueron consideradas como prototipo?, ¿Qué representatividad tienen en la educación superior mexicana?
- ¿Qué rasgos de estos modelos universitarios están presentes en el modelo académico de la Universidad de Guadalajara?
- ¿Qué papel desempeña la figura del académico en cada uno de estos tipos de universidad?

La fase de **interpretación** hermenéutica se inició cuando se tuvo que acudir a los modelos universitarios para encontrar algunas respuestas a las preguntas anteriores. La interpretación planteó la necesidad de establecer una conversación hermenéutica a través de la relación entre la pregunta y

la respuesta, sin las cuales resulta difícil alcanzar la comprensión de los modelos universitarios. La tradición se recupera cuando a partir de reconocer el horizonte histórico, se establece la conexión entre pasado y presente a través de las preguntas reelaboradas; preguntas que implican estos dos tiempos, no sólo de los modelos universitarios contemporáneos sino también de la educación superior en México y de la Universidad de Guadalajara.

Sin embargo, una limitación de los textos consultados sobre los modelos universitarios es que fueron escritos para dar respuestas a ciertas preguntas planteadas desde su contexto de elaboración; esta situación nos impulsó a ir más allá de su contenido, lo que implicó incorporar nuevas preguntas buscando respuestas a nuestras preocupaciones. En este sentido, las preguntas fueron elaboradas tomando en cuenta la relación del presente con la tradición.

Al ir más allá de lo manifiesto, a través de la reconstrucción de las preguntas, y de la fusión de horizontes, se identificaron acontecimientos en el pasado a través de los cuales se recuperaron conceptos que contienen nuestro propio preguntar, y que al estar abiertos a distintas posibilidades de sentido y de interpretación nos acercaron a una conciencia histórica efectual (historia en movimiento), la cual llega y se manifiesta en el presente.

El resultado de entablar un diálogo entre pasado y presente, entre la tradición y lo actual, permitió abordar la siguiente fase del proceso, esto es la **comprensión** de algunos aspectos de los modelos académicos, pues ya se contaba con posibles explicaciones de acontecimientos y fenómenos que hasta el momento quedaban sin responder. Esto, sin perder de vista que la comprensión no se da en abstracto, sino en los sujetos concretos los cuales elaboran y/o se acercan a los textos que resultan del diálogo hermenéutico.

El nivel de interpretación y comprensión que se logra alcanzar, se plasma en cada uno de los apartados de este trabajo, los cuales están dispuestos a manera de estudios monográficos, formato que, se espera, permitirá a los posibles lectores, establecer una relación de interpretación y comprensión tanto de los modelos universitarios clásicos (francés, alemán y americano) como de los modelos universitarios desarrollados en México y particularmente el de la Universidad de Guadalajara.

La forma de apreciar los modelos universitarios ha ido cambiando con el tiempo; los nuevos conocimientos permiten tener interpretaciones diferentes sobre los acontecimientos. Por ello, se espera que este trabajo, al estar ubicado en un momento histórico determinado, pueda constituirse en un referente para generar interpretaciones alternativas en la búsqueda de nuevos conocimientos, para la comprensión de la educación superior.

El proceso hermenéutico se cierra con la **aplicación**, implícita en la comprensión, ya que los avances alcanzados en ésta son sólo una posibilidad de concreción de los hallazgos encontrados en la dimensión. Y aunque se reconoce que la hermenéutica filosófica o comprensiva no tiene una finalidad propositiva, es a través de la aplicación que se puede esperar ayudar a restablecer la comunicación en donde hubiera estado bloqueada y que algún grado de restauración de la comunicación puede considerarse como elemento suficiente para alcanzar una condición institucional mejor o diferente.

El reconocimiento de la historia permite, en este caso, acercarse más a la identidad de la institución Universidad de Guadalajara. Sin la historia difícilmente pueden entenderse las vicisitudes por las que ha pasado; en cambio, el conocimiento de sus tradiciones es de gran valor para conocer el proceso que ha seguido la institución para llegar a ser lo que es y para proyectar lo que intenta ser. De este modo, la reforma académica puede entenderse como una reestructuración mediante la cual la universidad trata de llegar a ser una institución moderna, pero sin perder sus características de universidad contemporánea.

D. La investigación

En la investigación se parte de reconocer que todo proyecto o modelo académico conlleva, implícita o explícitamente, concepciones filosóficas, políticas, económicas, pedagógicas, entre otras, que se traducen muchos de éstos fundamentos y características no explícitas en orientaciones y criterios que guían su desarrollo. En el caso que nos ocupa, del modelo académico de la Universidad de Guadalajara, fueron tomadas de modelos universitarios ya existentes; por ello se supone que existe una relación entre los modelos académicos de las universidades francesas, alemanas y

norteamericanas con respecto al modelo académico de la Universidad de Guadalajara.

La falta de explicitación de estos antecedentes y fundamentos en el modelo de la Red Universitaria en Jalisco hace suponer que: a) existe un cierto grado de desconocimiento de los modelos universitarios contemporáneos; b) que este desconocimiento conlleva a una interpretación errónea de los mismos; y c) que no existe claridad en cuanto a la influencia de los modelos universitarios contemporáneos en el actual modelo académico de la Universidad de Guadalajara.

Ante tal situación, se planteó como tarea central, la caracterización y el análisis los principales modelos universitarios contemporáneos para evidenciar su presencia en el actual modelo académico de la Universidad de Guadalajara. Los objetivos planteados fueron:

a) Caracterizar los modelos universitarios considerados clásicos o contemporáneos: francés, alemán y norteamericano.

b) Contribuir a la comprensión no sólo de los modelos universitarios clásicos o contemporáneos, sino también de los desarrollados en México y particularmente el de la Universidad de Guadalajara.

c) Identificar los rasgos académicos de la organización de las universidades francesas, alemanas y norteamericanas que están presentes en la universidad mexicana y específicamente en la Universidad de Guadalajara.

El marco teórico-metodológico es el de la Hermenéutica Filosófica o Comprensiva, de la que se toman las categorías de comprensión, interpretación y aplicación como fundamentales, y conceptos como tradición, clásico, anticipación de sentido, conciencia histórica efectual, prejuicio, comprensión hermenéutica, consenso, conversación, lenguaje, distancia en el tiempo, situación u horizonte, horizonte histórico, pregunta, respuesta y horizonte de la pregunta.

En consecuencia, el método seguido para realizar el presente trabajo es el hermenéutico, método comprensivo, que se deriva de las ciencias histórico hermenéuticas, posición teórica asumida principalmente por Gadamer. Esta metodología de corte histórico cualitativo, asume la necesidad de reconstruir la historia; es decir, establecer cierta relación entre acontecimientos del pasado y del presente, a partir de un proceso que

implica los momentos de: anticipación del sentido, ampliación del sentido, interpretación, comprensión y aplicación.

La investigación fue realizada en el periodo que abarca entre 1997 y 2000, etapa inmediata posterior a la puesta en marcha del modelo Red Universitaria en Jalisco (1994-1995), y como parte de las actividades académicas que los autores desarrollan en el Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitarios de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

E. Plan general de exposición

El cuerpo del trabajo se organiza en tres partes: a) Marco Teórico; b) Modelos académicos universitarios contemporáneos y c) Expresión de los modelos universitarios contemporáneos en la educación superior en México.

En la primera parte (capítulo I), se desarrolla el tema de la hermenéutica en tres momentos: el primero es un acercamiento conceptual a la hermenéutica; en el siguiente se ubican los distintos movimientos y enfoques existentes sobre la hermenéutica; y en el último, se establecen los conceptos básicos generales de la hermenéutica, los cuales se consideran clave para desarrollar la investigación.

La segunda parte trata sobre los modelos universitarios contemporáneos. Se desarrolla en tres capítulos: la educación superior en Francia (capítulo II); la educación superior en Alemania (capítulo III), modelos académicos que sientan las bases de la educación superior contemporánea durante el siglo XIX; y por último, la educación superior en Estados Unidos (capítulo IV), la cual se consolida como movimiento universitario en el presente siglo e influencia a la educación superior mundial.

En la tercera parte se describe la influencia de los modelos universitarios contemporáneos en la educación superior mexicana y particularmente de la Universidad de Guadalajara. Primero, se caracteriza a la educación superior en México (capítulo V), como contexto indispensable para poder ubicar y comprender el modelo académico de la Universidad de Guadalajara (capítulo VI). Por último, se analizan y establecen las relaciones entre los modelos universitarios considerados, identificando la presencia de ciertos rasgos académicos, que permiten explicar y comprender

mejor el modelo académico de la Universidad de Guadalajara (capítulo VII).

Para el desarrollo de los modelos académicos en Francia, Alemania, Estados Unidos y México, se consideraron los apartados sobre origen y desarrollo de la educación superior; estructuración del sistema educativo; organización académica y personal académico. De manera similar, para el caso de la Universidad de Guadalajara, ésta se analiza considerando el origen y desarrollo de la institución, la estructuración, su organización académica (a partir de 1994) y el personal académico.

En particular, de la organización académica se subraya lo concerniente a las unidades de organización académica creadas para atender las funciones sustantivas de la universidad, tales como facultades, escuelas, divisiones, departamentos, institutos, laboratorios, seminarios y academias; así como los sistemas electivos (rígidos, flexibles y semiflexibles) y de créditos, además de las instancias de gobierno.

Al final, y como cierre del trabajo, se presentan las conclusiones de la investigación.

Bibliografía

Basave, A. 1983. *Ser y quehacer de la Universidad*. Promesa, México, 1983.

Ben David, J. y A. Zooklower (comp). *La universidad en transformación*. Seix Barral, Barcelona..1966.

Bonveccio, C. 1991. *El mito de la universidad*. UNAM-Siglo XXI, México.

Clark, B. 1991. *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen - Universidad Futura UAM, México.

Ferrer Pi, P. 1973. *La universidad a examen*. Ariel. Barcelona.

Gadamer, H. G. 1991. *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme, Salamanca.

Gadamer, H. G. 1992. *Verdad y Método II*. Sígueme, Salamanca.

Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa. t. I: Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Taurus, Buenos Aires.

Habermas, J. 1989. *Teoría de la acción comunicativa. t. II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus, Buenos Aires.

Navarro, A. 1987. "La hermenéutica dialéctica, ¿una alternativa para la investigación social", en *Educación Superior*, n. 61, México.

Rothblatt, S. y B. Wittrock. 1996. *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*. Pomares, Barcelona.



Primera parte
MARCO TEÓRICO

I. LA HERMENÉUTICA

Desde que se publicó en 1960 el texto de Gadamer *Verdad y Método*, fueron más frecuentes los estudios hermenéuticos; la aparición de esta obra motivó que un mayor número de seguidores se adhiriera a este paradigma y sus oponentes tuvieran un referente en el que encontraron contradicciones y debilidades. Fue también la ocasión para que se produjera uno de los diálogos más creativos de las últimas décadas en el interior de las ciencias humanas y sociales.

En el presente capítulo se aborda la hermenéutica en tres apartados. El primero se refiere en rasgos generales al significado de la hermenéutica; el segundo se divide a su vez en tres partes que son: a) la hermenéutica antigua, b) la hermenéutica tradicional y c) la hermenéutica contemporánea. En el tercer apartado, se desarrollarán los conceptos básicos que caracterizan a la hermenéutica, mismos que servirán de marco teórico-conceptual para este trabajo.

A. Antecedentes. Hermenéutica y fenomenología

Aunque su inicio coincide con el descubrimiento de la imprenta y la reproducción masiva de libros durante el siglo XVI, en sus primeros años se la relaciona con la interpretación de la Biblia; hasta el siglo XVIII la hermenéutica recibió un tratamiento asociado con la historia y la literatura, pero sólo a principios del siglo XX asumió un carácter filosófico, el cual adquirió gracias a la influencia de la fenomenología. Varios autores (Ricoeur 1974; Schuhtz 1974; Gadamer, 1991, 1992) coinciden en que la fenomenología es la presuposición indispensable para el surgimiento de la hermenéutica tal como hoy se le conoce.

La fenomenología es una corriente filosófica de principios del siglo XX. Su creador fue el filósofo alemán Husserl (1859-1938), quien en 1913 publicó su obra principal *Ideas relativas a una fenomenología pura*

y a una filosofía fenomenológica; en la que se expone de manera muy clara el método fenomenológico. La fenomenología pretende llegar al fenómeno, entendiéndolo como "lo que aparece"; según Husserl, fenomenología "designa un método y una *actitud intelectual*" (Mélich, 1989) con los que se pretende llegar hasta la esencia de las cosas. Sin embargo, para alcanzar dicha esencia, se debe partir de la conciencia.

Heidegger (1889-1976), seguidor de Husserl, desarrolla la fenomenología hermenéutica en su obra *Ser y Tiempo*; en ella ubica a la fenomenología como un método filosófico con el que intenta capturar la naturaleza de los diferentes tipos de objetos y fenómenos, mediante la descripción de su estructura inicial. Sin embargo, al no poder alcanzar la estructura inicial mediante la explicación de los diferentes objetos y fenómenos, se decide por explicar al Ser mismo. No obstante, en tanto el ser no es un objeto, no puede observarse a simple vista, por lo que Heidegger se inclina sólo por la investigación de la parte manifiesta del Ser, la cual se localiza en la parte que él denomina "el ser que está ahí" o cosa misma, por lo que, al interpretar al ser que está ahí, se llega a la esencia de los seres humanos. De este modo, la fenomenología propone el estudio del fenómeno, representado por el Ser que está ahí o la cosa misma, como el punto de partida de todo conocimiento; con ello se pretende rebasar el énfasis puesto por otras disciplinas en el sujeto o en el objeto, presentes en una situación de conocimiento.

Autores como Schütz coinciden en que la fenomenología es muy importante, tanto para la hermenéutica, como para el desarrollo de las ciencias sociales:

la filosofía fenomenológica ha preparado el terreno para la investigación. Muy posiblemente sus resultados demostrarían que los recursos metodológicos particulares elaborados por las ciencias sociales para comprender la realidad social son más adecuados que los de las ciencias naturales para conducir al descubrimiento de los principios generales que gobiernan el conocimiento humano (Mardones y Urzúa, s/f).

La hermenéutica es una disciplina que se encarga de comprender y hacer comprensibles textos escritos u orales. Ya que se encarga de lo que dicen o escriben los individuos, no se orienta hacia el conocimiento de los motivos y los pensamientos de los autores, ni se interesa por la personalidad y los caracteres psicológicos, sólo se encarga de la comprensión de lo que se dice; de ahí su semejanza con la fenomenología.

La hermenéutica es una posición científica que trata de disminuir a subjetividad, evitando las ocurrencias y las opiniones mal fundamentadas. Dado que parte de la cosa misma (en este caso, el texto significativo que trata de decir algo), busca disminuir la subjetividad del autor del texto evitando las interpretaciones arbitrarias y los hábitos mentales inadvertidos.

En este contexto, la hermenéutica posee un gran campo de participación, pues puede encargarse, entre otras cosas, de:

detectar la dimensión hermenéutica en todo su alcance y analizar su relevancia fundamental para nuestra visión del mundo en todas sus formas, desde la comunicación interpersonal hasta la manipulación social, desde la experiencia del individuo en la sociedad hasta la experiencia que hace hacia esa sociedad, desde la tradición basada en la religión y el derecho, en el arte y la filosofía hasta la energía de la reflexión emancipatoria de la conciencia revolucionaria (Gadamer, 1991).

La hermenéutica es una disciplina objetiva, que no se vuelve subjetiva por el hecho de trabajar con lo que los sujetos escriben o dicen, o porque sean los sujetos quienes finalmente determinan la comprensión:

Incluso en las ciencias comprensivas (el investigador) no logra evadirse del contexto histórico efectual de su situación hermenéutica hasta el punto de lograr que su comprensión misma no entre en ese proceso. El historiador aún en la ciencia "crítica", está tan lejos de abandonar las tradiciones vigentes... que él como historiador... interviene en las mismas con su acción formadora y conformadora, y lo que es más importante: interviene tanto más cuanto más consciente es su reflexión sobre su condicionamiento hermenéutico (Gadamer, 1991).

La hermenéutica no está en contra del concepto moderno de ciencia, más bien se opone a considerar al método empírico como el único medio para producir conocimientos. Se opone a la absolutización del método, pero no a la rigurosidad que debe tener todo conocimiento científico, posición que es compartida tanto por Gadamer como por Habermas, quienes no descartan la necesidad de utilizar hipótesis en el proceso de conocimiento hermenéutico.

B. Desarrollo de la hermenéutica

En el desarrollo de la hermenéutica Gadamer reconoce tres grandes etapas: a) la prehistórica o antigua, con sus subtipos teológica, filológica y jurídica; b) la tradicional, representada por autores como Chladenius, Scheiermacher y Dilthey; y c) la contemporánea, representada por Heidegger, Gadamer y Habermas. Por otra parte, Ricoeur sólo aborda la historia contemporánea de la hermenéutica, en ella distingue las dos últimas, que corresponden en términos generales a la etapa tradicional y contemporánea propuestas por Gadamer. Ricoeur no desarrolla la etapa antigua, sólo menciona muy brevemente sus características y en ello coincide con Gadamer. En la segunda etapa ambos consideran casi a los mismos representantes y propuestas, si acaso manifiestan pequeñas diferencias con respecto a Dilthey. En la tercera etapa aparecen las grandes diferencias, pues mientras Gadamer no considera como hermenéuticas las propuestas del mismo Ricoeur y Habermas; Ricoeur si las toma como tales, e incluye, además, la hermenéutica pragmática de Apel.

Para el desarrollo de este apartado, se tomará como eje el concepto central de comprensión sobre el cual los diferentes movimientos hermenéuticos manifiestan posiciones distintas.

1. Hermenéutica antigua: siglos XVI - XVII

Si bien, el antecedente del término hermenéutica (*hermeneuses*) aparece con los antiguos griegos, en esa época no existía una teoría que correspondiera al desarrollo del concepto; aún cuando entre los griegos se daban algunos rasgos que pudieran identificarse con la hermenéutica, como era el cuestionamiento a los oráculos y la interpretación de las divinidades.

No fue sino hasta el Renacimiento y la Reforma, periodos en los que se enfatizó la producción escrita y se consideró al texto oral (la conversación), en que comienza a desarrollarse una actividad comparable a la hermenéutica. Sin embargo, ambos medios, la textualidad y la oralidad, tienen intenciones diferentes. Por estar más cerca de la retórica, la conversación se guía por el efecto del habla; en cambio, la hermenéutica concede mayor importancia a lo que se escribe. Mientras que en la retórica, al orador le interesa sobre todo producir un efecto de persuasión en su discurso, en la hermenéutica el lector tiene la oportunidad de ejercitar la reflexión y la crítica dada la permanencia del espacio temporal del texto (Gadamer, 1991).

La difusión de la hermenéutica como herramienta para interpretar textos se produce con la invención de la imprenta, al incrementarse la circulación de las obras escritas, al principio predominantemente con textos religiosos. Sin embargo, no tardó en darse un punto de transición de los textos religiosos a los de carácter político, económico, social, y científico.

El primer movimiento organizado de la hermenéutica tiene como centro el rescate de los textos antiguos, tanto literarios como religiosos, de donde recibe sus nombres. Inicialmente la hermenéutica se encuentra relacionada con las interpretaciones que se hacían de estos dos tipos de textos escritos: la **teológica** y la **filológica**. Pronto se diferenció un tercer tipo: la **hermenéutica jurídica**, que por sus características aplicativas tiende a diferenciarse de las dos primeras. La interpretación teológica como se sabe, tuvo a la Biblia como referente casi exclusivo, centrándose en las distintas posibilidades de interpretación (católica y reformadora) para hacerlas coincidir con el original. La interpretación filológica, se inserta dentro del movimiento que genera el Renacimiento para redescubrir la literatura clásica; también coincide en la distancia y los problemas que interesaron a los humanistas en la búsqueda de una interpretación correcta de esta literatura (McCarthy, 1987).

En ambos casos se trataba de redescubrir lo que no estaba a simple vista, pero que de alguna manera llamaba la atención, y, por lo tanto, no era desconocido, sino más bien se ignoraba el significado que había permanecido inasequible. En las dos vertientes, la hermenéutica pretendía poner al descubierto el sentido original de los textos; como el redescubrimiento del sentido original a través de un procedimiento de corrección. Se

interesaban porque las fuentes escritas fueran interpretadas correctamente (Gadamer, 1991).

Si bien estos dos movimientos son expresiones que corresponden con los problemas que caracterizan a esta época (uno religioso y el otro enciclopédico), ambas corrientes hermenéuticas presentaban limitaciones para realizar una correcta interpretación. Así, en la interpretación que se hacía de la Biblia, tanto los protestantes como los católicos se apoyaban en el dogma de la fe. Por su parte, la hermenéutica filológica del siglo XVI basaba sus interpretaciones sólo en lo que la autoridad religiosa le permitía. Para los filólogos la hermenéutica estaba determinada por el contenido a interpretar, lo que pretendían los humanistas cristianos era lograr la unidad de la vida griega y cristiana, aspecto que dominaba la literatura medieval, teniendo como modelo a las obras clásicas.

Ricoeur caracteriza esta etapa por la existencia de "hermenéuticas regionales", mismas que: "... tenían una doble limitación. En primer lugar, cada una de ellas se desarrollaba en forma independiente de las demás. En segundo lugar, cada una de ellas consistía en un conjunto heterogéneo de reglas sacadas de la práctica, sin ningún tipo de sistematización" (Bengoa, 1992).

2. Hermeneútica tradicional: siglos XVIII - XIX

Durante el siglo XVIII la hermenéutica se sacudió de los elementos teológicos y filológicos que contenía al incluir a la diversidad de autores, se abre a las distintas fuentes históricas que hasta el momento permanecían ignoradas. Esta nueva corriente de la hermenéutica se basa en el supuesto de que los documentos (textos) pertenecen a una totalidad y no sólo a sí mismos como casos individuales (concepción que domina en el periodo anterior). Ahora los documentos no sólo se exponen a un tratamiento gramatical en relación con la interpretación de contenidos, sino que la interpretación se amplía hacia la comprensión de textos. Al dar este paso, desaparecen los límites entre las distintas hermenéuticas quedando sólo una corriente, la cual no se limita al tratamiento gramatical, sino que incluye el contexto histórico como parte de su interpretación.

Con **Chladenius** (1710-1759), destacado profesor universitario, comienza un segundo periodo, denominado hermenéutica tradicional.

Como precursor de la hermenéutica romántica este autor incorpora el concepto de **punto de vista** (que antes había sido usado por Leibniz), el cual implica que sólo se conoce de una manera y no de otra. Chladenius también sugirió que comprender por completo a un autor no es lo mismo que comprender toda la obra escrita por él. Para este autor la hermenéutica era el arte de conseguir el conocimiento completo de las declaraciones ya fueran discursivas o escritas.

Para Chladenius comprender no es lo mismo que interpretar. La interpretación está en relación con el ámbito de la pedagogía, en la que se enfatiza la solución de los malentendidos que impiden al alumno la comprensión de los textos; ahí, la interpretación que realiza el profesor es guiada por el punto de vista del estudiante. Para este autor un pasaje de un texto sólo se entiende bien cuando se conoce el asunto de que se trata: "... comprender lo decisivo sigue siendo entender la cosa, adquirir una percepción objetiva; no se trata ni de un procedimiento histórico ni de un conocimiento psicológico genético" (Gadamer, 1991). Así, para que un discurso pueda comprenderse debe ser elaborado coherentemente de acuerdo con ciertas reglas del discurso, lo que aseguraría que el lector pueda efectuar luego una comprensión completa.

Chladenius señalaba que la **comprensión** está en relación con la interpretación (aunque reconoce que son diferentes), y que se puede llegar a la comprensión a través de la interpretación, pues al existir cosas incomprensibles aparece la necesidad de interpretarlas; de esta manera, se cubren los huecos que impiden comprender los fenómenos. Lo contrario sucede cuando, al no existir dificultades para comprender las cosas, la interpretación no hace falta.

Con **Scheiermacher** (1768-1834) la hermenéutica ya no se dedica sólo a aclarar los obstáculos para la comprensión, sino que se interesa por iluminar las condiciones que la hacen posible. A partir de este autor, ya no se habla de malentendidos, ni de incomprensión del discípulo, tampoco separa la interpretación de la comprensión como lo hacía Chladenius. Al contrario "... (para Scheiermacher) la interpretación y la comprensión se interpretan tan íntimamente como la palabra interior y exterior, y todos los problemas de interpretación son en realidad problemas de comprensión..." (Gadamer, 1991).

Scheiermacher no busca la unidad de los contenidos, busca la comprensión en donde existen malentendidos. Este autor sostiene la posibilidad de una hermenéutica **universal**, dada la posibilidad de que los malentendidos también pudieran ser universales (Gadamer, 1991). Incluso, Scheiermacher llega a proponer que la hermenéutica es el arte de evitar malentendidos, (Gadamer, 1991) los cuales no tienen un carácter ocasional, pues según él, se presentan siempre y de manera inevitable, tanto de los textos escritos como de los discursos orales.

En su afán por llegar hasta las ideas mismas de los autores y del hablante, considera dos formas de interpretación: la gramática y la psicológica. Mientras los aspectos gramaticales entendidos como caracteres del discurso, que son comunes a cada cultura e independientes del autor del texto, ya habían sido trabajados por otros autores, sucede algo distinto con su interpretación psicológica: Scheiermacher, al dirigirse a la individualidad para tratar de alcanzar la subjetividad del escritor, pretende alcanzar el acto de pensamiento que produce el discurso (Ricoeur, 1974). Esta segunda interpretación influye en la mayoría de continuadores de la hermenéutica del siglo XIX, sobre todo a Savigny, Boeckh y Dilthey. Según palabras de Gadamer, "... lo que se trata de comprender no es la literalidad de las palabras y su sentido objetivo, sino también la individualidad del hablante o del autor" (Gadamer, 1991).

Scheiermacher analiza los elementos comunes a través de la comparación, y señala los límites de la comprensión detectando los errores que se refieren a la comprensión de la palabra. Analiza los elementos individuales y particulares (psicológicos) a través de la adivinación, la que, si bien permite comprender al autor, se generaliza para tratar de comprender toda su obra, con lo que se termina por dar más atención al autor. Para Scheiermacher, el verdadero acto de comprender requiere comparar la interpretación con el original, entendido como el autor mismo: "Esa mejor comprensión que caracteriza al intérprete frente al autor no se refiere por ejemplo, a la comprensión de las cosas de las que habla el texto, sino meramente a la comprensión del texto, de lo que el autor tuvo en la mente y a lo que dio su expresión" (Gadamer, 1991).

La de Scheiermacher es una hermenéutica de la individualidad que, al tratar de "comprender a un autor mejor de lo que él se comprendió a sí

mismo”, pierde de vista la perspectiva y el contexto histórico. A decir de Gadamer, a pesar de tener estas limitaciones en su conceptualización, la manera de concebir la hermenéutica fue muy importante para el desarrollo de la misma: “La comprensión es, pues, una reproducción referida a la producción original, un conocer lo conocido (Boeckh), una reconstrucción que parte del momento vivo de la concepción de la decisión germinal como del punto de organización de la composición” (Gadamer, 1991).

En resumen, para Scheiermacher **comprender** no es entender al texto o la historia, sino al individuo personificado como hablante o autor. Aunque sus propuestas rebasan las posiciones dogmáticas de la teología y de la filología, no logran tener un carácter histórico por la predominancia que confiere a los aspectos individuales.

Por su parte **Dilthey** (1833-1911), autor de transición entre la hermenéutica filológica y la filosófica, como historiador y biógrafo de Scheiermacher también se plantea la pregunta sobre la génesis de la hermenéutica. En sus principales obras, *Vida de Scheiermacher* (1870) e *Introducción a las ciencias del espíritu* (1883), postula por primera vez la existencia de las ciencias del espíritu. En franca oposición al idealismo especulativo, deja de lado el planteamiento dogmático religioso al tiempo que vuelve la espalda a la propuesta hegeliana imperante en su tiempo, al establecer un nexo entre el detalle y el todo, en el cual las partes se entienden por el todo y viceversa.

Dilthey vivió durante el apogeo de las ciencias naturales y del empirismo inglés del siglo XIX, corrientes que de alguna manera influyen en su obra, y esta influencia se advierte en su propuesta epistemológica para solucionar los problemas que tenía la hermenéutica en ese momento. Observaba que al igual que existía una ciencia de la naturaleza, también podía existir una ciencia de la experiencia histórica, convirtiéndose en iniciador de la teoría del conocimiento, entendida como un campo de reflexión muy distinto a la teoría de la ciencia de inspiración kantiana.

Propone al mundo histórico como su objeto de estudio de la teoría del conocimiento; propuesta que tiene su antecedente en Vico, quien afirmaba la primacía de la epistemología en el mundo de la historia hecha por el hombre. Una de las conclusiones de Dilthey con respecto a la teoría del conocimiento es que en las ciencias históricas el sujeto y el objeto están

muy relacionados, pues el que investiga la historia es también el que la hace (Gadamer, 1991).

Dilthey confiere gran importancia a la vivencia de los sujetos, por lo mismo, no supera al idealismo especulativo y el historicismo de Doysen y Ranke (maestro de Dilthey), en el sentido de que no reconoce al sujeto en general, sino a individuos históricos con vivencias concretas, pues según su postura, el que comprende es antes que todo un individuo: "El paso decisivo que debiera dar Dilthey en su fundamentación epistemológica de las ciencias del espíritu será emprender, a partir de la construcción de un nexo propio en la experiencia vital del individuo, la transición a un nexo histórico que ya no es vivido ni experimentado por individuo alguno (Gadamer, 1991).

Para Dilthey, la base de las ciencias del espíritu es la vida misma, la cual tiene significado por sí misma y por lo tanto, se puede autointerpretar (Gadamer, 1991). Al final de su vida, Dilthey propone la existencia de una historia del espíritu, en la que la hermenéutica es el medio por el cual se manifiesta la conciencia histórica. Con ello, termina constituyendo una ciencia del espíritu y acercándose a Hegel (autor que en un principio rechaza); por ello, en lugar de hablar de la vida, se refiere al espíritu, aunque no expresamente al "espíritu absoluto", en el que la conciencia histórica pueda ser similar al espíritu hegeliano. En palabras de Gadamer, "Esta conciencia (propuesta por Dilthey) ve los fenómenos del mundo humano e histórico, tan sólo como objetos en los que el espíritu se conoce más profundamente a sí mismo" (Gadamer, 1991).

Dilthey se esfuerza en alcanzar una concepción histórica del mundo a través de la elevación de la conciencia a conciencia histórica, sólo que fundamenta la historia desde una psicología de la comprensión: "Presuponía que el objeto de la comprensión es el texto que hay que descifrar y comprender en su propio sentido. El encuentro con el texto es para ella un autoencuentro del espíritu" (Gadamer, 1991). En resumen, para Dilthey la "... comprensión es comprender una expresión..."; expresión que se puede identificar a través de lo expresado. Plantea que la vida y la historia pueden ser comprensibles, ya que, puesto que poseen unidades de sentido reúnen las características para ser textos, los cuales, en tanto que expresiones de la vida y de la historia se pueden comprender a través de

lo expresado, reduciendo la historia a un desciframiento del pasado (Gadamer, 1991).

De esta manera, según su concepción, que utiliza la comprensión para fundamentar las ciencias del espíritu, la historia queda vinculada a la historia del espíritu y la investigación del pasado es un desciframiento y no una experiencia histórica.

3. Hermenéutica contemporánea: siglo XX

Tanto Gadamer, como Ricoeur consideran que la hermenéutica contemporánea comienza con **Heidegger** (1889-1976), cuya obra más importante es *Ser y Tiempo*, publicada en 1927; trabajo que tiene como base la fenomenología de Husserl (discípulo de éste). Desde el punto de vista de Gadamer, Heidegger aporta dos conceptos importantes para que la hermenéutica llegue a ser una teoría histórica: la preestructura de la comprensión y el círculo hermenéutico.

La preestructura de la comprensión considera que todo aquel que quiera comprender algo, parte de sí mismo, de sus propios pensamientos, conocimientos y expectativas. Así, la primera comprensión debe darse en relación con estas expectativas y proyectos a los cuales intenta comprender, cambiando o profundizando la comprensión a medida que se avanza en la penetración del sentido. Al acercarse a un texto, uno ya dispone de una cierta expectativa del sentido, que se tendrá que ir afinando a medida que se avance en la comprensión, "... la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados" (Gadamer, 1991). El intérprete que intenta comprender un texto, se expone a incorporar sus puntos de vista y confundirlos con el propio texto, por ello, la comprensión tiene como tarea analizar estos primeros acercamientos y eliminar las arbitrariedades que surjan: "La comprensión sólo alcanza sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que inicia no son arbitrarias" (Gadamer, 1991).

Desde Heidegger se reconoce la necesidad del círculo hermenéutico, el cual tiene que ver con que las interpretaciones no sean arbitrarias y estén libres de ocurrencias para ubicarlas en la cosa misma: "... para el intérprete es lo más difícil, (es un proceso que) se da al principio, mientras y después" (Gadamer, 1991). Heidegger denomina círculo hermenéutico a

esta modificación de conceptos que el intérprete debe hacer en la medida que se acerca más a los textos. Para este autor la **comprensión** o entendimiento no es un comportamiento del sujeto, más bien es: "... la forma originaria de realización del estar ahí, del ser en el mundo... la comprensión es el modo de ser del estar ahí en cuanto es poder ser y posibilidad" (Gadamer, 1991). De esta manera, la comprensión es la opción que el intérprete tiene para acercarse a la estructura esencial de los fenómenos.

Para Heidegger, en la comprensión no sólo se entiende el contenido de la expresión (como supone Dilthey), sino que así como se puede conocer la interioridad oculta, también puede identificarse la futuridad del fenómeno. El que comprende tiene un nuevo estado de conocimiento pues la comprensión: "...implica la posibilidad de interpretar, detectar relaciones, extraer conclusiones en todas las direcciones que es lo que constituye al considerarse en el conocimiento dentro del terreno de la comprensión de los textos" (Gadamer, 1960).

En nuestros días **Gadamer** (1900 -), como discípulo de Heidegger, ha asumido la tarea de continuar la obra de su maestro y completar lo que él denomina la **hermenéutica filosófica**. Su principal obra es *Verdad y Método* publicada en 1960, en la que aparecen una serie de conceptos que intenta llenar los huecos dejados por los anteriores estudiosos de la hermenéutica identificados con conceptos tales como tradición, experiencia hermenéutica, conciencia histórica efectual, consenso, dialéctica de la pregunta y respuesta, lenguaje, etcétera.

Gadamer, al sistematizar la mayoría de propuestas teóricas existentes sobre la hermenéutica, pretende superar las limitaciones y planteamientos erróneos. De manera paralela, se puede decir que al superar las propuestas, supera a los teóricos que se han considerado previamente.

El autor reconoce a la fenomenología entre otros referentes teóricos para elaborar su propuesta hermenéutica. También afirma que va más allá de la hermenéutica romántica, ya que plantea que en el proceso de comprensión, además de que existe interpretación, también se produce la aplicación pues "... toda comprensión también tiene algo de aplicación" (Gadamer, 1991). Se inspira en Dilthey, de quien reconoce como punto de partida el problema de la fundamentación de las ciencias del espíritu, y como el autor abre el camino para el desarrollo de la hermenéutica histó-

rica, a través de la importancia que le concedió a esta disciplina, pero cuestionando el que su propuesta se limite a una hermenéutica espiritual.

Puede afirmarse que Heidegger es el autor que más influye en Gadamer; el punto de partida de su pensamiento es la fenomenología hermenéutica propuesta por aquél, el cual pretende superar con la hermenéutica filosófica. Gadamer reconoce la preestructura de la comprensión y el círculo hermenéutico, y complementa estas categorías con el concepto de conciencia histórico efectual; el cual a su vez está inspirado en la obra de Heidegger. En *Verdad y Método* se propone llevar la hermenéutica ontológica heideggerina hacia el campo de la epistemología, intento previamente afrontado por Dilthey, propuesta de la que critica haberse quedado atrapada en la lógica de las ciencias naturales y del empirismo inglés.

Es difícil distinguir entre la conceptualización sobre la comprensión que propone Heidegger y la que postula Gadamer. Éste está de acuerdo con Heidegger cuando acepta que la **comprensión** no es un comportamiento subjetivo acerca del objeto dado, sino que pertenece a la historia efectual del ser que se comprende (Gadamer, 1991). Dado que la comprensión se altera con los cambios históricos, el entendimiento también depende del momento histórico vivido y, por tanto, éste siempre estará en continua reinterpretación y, debido a que cualquier interpretación no puede ser comprensible en su totalidad, la comprensión final es incompleta y ambigua.

Además, para Gadamer, la interpretación es la forma explícita de la comprensión, en la que está presente la aplicación. Si bien el concepto de aplicación aparece por primera vez en la obra de este autor, se piensa que tiene su antecedente en el mismo Heidegger, para quien la comprensión es una característica del fenómeno, en el que está en sus cualidades del ser y posibilidad. De este modo, comprender no es sólo una característica de lo que se comprende del ser (fenómeno), sino que también es una característica de proyecto de comprensión, en tanto distintas posibilidades de la cosa o fenómeno.

Por otra parte, Gadamer considera al lenguaje como condición que hace posible la comprensión y, por tanto, ubica al lenguaje como elemento esencial de la hermenéutica. Este autor no se preocupa por explicar qué

es y cómo se estructura el lenguaje en los individuos; más bien, da por sentado el dominio del mismo. Le interesa el correcto entendimiento acerca de lo que se dice por medio del lenguaje, ya que donde existe lenguaje, la comprensión puede convertirse en objeto de las preocupaciones hermenéuticas: "... los problemas de la expresión lingüística son en realidad problemas de la comprensión. Todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en medio del lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete" (Gadamer, 1991).

Las personas expresan el mundo a través del lenguaje y, por tanto, están delimitadas por su situación hermenéutica; esto trae como consecuencia que no existe relación fuera de la linguisticidad. A través del lenguaje, puede establecerse el diálogo necesario para lograr el entendimiento. Abrirse al diálogo y "dejar" al texto "decir algo" es condición necesaria para alcanzar el consenso (como se mencionó antes, para Gadamer hermenéutica es sinónimo de consenso). En los ámbitos en donde no existen consenso ni diálogo, la hermenéutica deja de ejercer su función, ya que: "El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa " (Gadamer 1991).

Para los fines de este trabajo, el último autor que se considera en este apartado, y cuya obra complementa el panorama de la hermenéutica contemporánea es **Jürgen Habermas** (1929 -). Habermas ha sido un pensador muy productivo en los últimos 40 años y se le tiene actualmente como uno de los teóricos sociales más importantes. Con su obra *Teoría de la acción comunicativa* publicada en Alemania en 1981, culmina y sintetiza su posición social y filosófica. De entrada, ubicarla dentro de la concepción hermenéutica es todo un reto, puesto que su propuesta, que él denomina como "crítica a las ideologías", pretende diferenciarse del movimiento hermenéutico. Debido a la extensión de su obra, muchos conceptos pueden ubicarse más allá de una caracterización estrictamente hermenéutica; sin embargo, existen muchos otros que se acercan a la hermenéutica, tales como los de lenguaje, comunicación, consenso, acuerdo, entendimiento, intérprete, interpretación, autorreflexión, razón, razonamiento. Sobre estos puntos de conexión se aborda la propuesta de Habermas en este apartado.

Contrariamente a Gadamer, Habermas se apoya en la dialéctica de Hegel para elaborar su propuesta social y filosófica. Como se sabe, Marx recuperó la dialéctica como uno de los fundamentos de su concepción materialista de la historia, a pesar de que ésta aún poseía elementos metafísicos. Ya en este siglo, la postura marxista constituyó el antecedente directo de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, movimiento filosófico al que se adscribe Habermas y trata de superar.

Para entender la obra de Habermas es necesario referirse a su teoría de los intereses cognoscitivos. Inspirada en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt de la época de Adorno y Horkheimer, al igual que ellos propone una diferencia entre la razón instrumental y la razón práctica. Habermas supone que en todo proceso de investigación que pretenda conocer la realidad están presentes cualquiera de los siguientes intereses cognoscitivos, a saber, el técnico, el práctico y el emancipatorio:

En el ejercicio de las ciencias empírico analíticas interviene un interés *técnico* del conocimiento; en el ejercicio de las ciencias histórico hermenéuticas interviene un interés *práctico* del conocimiento, y en el ejercicio de las ciencias orientadas hacia la crítica interviene aquel interés *emancipatorio* del conocimiento (Habermas, 1984).

Según Habermas, el **interés técnico** surge de los imperativos de una forma de vida vinculada al trabajo, que tiene que ver con el dominio de la naturaleza mediante la predicción y el control de los procesos. Por otra parte, en tanto que el trabajo es una actividad desarrollada por el hombre en forma social, condición en la que son indispensables la comprensión y el entendimiento, el **interés práctico** está anclado en un imperativo de la vida sociocultural; es decir, tiene como fin la concertación y la formación de consensos entre los individuos.

Ambos tipos de interés no son excluyentes. Tanto uno como otro pueden participar en la producción del conocimiento en las ciencias naturales y en las ciencias sociales, en la medida en que las segundas pueden asumir la predicción y el control de las actividades humanas. Sin embargo, desde el punto de vista de Habermas esta condición complementaria de los dos intereses es insuficiente para conocer la realidad, ya que el consen-

so que se alcance desde las ciencias comprensivas puede ser un consenso alcanzado mediante el uso de la fuerza. Según él, todas las interacciones de los individuos están sobredeterminadas por las relaciones de poder, las cuales muchas veces obstaculizan el diálogo, situación por la que los hombres terminan interiorizando actitudes represivas y alienantes que pueden ser más fuertes que las presiones externas. Lo anterior sólo puede ser superado por una ciencia crítica de las ideologías que sustente un **interés emancipatorio**, la cual tiene como tarea liberar esos poderes hipostasiados y producir un tipo de conocimiento capaz de emancipar a los individuos mediante el uso de la razón y las formas legítimas de conciencia.

La teoría crítica supone la categoría de **autorreflexión**, la cual es esencial en la propuesta de Habermas. Esta autorreflexión significa realizar una reflexión, tanto sobre las condiciones subjetivas del conocimiento sobre las operaciones sintéticas del sujeto cognoscente, como sobre la constitución de los hechos de que trata la ciencia. La autorreflexión es una especie de movimiento dialéctico el cual reconstruye lo reprimido a partir de las huellas históricas del propio diálogo reprimido, que trae a la conciencia los elementos de un proceso de formación que determinan ideológicamente el modo presente de ver la acción y de entender el mundo (McCarthy, 1987). En otras palabras, se trata de encontrar la historia de la represión social, de manera semejante a lo que sucede en una situación terapéutica. Del mismo modo que un individuo soluciona sus problemas al hacer consciente sus limitaciones en una terapia, la sociedad también puede liberarse al hacer conscientes sus problemas a través de la autorreflexión.

Desde esta perspectiva la **autorreflexión** supone que el intérprete tiene que pertenecer al mundo de vida que quiere describir; es decir, el sujeto que investiga no puede permanecer aislado ya que necesariamente participa en la construcción de la historia y, por consiguiente, de la producción de los conocimientos que se propone estudiar.

Por otra parte, en la *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas incorpora la idea de que la **racionalidad** está presente en el lenguaje ordinario; por lo tanto, la acción comunicativa debe estar orientada a lograr la libertad mediante el incremento de la razón en el mundo de la vida. Habermas considera que la acción comunicativa es más o menos racional

y que, en la medida que se retrocede en la acción comunicativa, se encuentra menos racionalidad. La racionalidad no puede entenderse *a priori*, más bien debe entenderse como la eliminación de factores que intervienen efectivamente en el conflicto. En estos términos la racionalidad se expresa como:

la capacidad de aunar sin coacción y de generar consenso que tiene una habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se asegura a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en el que se desarrollan sus vidas (Habermas, 1987).

En las sociedades actuales la acción comunicativa es muy limitada. Al no existir suficiente racionalidad, las posibilidades de libertad también se restringen, siendo la teoría crítica la opción para superar esta situación.

Desde la perspectiva de la teoría crítica, la comunicación se entiende como la posibilidad de lograr acuerdos: "Alcanzar el entendimiento se considera un proceso de alcance de acuerdos entre los sujetos hablantes y actuantes..." (Habermas, 1987). En la acción estratégica e instrumental (interés técnico) existe muy poca comunicación y pueden ser empleados en el uso de la fuerza y la coerción. En cambio, en la acción comunicativa (interés emancipatorio) los participantes persiguen la comunicación sin reservas, de modo tal que pueden llegar a un acuerdo que proporcionará las bases para la acción consensual de los planes de acción perseguidos individualmente:

Finalmente el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y acción que (ya sea con medios verbales o extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definicio-

nes de la situación susceptible de consenso. En este modelo de acción el lenguaje ocupa (...) un puesto predominante (Habermas, 1987).

Como se ve, en la propuesta hermenéutica de Habermas, el lenguaje es un medio de comunicación que sirve para el entendimiento, pero parte de las características está dadas por el contexto:

En las comunicaciones cotidianas una manifestación nunca tiene significado completo por sí mismo, sino que recibe parte de su contenido semántico del contexto cuya comprensión el hablante supone al oyente. También el intérprete tiene que penetrar en el plexo de referencias como participante en la interacción (Habermas, 1987).

El entendimiento es un componente de toda la acción; los sujetos que actúan comunicativamente se encuentran en el horizonte del mundo de vida: "Un mundo de la vida constituye, como hemos visto, el horizonte de procesos de entendimiento con que los implicados llegan a un acuerdo o discuten sobre algo perteneciendo al mundo objetivo, al mundo social que comparten, o al mundo subjetivo de cada uno (Habermas, 1987)."

Al ser el mundo de vida el lugar en donde se establecen las interacciones sociales, la comunicación interpersonal se establece en la interacción efectiva de sus respectivos mundos objetivos, sociales y subjetivos, dando como resultado las operaciones interpretativas que conllevan a un mayor o menor entendimiento, dependiendo de la poca o mucha racionalidad existente. Por ello, mientras el mundo de vida es un contexto desde donde el participante construye el horizonte de una situación de acción, desde la perspectiva de un narrador el mundo de vida es utilizado como una finalidad cognitiva. Para cerrar este apartado, se harán algunas anotaciones comparativas respecto de la hermenéutica filosófica de Gadamer y la hermenéutica dialéctica de Habermas.

En principio, ambos pueden ubicarse en la línea de la hermenéutica contemporánea, pues aunque asumen posturas diferentes, también tienen algunas coincidencias. Por otro lado, ambos autores coinciden en la fina-

lidad de sus propuestas, esto es, el logro de una sociedad mejor. Sin embargo, mientras que Habermas asume una posición más militante, debido a que antepone una definición política al pretender una emancipación social, Gadamer aspira a una sociedad en donde exista mayor comprensión, diálogo y consenso, de lo que se desprende un interés por acceder a una sociedad más justa.

Mientras que a Gadamer le interesa restaurar la comunicación en donde esté bloqueada y explicar la lingüisticidad como base de la existencia humana, a Habermas le interesa ubicar la acción comunicativa como base de una sociedad más libre y democrática, salvando los obstáculos del lenguaje y la comunicación. En este sentido, ambos autores consideran importante el diálogo como medio para eliminar los malentendidos, y en esa medida, hacer posible el consenso.

También se considera que existe cierta coincidencia entre las categorías de autorreflexión y comprensión, pues la reflexión es parte del proceso de la comprensión y no el único momento que permite reconocer las ideas falsas acerca de la realidad. Desde la perspectiva de la comprensión hermenéutica es legítimo caracterizar a las ideologías como nociones equivalentes a los prejuicios injustificados que hay que desmitificar en el proceso hermenéutico (la comprensión está en contra de los prejuicios injustificados pero puede aceptar la autoridad justificada).

Por otra parte, se observan ciertas semejanzas entre los conceptos de autorreflexión y comprensión. Mientras que el individuo puede alcanzar la toma de conciencia que lo acerca más a la emancipación a través de la autorreflexión, momento indispensable para alcanzar un estado diferente de conocimiento, la comprensión, como momento inherente al proceso de interpretación el cual lleva implícito el proceso de aplicación, genera una posición frente a los acontecimientos de parte del intérprete. De este modo, las propuestas de ambos autores se acercan en sus respectivas búsquedas y reconocen que persiguen un nuevo conocimiento de los acontecimientos.

Finalmente, ambos autores reconocen la tarea interpretativa (hermenéutica) como necesaria para comprender las acciones humanas dentro del contexto cultural y social, y el hecho de que, si bien estas acciones están estructuradas significativamente, son parcialmente constituidas por el observador mismo (Navarro, 1987).

Una vez planteado un panorama sobre las distintas posiciones hermenéuticas pertinentes para realizar la investigación, creemos en este punto de la exposición pertinente y necesario establecer nuestra propia posición respecto a dichas posturas, como paso previo para avanzar en el trabajo. En este sentido, se considera que para los fines planteados la propuesta que ofrece más elementos para desarrollar la investigación es la de Gadamer. Para el presente estudio se considera necesario realizar una caracterización de la Universidad de Guadalajara, haciendo énfasis en el entendimiento de las expresiones de su realidad aún no interpretadas o muy poco comprendidas. Dentro de este contexto, la posición de Gadamer puede proporcionar elementos puntuales para la comprensión de otras personas, del pasado y otras culturas; esto es, herramientas para una consideración de carácter fenomenológico, las cuales, por lo menos en este primer momento de aproximación, se supone tienen que ver con la búsqueda de aquello que permanece oculto en el modelo académico universitario propuesto en la reforma de 1994.

La idea es utilizar los elementos teóricos y metodológicos que provee la propuesta de Gadamer para analizar la información derivada tanto de la tradición de los modelos académicos de las universidades alemana, francesa y norteamericana, así como contrastar esa información con la situación presente en México y en la Universidad de Guadalajara.

C. Conceptos básicos de la hermenéutica

Para realizar el propósito descrito en el apartado anterior se cree conveniente hacer una breve descripción de los conceptos tomados de la postura de Gadamer que se utilizarán a lo largo del trabajo. Por ello, se dedicará esta sección a analizar los de tradición, conciencia histórica efectual, sentido, anticipación de sentido, comprensión hermenéutica, clásico, lenguaje, consenso, conversación, distancia en el tiempo, horizonte histórico, pregunta y respuesta, horizonte de la pregunta y respuesta y aplicación.

El primer concepto a explicar es el de **conciencia histórica efectual**, dado que para Gadamer es sinónimo de hermenéutica. La conciencia histórica efectual es la combinación de dos aspectos: por un lado, el pasado, la tradición o la realidad histórica, y por otro, el sujeto que trata de acercarse

a ese pasado (el intérprete). El intérprete es el sujeto que intenta conocer y comprender la tradición, es el portador de una conciencia, que se expresa a través de la formulación de una interrogante sobre dicho pasado. Aunque intenta ofrecer una comprensión objetiva de la tradición, no se encuentra al margen de la misma: se halla vinculado a ella en tanto que es un sujeto histórico. Tanto la condición histórica del intérprete como la situación histórica objetiva desempeñan un papel importante para la comprensión del texto.

La **tradición** se expresa a través de la comprensión de los acontecimientos del pasado, que como tal, nunca deja de estar presente en una situación actual. La tradición se relaciona con el pasado y con la posibilidad de que el pasado sea vigente; por lo mismo, existe una relación muy estrecha entre tradición e historia. Cada época tiene su propio interés comprensivo e intenta comprenderse a sí misma, interpretando y reinterpretándose a través de los textos.

Por su parte, el intérprete que intente comprender la tradición debe tomar en cuenta que también él es producto de su tiempo, que porta un conjunto de opiniones y conceptos sobre los fenómenos adquiridos en su momento histórico, y también debe reconocer que tanto sus conocimientos como su **conciencia**, son productos de su propia historicidad.

Al resultado de la relación entre la tradición y comprensión, entre historia e intérprete, entre pasado y presente, se le denomina **historia efectual**. Siendo ésta el producto de la combinación de la realidad histórica con la comprensión histórica, se convierte en un elemento indispensable para la hermenéutica.

Lo anterior se podrá expresar a través de la **conciencia histórica efectual**, entendida como una capacidad que se tiene para reconocer el producto de la relación entre pasado y presente, la cual puede considerarse como la conciencia de la situación hermenéutica. Por lo tanto, en la conciencia histórico efectual se conjugan a) los prejuicios y opiniones del intérprete y, b) la posible unidad de sentido de la obra y el efecto en los textos, lo que resulta en una combinación entre la unidad de sentido de la realidad histórica con la comprensión de la historia realizada por el intérprete.

El **intérprete** no aborda el texto directamente desde sus prejuicios, sino que primeramente los pone a prueba a través de la confrontación con

otras opiniones y preconcepciones que pueden estar presentes en el propio texto. Cabe aclarar que, **prejuicio** no significa necesariamente un juicio falso, ya que éste puede valorarse con criterios de verdad o falsedad, del mismo modo que se hace con una proposición en el sentido lógico.

De esta manera, el intérprete podrá reconocer en el otro lo que es propio; por lo tanto, si intenta comprender, primero tendrá que dejar decir al texto lo que tiene que expresar. Como señala Gadamer, partir de un reconocimiento adecuado de las opiniones propias y los prejuicios personales sobre el tema a tratar, es condición indispensable para hacer hermenéutica:

El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteralidad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni "neutralidad" frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones y prejuicios (Gadamer, 1991).

Los prejuicios y opiniones propias sólo pueden identificarse cuando se relacionan con la tradición, misma que es mediada por la distancia en el tiempo. Es necesario acercarse a ella como condición necesaria para diferenciar el carácter de las expectativas y opiniones del intérprete respecto del texto.

Por otra parte, el propósito de toda comprensión es alcanzar el **sentido** de los textos; para lograrlo, el intérprete en un inicio sólo posee ciertas expectativas derivadas de los primeros acercamientos a la tradición. Ello se expresa como una **anticipación de sentido**, producto de los conceptos presentes en las primeras opiniones y prejuicios que se tienen sobre el tema. Toda comprensión parte de la expectativa de sentido procedente del contexto inmediato, misma que habrá de corregirse en la medida que el texto lo exija, dándose un movimiento del todo a la parte y de la parte al todo. Desde la perspectiva hermenéutica, el intérprete buscará ampliar la unidad de sentido en círculos concéntricos, siendo la congruencia de cada detalle con el todo el criterio para la comprensión; si no existe esta congruencia entonces no existe comprensión (Gadamer, 1891).

De este modo, la **comprensión hermenéutica**, es la que se produce como resultado de la relación entre la expectativa del intérprete con el texto y sólo después, con la comprensión de la intención del texto.

Por su parte, junto con el concepto de tradición se encuentra el concepto de lo **clásico**. Gadamer lo define como una categoría histórica, como algo más que el concepto de una época o un estilo. Rechaza que sea una cualidad de determinados fenómenos históricos, pues considera que es un modo característico del mismo ser histórico: "... es clásico lo que se mantiene (vivo, actuante, pertinente) frente a la crítica histórica" (Gadamer, 1991). Para este autor no se trata de un concepto descriptivo en poder de la conciencia histórica, pues lo clásico es lo que se conserva en el tiempo, es decir, es una especie de presente intemporal, como tipo de conciencia de lo permanente en simultaneidad con cualquier presente.

Si bien pareciera que lo clásico, intemporal y tan presente, no necesita interpretación de sí mismo; ello no significa que no se puedan plantear otros problemas que deriven en nuevos conocimientos. Esta situación puede superarse sólo con el conocimiento histórico que proporciona la comprensión, pues ella permite un replanteamiento de lo clásico como emergiendo de los acontecimientos de la tradición, en el que pasado y presente se hallan en una mediación recíproca. El diálogo que se entabla entre pregunta y respuesta se expresa mediante el **lenguaje**, siendo éste "... el medio universal en el que se realiza la comprensión misma" (Gadamer, 1991).

En el momento en que la tradición puede presentarse en forma oral o escrita adquiere una lingüisticidad, la cual tiene un significado hermenéutico. Gran parte de la tradición llega a nosotros a través de los textos; por ello la escritura y la lectura adquieren gran trascendencia, ya que sólo a través de ellas se logra la comprensión hermenéutica por excelencia. En donde no hay tradición escrita existen serias limitaciones para comprender la historia con suficiencia. Por otra parte el texto tiene ventaja sobre el discurso oral, pues mientras en el primero no existe una carga psicológica inmediata, en el segundo sí.

Sin embargo, la posibilidad de la comprensión no la proporciona la sola existencia y lectura del texto: es necesario el acuerdo entre los interlocutores (texto e intérprete). Por ello, "... el lenguaje es muy importante en la hermenéutica, pues es el medio en el que se realiza el acuerdo de los

interlocutores y el consenso sobre la cosa" (Gadamer, 1991). Sólo cuando los participantes pueden ponerse de acuerdo lingüísticamente unos con otros, se puede decir que hay comprensión. Pero en estricto sentido, la hermenéutica no es el correcto dominio del lenguaje, sino la posibilidad de llegar a un acuerdo o **consenso**. Con la hermenéutica no se trata de saber el porqué de una cierta opinión, sino de llegar a acuerdos en las opiniones y en el entendimiento (Gadamer, 1991).

Para Gadamer, esta búsqueda del consenso supone que en los ámbitos en donde no lo hay, el diálogo está roto; ello implica la tarea de restablecer el diálogo y lograr el entendimiento, salvando en el proceso los puntos de vista opuestos asentados en los prejuicios, los malentendidos y las opiniones carentes de sentido y de fundamento.

La **conversación** hermenéutica aparece en el momento en el que el intérprete tiene que hacer hablar al texto. Para ello se requiere un lenguaje común. El que el texto diga algo mediante el lenguaje, es posible por la presencia del intérprete y de las ideas y expectativas que éste tenga.

Sobre la base de lo anterior se puede decir que si la **interpretación** es el medio a través del cual se expresa la comprensión, entonces ésta también está encerrada en la relación de la pregunta y la respuesta.

El problema de la **distancia en el tiempo**, esto es, distancia que supone la relación del intérprete con la tradición, surge desde el momento mismo en que se ubica la tradición como un fenómeno que se puede conocer. Gadamer supone que la distancia en el tiempo no separa al intérprete del texto; antes bien, se trata de una cualidad comprensiva, un rasgo positivo y productivo de la comprensión, ya que: "La distancia es la única que permite una expresión completa del verdadero sentido que hay en las cosas. Sin embargo, el verdadero sentido contenido en un texto o en una obra de arte no se agota al llegar a un determinado punto final, sino que es un proceso infinito (Gadamer, 1991)."

Así como la distancia en el tiempo permite identificar el verdadero sentido de las cosas, de la misma manera esta distancia hace posible distinguir las opiniones y prejuicios verdaderos que orientan la comprensión, de los prejuicios falsos que conducen a malentendidos (Gadamer, 1991).

El reconocimiento de la distancia en el tiempo entre texto e intérprete, implica la falta de una categoría que los vincule directamente, a tal media-

ción se le denomina **situación u horizonte**, entendidos como: "... el ámbito de la visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto..." (Gadamer, 1991). No siempre se identifica la situación, pues no aparece directamente, ya que uno está inmerso en ella. Por otro lado, cuando se carece de horizonte, no se tiene visión suficiente para valorar lo cercano y se tiende a supervalorar. En cambio, quien posee horizonte se ubica por encima de lo próximo y valora adecuadamente tanto lo distante como lo pequeño: "La elaboración de la situación hermenéutica significa entonces la obtención del horizonte correcto para las cuestiones que se plantean cara a la tradición" (Gadamer, 1991).

Para la hermenéutica, comprender históricamente significa ver el pasado desde su **horizonte histórico** y sus propios prejuicios. La tarea de la comprensión hermenéutica es generar el horizonte histórico cuya misión es evitar los malentendidos respecto al significado de los contenidos.

No existen horizontes cerrados, éstos se desplazan junto con el observador; pasado y presente, tradición y comprensión siempre en continuo movimiento: "No es la conciencia histórica la que pone en movimiento al horizonte limitador; sino que en la conciencia histórica este movimiento tan sólo se hace consciente de sí mismo" (Gadamer, 1991).

La elaboración de un horizonte es condición indispensable para adentrarse en cualquier tradición, y para escucharla tal cual es; por ello conviene evitar la asimilación precipitada del pasado desde los prejuicios y expectativas de sentido del presente. El horizonte es una panorámica que alcanza a quien comprende:

En realidad, el horizonte del presente está en un proceso de constante formación en la medida en que estamos obligados a poner a prueba constantemente todos nuestros prejuicios. Parte de esta prueba es el encuentro con el pasado y la comprensión de la tradición de la que nosotros mismos procedemos. El horizonte del presente no se forma al margen del pasado... comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos (Gadamer, 1991).

La elaboración de un horizonte es una fase necesaria de la comprensión; dicho horizonte no se queda ni en el pasado ni en el presente: "En

la realización de la comprensión tiene lugar una verdadera fusión horizontal que en el proyecto del horizonte histórico lleva a cabo simultáneamente su superación. A la realización controlada de esta fusión le damos ya el nombre de 'tarea de la conciencia histórica efectiva'" (Gadamer, 1991).

Ya se había adelantado que la realización de la comprensión se produce a partir de tres elementos que se presentan simultáneamente: comprensión, interpretación y aplicación (ver apartado sobre la hermenéutica contemporánea). La interpretación hermenéutica comienza cuando se acude al pasado con la idea de encontrar algunas respuestas a ciertas preguntas. De ello se sigue que el proceso por el cual se realiza la interpretación es mediante la lógica de la **pregunta** y la **respuesta**. La hermenéutica se concreta a través de una sencilla relación expresada en el diálogo de estos dos elementos:

El que un texto transmitido se convierta en objeto de interpretación, quiere decir, para empezar que plantea una pregunta al intérprete. La interpretación contiene en esta medida una referencia esencial constante a la pregunta que se le ha planteado. Comprender un texto quiere decir comprender esta pregunta (Gadamer, 1991).

Para comprender un fenómeno de la tradición se tiene que retroceder más allá de lo dicho, entenderlo como respuesta a una pregunta y cuestionarlo más allá de lo dicho o escrito: "Un texto sólo es comprendido en su sentido cuando se ha ganado el horizonte de preguntar, que como tal contiene necesariamente también otras respuestas posibles" (Gadamer, 1991). De este modo, lo que se busca es establecer la unidad de sentido oculto y no evidente de las cosas. A esto se le denomina también **horizonte de la pregunta**, punto desde el cual se determina el sentido del texto.

Cabe aclarar que las preguntas que se pretenden reconstruir no responden a las vivencias intelectuales del autor, sino más bien al sentido del texto (Gadamer, 1991). Generalmente se tiende a descubrir las intenciones y motivaciones de los autores, lo cual no aporta gran cosa a la comprensión; quedarse con las motivaciones que tuvo el autor ante determinada obra tiene que ver más con una inquietud psicológica que con la propia hermenéutica.

Antes de reconstruir la pregunta original a la cual responde el texto, se tiene que indagar sobre la pregunta que el texto nos despierta y aceptar que esta pregunta se produce como mediación del presente con la tradición. Lo transmitido por la tradición nos plantea una pregunta que llega a nosotros como una opinión. Sólo después se buscará interrogar al texto, de tal manera que nuestra comprensión coincida con la reconstrucción de la pregunta para cuya respuesta fue elaborado el texto:

Pues una pregunta reconstruida no puede encontrarse nunca en un horizonte originario. El horizonte histórico descrito en la reconstrucción no es un horizonte verdaderamente abarcante; está a su vez abarcado por el horizonte que nos abarca a nosotros, los que preguntamos y somos afectados por la palabra de la tradición (Gadamer, 1991).

Con lo anterior se pone de manifiesto la necesidad de ir más allá de la reconstrucción y la fusión de horizontes, la cual tiene el propósito de recuperar los conceptos de un determinado pasado, de manera que se asegure que el horizonte histórico contenga al mismo tiempo nuestro propio concebir: "La reconstrucción de la pregunta desde la cual el sentido de un texto se comprende como respuesta pasa más bien a nuestro propio preguntar. Pues el texto tiene que ser entendido como respuesta a un verdadero preguntar (Gadamer, 1991)."

En la hermenéutica existe una estrecha relación entre el preguntar y el comprender, en la que comprender no significa revivir una opinión ajena. Al preguntar se dejan abiertas las distintas posibilidades de sentido y no sólo una de ellas: "Comprender una pregunta quiere decir preguntarla. Comprender una opinión quiere decir entenderla como respuesta a una pregunta" (Gadamer, 1991).

La manera en como uno se acerca a la tradición para hacer hablar a los textos no es arbitraria, ni es nacida de uno mismo, sino que tiene que referir a la pregunta que se encuentra como respuesta latente en el texto. Esta latencia de la respuesta, implica que el que pregunta es alcanzado por la propia tradición; ésta es la verdadera conciencia de la historia efectiva ya que, a pesar de que la tradición nos interpele, finalmente somos nosotros quienes desarrollamos la comprensión.

En lo que respecta a la categoría de **aplicación**, Gadamer asume que "... nuestras consideraciones nos fuerzan a admitir que en la comprensión siempre tiene lugar algo así como una aplicación del texto que se quiere comprender a la situación actual del intérprete" (Gadamer, 1991). El autor se apoya en la hermenéutica jurídica para ejemplificar cómo la propia comprensión conlleva una posición de aplicación. Para complementar esta idea Gadamer acude al concepto de saber moral presente en la *Ética* de Aristóteles, y describe tres momentos comunes entre el saber aplicativo de la hermenéutica y el saber ético de Aristóteles.

Primero, el saber moral tiene que ver con un saber para sí: "El que sabe producir algo, sabe algo bueno, y lo sabe 'para sí'" (Gadamer, 1991), de ahí que sea en nosotros mismos donde se sucede la experiencia de los errores.

Segundo, el saber moral es un saber interno, tiene la capacidad de fijar los impulsos y conformar las pasiones: "... el que está dominado por las pasiones se encuentra con que de pronto no es capaz de ver en una situación dada lo que sería correcto" (Gadamer, 1991); se trata de un saber que al adquirirse queda para siempre en la estructura de la personalidad (diferenciándose completamente del saber técnico, que así como se aprende también se puede olvidar).

Tercero, el saber moral es global, en el que los medios y los fines están estrechamente ligados: "... el saber moral es un saber peculiar. Abarca de una manera particular los medios y los fines y es en esto distinto del saber técnico" (Gadamer, 1991).

De este modo, si la comprensión conlleva a la aplicación, entonces:

El intérprete que ha de habérselas con la tradición, lo que busca es hacer aplicación de ella. Pero tampoco aquí puede significar que el texto recibido le esté dado y entendido como algo universal y sólo después haga uso de él para aplicaciones particulares. Antes bien, el intérprete no quiere otra cosa que entender este universal, es decir, entender qué dice la tradición, aquello que constituye el sentido y el significado del texto. Más que entender eso, no puede prescindir de sí mismo ni de la situación hermenéutica concreta en que se halla. Tiene que referir el texto a esa situación si es que quiere entenderlo (Gadamer, 1991).

Sin embargo, es preciso dejar claros los alcances de la hermenéutica en sus aspectos aplicativos. Si bien toda interpretación conlleva la aplicación, ésta lo plantea desde un punto de vista aristotélico, esto es, en el sentido ético y práctico del concepto. Se trata de una aplicación derivada de la comprensión de lo que se dice y se hace en el pasado por otras personas y otras culturas; sin embargo, de ello no se sigue que con este acto de comprensión se acepten como legítimos los acontecimientos y se tienda a justificar situaciones particulares. La comprensión es sólo una premisa del acontecer humano que permite un conocimiento de estos fenómenos, e incorpora en quien los comprende ciertos elementos éticos permanentes.

Bibliografía

Bengoa, J. 1992. *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y filosofía última contemporánea*. Herder, Barcelona.

Gadamer, H. G. 1991. *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme, Salamanca.

_____, H. G. 1992. *Verdad y Método II*. Sígueme, Salamanca.

Habermas, J. 1984. *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos, Madrid.

_____, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa, t. I: Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Taurus, Buenos Aires.

_____, J. 1989. *Teoría de la acción comunicativa, t. II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus, Buenos Aires.

_____, J. 1990. *Conocimiento e interés*. Taurus, Buenos Aires.

Marcuse, H. et al. 1989. *A la búsqueda del sentido*. Sígueme, Salamanca.

Schütz, A. 1974. "El problema de la realidad social", citado por Mardones, J.M. y Ursúa, N. s/f. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Fontamara, México, s/f.

McCarthy. T. 1987. *La Teoría crítica de Jürgen Habermas*, Tecnos, Buenos Aires.

Melich, J. C. 1989. *Fenomenología y existencialismo*, Vicens-Vives, Barcelona.

Navarro, A. 1987. "La hermenéutica dialéctica, ¿una alternativa para la investigación social?", en *Educación Superior*, ANUIES, n. 61, México.

Ricoeur, P. 1974. "Fenomenología y hermenéutica", citado por Bengoa, J. 1992. *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y filosofía última contemporánea*, Herder, Barcelona.

Segunda parte
MODELOS UNIVERSITARIOS
CONTEMPORÁNEOS

II. EDUCACIÓN SUPERIOR EN FRANCIA

A. Origen y desarrollo de la educación superior en Francia

Desde el origen de las universidades en los siglos XII y XIII, la educación superior francesa ha desempeñado un papel importante en la configuración de la educación superior. En particular, la Universidad de París fue modelo para la creación de otras instituciones, no sólo durante el siglo XII, cuando se crean las primeras universidades, sino también a principios del siglo XIX cuando Napoleón la reabrió. Considerada como ejemplo hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX, sus rasgos se hacen evidentes en la estructura y funciones de universidades en países iberoamericanos, en las que se integran características de este modelo que perduran hasta nuestros días.

1. Antecedentes de la educación superior

En el origen de las universidades durante el siglo XII y XIII la palabra universidad no refería a lo que por ello se conoce en la actualidad. Existía el término *universitas* que se refería a la reunión de personas en torno a cierta actividad y se relacionaba más con el agrupamiento que con una función de enseñanza; por ejemplo, el conjunto de estudiantes dedicados a aprender Derecho en la Universidad de Bolonia, constituía la *universitas* de estudiantes; o en París, a la unión de maestros para enseñar Teología se le denominaba *universitas* de maestros.

Del mismo modo, el término se aplicaba a la existencia de diversos grupos, entre ellos los relacionados con aspectos distantes a la educación, como la *universitas* de zapateros o carpinteros. Sólo con el tiempo, la palabra universidad fue delimitándose al ámbito educativo institucional, pasando muchos años para que su significado se refiera exclusivamente a la educación superior, con las excepciones en las que también se considera parte de la educación media superior.

Estas universidades (corporaciones o asociaciones de individuos) eran instancias educativas nacidas fuera de los límites de la iglesia, dife-

rentes a las escuelas catedráticas y monacales, las cuales fueron sus antecesoras. La mayoría eran universidades pontificias y reales, ya que contaban a la vez con el reconocimiento de la iglesia y de los poderes civiles (tales como los ayuntamientos) y, posteriormente, de los reyes, el cual era necesario para su funcionamiento.

En sus inicios, las universidades no tenían criterios claros de ingreso sobre el tipo de alumnos que admitían, la mayoría incorporaba estudiantes de los doce años en adelante, pero algunas permitían el ingreso a niños de siete años. La mayoría de alumnos menores de 18 años se inscribían a la Facultad de Artes, y quienes terminaban sus estudios en esta facultad recibían la *licentia docendi*, que les autorizaba para enseñar, aunque la mayoría optaba por seguir estudiando en las facultades de Derecho, Medicina o Teología, que les preparaban para ejercer una profesión.

El término *facultas*, en el sentido de un grupo escolar dedicado a una enseñanza especial, aparece en el siglo XIII. En su origen, la facultad era sinónimo de ciencia y significaba una disciplina científica particular. La denominación de *consortium magistrorum* para designar a la agrupación de maestros como una corporación de enseñantes, empezó a usarse desde la segunda mitad del siglo XII, e identificó a la unión de personas que se dedicaban a enseñar sin diferencia de grupos particulares. Poco a poco se fueron estableciendo grupos más restringidos según la afinidad de los estudios: "Con el tiempo, estos grupos restringidos tomaron consistencia, adquirieron una autonomía mayor en el seno del grupo total; así se formaron las Facultades" (Durkheim, 1992).

Como apunta Le Goff, las facultades de Artes, Derecho, Medicina y Teología se constituyeron para organizar internamente la enseñanza y administrar la vida escolar; en cambio, la organización al exterior, tendió a establecerse por nacionalidades, en función de la procedencia y edad de los estudiantes, tal fue el caso de la Facultad de Artes, dividida en cuatro naciones: francesa, Países Bajos, inglesa y normanda.

La corporación universitaria puede tomarse como arquetipo. Durante el siglo XIII esa corporación define a su vez su organización administrativa y su organización profesional. Se compone de cuatro facultades (Artes, Decreto o Derecho canónico, Medicina y

Teología) que forman otras tantas corporaciones en el seno de la universidad. Las facultades llamadas superiores (Decreto, Medicina y Teología) son dirigidas por los profesores titulares o regentes con un decano a la cabeza. La facultad de artes, de lejos la más numerosa, está fundada según un esquema de naciones. Profesores y estudiantes se agrupan en ella según una distribución que corresponde más o menos a su lugar de origen (Le Goff, 1987).

En su desarrollo, las universidades enfrentaron conflictos internos con las órdenes franciscana y dominicana, las cuales, por ser religiosas y por su forma de vida acostumbrada a los sacrificios, no exigían el pago que sí requerían los demás maestros; éstas enseñaban principalmente teología, pero también podían enseñar otras materias, lo cual resultó en la devaluación de las condiciones y reconocimiento de los maestros laicos. Al final, la universidad salió fortalecida de esta lucha, al limitar a las órdenes religiosas a la enseñanza de la teología, prohibiéndoles ejercer la instrucción en el derecho y artes liberales.

La universidad en su momento no poseía propiedades, se trabajaba en lugares rentados o prestados, lo que, por otra parte, le confería mayor libertad ante los conflictos, tanto con la iglesia, como con las autoridades locales.

Desde su origen en el siglo XIII y hasta el siglo XV, la Universidad de París fue modelo para otras universidades, no sólo de Francia, sino del continente europeo, permaneciendo en el centro de la cultura por tres siglos. Desde el inicio se caracterizó por su autonomía, ya que era independiente de los poderes religiosos y civiles, aunque necesitaba del reconocimiento de alguna autoridad externa. Contaba con la libertad de cátedra y un ejercicio democrático interno.

Al contrario del caso de la Universidad de Bolonia, la cual fue fundada por gremios de estudiantes (la mayoría adultos, quienes controlaban la designación de sus autoridades), la de París estaba regida por *universitates* de maestros, quienes la fundaron y la dirigieron.

Se impartían los grados de bachiller y maestro o licenciado, además del de doctor. Después de recibir cualquiera de estos dos últimos grados, los egresados podían abrir escuelas y enseñar. El bachiller podía desempeñar

el oficio que había aprendido, pero aún no recibía la licencia para enseñar; la licenciatura significaba el derecho a formar parte de la corporación de maestros y el doctorado era el grado que se otorgaba a quienes hubieran terminado una profesión en las facultades de medicina, derecho o teología (Durkheim, 1992).

La obtención de un grado universitario dependía de pasar ciertas pruebas o exámenes, mecanismos que han estado presentes desde el origen de las universidades. El estudiante universitario tenía que pasar una serie de exámenes conforme iba avanzando, los grados estaban jerarquizados para que poco a poco se fueran alcanzando hasta llegar al más alto.

De la misma manera que aparecen los exámenes y grados, también durante el siglo XIII aparecen los primeros programas de estudios; si bien muy rudimentarios, en ellos se ubicaban los distintos conocimientos que debían de poseer los candidatos a los grados. En los programas, se fijaba la lista de obras que debía dominar el candidato, en los libros aparecían los contenidos que debía aprender: "Por eso, hacer un curso, seguir un curso, se llamaba en la Edad Media: leer un libro, *legere librum*, oír un libro, *audir librum*. Todavía hoy en Alemania, enseñar se traduce como *lesen* o *vorlesen*; en Inglaterra, *lecturer* significa profesor, y en Francia la palabra *lecteur* tuvo durante mucho tiempo el mismo significado, que se conserva todavía hoy en los carteles de los Colegios de Francia". (Durkheim, 1992)

El declive de la Universidad de París se inicia durante el siglo XV, y del cual no logró recuperarse. Del siglo XVI al siglo XVII, las universidades francesas son desplazadas en el campo de la ciencia, situación provocada por las guerras y los problemas religiosos. En Francia al igual que en Alemania e Inglaterra, como respuesta a la decadencia de las universidades durante el siglo XVIII se crearon las academias, a las que acuden en un principio los estudiantes para completar los estudios realizados en la universidad (Mayeur, 1990). Durante este periodo el funcionamiento de las universidades se parece mucho a los colegios de los jesuitas, de los que retoman la disciplina escolar y los contenidos pedagógicos. Finalmente, en 1793, las universidades se suprimieron debido a los acontecimientos políticos suscitados por la Revolución Francesa de 1789, cuando la Convención Republicana decretó la desaparición de las universidades y

colegios de Francia. Al mismo tiempo, la Asamblea Nacional Constituyente creó la instrucción primaria pública común y gratuita para todos los ciudadanos.

A la vez que eliminó las universidades, la misma Convención promovió una enseñanza que dispersaba las disciplinas existentes (al contrario de lo que sucedió en las universidades), creando las Grandes Escuelas: la Normal, el Politécnico, la de Caminos y la de Lenguas Orientales (Prelot, 1963).

La Grandes Escuelas tienen su antecedente en el siglo XVIII, en las enseñanzas de aplicación de alto nivel; por ejemplo, en 1757 se creó la Escuela Real Militar, y en 1778 se estableció la Escuela de Minas. También, en ese siglo se incorporó el sistema de concurso para el ingreso y egreso de estudiantes, aspecto que aparece como novedad en la educación superior. De igual manera, en 1766 se incorporaron los concursos como procesos para elegir a los maestros de colegio (Mayeur, 1990).

En el siglo XIX, con la llegada de Napoleón al poder, se crea una institución para controlar y regular todos los aspectos de la enseñanza en cualquier nivel educativo, denominada Universidad Imperial: "Se constituirá, bajo el nombre de Universidad Imperial, un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y de la educación pública en todo el imperio" (Prelot, 1963).

Napoleón modificó el sistema educativo de su tiempo, y particularmente la educación superior:

El modelo francés en la Universidad moderna se debe al genio práctico de Napoleón. A partir de 1808 y por disposición del emperador todo el sistema de educación primaria, secundaria y superior estará sujeto a la intervención del Estado... En consecuencia, la Universidad será concebida y restaurada por Napoleón como *una corporación al servicio del Estado* (del poder central) (Cobo, 1979).

Napoleón no concebía otro tipo de institución que no fuera pública, dado que le permitía mantenerla sometida al poder del Estado. Fue el Estado quien tomó la decisión de suprimir la filosofía y literatura de los contenidos, por considerarlas disciplinas que invitaban a los alumnos a

pensar y a ser críticos. Basave (1984) se expresa de Napoleón en los siguientes términos:

Para mí es un caso clásico de mentalidad autoritaria. Napoleón organiza una gendarmería intelectual cuyo Gran Maestro es el General en Jefe, donde los Rectores tienen el rango de Oficiales Superiores. La desgracia es que ese esquema ha falsificado hasta nuestros días, en Francia y en las universidades latinoamericanas que le han seguido, los supuestos de la alta enseñanza, ante los cuales el Emperador era perfectamente extraño.

Para organizar el sistema educativo, Francia es dividida en 17 distritos o academias, cada una gobernada por un rector y un consejo, ambos sujetos a la autoridad superior del Ministro de Instrucción Pública; desde ese momento, los profesores pasan a ser funcionarios del Estado.

De este modo, se puede considerar que la educación superior de la época contemporánea aparece entre 1806 y 1808, durante el mandato de Napoleón; por ello los diferentes autores que la analizan, la denominan como Universidad Imperial, o más comúnmente, napoleónica. "Napoleón vio que para hacer una obra sólida necesitaba que la enseñanza superior estuviese subordinada al Estado, y como esto era difícil lograrlo con la Universidad, debido a su tradición de autonomía, creó, como hemos visto, una serie de escuelas especiales, al servicio del gobierno central". (Ferrer Pi, 1973)

Como resultado de las decisiones de Napoleón, la enseñanza superior se organizó a través de escuelas especiales o profesionales destinadas a formar médicos, maestros, abogados; era una educación con una concepción práctica de la vida, desde la que se promovió una formación profesional correspondiente a las características de un país eminentemente agrario, con 90 por ciento de la población rural. Estas escuelas profesionales fueron denominadas facultades y tenían la función de formar profesionistas al servicio del imperio. Las instituciones de educación superior, junto con el ejército, fueron los elementos sobre los que Napoleón instrumentó el control estatal:

En los tiempos modernos, Napoleón fue el primero que sujetó el control del sistema universitario. Completamente lo reorganizó y lo hizo parte de la nacionalidad y administrativamente parte del sistema educativo de Francia, como permanece hasta ahora. Separó las actividades de investigación de las instituciones dedicadas a la enseñanza para los maestros, la ingeniería y todas las demás (Kerr, 1982).

Al reorganizarla, la despoja de la autonomía que tenía desde la fundación de la Universidad de París hasta la Revolución; la universidad pasa a ser un instrumento del Estado, al depender completamente de un ministerio, el cual decidía las materias de enseñanza, la designación de los profesores, logrando con ello el control de la docencia (Cobo, 1979).

... y en 1806 creaba la Universidad Imperial, al servicio del estado (entendiendo siempre por estado el poder central, idea que ha predominado hasta en nuestros días en los países latinos) y de la ideología del estado. Junto con esto Napoleón constituía a los catedráticos en funcionarios del estado, con lo que atentaba de hecho e intencionalmente contra una de las esencias más puras de la universidad, como es la autonomía, que había estado en vigor desde la constitución de las primeras universidades (Ferrer, 1973).

Con la estructuración de las facultades y con las Grandes Escuelas que ya existían previamente, al crear una institución al servicio de la nación y al atender a los poderes del gobierno central, algunos autores plantean que las universidades son usadas como medio para consolidar el Estado. Por lo mismo, la universidad napoleónica era una institución sometida a los deseos del Emperador, en donde la única autoridad que se ejercía era la del poder central, incluyendo el nombramiento de sus funcionarios, algunos de ellos militares, quienes llegaban a ejercer frecuentemente el poder por medio de las armas: "Napoleón lleva sus ideas militares a la Universidad convirtiéndola en un ejército de maestros, en una pluriversidad de escuelas diseminadas sin unidad científica. En toda Francia sólo habrá una Universidad y estará al servicio del Estado". (Basave, 1984)

No obstante este carácter militarizado, para algunos autores no todos los acontecimientos sucedidos durante el período pueden verse como negativos para las universidades, y observan aportaciones en su propuesta educativa:

No se crea, sin embargo, que la influencia de Napoleón fue totalmente de signo negativo. Como hace notar A. Latorre, el prestigio que pronto alcanzó la universidad napoleónica hizo que la Universidad saliera de su letargo, lo mismo en Francia que en los países sometidos a su esfera de influencia. Tenemos, pues, que mientras la revitalización de la Universidad alemana y de países universalmente "satélites" se debió a que Humboldt le dio una mística, un espíritu, la revitalización de la Universidad francesa se debió a la institución, a la estructura (Ferrer Pi, 1973).

Sin embargo, otros autores como Ben David (1966) argumentan que durante el siglo XIX no existieron universidades en Francia; desde su interpretación las universidades medievales que existían desde el siglo XII fueron suprimidas por la Revolución en 1793, dejando de existir como un todo durante gran parte del siglo XIX sobreviviendo sólo como un conjunto de facultades y escuelas aisladas, diseminadas por todo el territorio y sin ninguna relación entre ellas.

Una idea cercana a Ben David pero en la que se reconoce la existencia de las universidades, se encuentra en Kerr (1982), quien entre otras cosas comenta: "Las universidades llegaron a ser series de escuelas profesionales sin cohesión y relación. No fue sino hasta los 90 del siglo pasado, cuando las universidades regresaron juntas de manera significativa y gradual al control reestablecido de los profesores".

Al respecto se considera que este tipo de organización de la educación superior mediante las facultades y escuelas, aunque no recibieran el nombre de universidad, constituyen instituciones educativas, expresión y antecedente inmediato de la universidad contemporánea. Cuando las facultades se integran para formar las universidades a finales del siglo XIX, se fortalecen como instancias educativas, manteniéndose independientes para su funcionamiento, pero respondiendo en su conjunto a un

poder centralizado de la universidad y éste, a su vez, dependiente del Estado. Esta universidad del siglo XIX, se convierte en un prototipo que sirvió de antecedente a otras instituciones creadas durante el siglo XX.

2. Evolución de las instituciones de educación superior

La mayoría de las universidades creadas durante la Edad Media admitían alumnos a partir de los doce años, lo que permite resaltar la ausencia de diferenciación entre educación media y educación superior. Así, la educación intermedia se ubica en ellas desde su origen, situación que hace que la enseñanza secundaria (para nosotros sería secundaria y preparatoria) desempeñe un papel importante para el análisis de la educación superior en Francia.

Con la creación de la Universidad Imperial se retoma la idea de incluir en la universidad no sólo a la educación profesional, sino también a la educación elemental o primaria y a la secundaria. Desaparecen las Escuelas Centrales creadas por la Revolución, en su lugar vuelven a aparecer los Colegios e Institutos. Al avanzar el siglo XIX, la educación secundaria se fue configurando progresivamente y estableciendo como una enseñanza preparatoria necesaria para ingresar a la educación superior. Como parte de esta educación, en los colegios e institutos del siglo XIX, se enseñaban las letras y preferentemente las lenguas antiguas: "Los discursos y los versos latinos son materia de ejercicios cotidianos. El gusto es lo que el maestro se propone formar en todo. La educación, en primer término, estética: el alumno debe aprender a hablar bien y a escribir bien sobre temas generales. La actividad de la inteligencia no tiene aplicación concreta inmediata". (Prelot, 1963)

Durante gran parte del siglo XIX, las facultades que formaban profesionistas permanecieron aisladas unas de otras, constituían una especie de confederación de facultades relacionadas en lo individual a un sistema nacional. En este mismo periodo también existieron, al lado de los liceos de cada distrito, facultades de Letras y Ciencias que tenían como función la realización de exámenes de bachillerato a quienes terminaran la enseñanza secundaria. Estas facultades no tenían alumnos fijos; por su parte, los maestros se dedicaban a dar conferencias al público en general cuando no hacían exámenes (Clark, 1997).

En Francia, la enseñanza secundaria fue gratuita a partir de 1924. Ese mismo año se permitió a las mujeres tomar el examen de bachillerato el cual, desde la época de Napoleón, se había instituido sólo para los jóvenes; las mujeres aunque podían estudiar el Liceo, éste no les facultaba para realizar el examen: "La transformación del bachillerato en un examen abierto a todos, marca para éste, como lo dice su historiador, el inspector general Piobetta, 'el comienzo de una nueva era'. De simple grado universitario, pasa a ser 'una institución social'" (Prelot, 1963).

Sólo después de terminar los estudios de secundaria se podía presentar el examen de bachillerato, y quien obtuviera el diploma de bachillerato se incorporaba a la enseñanza superior. De esta manera se explica por qué la educación superior se incrementó: no solo por instituirse la enseñanza secundaria gratuita sino por la posterior participación femenina en la enseñanza superior.

Algunos autores consideran que la educación superior durante el siglo XIX se estancó, al permanecer aisladas las facultades y escuelas, y porque son escasas las instituciones creadas en esta época (Mayeur, 1990). Otros autores consideran que a pesar de este letargo, durante el siglo XIX la educación superior evolucionó en tres diferentes tipos de instituciones: universidades, escuelas especiales o grandes escuelas, y las instituciones científicas de educación superior.

Las escuelas especiales o grandes escuelas se crearon a través de los siglos XVIII y XIX, constituyendo instituciones de enseñanza caracterizadas por un estricto examen de admisión. Entre éstas se encuentra la Escuela Politécnica (1784), la Escuela Normal Superior (1794), la Escuela de Ciencias Políticas (1871) y la Escuela para los Estudios Comerciales Superiores. Fueron establecimientos de enseñanza superior especializados y muy diferentes entre sí. Las hubo que se dedicaron a preparar funcionarios para el sector público (administración, impuestos, magistrados, normales superiores), hasta las que formaban profesionistas (ingenieros) para el sector privado. Fueron establecimientos destinados a seleccionar y preparar a las élites, mediante exámenes de admisión y programas de estudios rigurosos, en ellas participan lo mejor de la sociedad francesa.

Dentro de las instituciones científicas de educación superior destinadas a la investigación se encontraban el Museo de Historia Natural, el

Colegio de Francia y la Escuela Práctica de Altos Estudios (1868); eran instituciones que no especificaban la población que atendían, y en su tiempo fueron el espacio adecuado para la mayoría de laboratorios de investigación. En ellas se encontraban destacados investigadores como Bergson, Michelet, Quinet, etcétera. Estos Centros de Investigación son el antecedente de lo que a partir de 1930 se denomina como Centro Nacional de la Investigación Científica, el cual desempeñará un papel importante para el desarrollo de la investigación en el contexto de las universidades francesas.

No es hasta finales del siglo XIX, cuando se da la unificación de las facultades en torno a universidades con identidad propia. En 1885 las universidades obtuvieron el reconocimiento de personalidad civil, y en 1896 se crean formalmente al integrar a las facultades existentes. De esta integración surgieron 15 universidades, de las cuales no todas pudieron funcionar como tales y algunas se limitaron a preparar candidatos para pasar los exámenes del Estado como profesores de liceo (Mayeur, 1990).

En este periodo, la universidad se dedicó a la enseñanza (docencia). La creación de los Institutos de Investigación dentro de las universidades y como complemento de las facultades no sucedió hasta 1920 (Martínez, 1986), situación que puso en desventaja a la universidad frente a los institutos de investigación creados desde el siglo XIX. De este modo, las funciones de docencia e investigación no sólo surgieron en momentos diferentes, sino que también se desarrollaron como funciones separadas realizadas por instancias distintas:

en Francia, (...) muy pronto se va asistiendo a una liberalización creciente del modelo de la Universidad Imperial, sobre todo, a partir de 1896, en que se admite oficialmente la existencia de facultades reagrupadas en una pluralidad de universidades y la libertad de cátedra. Sin embargo, el centralismo y el funcionarismo del profesorado se ha mantenido en Francia hasta hoy, a pesar de que, el primero sobre todo, en los últimos años ha sido objeto de críticas cada vez más duras, no sólo en la nación en general, sino también por los mismos profesores universitarios... (Ferrer Pi, 1973).

Durante el siglo XIX las universidades otorgaban grados de bachillerato, licenciatura y agregación (examen para seleccionar maestros que hicieran carrera académica desde la secundaria hasta la universidad) y el diploma para funcionar como maestros del liceo. Sólo después de 1885 las universidades otorgaron grados de acuerdo a la enseñanza específica impartida. Las clases fueron definidas de acuerdo al currículum de los diplomas.

No obstante que las universidades francesas integran a las facultades, éstas permanecieron en su interior yuxtapuestas y a la vez aisladas; se pugnaba por la no injerencia de unas con otras y se le confirió una autonomía cercana al corporativismo. Tal situación dificultó su expansión, a diferencia de lo que sucedía en otros países. Durante más de cincuenta años no creció el número de universidades, dominando en este periodo la Sorbona como la más grande y la mejor. En varias ocasiones se hicieron propuestas para crear nuevas y diferentes universidades, más flexibles y no tan rígidas, organizadas interdisciplinariamente, que integraran la investigación y la docencia y que dieran pie a nuevas áreas de conocimiento; sin embargo, se dieron muy pocos cambios, destacando la creación de los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) en 1966, que ofrecen una formación breve de dos años en las ciencias aplicadas (Mayeur, 1990).

B. Estructuración del sistema educativo francés

Hacia 1996, Francia contaba con una población de 57,8 millones de habitantes, dividida en 22 regiones, cada una integra de 2 a 8 departamentos; en total existen 22 departamentos metropolitanos y 5 ubicados en ultramar. Las escuelas primarias son administradas por las comunas, los colegios (primer ciclo de secundarias) por los departamentos y los liceos (segundo ciclo de secundaria) por las regiones. Las universidades aunque cuentan formalmente con autonomía financiera, administrativa y pedagógica, dependen directamente del Ministerio de Educación Nacional.

1. Niveles del sistema educativo francés

En Francia, al igual que en otros países, el sistema educativo se divide en tres niveles: primaria, secundaria y superior; esta estructura retoma en gran parte la estructura promovida por la Universidad Imperial:

En la enseñanza pública, la jerarquía de los tres grandes órdenes de la Universidad Imperial: primaria, secundaria y superior, continúa siendo la base de nuestra organización. Desde 1920, la enseñanza técnica, industrial y comercial, dependiendo hasta entonces del Ministerio de Comercio e Industria, constituye un cuarto orden en el caso de la Universidad, y debe a esa adopción tardía las ventajas de su escolarización (De Dainville, 1963).

Una de las características principales del sistema educativo francés es la coexistencia de enseñanza pública y privada (en la actualidad, de las privadas, el 94 por ciento son escuelas católicas); coexistencia que se origina desde la institucionalización de la educación durante los siglos XV y XVI:

Nuestro sistema escolar se compone de establecimientos de enseñanza pública, que dependen del Estado, de los departamentos y de los municipios, y funcionan a expensas de los contribuyentes; y los establecimientos de enseñanza privada, creados y sostenidos no solamente por organizaciones confesionales católicas, sino también por particulares, asociaciones y sindicatos profesionales. (De Dainville, 1963).

Como país eminentemente católico, y una vez resueltas las diferencias que se libraron entre católicos y protestantes, la orden de los jesuitas con su sistema de enseñanza dio un toque determinante a todo el sistema educativo durante los siglos XVI y XVII.

Hasta 1937, la educación en Francia estuvo dividida en dos subsistemas, uno para las capas sociales medias y bajas, compuesto por la enseñanza primaria de tipo elemental, la enseñanza primaria superior de tipo intermedia y las escuelas superiores; y el otro, destinado a las clases acomodadas, integrado por la preparación para los liceos y colegios de tipo elemental, los liceos y colegios como educación intermedia y, en el nivel superior, las universidades y las grandes escuelas. Aunque a partir de ese año se unificó el sistema educativo, la nueva estructura permitió continuar con un esquema casi igual al anterior:

La escuela primaria, para llevar hasta la adolescencia a los alumnos que por falta de medios económicos no podían ir al liceo, se prolongó en las escuelas primarias superiores. La secundaria, por su parte, inició a su clientela en sus clases primarias y la conservó más allá del bachillerato, en sus clases preparatorias para las Grandes Escuelas, independientemente de la enseñanza superior. Ésta instituyó propedéuticas en Letras y en Ciencias, que son un complemento de la enseñanza secundaria. La enseñanza técnica creó clases secundarias para sus alumnos, mientras que la primaria y secundaria tienen acciones técnicas y clases preparatorias para Artes y Oficios (De Dainville, 1963).

En la actualidad, el sistema educativo francés está compuesto por dos bloques, uno de educación obligatoria y otro de educación superior. La educación obligatoria comprende los dos primeros niveles de escolaridad: primaria y secundaria.

El **primer nivel de primaria o escuela elemental** se compone de cuatro años, entre los seis y los diez años de edad (OCDE, 1995). La educación es obligatoria desde los 6 hasta los 16 años; sin embargo, la mayoría de los niños inician su educación en las escuelas maternas desde los tres años y un 35 por ciento lo hace desde los dos años.

La educación **secundaria o segundo nivel** (similar en los periodos de duración a nuestra secundaria y preparatoria) comprende dos ciclos. El primer ciclo de secundaria con duración de cuatro años se ubica entre los 11 y 14 años y se imparte en los colegios; el **segundo ciclo de secundaria**, se estudia entre los 15 y 18 años, y se ofrece en el liceo general o tecnológico, en el liceo profesional o en las escuelas especiales.

Los liceos profesionales abarcan de dos a cuatro años para la formación profesional y otorgan el grado de bachillerato profesional. En el liceo general o técnico, se estudian tres años para obtener el diploma de bachillerato general o tecnológico y en las escuelas especiales se estudia de tres a cinco años para obtener un diploma de técnico.

Para alcanzar este grado en sus diferentes modalidades (general, tecnológico o profesional) los egresados deben presentar y aprobar un examen que consiste en una prueba oral y escrita cuya aplicación dura alre-

dedor de cuatro días con un promedio de 25 horas. La calificación que se obtiene es el promedio de las distintas secciones del examen, la puntuación puede estar entre 0 y 20; quien obtiene más de 10 puntos en promedio, se considera aprobado; quien obtiene entre 8 y 10 puntos se le concede otra oportunidad que consiste en un examen oral adicional en dos temáticas, si el estudiante aprueba este nuevo examen los resultados más bajos son reemplazados por los nuevos, se vuelve a promediar el total y si el resultado es mayor de 10, se le otorga el diploma. Los alumnos que obtienen menos de 8 puntos son reprobados y para conseguir otra oportunidad de examen tienen que repetir el último año de secundaria.

Por otro lado, los egresados de los liceos pueden continuar los estudios superiores, no así los de las escuelas especiales. La opción del liceo profesional se incorporó en 1985 como una vía directa a la formación profesional en las Grandes Escuelas y Escuelas Especiales de nivel superior (OCDE, 1995).

El **tercer nivel o educación superior** integra a diferentes instituciones, tales como las escuelas de arquitectura, los institutos universitarios de tecnología, las grandes escuelas, las universidades y escuelas especiales superiores. Los estudios superiores, dependiendo de la institución y del grado, pueden durar desde 2 hasta 9 años.

Las escuelas de arquitectura, grandes escuelas y escuelas especiales superiores otorgan un diploma después de cinco años de estudio en las áreas de arquitectura, ciencias políticas, administración, comercio, normal superior, etcétera. Quienes desean ingresar a las grandes escuelas y escuelas especiales, una vez aprobado el examen de bachillerato, deben realizar dos años de estudios preparatorios en los liceos, los cuales les facilita pasar un examen estricto de admisión (lo mismo sucede con aspirantes a la carrera de medicina en algunas universidades de prestigio): “Las importantes *grandes écoles* realizan una ardua selección y reclutan la crema de la crema de los estudiantes de las escuelas secundarias por medio de los canales preparatorios especiales” (Clark, 1997). Es importante resaltar que las grandes escuelas han desempeñado un papel muy importante, dado que a lo largo de los siglos XIX y XX: “... se han hecho cargo de la selección, entrenamiento y colocación de las élites, tareas que normalmente ejercen las universidades importantes en otros sistemas” (Clark, 1997).

Por su parte, los institutos universitarios de tecnología otorgan un diploma tecnológico con dos o tres años de estudio y al igual que las grandes escuelas, se han vuelto más especializados y selectivos que las universidades.

La universidad, con una admisión relativamente abierta, absorbe el impacto de la masificación de la educación; la educación superior universitaria se divide en tres ciclos: el primero dura dos años, el segundo de dos a tres años, y el tercero de uno a cinco años.

Para ingresar al primer ciclo de educación superior universitaria, se requiere haber obtenido el diploma de bachiller. A decir de Martínez (1986), el ingreso a este ciclo es muy fácil, la mayor parte de los aspirantes acceden; la verdadera selección universitaria se da al finalizar el segundo año, en el que se obtiene el Diploma de Estudios Universitarios Generales (DEUG), que hace referencia al tema principal estudiado. La enseñanza en este ciclo es pluridisciplinaria, e incorpora un periodo de orientación vocacional, cuya duración varía de acuerdo con el tipo de formación elegido por el estudiante.

De los estudiantes que inician el primer ciclo, aproximadamente el 60 por ciento no acceden al segundo (Guin, 1991); ello se debe, entre otras cosas, al hecho de que un estudiante de primero no puede reprobado más de dos ocasiones en cualquiera de los dos exámenes que comprende el DEUG, si lo hace pierde su inscripción en la Universidad (Martínez, 1986).

Con respecto al segundo ciclo, en el primer año se obtiene el diploma de licenciatura (tercer año de estudios universitarios), el segundo año permite obtener el nivel de maestría en ciencias y técnicas, en ciencias administrativas o en métodos aplicados a la Administración (cuarto año de universidad); en algunos casos, con un tercer año se consigue el diploma en ingeniería.

Este ciclo profundiza en la especialización progresiva de los estudios y consolida la formación científica y técnica, pues prepara para las responsabilidades del ejercicio profesional; además, con el diploma de maestría se obtiene cierta certificación profesional y calificación para el empleo en el sector público.

En el **tercer ciclo** se promueven dos tipos de formación y grados muy distintos: uno orientado hacia la práctica de las profesiones (profesión), y

otro hacia el ejercicio académico con énfasis en la investigación (doctorado). La formación orientada hacia la profesión se puede estudiar en uno o dos años; en el primer año se proporciona una formación teórico-práctica de mayor nivel, que incluye estancias en empresas, generalmente orientada hacia la vida profesional, y se obtiene el Diploma de Estudios Superiores Especializados (DESS). En el segundo año se obtiene el diploma de la profesión correspondiente.

Para la segunda opción, es decir, la formación orientada a la investigación, se cursan de uno a cinco años. Se puede estudiar un primer año y obtener el Diploma de Estudios a Profundidad (DEA), lapso en el que se elabora el proyecto de la futura tesis de doctorado, grado que se obtiene después de cursar de dos a cuatro años más (Aron, 1966; Martínez, 1986).

Mención aparte merecen los estudios en el área de la salud, también organizados en tres ciclos, pero cuya duración varía de acuerdo con el tema específico que se estudia; por ejemplo, después de haber conseguido el diploma de bachillerato se requieren ocho años para el diploma de doctor en medicina general; diez a once años para el diploma en medicina especializada (dependiendo de la especialidad) y seis años para el diploma de cirujano dentista.

En resumen, si se inicia a estudiar a los seis años de edad y se requieren cuatro años de enseñanza primaria, ocho de secundaria y, en el nivel superior universitario dos años del primer ciclo, dos del segundo y de uno a cinco años del tercer ciclo, un estudiante modelo alcanzaría el doctorado a la edad de 27 años (Martínez, 1986).

Por otra parte, la Ley de Orientación de 1968 suprimió los títulos y actualmente sólo se otorgan diplomas nacionales. Aunque hubo ocasiones en que se concedieron diplomas particulares, gran parte de los planes de estudio han sido estructurados para la obtención de un diploma nacional; ha habido grandes presiones por parte de estudiantes y maestros para que el otorgamiento de los diplomas se siga regulando a escala nacional.

Si bien actualmente se reconoce la autonomía pedagógica, el Estado sigue definiendo gran parte de las orientaciones generales de los planes de estudios universitarios, tanto del primer ciclo como del segundo; por ejemplo, en 1989 se llegaron a proponer en el segundo ciclo, "250 paquetes de procedimientos" para que los estudiantes eligieran el tipo de carre-

ra que quisieran estudiar; tan complicado fue este planteamiento que finalmente se redujeron a 50 (Guin, 1991), permitiendo así que las instituciones fueran más independientes para determinar sus grados, sin descuidar el reconocimiento nacional del diploma:

El sistema educativo francés continúa siendo ampliamente controlado por el Estado, a pesar de los radicales cambios que ha sufrido en los 80. Un cierto número de poderes básicos está todavía en manos del Estado, incluida la selección de los profesores, el establecimiento de los planes de estudio nacionales, el otorgamiento de diplomas universitarios, de los que el *baccauréat* ha llegado a ser el primer nivel. Sin embargo, desde que se introdujeron las leyes de descentralización (1982-85), muchos de los poderes anteriormente mantenidos por el Estado han pasado a las autoridades regionales: la formación profesional, por ejemplo, está ahora completamente bajo el control regional. Mientras tanto, los establecimientos de enseñanza secundaria se han hecho más independientes y su situación legal ha sido adecuadamente ajustada. Las universidades han sido ya autónomas, en gran medida, a partir de 1968, e incluso más, desde 1984 (OCDE, 1995).

Es conveniente mencionar que en Francia existe un gran sistema de investigación paralelo a las universidades controlado por el gobierno. Destaca el Centro Nacional para la Investigación Científica, en el que participan alrededor de 17,000 investigadores (equivalentes a un poco más del 25 por ciento del total de académicos universitarios), de los cuales casi el 70 por ciento cuenta con laboratorios ubicados en instalaciones universitarias. Aunque estos investigadores y laboratorios no dependen financieramente de la universidad, existe una relación entre ellos que varía según la disciplina; por ejemplo, es más estrecha en los campos científicos y más laxa en las ciencias sociales, aunque, finalmente todos ellos forman parte importante del escenario universitario (Clark, 1997).

En 1996 el Ministerio Francés de Educación de la Ciencia y la Tecnología informó que en ese año asistieron a las escuelas elementales 5,432,300, y a la educación superior 2,167,436 alumnos.

2. Sistema universitario

El sistema educativo superior francés es hoy uno de los más dinámicos, a pesar de que tardó casi un siglo en integrar a las facultades como universidades y otro lapso similar para transformar las facultades en unidades de formación e investigación, así como para recuperar la autonomía que había ejercido desde el siglo XII hasta finales del siglo XVIII. Al poco tiempo de incorporar estos elementos, el sistema inicia una constante revisión; pasando por varias reformas educativas en las que los estudiantes han desempeñado un papel importante.

Actualmente existen dos leyes básicas que gobiernan las universidades, la primera denominada Ley de Orientación sobre Educación Superior, también conocida como Ley Edgar Faure de 1968, otorga a las universidades, entre otras cosas, autonomía legal, administrativa, financiera y pedagógica; la segunda, conocida como Ley Savary de 1984, redefine los principios de aplicación de la organización y operación de los institutos para la educación superior y particularmente las condiciones bajo las cuales se ejercerá la autonomía. Las grandes escuelas y escuelas especiales quedaron fuera de esta reglamentación (Mayeur, 1990).

Conforme se fueron creando, las universidades conservaron la dependencia frente al Estado, es decir, los cambios fueron sólo formales, pues la relación de sumisión se conservó: administrativa y financieramente dependían del Estado y éste permaneció como autoridad máxima. La relación Universidad-Estado sólo cambió después de los acontecimientos estudiantiles de mayo de 1968, momento de crisis para muchos sistemas educativos, no sólo el francés:

El 7 de noviembre de 1968 marca, en la historia de la Universidad francesa una nueva etapa. El Parlamento aprobó el nuevo texto de Ley de Orientación de la Enseñanza Superior. Esta ley reorganiza, íntegramente las instituciones universitarias. Las leyes de 1808 y de 1896 que crearon, respectivamente las Facultades y las Universidades, quedan abolidas. La palabra Facultad deja de figurar en el texto de la nueva Ley. El concepto de Universidad adopta un sentido enteramente nuevo: "... como un establecimiento público en contraste con la anterior concepción napoleónica de un conjunto de

Facultades dispersas, de una misma institución docente... Se trata de crear establecimientos pluridisciplinarios" (Basave, 1984).

En 1997, con fundamento en la Ley de Orientación de 1968, aumentó el número de universidades, de 16 que existían en ese año a 78. Así, por ejemplo, sólo la antigua Sorbona en París, dio origen a 13 nuevas universidades. En la mayoría de casos las Facultades e Institutos fueron sustituidas por las Unidades de Enseñanza e Investigación (UER) que quince años después, en 1984, se transformaron en Unidades de Formación e Investigación (UFR). Hoy existen alrededor de 750 de estas unidades. Burton Clark (1997) refiere que de las 67 universidades creadas sólo 16 se podían considerar verdaderamente multidisciplinarias, otras 10 sólo parcialmente y 41 se componían de dos facultades.

Según el Ministerio de Educación de la Ciencia y la Tecnología de Francia, la creación de nuevas universidades coincide con el incremento en la matrícula, se reconoce que en la actualidad el sistema de educación superior cuenta con 2,126,453 alumnos, de los cuales 1.5 millones están en las universidades; 83,900 en instituciones universitarias para el entrenamiento como docentes; 103,000 en institutos de tecnología; 232,350 en departamentos técnicos y 78,250 en clases de preparación para las grandes escuelas. Estas cifras representan alrededor del 50 por ciento de los jóvenes entre los 20 y los 24 años de edad.

Con la Ley de Orientación de 1968, algunas de las universidades tecnológicas que habían sido creadas en 1966 para proporcionar carreras técnicas de dos años, fueron incorporadas como unidades de enseñanza e investigación a las nuevas universidades (Geiger, 1984).

Cabe mencionar que en Francia, contrariamente a lo que sucede en la educación elemental y secundaria, en donde la enseñanza privada es muy fuerte (21 por ciento), la educación superior, representa aproximadamente un diez por ciento de la matrícula; la enseñanza universitaria sigue siendo mayoritariamente pública, gratuita y subsidiada por el Estado (Martínez, 1986). Los estudiantes de las universidades públicas pagan una cuota mínima anual de 75 dólares, cantidad determinada a escala nacional.

C. Organización académica

Las dos últimas reformas académicas de Francia (1968 y 1984) han transformado la estructura y funcionamiento de las universidades, lo que alteró tanto las tradiciones de más de dos siglos, como la estructura académica que permanecía desde la Edad Media, transformando con ello la relación de las instituciones de educación superior con la sociedad.

1. Unidades de organización académica

Las universidades conservaron una estructura académica administrativa de facultades e institutos de investigación hasta la década de los años setenta. En su tiempo Durkheim opinaba que este sistema educativo tenía un retraso de cien años, comparado con otros países como Alemania (Durkheim, 1992) ya que, mientras las universidades francesas se integraron hacia finales del siglo XIX, en Alemania se integraron a inicios del mismo siglo.

Es importante recalcar que las leyes del 68 y del 84 no transformaron a las grandes escuelas ni a las escuelas especiales; estas instituciones de élite permanecieron con el mismo esquema de funcionamiento; lo cual no sucedió con las universidades, que modificaron sus estructuras académicas, su funcionamiento y sus formas de representatividad en las instancias de gobierno.

La Ley de 1968 cambia el concepto de universidad; de ser una institución al servicio del Estado, pasa a ser un establecimiento público con carácter científico, cultural y profesional. En el aspecto académico, el primer paso para su reestructuración fue la creación de las Unidades de Enseñanza e Investigación (UER) como unidades básicas de organización de las universidades. La finalidad de estas unidades fue la integración de la docencia con la investigación; en la mayoría de los casos, ocuparon el lugar de las escuelas, facultades e institutos existentes hasta entonces. Este fenómeno se remite al momento de su constitución en el que, para finales de 1968, se habían creado con gran premura más de 600 UER o nuevos departamentos: "Esto fue posible gracias a que muchos de ellos sencillamente resultaron ser las antiguas Facultades presentados ahora con nombres distintos" (Premfors, 1990).

Años después, en 1984, las UER cambiaron de nombre a Unidades de Formación e Investigación (UFR) y, en la actualidad, las universidades francesas están constituidas por aproximadamente 750 de estas unidades (Martínez, 1986).

Una vez que se constituyeron las UFR, el siguiente paso fue la conformación de las nuevas universidades, las cuales: "... se convirtieron en auténticas instituciones con poder para decidir por sí mismas en muchas áreas y con un sistema de gobierno que permitía la participación de todos los grupos. Los principios que se propusieron como pilares de esta reforma fueron la autonomía (administrativa, financiera y pedagógica), la participación y el carácter pluridisciplinario del currículum". (Premfors, 1990)

Así, la creación de las nuevas universidades francesas constituyó:

... básicamente un proceso político... En el Ministerio se sabía que, en muchos casos, los UER y las Universidades se estaban formando con base en amistades políticas y sin embargo, en su mayor parte la autoridad central respetó este tipo de arreglos; sólo en unos cuantos casos tuvo que recurrir a la fuerza agrupando los UER de tal forma que se asegurara una mayoría no radical dentro de la institución en cuestión. (Premfors, 1990)

Dada su especificidad académico-disciplinar, las UFR han sido equiparadas con los departamentos del sistema norteamericano, creados en el siglo XIX. Comparativamente, las UFR, pueden corresponder a institutos, facultades o departamentos. Por ejemplo, el caso de la Universidad René Descartes (París V), que puede ser considerado representativo de las demás, es un ejemplo de como muchas UFR han conservado su nombre histórico; cuenta actualmente con trece Unidades de Formación e Investigación, entre las que se encuentran: las Facultades de Ciencias Humanas y Sociales, la de Derecho, la de Medicina Cochin Port-Royal y la de París Oeste, las de Cirujano Dentista, Ciencias Farmacéuticas y Biológicas; el Instituto de Psicología y el Universitario de Tecnología; las UFR de Matemáticas e Informática y de Ciencias y Técnicas de las

Actividades Psíquicas y Deportivas; además, los departamento de Medicina Legal y Derecho Médico.

Cada UFR posee un plan de enseñanza en donde se determinan las modalidades de la enseñanza y el contenido de los programas de formación; los diplomas que otorgan tienen un reconocimiento nacional, además de que cada unidad tiene un programa de investigación a cargo de sus profesores. Las unidades son coordinadas por un director, quien se apoya en consejos compuestos por alumnos y maestros electos mediante votación, instancias a través de las que se faculta a las UFR para determinar las modalidades de enseñanza y el contenido de sus programas.

2. Sistema electivo

Cuando se crearon las primeras universidades durante los siglos XII y XIII, la enseñanza era proporcionada por maestros que participaban en diferentes establecimientos, impartiendo cursos similares y paralelos; para ofrecer sus servicios, los maestros se ubicaban a lo largo de una misma calle o lugar, y el alumno era quien finalmente elegía de entre ellos con quien recibiría sus clases, y a la vez, le defendiera de alguna dificultad o problema en su vida extraescolar.

Lo que hoy se denominaría como planes de estudio obligatorios fueron establecidos durante el siglo XIV, cuando aparecen los colegios, los cuales, al instalarse en un lugar fijo y estructurar lo que se proponían enseñar, constituyen el antecedente de los planes de estudio definidos y permanentes.

En esos primeros colegios, el alumno no tenía que buscar ni elegir a los maestros, pues esto lo definía la naciente institución. Por varios siglos esta situación cambió poco, ni el movimiento cultural del Renacimiento alteró sustancialmente el sistema educativo: el colegio aglutinó a maestros y alumnos, definió contenidos, programas y propuesta pedagógica al dar continuidad, por ejemplo, a la enseñanza del latín y la lógica formal de manera similar a como se hacía desde la Edad Media.

Conocer las características de la educación secundaria es fundamental para comprender la educación superior en Francia y para comprender su sistema electivo. Un antecedente del sistema electivo en este sistema educativo se encuentra a finales del siglo XVIII, cuando, al modificarse

por completo la enseñanza secundaria, durante el tercer y cuarto año de la Revolución (1793-1794), desaparecen, junto con las universidades, los colegios creados desde el siglo XIV y XV para dar paso a las Escuelas Centrales, las cuales tenían una visión organizativa completamente nueva.

Si bien la Revolución fue un movimiento político, tuvo sus influencias sobre otros ámbitos, como el educativo, en el que también se intentó revolucionar las prácticas e instituciones de enseñanza existentes. De este contexto se desprende la siguiente propuesta hecha por las Asambleas Revolucionarias Constituyente, Legislativa y Convención:

Cada disciplina particular constituyó el tema de un curso autónomo, que se seguía de año en año, hasta llegar a su término natural, bajo la dirección de un mismo profesor... cada curso se encontraba dividido en varias secciones que correspondían al número de años durante los cuales debía durar normalmente. Pero las secciones de los diferentes cursos eran completamente independientes unas de otras, no estaban vinculados como lo están en nuestras clases (grupos de alumnos homogéneos y rígidos), de forma que cada alumno está obligado a ir al mismo tiempo que sus contemporáneos en cada una de las materias enseñadas. En una palabra, la vieja unidad de la clase se encontraba disociada en una pluralidad de cursos paralelos. De este modo, el alumno que llegaba a la Escuela Central podía seguir sólo un curso, o seguir varios, o seguirlos todos (la organización material debía permitir esta asistencia simultánea); podía permanecer en la primera sección en una rama de enseñanza, y a una sección diferente en otra. Por consiguiente le era fácil, a voluntad de las familias, o bien recibir la enseñanza integral, o bien escoger y combinar los cursos especiales que fueran más útiles para la carrera que estaba destinado. El mismo, o sus padres, fijaba su programa de estudios (Durkheim, 1992).

A decir de Durkheim, tal propuesta de organización contradecía las costumbres de la época, que a simple vista parecía desconcertante, y parecía que iba en contra de la idiosincrasia del pueblo francés. Sin embargo, se trataba de una propuesta diseñada y construida desde diferentes instan-

cias; por ejemplo, Condorcet en la Asamblea Legislativa planteaba: “La enseñanza estará repartida en cursos... Su distribución será tal que un alumno podrá seguir a la vez cuatro cursos o seguir solamente uno; abarcar en el espacio de aproximadamente cinco años la totalidad de la instrucción, si tiene gran facilidad; o limitarse a una sola parte en el mismo espacio de tiempo, si tiene disposiciones menos afortunadas”. (Durkheim, 1992) Con esta propuesta aparece la posibilidad de adecuar el ritmo y desarrollo de los contenidos de enseñanza a las características intelectuales y a los intereses de los alumnos, esto les permitía graduarse en uno o más cursos al incrementar la cantidad de contenidos y cursar más unidades o bloques de conocimientos.

Casi al mismo tiempo que Condorcet, un personaje llamado Talleyrand que participa en la Asamblea Constituyente, hacía comentarios en ese sentido, cuando al criticar el sistema de clases con planes obligatorios expuso que:

Uno de los cambios principales en la distribución consistirá en dividir en cursos lo que estaba dividido en clases; porque la división en clases no responde a nada, parcela de enseñanza, esclaviza todos los niños y con el mismo objeto, a métodos incoherentes, y con ello siembra la confusión en la cabeza de los jóvenes. La separación por cursos es natural; separa lo que debe estar separado; circunscribe cada una de las partes de la enseñanza; une más al maestro con su alumno y establece una especie de responsabilidad que se convierte en garantía del celo de los maestros (Durkheim, 1992).

Una idea similar también había sido mencionada por el presidente Roland en 1782, al señalar que si bien los estudiantes al ingresar a la universidad y entrar a la misma carrera, cursaban las mismas clases en igual número de años, esperando que accedieran al mismo grado y tipo de conocimientos; cuando esos jóvenes egresaban, al ser de diferentes condiciones sociales, ocuparían diferentes empleos. Por lo mismo, los conocimientos útiles para unos tal vez no lo eran tanto para otros, pues cada alumno tendría diferentes habilidades e intereses. Pedía que cada “ciencia” tuviera sus propios maestros, y estuviera distribuida en diferentes

cursos, para que no se confundieran ni se estorbaran mutuamente. Roland advierte que esa idea no era propia, pues la había tomado de un profesor de un Colegio de Toulouse. (Durkheim, 1992).

A partir de estas propuestas la enseñanza de las Escuelas Centrales, que duraba seis años, se organizó en tres ciclos, cada uno con duración de dos años (se entraba a los doce años y se terminaba a los dieciocho); los cursos estaban organizados de tal manera que no podían tomar más de un ciclo a la vez; sin embargo, en el interior del ciclo la autonomía de cada curso era completa: "El alumno podía, a su voluntad, o seguirlos todos, o seguir solamente uno. Por consiguiente, quedaba, en último término, dueño de hacerse por sí mismo su programa, de elegir con entera libertad las materias en las que quería ser instruido, salvo que su edad determinaba el orden en el cual debía recibir las enseñanzas elegidas por él". (Durkheim, 1992)

Otra característica de las Escuelas Centrales es que también se revolucionó los contenidos de la enseñanza al incorporar nuevas disciplinas. Así, en el primer ciclo se incorpora el dibujo y la historia natural, limitando la enseñanza del latín sólo a las cuestiones prácticas que tenían que ver con el aprendizaje del francés; en el segundo ciclo, se introducen las ciencias matemáticas, químicas y físicas; y por último, en el tercer ciclo, se incorporaron materias humanas, como las ciencias morales y sociales, la historia y la legislación (Durkheim, 1992).

Esta experiencia educativa duró sólo siete años, y aunque el periodo de implementación fue corto, la propuesta de organizar la enseñanza a través de cursos paralelos en lugar del sistema de planes de estudios obligatorios y rígidos mediante clases con grupos preestablecidos, fue suficiente para reconocer el papel que desempeñó no sólo en Francia, sino más allá de sus fronteras. Como propuesta derivada de un movimiento revolucionario, en su momento llamó la atención de algunos intelectuales extranjeros que la recuperaron después en otros contextos.

Aunque las Escuelas Centrales desaparecen a finales del siglo XVIII, poco a poco se van incorporando algunos elementos de su sistema electivo, tanto en la enseñanza secundaria como en la educación superior. Así, por ejemplo, en el Liceo en 1950 sólo existía un diploma de bachillerato con cuatro áreas de conocimiento; para 1992, se otorgan tres diplomas dis-

tintos con 38 áreas de estudio, una de las cuales se tiene que elegir al finalizar el primer año y en los tres años de estudio, de este nivel educativo el estudiante puede elegir algunas materias opcionales para complementar su formación.

Como resultado de las reformas de 1994, en el nivel superior se establecieron criterios nacionales para diseñar cargas horarias y modalidades de enseñanza y contenidos optativos para cada diploma; con respecto a las cargas horarias se establecieron de 800 a 1100 horas para el DEUG (primer ciclo de enseñanza superior), de 350 a 500 para la licenciatura y maestría (segundo ciclo). Los cursos se organizan en forma de módulos (con excepción de Derecho y Economía) y constituyen grupos de estudio coherentes (conexos), que pueden ser acumulativos. Cada DEUG se compone de doce módulos a cursar en dos años, y al menos dos de ellos deben ser optativos, elegidos por el estudiante de una lista elaborada por la universidad. Los estudios para el segundo ciclo que comprende la licenciatura, consideran de cuatro a ocho módulos, y la maestría que contempla de dos a seis módulos.

Cabe mencionar que los diplomas nacionales (que requieren la aprobación de exámenes nacionales realizados cada año y para los cuales pueden ser candidatos a concurso los estudiantes de las universidades), tiene correspondencia con la existencia de programas nacionales. Esto implica que iguales libros y autores sean estudiados en el mismo año, y que el mismo periodo de la historia sea tratado por los mismos historiadores (Aron, 1966). Esta situación deja poco espacio para la formación específica que cada alumno adquiere como resultado de un menor porcentaje de carga horaria de cursos opcionales.

3. Formas de gobierno

Antes de 1968, las instancias de autoridad colegiadas y unipersonales de las universidades se componían por un consejo universitario, rector (presidente de la universidad), consejos de facultad y directores de facultad.

La posición del rector en ese tipo de universidades era un tanto compleja. Para su elección eran propuestos al Ministerio de Educación Nacional por los consejos universitarios, quien finalmente los ratificaba y, en el ejercicio de sus funciones, desempeñaban el papel de mediadores, ya

que al mismo tiempo que respondían al Ministerio de Educación también debían atender las decisiones del consejo universitario. El rector dejaba su cargo de profesor a partir de que era nombrado rector de universidad: "En tiempos más modernos en Francia, Alemania e Italia, el rector ha venido a estar entre los profesores y el ministro de educación, más cerca del ministro de educación en Francia y más cerca de los profesores en Alemania; internamente él ha servido principalmente como un director del consejo de directores donde éstos aún retienen autoridad sustancial tanto en Francia como en Italia". (Kerr, 1982)

Por su parte, las facultades eran presididas por directores, los cuales eran nombrados internamente por los consejos de facultad.

Con la nueva estructura derivada de las Leyes de 1968 y 1984, el órgano de gobierno de las universidades se integra por tres consejos, el de Gobierno, el Científico y el Universitario. Estos tres consejos conforman el cuerpo de gobierno que ejerce la autonomía de la institución en los aspectos administrativos, financiero y pedagógico. Están integrados por representantes de todos los sectores universitarios y de los sectores sociales externos a la universidad.

El consejo de gobierno determina la política, el presupuesto, aprueba las cuentas, los acuerdos y convenios firmados por el rector. Por su parte, el consejo científico, realiza consultas para estructurar la política de investigación y los programas de enseñanza y proyecta la creación o cambio de los diplomas que entrega la institución. En el consejo universitario se establecen las políticas de dirección académica y social de los estudiantes; se preocupa por ofrecer condiciones adecuadas de estudio, en las aulas y en las bibliotecas y los centros de documentación; además, atiende las solicitudes para crear nuevas ramas de estudio.

La autonomía político administrativa se manifiesta en la capacidad de elección de los dirigentes. Así, los miembros de los tres consejos eligen al rector (presidente) de la universidad, por un período de cinco años. Por su parte cada una de las Unidades de Formación e Investigación (UFR) es presidida por un director, el cual es elegido cada tres años.

La autonomía financiera faculta a la institución para el manejo del presupuesto otorgado por el gobierno; pero aún existen complicaciones en la manera en que se otorga el presupuesto entre las universidades.

En cuanto a la autonomía educativa y de investigación, las UFR tienen independencia para determinar qué enseñar y cómo hacerlo; esta facultad está limitada a los requerimientos establecidos en todo el país para la formación de los profesionales universitarios.

A pesar de que lo anterior significa una mayor participación para las universidades, para algunos autores la autonomía institucional no es tal, dado que: "... el poder dentro de la universidad realmente no se concentre en el Consejo sino, a nivel central, en el Ministerio y, a nivel local, tanto en el rector de la universidad como en una burocracia cada vez más amplia" (Van de Graaff, 1990).

D. Personal académico

Las actividades académicas que caracterizan la figura del profesor de las instituciones de educación superior comienzan a delinearse en la Universidad de París a finales de la Edad Media. Sin embargo, una configuración más acabada se establece con el movimiento universitario del siglo XIX; a partir del cual se establece una relación particular entre el profesor y el Estado, ya que, al ser contratado por el gobierno, pasa a ser considerado un servidor público y adquiere los beneficios y obligaciones que se derivan de ese *status*.

1. Antecedentes del quehacer del académico

Desde su origen las universidades francesas han participado en la delimitación de la identidad de la figura del maestro universitario. En el apartado sobre los antecedentes de la Universidad de París, se describe cómo la figura y reconocimiento del maestro surge a partir de una corporación de enseñantes, y cómo, durante esos siglos, las prácticas "certificadoras" para el reconocimiento de nuevos maestros eran muy parecidas a las de los talleres artesanales; en efecto, las corporaciones de maestros funcionaban de acuerdo con las costumbres de los gremios artesanales: "... estaba establecida la costumbre que nadie podía enseñar sin haber seguido durante un tiempo determinado —que parece que varía entre cinco y siete años— la enseñanza de un maestro debidamente autorizada, y sin que este último hubiera dado a su alumno una especie de investidura" (Durkheim, 1992).

Mediante una ceremonia en la que, además del maestro responsable de la formación, podían estar presentes otros maestros, el alumno debía impartir su primera lección; una vez realizada ésta, el alumno era recibido y aceptado como nuevo miembro del gremio. Con este procedimiento, únicamente los maestros en activo tenían el derecho para formar y reconocer a los nuevos integrantes en su corporación: "Los maestros en ejercicio estaban interesados en que nadie se pudiera convertir en colega suyo sin su consentimiento; era un medio de restringir, de limitar la competencia, a la vez de mantener el respeto a las tradiciones" (Durkheim, 1992).

Esta ceremonia denominada *inceptio* era la culminación de varios años de estudio que facultaban para enseñar. Luego, la *inceptio* fue relegada a un plano secundario, pues se agregaron nuevos requisitos para el ejercicio magisterial. Además del *inceptio*, el candidato requería poseer la *licentia docenti*; título que era otorgado por el obispo como un reconocimiento a la capacidad y a la moralidad de los nuevos maestros.

Al principio, el obispo otorgaba personalmente la licencia; después, se nombró un representante para tal función, denominado canciller. El otorgamiento de la licencia o la cancelación de la misma, algunas veces no tenía justificación, lo que poco a poco suscitó enfrentamientos entre el obispo y los maestros, quienes pretendían que la aceptación de nuevos docentes fuera dada solamente por ellos. Finalmente, los maestros ganaron y la licencia docente se convirtió en un título que sólo podían otorgar los pares. Para el año de 1215 se estableció un código que precisaba que: "... se reconoce a la sociedad de maestros el derecho de legislar todo lo relativo a la vida interior y pedir a sus miembros un juramento de obediencia a los estatutos de la compañía" (Durkheim, 1992).

Durante la Edad Media no existían categorías de profesores universitarios, se confería cierto reconocimiento a las capacidades intelectuales, lo que se traducía en un mayor status, que se reflejaba en la clase de alumnos que atendían, y por lo mismo, terminó por derivar en mejores remuneraciones. Quizá por ello, a finales de la Edad Media, algunos de los profesores llegaron a acumular tanto dinero y poder que casi se les confundía con nobles, lo que en cierto modo repercutió en un demérito de la figura y función del docente universitario, pues adquirieron mayor importancia las actividades extraacadémicas.

Por otra parte, el profesor universitario francés típico, en el periodo que va desde principios del siglo XIX con la Universidad Imperial, hasta 1968, año en que se da la reforma universitaria, labora en instituciones sometidas administrativa y políticamente al Estado. Sin embargo, conserva una autonomía relativa en el salón de clases; en efecto, mientras que facultades pierden autoridad ante sus miembros (en parte debido a la relación de sumisión de la universidad frente al Estado) el profesor utiliza sus poderes particulares para adueñarse del espacio en el aula.

Esa larga carrera del profesor universitario como funcionario estatal y ese poder burocrático perduran hasta la actualidad, ciertamente, no sin estar a salvo de ser cuestionados. Por ejemplo, a principios de los sesenta, Raymond Aron se quejaba que en Francia la falta de competencia entre las universidades ocasionaba que no existiera diferenciación entre los profesores, pues era lo mismo ser productivo que estéril; excelente o mediocre; los profesores tenían carreras análogas e iguales sueldos:

Funcionario del Estado, el profesor titular de la cátedra es en ella único dueño y señor después de Dios. Ni el presidente de la sección ni el decano pueden dar órdenes o sencillamente directrices a sus colegas. Los profesores franceses no están sometidos al Estado, son, a muchos respetos, libres de hacer lo que les parezca, de trabajar mucho o poco, de repetir o remozar sus clases... Rigidez administrativa y anárquica libertad dentro de los marcos trazados por los reglamentos: tal combinación, típicamente francesa, es también típicamente universitaria (Aron, 1966).

En cuanto a las formas de acceso al circuito profesional docente universitario, se siguió un camino particular. Dado que los sistemas escolares superior y secundario estaban estrechamente unidos en lo administrativo, durante muchos años (casi hasta la década de los años cincuenta), el maestro de universidad tenía que iniciarse como maestro de liceo y aprobar un examen de Estado. Sólo en las últimas décadas tal costumbre fue suprimida debido a la necesidad de contar con más ayudantes y maestros asistentes, situación que obligó a permitir el ingreso a la universidad de maestros sin experiencia previa en los liceos. Sin embargo, la licenciatura con-

tinuó siendo un criterio de experiencia indispensable para quien pretendiera convertirse en docente en los liceos y los colegios.

Por otra parte, las clases magistrales constituyeron el método principal de enseñanza universitaria durante el período previo al 68, en el que: "... durante años y años, los profesores van repitiendo en apuntes multicopiados..." (Basave, 1984). En ese sentido, parece ser que ni la Ley de Orientación, ni los subsecuentes decretos ministeriales implicaron un cambio radical en los procedimientos didácticos.

2. El académico en la actualidad

Después de la reforma de 1968, las cosas no cambiaron mucho para los profesores, si se considera que, hasta el momento, continúan siendo empleados del Estado y que su pago es considerado en el presupuesto gubernamental y no en el de la universidad. Como servidores públicos tienen categorías salariales, derechos y privilegios adquiridos a través de negociaciones bilaterales entre la burocracia central y los sindicatos: "Hay comités nacionales que administran las contrataciones y promociones de acuerdo con reglas formales; el ministerio central puede transferir puestos al interior del sistema universitario a voluntad. Pero una vez que se contrata a los miembros del profesorado, éstos tienen un sitio seguro en el servicio público" (Clark, 1997)

En la educación superior francesa existen tres categorías de profesores: profesores (similar en nuestro país al titular C), lectores o maestros de conferencias (parecido a los titulares A y B) y lectores asistentes (parecido al asociado). Las dos primeras categorías deben poseer el doctorado de Estado, (grado semejante a un Ph D. norteamericano) o la "habilitación" para dirigir investigación, que se consigue después del doctorado; el tercero debe tener el grado de maestría, pero debe estar cercano a la obtención del doctorado de Estado (Martínez, 1986).

La mayoría de los profesores son de tiempo completo y tienen titularidad (el titular en Francia es un académico que tiene un nombramiento definitivo), sólo hay un número muy pequeño de profesores de tiempo parcial y sin definitividad.

En 1994 había 66,000 académicos en la educación superior; de los cuales el 27 por ciento eran profesores, 39 por ciento eran lectores, 18 por

ciento lectores asistentes y una porción muy pequeña de 4 por ciento monitores; además, un 12 por ciento era personal bajo contrato. Dos años después, el Ministerio de Educación Nacional para la Enseñanza y la Tecnología reportaba que había 67,440 profesores participando en la educación superior.

En relación con el perfil de edades, en 1989 Guin (1991) describe que la edad de los profesores en promedio era de 52 años, de los lectores 46 y de los asistentes de lector 38.

Por otra parte en los años setenta, también aumentó considerablemente la contratación de personal académico debido al incremento considerable de la educación superior en este periodo. Debido a este requerimiento, muchos de los profesores que se incorporaron están a punto de jubilarse. Además, teniendo en cuenta que se requerían alrededor de 5,000 personas para cubrir las vacantes anuales, la incorporación de nuevos profesores se convierte en una situación muy problemática. Una opción para resolver esta dificultad fue la creación de la figura de los monitores (había 1600 en 1989), los cuales provenían de los segmentos de investigadores sin definitividad o los egresados de las Escuelas Normales Superiores en proceso de doctorarse. Estos monitores fueron habilitados de manera emergente: con ayuda de un supervisor enseñaban en el primer y segundo año y tomaban dos cursos al año en centros de formación para profesores sobre métodos de enseñanza, funcionamiento de las universidades francesas y europeas y cambios en el mercado laboral. Como retribución, además del sueldo como investigadores se les proporcionó un salario adicional, y a los que con el tiempo logran trascender a la categoría de asistente de lector, se les reconocieron hasta tres años de antigüedad (Guin, 1991).

En cuanto a las cargas de trabajo, reglamentariamente los profesores deben impartir 128 horas anuales de clase, o 129 horas de trabajos dirigidos, o 248 horas de trabajos manuales repartidos durante 25 semanas al año de clase. Además, tiene la obligación de asesorar tesis, participar como jurados y, sobre todo, de realizar investigación, sin la cual nunca serán promovidos (Martínez, 1986).

En cuanto a los incentivos, como parte de un programa de estímulos, los académicos pueden elegir entre tres tipos de contratos: de enseñanza, de supervisión de posgraduados o de administradores. El primero incluye

responsabilidades especiales con nuevos estudiantes y participación en cursos de actualización cuando se requiera enseñanza adicional; el segundo, significa la supervisión de investigadores jóvenes como actividad exclusiva; y el tercero, está reservado para quienes asumen cargos de gestión, tales como los rectores, los jefes de unidades de enseñanza e investigación, etcétera. (Guin, 1991).

En cuanto a su nombramiento, aunque teóricamente depende de una evaluación del Ministerio de Educación, en los hechos el candidato propuesto por las facultades (antes) o por las Unidades (ahora), es nombrado automáticamente por el Ministerio, sin más análisis o discusión. Esto hace que en la práctica la designación de los nuevos profesores se realice por las universidades y particularmente por la Unidades de Formación e Investigación.

E. Consideraciones finales

De la educación superior francesa después de la Reforma se pueden destacar algunos aspectos, entre ellos señalar que la desaparición de las facultades ya había sido considerada años antes de darse el movimiento estudiantil de mayo del 68 (de alguna forma detonante de las modificaciones que se concretan con la nueva Ley de Orientación de educación superior). Por otra parte, en términos de la estructura de organización, aunque desaparecen las facultades, gran parte de las decisiones permanecieron en manos de los grupos ya conformados, los cuales venían detentando un poder antes de la Reforma, esto es, que la modificación de la estructura de organización académico administrativa no implicó una recomposición y redistribución del poder de los grupos constituidos.

En cuanto a la relación entre centralismo y descentralización, se puede comentar lo siguiente. A pesar de la descentralización de la Universidad de París en varios centros universitarios como resultado de la Reforma, en la práctica se mantuvo el centralismo intelectual previo; en la capital se concentra el liderazgo intelectual de la mayoría de disciplinas, y aunque con el tiempo algunas universidades de provincia han destacado en ciertos campos del conocimiento, no ha sido suficiente para alcanzar un equilibrio entre el centro y las provincias.

Sobre la investigación y su relación con la docencia, si bien gran parte de la investigación se realiza dentro de los laboratorios de las universidades, la actividad es regulada por los Centros de Investigación, que son instancias externas a la institución, el hecho de que éstos sean financiados por el gobierno es una evidencia de que el Estado fomenta abiertamente la separación entre la docencia y la investigación, situación que no es nueva, sino una secuela de casi dos siglos de políticas educativas diferenciadoras.

En cuanto a la identidad y el status de los profesores, se les sigue considerando como funcionarios estatales. En el fondo, esta situación ha variado muy poco en relación con la posición previa a la Reforma Académica, no obstante que, además de disfrutar de ciertos privilegios, se les permite participar más en la gestión de las universidades, aspecto que antes estaba reservado únicamente a los profesores titulares.

En cuanto al contexto político administrativo, las últimas reformas que ha sufrido la educación superior francesa, la de 1968 y la de 1984, demuestran que es muy difícil y complejo alcanzar un cambio profundo que asegure la modificación de todos los aspectos de la estructura de la universidad, sobre todo cuando se trata de descentralizar un sistema profundamente centralizado, "... que ha tenido cada vez más el efecto de politizar profundamente el contexto de la toma de decisiones en la educación superior" (Clark, 1997).

Por último, conviene comentar que, hasta muy recientemente (1999), se ha propuesto reformar también a las Grandes Escuelas. Este planteamiento está motivado por el contexto de la globalización de las economías; el argumento principal que se esgrime es que, que si bien estas instituciones tienen prestigio dentro de Francia, ahora deben competir con otras instituciones en escenarios más amplios, que necesitan ofrecer respuestas más completas para mercados globalizados y no sólo para las necesidades particulares del país.

Bibliografía

- Aron, R. 1966. "Algunos problemas de las universidades francesas", en *La universidad en transformación*, Seix Barral, Barcelona.
- Basave, A. 1983. *Ser y quehacer de la Universidad*, Promesa, México, 1983.
- Ben David, J y A. Zooklower (comp).1966. *La universidad en transformación*, Seix Barral, Barcelona.
- Bonbeccio, C. 1991. *El mito de la universidad*, UNAM - Siglo XXI, México.
- Buquet, L. 1960. "La educación superior y los servicios públicos en Francia", en *La educación universitaria y la responsabilidad en la vida pública*, Cuadernòs n.4, Asociación Internacional de Universidades - UNAM, México.
- Clark, B. 1997. *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, UNAM - Porrúa, México.
- Cobo, J. M. 1979. *La Enseñanza Superior en el Mundo. Estudio Comparativo e Hipótesis*, Narcea, Madrid.
- Collins, R. 1996. *Cuatro tradiciones sociológicas*, UAM, México.
- De Dainville, R.P. 1963. "La enseñanza en Francia: datos estadísticos sociológicos y culturales", en *La enseñanza problema social*, Jus, México.
- Durkheim, E. 1992. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, La Piqueta, Madrid.
- Ferrer Pi, P. 1973. *La universidad a examen*, Ariel, Barcelona.
- Geiger, R. 1984, "Las universidades europeas: una revolución inconclusa", en *Perfiles Educativos*, n. 6, CISE-UNAM, México.
- Guin, J. 1991. "El nuevo despertar de la educación superior en Francia", en *Universidad Futura*, n. 8 y 9, UAM-Azcapotzalco, México.
- Kerr, C. 1982. *The Uses of the University*, First Edition, 1963, (Third Edition) Harvard University Press.
- Le Goff, J. 1987. *Los intelectuales en la Edad Media*, Gedisa, México.
- Martínez, J. 1986. "La educación superior en Francia", en *Foro Universitario*, n. 73, STUNAM, México.

- Mayeur, F. 1990. "La enseñanza secundaria y superior", en Avanzini, G. (comp). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Mondolfo, R. 1955. *Universidad pasado y presente*, Eudeba, Buenos Aires.
- OCDE. 1995. *Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE*.
- Prelot, M. 1963. "Instituciones escolares y transformaciones sociales: sus relaciones desde hace 150 años", en *La enseñanza problema social*, Jus, México.
- Premfors, R. 1990. "Políticas públicas y gobiernos universitarios en Francia, Suecia y Gran Bretaña", en Kovacs, K. (comp) *La revolución inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*, Nueva Imagen, México.
- Van De Graaff, J. H. 1980. "Can department structures replace a chair system: Comparative perspectives", en *Higher Education Research Group Working Paper*, n. 46. Yale University,
- Van Degraff. 1990. En: Premfors, R. 1990. "Políticas públicas y gobiernos universitarios en Francia, Suecia y Gran Bretaña", en: Kovacs, K. (comp) *La revolución inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*. Nueva Imagen, México.

Direcciones de Internet consultadas

<http://www.eurydice.org/Eurybase/files/FREN/FREN>

<http://www.cri.ensmp.fr/mesr/meser.html>

<http://www.education.gouv.fr/syst/>

<http://www.univ.paris5.fr>

<http://www.univ.paris12/fr>

III. EDUCACIÓN SUPERIOR EN ALEMANIA

A. Origen y desarrollo de la educación superior en Alemania

Las universidades de Alemania, que se fundan a principios del siglo XIX, son consideradas, junto con las francesas, como las iniciadoras del movimiento de universidad contemporánea. Es un lugar común identificar a Humboldt como el padre de la universidad alemana contemporánea, ya que no cabe duda de que él, en compañía de otros intelectuales, contribuyó a imprimir las características que la convirtieron en modelo a seguir. Actualmente son indiscutibles los aportes de las universidades alemanas para el desarrollo de la educación superior en el mundo.

1. Antecedentes de la educación superior

Durante la época medieval la educación alemana se encontraba en desventaja respecto al estado que guardaba la educación en Europa. La desventaja era particularmente mayor en la educación superior; debido a ello, los jóvenes alemanes eran enviados a estudiar a las universidades más destacadas de la época, a la vez que Alemania importaba maestros de las universidades como las de París, Bolonia, Pavia y Padua. Esta dependencia fue constante (en algunos momentos más que en otros) hasta inicios del siglo XIX, fecha en que esta situación cambia poco a poco, hasta llegar al momento en el que en el país alcanzó las condiciones necesarias para crear un sistema de educación superior con características propias.

Uno de los motivos por los cuales esta región no contaba con universidades de calidad, se relaciona con los conflictos políticos y religiosos que se suscitaron entre los siglos XIV al XVII, mismos que desviaron hacia actividades políticas los esfuerzos de los intelectuales que podrían haberse ocupado en fortalecer el desarrollo de la educación superior.

Los conflictos políticos eran de índole nacionalista y los problemas religiosos se relacionaron, sobre todo, con la pugna entre católicos y el movimiento protestante, el cual incluso se manifiesta con características específicas en las universidades de esta época: "Puede decirse que des-

pués de la Reforma y durante más de un siglo, la historia docente e investigadora de las universidades alemanas se identifica prácticamente con la historia de la teología luterana” (Cobo, 1979).

Durante el siglo XVIII Alemania era un país muy desunido, lo que se traducía en constantes manifestaciones políticas, situación que, al combinarse con la invasión francesa promovida por Napoleón a principios del siglo XIX, propicia la clausura de más de la mitad de universidades existentes en esa época.

Según Galo Gómez (1998), quien a su vez se apoya en Meneses (1976), la universidad contemporánea tiene sus inicios en Alemania a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII, y se consolida durante el siglo XIX. En la Universidad de Halle (1693) se incorpora por primera vez la libertad de enseñanza y el seminario como modalidad educativa. Después le sigue la de Gotinga (1737), que además de retomar sus aportes, incorpora la ciencia como principio rector. Sin embargo, fue la Universidad de Berlín (1810) donde se consolida el proceso modernizador ya que, además de la libertad de enseñanza, el seminario y la ciencia, incorpora la conferencia como modalidad de enseñanza (modalidad con la que se sustituye a la lección como mecanismo de interpretación de textos), el posgrado como nivel formativo por excelencia y la figura del profesor como protagonista principal.

De este modo, con estas innovaciones, la universidad alemana de la época contemporánea surgió a principios del siglo XIX, impulsada por intelectuales de la talla de Kant, Hegel, Humboldt, Fichte, Schelling, Schleiermacher, entre otros, cuyas ideas orientaron el camino para establecer las condiciones de lo que sería la floreciente universidad alemana decimonónica (Basave, 1983).

Esta orientación modernizadora, a la vez científica y civilizatoria, era clara y se fue incubando de manera precisa. En efecto, en 1808, Schleiermacher exponía en su obra: *Pensamientos ocasionales sobre Universidades* que:

La tarea de la Universidad es despertar la idea de la ciencia en los jóvenes... ayudarlos a contemplar todo lo individual... en sus con-

xiones científicas próximas, e inscribirlos en una gran conexión, en constante relación con la unidad y la totalidad de los conocimientos... En este sentido interpreta también la Universidad su propio nombre, pues en ella no deben reunirse solamente unos pocos conocimientos, sino su totalidad (Mondolfo, 1955).

Por su parte, en 1809, Fichte consideraba que las universidades tendrían que ser como un “canto a la civilización alemana”, y que en su puesta en marcha deberían cumplirse dos condiciones: primera, que la investigación fuera enfatizada en cada campo del pensamiento –aún en la literatura y la teología– y, segunda, que cada maestro universitario fuera antes que nada un investigador (Mondolfo, 1955).

Después, en 1809 Humboldt, en su propósito de revivir la universidad, planteó que ésta debía ser el centro de la unidad del saber, en donde se estableciera “el árbol de la ciencia”, para permitir se diera una relación estrecha y casi idéntica entre la enseñanza y la investigación. Consideraba a la universidad como una corporación al servicio de la ciencia, que no debía limitarse a un mero canal de la transmisión conocimientos, sino a un motor que hiciera avanzar la ciencia (Ferreri Pi, 1973; Cobo, 1979).

Una de las características de los establecimientos científicos superiores (universidades) es, además, nunca considerar a la ciencia como un problema totalmente resuelto y permanecer, por lo tanto, constantemente investigando. En tanto que la escuela, por su parte, sólo debe preocuparse por enseñar conocimientos ya elaborados y concluidos (En: Bonvecchio, 1995).

Otra de las ideas que Humboldt impulsó como propia de la institución universitaria fue que debería ser apoyada por el Estado, pero sin que éste interviniera en sus asuntos internos, idea ésta bastante atrevida y original, ya que Humboldt era trabajador del Estado: “Finalmente, el Estado debe permanecer siempre consciente del hecho de que precisamente estos centros llevan a cabo lo que él no es capaz de realizar y que, incluso, su intervención puede llegar a constituir un obstáculo” (citado en Bonvecchio, 1995).

Sin duda, a Humboldt, Fichte y Scheiermacher debe atribuirse en buena parte el renacimiento de las universidades alemanas del siglo XIX, pues a la vez que plantearon claramente la problemática por la que pasaban estas instituciones, les confirieron un nuevo carácter al proponer que debían dedicarse al quehacer científico independientemente de creencias doctrinales.

Bajo circunstancias particulares de intervención la universidad fue apoyada por el Estado y con el amparo (en ocasiones forzado) de la clase gobernante y la participación de grandes intelectuales, se alcanzaron las condiciones necesarias para funcionar y convertirse en el modelo para las instituciones académicas.

La universidad de Berlín se abrió en 1810; fue una institución que rescató los avances previos al siglo XIX de universidades como las de Halle, Gotinga y Jena, las cuales constituyeron un importante antecedente para que apareciera una universidad renovada. Estas condiciones eran diferentes en tanto que aparecen aspectos como la libertad de cátedra, el énfasis con la investigación, la unión entre docencia e investigación, así como la autonomía académico administrativa de las facultades que integraban a la universidad. Todos estos elementos permitieron configurar una institución diferente:

la Universidad alemana moderna se caracterizó desde muy pronto por un *planteamiento científicista* más que humanista, por el rigor y la exigencia de la tarea universitaria (largas carreras, difíciles exámenes...), por la posición dominante de los profesores titulares (ordinarios, capaces de dirigir la investigación) y por su defensa celosa de una autonomía y de una libertad académica que le permite cumplir sin injerencias su objetivo primordial de servicio de la ciencia (Cobo, 1979)

Además, estas nuevas condiciones que privilegiaban la libertad académica suponían:

que cada estudiante pudiera planear sus propios estudios, sin que nadie en particular tuviese derecho a prohibirle un cambio de especialidad o universidad, a limitar sus años de estudio, etcétera. La unidad de enseñanza e investigación establecía que el estudiante debía aprender participando en la investigación. La autonomía estaba en que las facultades eligiesen a sus catedráticos, pudieran decidir sobre la erección o supresión de materias de estudio, expansión de institutos, etcétera (Cobo, 1979).

Fue en este nuevo tipo de universidad en el que la investigación científica sentó las bases para la creación de las disciplinas propias para la enseñanza, con un método y contenido específicos para su transmisión. El éxito que alcanzó este modelo universitario tal vez no correspondió a las expectativas de quienes lo concibieron, ya que proponían construir una sola universidad nacional que se dedicara principalmente a la especulación dentro de la filosofía idealista, y no un sistema de universidades como después se desarrolló, el cual se vio favorecido, entre otras cosas, por el ambiente de competencia que se estableció: "Las universidades trataban de superar a sus rivales, o cuando menos mantenerse a su nivel. A consecuencia de ello, las innovaciones se introducían en Alemania con más facilidad y eran aceptadas con mayor amplitud que en otros lugares" (Ben-David, 1966).

La creación de la universidad del siglo XIX sirvió para incorporar un espíritu de nacionalismo, que finalmente contribuyó en cierto modo a la unificación de una nación que permaneció separada hasta más o menos 1870, cuando se constituyó el imperio alemán: "Dentro del ideal del estado unificado, Hegel y sus seguidores vieron en la universidad el ofrecimiento de una oportunidad para completar el desarrollo del individuo. Un estado para constituir el desarrollo de las personalidades —ésta fue la contribución conceptual de Hegel para el renacimiento de Alemania". (Flexner, 1968)

Fue tal el énfasis en el nacionalismo que algunos autores lo refieren como uno de los antecedentes que contribuyeron a la aparición del nazismo durante el siglo XX.

2. Evolución de las instituciones educación superior

Las ideas de Fichte se plasmaron en un plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior, en el cual la filosofía se consideraba como una especie de tronco común a la educación superior, no como una facultad separada (Mondolfo, 1955).

Casi inmediatamente después (1810), aprovechando el poder que le confería su alta posición política, Humboldt creó la Universidad de Berlín:

Fue en Alemania en donde el renacimiento de las universidades tuvo lugar... Pero fue el establecimiento de la Universidad de Berlín por Wilhelm von Humboldt en 1810, desde su ventajoso puesto en el Ministerio de Prusia, que se dio el dramático evento. El énfasis dado a la filosofía y la ciencia, sobre investigación y enseñanza de posgrado, sobre la libertad de alumnos y profesores. El departamento y el instituto fueron creados. El profesor se estableció como una gran figura dentro y fuera de la universidad (Kerr, 1982).

Desde su inicio, la Universidad de Berlín privilegió la investigación confiriendo el protagonismo a la figura del profesor, que ya desempeñaba un papel muy importante para el desarrollo de la misma, y en cuyas manos se ponía ahora el desarrollo de las cátedras: "El plan de Berlín se divulgó rápidamente por toda Alemania, la cual estaba pasando por un periodo de industrialización y de intenso nacionalismo, precedido de un choque y derrota en las manos de Napoleón" (Kerr, 1982).

En 1818 se reabre la Universidad de Bonn, la cual pronto sobresalió al lograr conciliar las facultades de teología, la católica y la protestante. Enseguida abrió sus puertas la Universidad de Munich, cuando se trasladaron a esta ciudad otras instituciones, y al incorporarse profesores de renombre, atrajo a estudiantes de toda Europa (Cobo, 1979). Las propuestas de los intelectuales de la época constituyeron el contexto cultural que permitió establecer la investigación como base de la educación. Por otra parte, la idea original de constituir a la filosofía como base de la reflexión poco a poco fue sustituida, sin muchas consideraciones, por una práctica de investigación más vinculada a los laboratorios. De este

ambiente pragmático surgieron las instancias académicas claves para el desarrollo del modelo universitario alemán: el instituto y el seminario.

La figura del instituto fue desarrollada casi naturalmente, por el profesor de química Justus Liebig en la universidad de Giessen entre 1826 y 1854, bajo la modalidad de un laboratorio de investigación y docencia: "Análisis detallados realizados por historiadores de la ciencia han mostrado que las orientaciones y prácticas de este primer laboratorio moderno de investigación-docencia de gran escala no se deducían de ideas amplias y planes concebidos con firmeza, sino más bien, surgieron como soluciones prácticas a las condiciones materiales y los nuevos intereses". (Clark, 1997)

Aquel simple laboratorio de carácter pragmático que formaba a los médicos, farmacéuticos, industriales y agricultores, poco a poco pasó a adoptar firmemente la investigación experimental, convirtiéndose en parte fundamental de la estructura de organización de las universidades alemanas y de otros países: "... la educación por medio de la investigación y la libertad de enseñanza se ligaron, no a la educación humanista amplia y a la ilustración general, sino a una especialización cada vez mayor" (Clark, 1997).

En el laboratorio, a la vez que se establecieron las condiciones para formar investigadores, se fijaron los criterios para la calificación de los especialistas que requería la competencia científica; así, quienes pretendían incorporarse al gremio científico tenían que pasar un tiempo como aprendices bajo la autoridad de un investigador en el laboratorio.

Por su parte, el seminario fue la otra instancia académica que logró combinar los intereses de investigación de los profesores con las inquietudes de investigación de los estudiantes; bajo esta modalidad y a través de la formación de futuros investigadores, con el paso del tiempo modificaría el desarrollo de las mismas disciplinas. Si bien los seminarios existían desde hacía dos siglos, primero como instancias para entrenar a los futuros predicadores y después como mecanismos para preparar a los maestros de secundaria, evolucionaron en las escuelas hasta sustituir el método de enseñanza de las lecciones de los libros por los diálogos entre alumnos y maestros.

El seminario como unidad de investigación y docencia fue puesto en marcha por el físico Franz Neuman en Königsberg entre 1843 y 1876; las

actividades que se desarrollaban en él eran ejercicios prácticos y revisión de problemas en grupos:

... (era)...hacer ellos su ronda semanal a partir de la discusión sentados todos alrededor de la mesa encabezada por el profesor, y de allí a la tarea de los problemas que éste asignaba, y después de reunirse de nuevo en el “laboratorio de enseñanza (del profesor) una extensión del seminario que llevaba en su casa”, en donde llevaban a cabo ejercicios de medición “algunas veces con instrumentos diseñados por ellos mismos” y luego otra vez, la siguiente semana de nuevo a sentarse alrededor de la mesa (Clark, 1997).

El seminario, el laboratorio y el instituto constituyeron las modalidades de enseñanza y de investigación que sentaron las bases para el gran desarrollo de la ciencia en Alemania durante el siglo XIX. En un principio, estas instancias eran de carácter privado; sin embargo, en poco tiempo se incorporaron a la universidad pública, hasta alcanzar un lugar importante en su estructura organizativa. Tanto el seminario como el instituto fueron las unidades básicas de organización de las universidades alemanas durante el siglo XIX y gran parte del XX y se constituyeron en instancias académicas que permitieron a los estudiantes formarse como investigadores, realizar investigación y vincular en la práctica las funciones de docencia e investigación.

Con el tiempo, a la vez que recibieron reconocimiento social como estructuras productoras y formadoras en investigación, lograron fortalecer su independencia en el interior de las facultades. Frecuentemente, estaban en relación estrecha con el gobierno, lo que les significaba tener autonomía financiera, pedagógica y científica, manteniendo gran independencia de las decisiones de las autoridades universitarias y de los cuerpos tradicionales de profesores.

Sin embargo, en opinión de Burton Clark, la situación anterior propició una organización universitaria débil ya que ni la administración de la universidad, ni la de la facultad, asumieron por completo el control de estas instancias. El poder real se encontraba en los institutos, seminarios, laboratorios y hospitales controlados por los catedráticos, lo que hacía,

por el contrario, que fueran estas unidades las instancias que controlaran a las universidades.

No obstante esta situación peculiar (o quizá, precisamente por ello), el modelo universitario alemán tuvo gran aceptación en el ámbito internacional: "Su efecto modelador a escala internacional fue enorme, ya que fue en estas pequeñas comunidades dedicadas a la investigación en las que participaron millares de estudiosos visitantes" (Clark, 1997).

Por ello, se expandió rápidamente el modelo de los institutos y seminarios que se iniciara en Giessen y Königsberg. Sin embargo, como institución completa, la Universidad de Berlín permaneció como el modelo a seguir; cualquier avance en las disciplinas científicas o en la creación de cátedras promovidas en esta universidad, inmediatamente trataba de ser incorporado por las demás instituciones. Un indicador de esta influencia fue que a finales del siglo XIX, después de la de Viena, la Universidad de Berlín fue la segunda de Europa en cuanto al número de estudiantes. Su estructura era la siguiente:

Divídese esta Universidad (de Berlín), por lo que toca a la clasificación de los estudios en general, en cuatro Facultades: la de Teología, la de Jurisprudencia, la de Medicina y la de Filosofía; comprendiéndose en esta última Facultad aquellas materias no incluidas en los demás, y que en algunas Universidades de otros países se reúnen bajo los nombres, también un poco arbitrarios, de Facultad de Letras, Facultad de Ciencias (De Icaza, 1915).

Algunas facultades eran muy extensas y contaban con numerosos institutos, lo cual provocaba una separación entre los cuerpos de docentes de las facultades y los responsables de los institutos; aunque existía relación entre los titulares de las cátedras y los responsables de los institutos, en los hechos eran unidades completamente separadas. En ambas instancias se daba una centralización de las decisiones; por ejemplo, los directores de los institutos eran al mismo tiempo los titulares de las cátedras. Había diferencias: mientras en las facultades unos pocos decidían por la inmensa mayoría de profesores, en los institutos los directores lideraban un pequeño grupo de investigadores.

Según estadísticas disponibles, hacia el año de 1906 existían 30 universidades, incluyendo la Escuela Profesional Superior (Flexner, 1968), hacia 1919 la población estudiantil ascendía a 45,656 alumnos; cantidad que una década después se incrementó al doble. En efecto, hacia 1929 el sistema universitario contaba con 90,743, de los cuales 22,650 estaban inscritos en la Escuela Profesional Superior y 14,126 asistían a la Universidad de Berlín.

En cuanto a la organización de la enseñanza, De Icaza (1915) refiere que la duración del año escolar en las universidades era de siete meses y medio, el cual administrativamente se dividían en dos semestres (sin corresponder el nombre con la duración). Oficialmente, las clases duraban una hora, pero en los hechos su duración era de cuarenta y cinco minutos, por la existencia del “cuarto de hora académico”, tiempo invertido en la entrada y salida de los alumnos y como breve descanso. De esta manera, un profesor que estaba obligado a dar una hora a la semana impartía quince minutos menos en cada hora de clase programada, lo cual, sumadas las horas en un año escolar, resultaba en un tiempo real significativamente menor al tiempo estipulado.

El proceso de crecimiento general del sistema educativo universitario fue interrumpido bruscamente por la Segunda Guerra Mundial, que tuvo consecuencias graves en todos los niveles y ámbitos de la vida del país, incluyendo el educativo. Como se sabe, al finalizar la Guerra, el país fue dividido en dos: la República Federal Alemana y la República Democrática Alemana. El sistema educativo también fue dividido, y por supuesto, el subsistema de educación superior fue adquiriendo en cada país características muy diferentes. Mientras en uno la enseñanza quedó bajo un dominio de planificación centralizada (el caso de las Universidades de la República Democrática de Alemania), en el otro, los establecimientos educativos siguieron un camino muy parecido al que habían tenido hasta antes de la Segunda Guerra Mundial (Alemania Federal).

Este segundo caso es el que interesa aquí, ya que las universidades que se reabrieron en la República Federal Alemana después de 1945, fueron reconstruidas de acuerdo con los principios fundamentales de la concepción alemana que se venía sosteniendo desde el siglo XIX: libertad académica, unidad de enseñanza e investigación y autonomía de las facul-

tades. Se partía del principio de que debía existir igualdad entre todas las universidades, lo que a la vez posibilitaba la competencia por tratar de ser la mejor. No obstante, esta igualdad estaba basada en criterios muy rigurosos, incluso, autoritarios: “ Entre otras cosas esta igualdad estaba fomentada por el hecho de que el profesor Asistente tenía que aceptar su primer nombramiento independientemente de sí le gustaba o no la Universidad que le llamara, y más aún, las universidades podían nombrar sin consultar al candidato”. (Dahrendorf, 1966)

Finalmente, en 1992 con la desaparición del Muro de Berlín y la reunificación de Alemania, las universidades nuevamente se rigen por las mismas políticas educativas.

B. Estructuración del sistema educativo alemán

El sistema educativo alemán tiene tres niveles educativos en común y se caracteriza por ofrecer una variedad de opciones educativas que se inician con el segundo nivel de enseñanza. Desde edad tan temprana como los ocho años los niños, con ayuda de sus padres y maestros, tienen que optar por alguna de las cinco opciones que se les ofrecen para iniciar sus estudios secundarios. Esta diversidad electiva es el comienzo de un proceso continuo de selección a la que están sujetos los estudiantes de los diferentes niveles educativos, situación que, al conservarse hasta la educación superior, permite que los estudiantes tomen con naturalidad la posibilidad de elegir instituciones, planes y programas.

1. Niveles del sistema educativo alemán

En 1809, Humboldt establece una reforma educativa, apoyada en los conceptos de unificación y estatización económica; en ella se plantea un sistema educativo abierto a todos los individuos, sin importar su procedencia social. Esta reforma propone tres niveles educativos: enseñanza elemental, la enseñanza media y la enseñanza superior.

La primera debía proporcionar formación básica y general a toda la nación, sobre lo que debería de hacer cada hombre y todo ciudadano para desenvolverse en sociedad, ya fuera que continuara estudiando o se dedicara a otras actividades. La enseñanza media, considerada propiamente

como enseñanza escolar, concretada por medio del gimnasio humanista, tenía un carácter propedeúico y preparaba al alumno para la autonomía requerida del tercer nivel. Este último era el nivel universitario, cuyo propósito es cultivar la ciencia universal y pura.

Esta reforma, deslinda la educación elemental de la escuela profesional propia de los gremios (la cual se restringía a ciertos grupos sociales); esta delimitación realizada hace casi doscientos años, corresponde en lo general con la estructura del sistema educativo alemán actual (Bonvecchio, 1991).

Ya se ha visto, pues, por qué, según hemos dicho, la "Escuela Elemental" puede considerarse como el pueblo mismo; su ampliación inmediata, la escuela media, en todas sus formas y nombres, no representa sino el pueblo acomodado; y el Gimnasio, cuando no sirve sólo de preparación universitaria, es la clase media, y la Universidad compónenla las clases ricas, aristocracia del dinero y en su parte aristocracia de la sangre, pues el principal continente de ésta lo llevan las Escuelas militares (De Icaza, 1915).

En la actualidad, el sistema educativo alemán se compone de cuatro niveles: primario; secundario de primer ciclo; secundario de segundo ciclo y educación superior. La educación obligatoria de diez años de estudio, comprende la escuela primaria y la escuela secundaria primer ciclo. Los primeros cuatro años que constituyen **la escuela primaria** (*Grundschulen*), son comunes a todos los estudiantes, y es así desde que en 1960 se eliminó un sistema paralelo que consistía en escuelas elementales para los alumnos que trabajaban. Los contenidos de este nivel se centran principalmente en materias como alemán, matemáticas, estudios sociales, ciencias, música, educación física, artes y textiles.

Al terminar la primaria, los estudiantes acceden al siguiente nivel denominado **escuela secundaria de primer ciclo** (*Sekundarbereich I*). Con una duración de seis años considera cinco diferentes opciones: las escuelas de gramática (*Gymnasien*), las escuelas integrales (*Gesamtschulen*), las escuelas intermedias (*Realschulen*), las escuelas secundarias generales (*Hauptschulen*) y los cursos integrados (*Integrierte klassen*). La inscrip-

ción a cualesquiera de ellas depende de los resultados obtenidos en la escuela primaria, decisión que se toma en las oficinas por cada estado federado (*Länder*), tomando en consideración principalmente las recomendaciones de los maestros y el promedio de calificaciones.

Las escuelas de gramática o gimnasios, ofrecen un curriculum académico riguroso para los estudiantes interesados en cursar una carrera universitaria; a estos establecimientos ingresa el 31 por ciento de los estudiantes. Aquellos que terminan los estudios y no desean continuar estudios universitarios, reciben el diploma de estudios intermedios.

Las escuelas intermedias o *realschulen* ofrecen un curriculum amplio, pero sin la profundidad y rigor del gimnasio. A ellas se incorpora alrededor de 29 por ciento de los estudiantes. Sus egresados pueden incorporarse a las escuelas secundarias técnicas, las cuales orientan la admisión a los colegios técnicos y, si son alumnos sobresalientes, pueden solicitar la transferencia al gimnasio y de ahí continuar los estudios universitarios.

Las escuelas secundarias generales (*hauptschulen*) están dirigidas a los alumnos con habilidades menores para el trabajo y que requieren entrenamiento vocacional. A ellas se accede inmediatamente después de terminada la escuela secundaria general y opta por esta modalidad aproximadamente el 29 por ciento de los estudiantes. El certificado de *hauptschulen* es requisito para ingresar a las escuelas profesionales de tiempo parcial o sistema dual (*Berufsschulen*) y sirve también para acceder a las escuelas vocacionales de tiempo completo, opciones que se ubican en el siguiente nivel educativo.

El tercer nivel educativo, la **escuela secundaria del segundo ciclo** (*Sekundarbereich II*), tiene una especial significación para la formación profesional en Alemania. Este nivel coincide aproximadamente con los años escolares de nuestras preparatorias; en él, los alumnos disponen de una variedad de opciones de preparación, tanto para continuar la educación superior, de acuerdo con sus preferencias y capacidades, como para cursar una preparación técnica. El principal certificado otorgado es el *abitur* o certificado de madurez universitaria general:

El certificado de madurez universitaria general suele obtenerse a través del examen del bachillerato una vez concluido el decimotercero año escolar. El examen del bachillerato consta de una parte escrita y otra oral (o práctica en materias tales como las ciencias naturales)... La demostración de madurez universitaria general resulta del rendimiento del alumno en los cursos básicos, del rendimiento de los años doce y trece y del resultado del examen del bachillerato (Velázquez, 1986).

El certificado de madurez especializada permite el acceder al estudio de determinadas disciplinas en las distintas opciones de educación superior; se obtiene al cursar el bachillerato de capacitación, con el estudio de materias de especialidad que sustituyen al segundo idioma extranjero que se exige en el bachillerato general (gimnasio).

La enseñanza profesional del segundo ciclo consta por lo general de tres años, y se cursa en una gran variedad de instituciones educativas, entre las que se encuentran, el gimnasio de segundo ciclo, las escuelas integrales, las escuelas profesionales de tiempo completo (*Berufsfachschulen*), las escuelas profesionales a tiempo parcial que funcionan en combinación con la empresa (*Berufsschulen -duales system*); las escuelas especializadas en gramática (*Fachgymnasien*) y las escuelas de extensión profesional (*Berufsaufbauschulen*).

Merece mención particular, la enseñanza de formación profesional de las escuelas de tiempo parcial o sistema dual, ya que constituye el núcleo de la enseñanza profesional en Alemania, circuito en el cual: "Aproximadamente al 70 por ciento de un grupo de edad se le proporciona enseñanza y formación profesional bajo este sistema" (OCDE, 1995). El cuarto nivel educativo corresponde a la **educación superior**. Para inscribirse en él los alumnos deben aprobar el examen de madurez universitaria general o el de madurez universitaria especializada. Existen distintas posibilidades de incorporarse a la educación superior, tanto a las universidades (*Universitäten*) como a otras instituciones entre las que se encuentran las escuelas profesionales superiores (*Fachhochschulen*), las escuelas técnicas profesionales (*Fachschulen*) y las escuelas de enfermería y comadronas (*Schulen des Gesundheitswesens*).

Como se menciona anteriormente, para ingresar a alguna institución de educación superior es necesario aprobar un examen que se realiza una vez terminada la enseñanza secundaria de segundo ciclo (nuestro bachillerato), después de alrededor de 13 años de estudio.

Para las personas que se encuentran ente los 25 y 40 años que no pudieron cubrir el examen de madurez en términos normales, pero que poseen una excelente capacidad para un determinado campo de especialización, existe la posibilidad de presentar un examen de admisión. Dicho examen requiere el testimonio de dos personas que aseguren la capacidad y rendimiento en la especialidad que desea estudiar y es realizado por el ministerio correspondiente a la universidad a la cual se aspira (Velázquez, 1986).

En las carreras con cupo limitado, por reglamento de los Länders y de las propias escuelas, se requiere pasar un examen especial de la carrera, además del examen de madurez general o especializada. (Dahrendorf, 1966).

Los estudios que se realizan para conseguir un primer grado en la educación superior, profundizan la especialización y la calificación profesional en todos los campos, sin hacer una diferencia entre ofertas “académicas” y “profesionales”, ya que en este nivel “... no se distingue lingüística ni estructuralmente entre disciplinas básicas y escuelas profesionales como se hace en Estados Unidos.” (Clark, 1997). Sin embargo, sí se establece una distinción en los grados que se otorgan, ya que existen, por una parte, el diploma y el *Magister Artium* (M.A.), que se otorgan por las instituciones educativas, y por otro, el Diploma Universitario de Estado, reconocimiento para algunas profesiones que se obtiene al acreditar un examen estatal.

Con respecto al egreso, y abundando sobre la información anterior, es importante mencionar que existen dos clases de exámenes: el examen académico para obtener el diploma, el magister o el doctorado, el cual se aplica en el interior de las instituciones de educativas, y los exámenes de Estado. El primero faculta para acceder a las profesiones, ya que expresa la calificación profesional y certifica la conclusión de los estudios. Por su parte, el examen de Estado es un requisito para un reducido número de profesiones (medicina, odontología, veterinaria, farmacología, derecho y

nutrición), y es aplicado por comisiones estatales en las que, si bien participan algunos profesores universitarios, los criterios de acreditación son establecidos por el Estado. Aprobar el examen de Estado no da derecho al empleo, pero sí acredita la aptitud para conseguirlo (Velázquez, 1986).

La conclusión de una carrera universitaria permite optar por el ingreso a un doctorado. El candidato a doctor debe llevar a cabo estudios por un lapso de ocho a diez semestres, y tener por lo menos dos semestres de residencia en la institución donde desea ser admitido. La tesis de doctorado generalmente se realiza en tres años (Velázquez, 1986).

2. Sistema universitario

La estructura de la universidad alemana hasta mediados de la década de los setenta se basó en las facultades y los institutos de investigación. Después de más de 15 años de intentos por reformar el sistema de educación superior, y de muchos debates en las cámaras legislativas, fue aprobada en 1976 la denominada Ley Marco para la Educación Superior. Teniendo como principio la formulación de tres libertades fundamentales (de elección de estudios, de enseñanza y de investigación), desde dicha ley se establecieron como tareas de las universidades la enseñanza y la investigación. Reconoció que los profesores deberían tener la mayoría de representantes en las comisiones de investigación y de enseñanza, así como sobre la decisión en el nombramiento de nuevos profesores (Cobo, 1979). Esto último permite seguir identificando a la universidad como "universidad de los profesores", acontecimiento que confirma una de las características del sistema de educación superior alemán, esto es, el amplio reconocimiento y poder de decisión de los profesores en asuntos académicos administrativos.

En Alemania casi todas las universidades son públicas y, por lo tanto, puede considerárselas como universidades de Estado, pero no exactamente como las francesas, pues mientras estas últimas dependen directamente de una sola autoridad central, el Ministerio de Instrucción Pública, la universidad alemana no depende de la República Federal, sino de los Länders o estados federales. De esta manera, en Alemania no existieron universidades centrales como sucedía con la Sorbona en Francia hasta 1978; el de Alemania fue un sistema descentralizado con un alto grado de competencia.

A través de los *Länders*, el Estado crea, sostiene y vigila a las universidades, pero es cuidadoso de meterse en su vida interna, ya que la reglamentación se formula por los órganos académicos y administrativos propios, y la administración es ejercida en gran parte por las decisiones de los órganos académicos (Dahrendorf, 1966).

No obstante, a decir de Ben-David (1966), aunque aparentemente no hay gran influencia estatal en los ámbitos universitarios, en los hechos, la existencia de exámenes controlados por el gobierno para otorgar algunos títulos profesionales, y la regulación indirecta de las cuotas de estudiantes que pueden optar por carreras prácticas como resultado de los exámenes que aplica, hace que muchos programas de estudio sean diseñados de acuerdo con los intereses del Estado.

Hacia finales de los sesenta la universidad alemana mostró los primeros síntomas de problemas para admitir a todos los aspirantes; sin embargo, en los ochenta disminuyó el número de bachilleres que querían ingresar a la universidad, de tal suerte que las universidades pudieron incorporar de nuevo a la mayoría de aspirantes.

Con la unificación de las dos repúblicas (1992) y la desaparición de la República Democrática Alemana, también desaparece la diferenciación del sistema de educación superior. Las universidades alemanas actuales siguen el mismo criterio de las universidades de la anterior República Federal Alemana "... ofrecen una amplia gama de cursos de estudios. Combinan la enseñanza y la investigación y están facultadas para otorgar doctorados" (OCDE, 1995).

Hacia 1993 existían en Alemania 325 instituciones de educación superior, entre las que destacaban 92 universidades, 100 escuelas superiores de especialización, 25 escuelas superiores de especialización en administración, 32 escuelas superiores de arte, 16 escuelas superiores de teología y 8 escuelas superiores de pedagogía. En el nivel superior participaban unos 1.9 millones de estudiantes, de los cuales 135,000 eran extranjeros, todos atendidos por 115,000 profesores. Existían pocas instituciones privadas de educación superior, a las que acudían 36,000 alumnos en el mismo año.

Alrededor de 1990, en Alemania existía un sistema de investigación financiado por el gobierno, paralelo al sistema de educación superior, integrado por cuatro agrupaciones principales: Corporación de Grandes

Centros de Investigación, ligada a la investigación nuclear, que integra a 10,000 investigadores; la Sociedad Fraunhofer para el Fomento de la Investigación Aplicada, ligada principalmente a la industria, con 6,000 colaboradores; la organización Lista Azul, con 10,000 investigadores y la Sociedad Max Plank, compuesta por 4,400 investigadores.

Éstos, denominados institutos de la sociedad, tienen un papel importante en la estrategia de desarrollo del país; realizan investigación tanto básica como aplicada y gozan de financiamiento y de buena reputación por su alta calidad: "Los investigadores son de tiempo completo en su mayoría, en comparación con los investigadores docentes de las universidades que sólo pueden dedicar parte de su tiempo a la investigación, misma que disminuye al aumentar las cargas docentes" (Clarck, 1997).

Las universidades, lejos de tener el monopolio sobre la investigación, compiten por la obtención de recursos provenientes en gran parte del nivel estatal-federal, por contar con personal especializado y por obtener condiciones para realizar investigación. Esta situación se ha complicado en la medida en que el sistema de educación superior ha crecido en tamaño (en relación con la masificación) y en unidades de operación, pero también porque lo ha hecho en condiciones de una enorme competencia por la mayor especialización del conocimiento. Además: "Algo que pesa mucho sobre la investigación y el entrenamiento para la investigación avanzada en el sector universitario es la tendencia de que el financiamiento institucional general distribuido por los estados fluya hacia la instrucción masiva de los niveles principiante e intermedio". (Clarck, 1997)

El desvío de recursos hacia una instrucción que no se vincula con la investigación sino que ofrece un conocimiento codificado, junto con la mayor pluralidad de fuertes sectores no universitarios de investigación, implica para la universidad: a) una fuga de trabajo de investigación al exterior; b) una disminución de la energía universitaria ante la intensa competencia por financiamiento y personal especializado; y c) dejar en segundo término el entrenamiento formal universitario, pues gran parte del entrenamiento en investigación se lleva a cabo en el ámbito del trabajo, y no necesariamente en una "... gran universidad impersonal atiborrada de estudiantes y docencia de primer grado". Tal es el caso de la subestructuración de los estudios doctorales:

Para 1986, el primer cuerpo científico nacional de Alemania, el Wissenschaftsrat, estaba dispuesto a plantear públicamente que “el concepto de la unidad de investigación y docencia”, un postulado tradicional de la universidad alemana, se debía ahora abandonar en la educación de pregrado y reservar únicamente para el trabajo de posgrado (Clarck, 1997).

Sin embargo, antes de avanzar en esta línea, se tienen que resolver problemas derivados de la unificación de los dos sistemas de educación superior y de los dos sistemas de organización de la investigación (producto de la reunificación alemana); además se requiere que el profesorado reconozca y acepte la distancia, cada vez mayor, entre la idea de la unidad y sus posibilidades reales de concreción: “La vieja combinación de creencias e intereses creados que plantea que el vínculo entre investigación, docencia y aprendizaje debe aplicarse a todo el personal académico y todos los estudiantes, en todos los campos, en todas las universidades todavía muestra ejercer un poderoso control sobre el pensamiento académico”. (Clarck, 1997)

C. Organización académica

El sistema académico de las universidades de Alemania durante el siglo XIX, se caracterizó por el alto grado de innovación incorporado; muy abierto para su tiempo, ya que fue el primero en incorporar la libertad académica, representada por la libertad de los maestros para enseñar e incorporar temas de sus investigaciones, y por la libertad de los alumnos para aprender lo que quisieran cuando y en donde lo eligieran.

1. Unidades de organización académica

Como se mencionó anteriormente, la mayoría de las universidades alemanas conservaron la estructura académica por facultades e institutos de investigación hasta 1976, momento en que modificaron su estructura para dar paso a una innovación que las marcaría significativamente. En 1976, mediante la Ley Federal Framework se crearon las *subject areas* o *Fachbereich* (FB), consideradas como la “unidad básica de organización de la Universidad”; las cuales sustituyeron a las antiguas facultades.

Aunque esta estructura se propuso en 1962 para la creación de nuevas universidades, comenzó por primera vez en 1965 en la Universidad de Bochum, en donde se crearon 18 *subject areas* en lugar de las cuatro o cinco facultades existentes (no fue sino hasta después de 1976 que las *subject areas* se pusieron en marcha en todas las universidades). La Ley no especificó cuantas *subject areas* debían contener las instituciones; su número dependió del tamaño de la universidad en cuestión. En la mayoría se formaron entre ocho y 22 FB, que reemplazaron entre cinco y siete facultades (Van de Graaff, 1980).

Algunos autores estiman que el antecedente para la creación de las *subject areas* fueron los departamentos de las universidades norteamericanas; sin embargo, a decir de Van de Graaff, por la cantidad de alumnos que atienden y de profesores que integran, el origen de las *subject areas* se encuentra más próximo a las antiguas facultades que a los departamentos: "El promedio universitario comprende quince FB, y el promedio de estudiantes que atiende cada FB es de alrededor de 1000 estudiantes, con unos 75 maestros de plantilla de todas las categorías. Esto significa que el FB típico es aún una unidad muy grande, representando un limitado grado de diferenciación". (Van de Graaff, 1980)

Otros autores difieren de la opinión de Van de Graaff, ya que sostienen que el número de alumnos no es un criterio definitorio: "...la universidad alemana está siendo suplantada: a la organización por facultades o institutos, ha sucedido la organización por departamentos, propia de la universidad norteamericana, que permiten mucho más elasticidad y mucho mayor facilidad de dar cursos interdisciplinarios". (Ferreri Pi, 1973)

Según esta interpretación, las *subject areas* corresponden a los departamentos, no tanto en el número de alumnos que pueden atender, sino en términos de su organización básica como responsables de las funciones docentes y de investigación.

Algunas *subject areas* correspondieron a las anteriores facultades en cuanto a la cantidad de profesores que integraron, al número y tipo de alumnos que atendían y a la rigidez en su funcionamiento. Fue una situación diferente en las *subject areas* que se crearon para atender nuevos campos de conocimiento, tal como en el caso de la Informática, ya que se trata de instancias más pequeñas, que distribuyen sus tareas de manera



más equitativa, que cuentan con personal más joven y más dispuesto al trabajo en equipo (Van de Graaff, 1980).

Dentro de las unidades básicas de organización se encuentran también los institutos, laboratorios y seminarios; instancias que presentan un desarrollo desigual en relación con las características de los campos disciplinares (científicos), predominando entre ellas la figura del instituto.

Con la reforma de 1976 disminuyó la cantidad de institutos (por ejemplo de tener 120 institutos la Universidad de Frankfurt en 1969, para 1978 sólo permanecían 84); pero se dio un mayor desarrollo interno al integrar un mayor número de académicos y aumentar los proyectos de investigación.

De este modo, aunque desaparecen las facultades, se conservan los institutos de investigación, los laboratorios y los seminarios, figuras que existían desde el siglo XIX. Incluso, gran parte de su funcionamiento no se altera y continúan siendo dirigidos por prominentes investigadores, quienes se rodean de equipos de investigadores y de prometedores prospectos que participan en programas de doctorado. Éste es, quizá, uno de los motivos por los que el sistema alemán es considerado como un modelo a seguir, cuya base fundamental para la enseñanza y el posgrado es la investigación.

2. Sistema electivo

Anteriormente se mencionó que la posibilidad que tenían los estudiantes alemanes de elegir sus temas de estudio y sus profesores tiene su antecedente en la libertad académica en la Universidad de Halle en 1693, en la Universidad de Gotinga en 1737, y su consolidación, en la de Berlín en 1810. Esta libertad académica, concebida por Humboldt y Fichte en la naciente universidad de 1810, apelaba a la libertad del estudiante para aprender y a su responsabilidad para estudiar. Esta libertad académica es referida por Icaza en 1915, de la siguiente manera:

De ahí la independencia absoluta del discípulo en la universidad alemana. Ésta le ofrece un cuadro de materias para estudio y de orientación y una lista de profesores. El estudiante puede escoger a su arbitrio. Nada ni nadie le obliga a determinadas preferencias. Es

él quien forma su plan de estudios y quien lo modifica cuando y de modo que le conviene. En su interés está el acudir a las lecciones que ha elegido y ha pagado... no hay en las lecciones lista de asistencia ni calificación, ni exámenes al fin del curso... y para concederle a su término el examen general; exíjese al discípulo la firma de los profesores cuyas clases cursó, asentadas en su libreta de estudiante en la primera y última lección de cada semestre (De Icaza, 1915).

En la base de esta nueva concepción de aprendizaje existe la idea de que el estudiante está preparado para encontrar por sí mismo su propio camino a través de la complejidad del laberinto académico; en este caso, el estudiante ya no es el objeto de la docencia, sino más bien es un colaborador del proceso de enseñanza aprendizaje (Dahrendorf, 1966). Esta libertad en las universidades contrasta con la sujeción de los gimnasios que las preceden, e incluso, algunos autores consideran que la hacen posible, que son una reacción a la rigidez académica característica del gimnasio en el nivel educativo precedente (De Icaza, 1915).

De este modo, teóricamente, en el sistema universitario el estudiante puede elegir cualquier materia, seleccionar a sus maestros a su antojo, puede moverse de una universidad a otra, manejar su tiempo libremente y dedicar más o menos tiempo para estudiar o trabajar. En las profesiones prevalece la prioridad lógica de los estudios, puede tomar asesoría o no tomarla bajo su propio riesgo; en suma, los alumnos son tratados como personas maduras y responsables desde el momento mismo en que ingresan a la universidad.

Sin embargo, en ocasiones las conferencias y las clases son obligatorias, y tienen este carácter no por que la universidad así lo determine, sino debido a los requisitos del sistema estatal de exámenes (Liedman, 1996). Parece entonces, que en la práctica, los alumnos no son tan libres como se señala en teoría, porque de alguna manera deben de cursar asignaturas y contenidos necesarios y comunes para poder acreditar los exámenes (el académico de la universidad y el del Estado). También, con respecto a las materias, aunque puede elegir cuales cursar, debe considerar sus prerrequisitos, es decir, la lógica de secuencia y profundidad que debe haber

necesariamente en una disciplina (por ejemplo, no se puede cursar primero psicología sin antes haber tomado anatomía, o cursar física sin antes haber llevado matemáticas. (Flexner, 1968).

Por ello, autores como Galo Gómez (1998), al referirse a la libertad de aprendizaje dado por el principio de libertad de elección, observa cierta ambigüedad en el sistema. Expone como ejemplo el caso de los estudiantes brillantes, en los que es pertinente la libertad para elegir temas y profesores con quienes estudiarlos; en cambio, en el caso de los alumnos de cualidades promedias, esa libertad para planear, puede convertirse en irresponsabilidad o negligencia, pues el alumno puede equivocarse indefinidamente, sin que el problema sea corregido. En cambio, autores como Flexner (1968), con relación al mismo fenómeno, mostraba su admiración por este sistema electivo, al grado de atribuirle la esencia de la formación de los futuros hombres, ya que, según su opinión, poner en las manos de los estudiantes la decisión de estudiar o no, y de cuando hacerlo, permite complementar la libertad y la responsabilidad.

3. Formas de gobierno

En las universidades alemanas el rector es una autoridad representativa que preside el Senado (Consejo Académico) y lleva la voz de la universidad. Sus funciones casi no han cambiado desde el siglo anterior; por ejemplo, a principios de este siglo se consideraba que:

Al Senado le corresponde la administración general universitaria, la elección del representante que la universidad envía a la Cámara de Senadores del Lander en donde el derecho de tener representante existe, y la resoluci3n de asuntos disciplinarios. Cada facultad administra especialmente la parte econ3mica que le corresponde, determina en unos casos e inicia en otros lo concerniente a sus premios y certámenes y lo referente a los auxilios de la junta de socorros, en la que tiene voz su decano... resuelve y determina en cuanto a los exámenes, grados y títulos acad3micos, y elige en nombre de la Universidad, generalmente por ternas, los candidatos que cree pueden cubrir ventajosamente las vacantes del profesorado (De Icaza, 1915).

En suma, podría decirse que el sistema se constituye, desde su inicio, en una serie de autonomías intervenidas por autoridades superiores:

El profesor es independiente de enseñar la materia dentro de su ramo, y en ocasiones hasta para escogerla como mejor le parece, de acuerdo sólo con la Facultad; ésta hace uso de las atribuciones indicadas dando cuenta de ellas al Senado, y el Senado, por conducto del Rector y del juez de la Universidad, en aquellas Universidades en que existe curador que representa al ministerio, informa a éste de cuanto concierne a la marcha académica (De Icaza, 1915).

Actualmente las universidades mantienen esta forma de gobierno a través de un rector, varios vicerrectores y un canciller que se encarga de los asuntos administrativos. El rector es elegido entre los grupos de profesores que pertenecen a ella, y permanece en su cargo cuatro años.

El gobierno de las universidades se integra por dos cuerpos colectivos, el primero similar a un parlamento (que depende directamente de los *Länders*) y cuyas funciones principales son la elección del cuerpo de gobierno y la adopción de resoluciones de constitución básica o estatutos. El segundo cuerpo central, denominado Senado o Consejo Académico, es responsable de la organización de la institución y de los asuntos de política central. Sus principales responsabilidades son proponer candidatos para la elección del rector, establecer las cuotas de ingreso de alumnos (en donde existe ingreso restringido), decidir sobre las colegiaturas, crear los departamentos, promover las condiciones académicas y científicas y aprobar los temas de investigación que pretenden desarrollar los nuevos académicos.

Antes de la reforma de 1976, los profesores contaban con alrededor del 80 por ciento de votos para la toma de decisiones en las diferentes instancias relacionadas con la enseñanza, la investigación y el nombramiento de los profesores. Durante la transición, en algunas instituciones, se compartió la toma de decisiones de manera tripartita entre, profesores, asistentes y estudiantes. Finalmente, la reforma de 1976, estableció que los académicos continuarían teniendo la mayoría y el derecho a veto en materia relacionada con la investigación o con los nombramientos.

Además, la ley estipuló que los institutos o las “unidades operativas” deberían ser administradas colegiadamente, por el consejo o la junta, instancias que incluyen la representatividad de todos los profesores más un pequeño número de representantes de otros grupos (Van de Graaff, 1980). Esta participación dispareja entre los grupos de la comunidad universitaria, en la estructura de gobierno colegiada, asegura la rotación de las jefaturas de las instancias académicas entre los profesores de mayor antigüedad y rango, lo que garantiza un grado substancial de participación en los consejos de otros grupos y reduce el poder de los profesores jóvenes y los estudiantes.

D. Personal académico

La figura del profesor en las universidades alemanas tiene una presencia muy significativa: en ella se apoya y se orienta el quehacer de la universidad. En la medida en la que el profesor adquiere renombre, obtiene cierta independencia en la docencia y en la investigación y logra un gran peso en la toma de decisiones, tanto de las instancias operativas como en las de gobierno. Sin embargo, alcanzar este status dentro de la universidad no es asunto fácil.

1. Antecedentes del quehacer del académico

Desde la fundación de las universidades a principios del siglo XIX, en general, los profesores ocuparon un lugar privilegiado dentro de su estructura. Sin embargo, no todos ellos recibían esta consideración, pues se favorecía a los profesores ordinarios de entre las tres categorías que existían entonces: “Divídese el magisterio de esta Universidad en tres categorías: los profesores ordinarios (profesor titular), extraordinarios (profesor asociado) que completan y ayudan el servicio en los ramos que les confían, y los *privatdozenten* (profesor interino). Nombrándose los profesores por el Gobierno...”. (De Icaza, 1915)

Para llegar a ser profesor ordinario, tenían que transcurrir muchos años de trabajo académico; la titularidad sólo era alcanzada tras obtener un reconocimiento en la docencia y estatus en la investigación:

Cuéntase entre los profesores ordinarios hombres encanecidos en la ciencia, tipos representativos que parecen personificarla, y que rodeados de la aureola de una fama mundial, atraen a sus lecciones a los que deseosos de saber, buscan además como timbre de honor llamarse discípulos suyos. En estas clases, los puestos se guardan y reservan con anticipación, a la manera que en otras partes se hace sólo en teatros y públicos festejos... (De Icaza, 1915).

Los *privatdozenten* tenían que pasar por una ardua y fatigosa carrera con años de soportar sacrificios, reciben muy poco sueldo y no siempre con trabajo académico remunerado: “Los *privatdozenten* –maestros privados– adquieren la *venia legendi* por autorización directa del propio Cuerpo universitario; son por lo general maestros jóvenes, y no reciben más estipendio que la parte que les corresponde en las inscripciones pagadas por los discípulos de las clases que desempeñan. Este permiso o *venia* para enseñar sólo se acuerda a quienes tienen acreditado su saber en obras de trabajos originales...”. (De Icaza, 1915)

Flexner (1968) veía en los *privatdozenten* la figura de profesor que representaba el amor a la universidad, pues en él se apreciaba la libertad de enseñanza y otras cualidades académicas; quien se inclinaba por esta carrera, en verdad manifestaba su intención de vivir para la universidad. El aspirante a esta categoría, debía tener grado de doctor, y preferentemente, experiencia de trabajo en dos o más universidades.

Los profesores extraordinarios eran académicos que ya habían ejercido de *privatdozenten* por varios años, probablemente en universidades distintas a aquellas en las que se aspiraba a ser profesor; para obtener el puesto era necesario ostentar cierta buena fama como docente y tener reconocimientos como investigador; la carencia de cualesquiera de estos elementos impedía la promoción:

Cuando un profesor extraordinario ha sido llamado expresamente para enseñar una materia determinada, no adquiere por eso derecho a ser él sólo quien la explique, pero tiene que entenderse con él la Facultad para que todo lo que esa enseñanza concierne. Por lo demás, los profesores extraordinarios no pertenecen a la Facultad

en el sentido estricto de la palabra. Por eso no toman parte en la elección del Rector y del Senado, ni en los negocios de la Facultad (De Icaza, 1915)

Además de estas tres categorías regulares, existía una cuarta denominada lector. En un principio, los lectores participaban en la enseñanza de estudios especiales relacionados con las lenguas vivas; pero con el tiempo, fueron considerados como personal auxiliar para cualquier género de enseñanza. Eran maestros temporales con nombramiento por contrato para cierta obra determinada:

Desde el año 1878, la admisión de lectores de idiomas modernos en la Universidad de Berlín se hace, por regla general, de dos en dos años prorrogables, eventualmente. El lector tiene derecho de dejar su puesto al terminar este período, y aún dentro de él, al final del semestre, siempre que haya avisado con seis meses de anticipación al Ministerio. No se concede sueldo fijo a los lectores; se les retribuye con remuneración anual, que en estos últimos tiempos se ha calculado, sin excepción, en 600 marcos, y es pagado por trimestres adelantados (De Icaza, 1915).

Los nombramientos de los profesores eran otorgados por el Ministerio de Educación de los respectivos *Länders*, pero la elección se hacía a partir de temas propuestas por los grupos de académicos de las facultades; y sólo en contadas ocasiones los ministros nombraban a alguien no considerado en la terna. Para ser nombrado por el Ministerio, el candidato debía poseer la *venia legendi* (licencia para enseñar), otorgada por el grupo de profesores de la misma facultad. El hecho de ser nombrados por el Ministerio convertía a los profesores en funcionarios del Estado, lo que implicaba que se esperaba su lealtad, situación que la mayoría veía con agrado.

Para ser profesor de las universidades alemanas se requería haber pasado por una serie de vicisitudes y recorrer un camino muy arduo para alcanzar este título tan anhelado por la mayoría de los académicos. La *venia legendi* se otorgaba a través de verdaderos concursos de oposición

públicos, y los nombramientos eran expedidos por el Ministerio de Educación del respectivo Lander, a propuesta de la universidad. Lo primero que se requería al futuro profesor era demostrar aptitud para la investigación y debía mantenerse investigando permanentemente aún después de obtener el título de doctor (Dahrendorf, 1966).

En lo que respecta a la enseñanza, tanto el profesor ordinario como el *privatdozenten* durante su seminario eran libres para elegir los tópicos y la manera de presentarlos. No había supervisión de parte de la facultad ni del ministerio, lo que les confería un estatus de dignidad que emana un hombre que posee una posición intelectual y que no sigue otro ordenamiento que el de la propia ciencia. Su función era doble en el momento de adscribirse a la universidad: debían preservar y hacer avanzar el conocimiento, a través del ejercicio de la enseñanza y de la investigación.

A principios del siglo XX, las universidades alemanas reconocían tres formas de trabajo en el aula: la lectura en grupos grandes, los ejercicios prácticos con la colaboración de asistentes y el seminario.

Estas tres formas debían estar vinculadas estrechamente con la investigación. Sin embargo, el principio de vinculación entre docencia e investigación, que caracterizaba a las universidades alemanas, ha encontrado grandes dificultades para su cabal cumplimiento, sobre todo porque los científicos académicos han tenido que especializarse en los institutos para realizar sus investigaciones, situación que ha tendido a alejarlos de la disciplina que enseñan; condición combinada que, en muchas ocasiones sólo puede realizar el director del instituto (Ben-David, 1966).

Esta circunstancia ha contribuido a difundir malos entendidos sobre la relación del profesor entre sus funciones de docencia e investigación dentro de la universidad. Una idea errónea es que los profesores se interesaban prioritariamente por la investigación y que atendían sólo ocasionalmente la enseñanza. El error creció sin duda por el hecho que la enseñanza evitaba ser excesivamente minuciosa, en el supuesto de que los estudiantes universitarios, al haber acreditado su madurez intelectual a través del examen de ingreso correspondiente, eran capaces de aprender por sí mismos y no requerían ser guiados por medio de métodos especiales de enseñanza, ya que se consideraba que no deberían acceder a la universidad quienes requerían métodos pedagógicos especiales (Flexner, 1968).

2. El académico en la actualidad

Los requisitos para la designación del personal académico y de sus funciones se encuentran reguladas por la Ley Marco de la Universidad de 1976. De acuerdo con este ordenamiento, el personal docente se integra por profesores titulares (ordinarios y extraordinarios); asistentes (ayudantes) de profesor de las escuelas de enseñanza superior; colaboradores científicos y artísticos; personal docente para tareas especiales; y por último, lectores. Las diversas categorías se organizan a través de estatutos superiores, intermedios e inferiores.

Los profesores ordinarios y extraordinarios constituyen el estatuto superior; ambos son titulares de cátedra, pero los profesores extraordinarios están más relacionados con disciplinas nuevas o en evolución, o con estudios muy especializados (Cobo, 1979).

Entre las tareas principales de los profesores (ordinarios y extraordinarios), figura la realización independiente de la investigación y la enseñanza de acuerdo a las funciones que cumple la respectiva escuela de enseñanza superior. Esto significa entre otras cosas, la realización de cursos y actividades docentes, aplicar exámenes, asesorar a los estudiantes y colaborar en la reforma de los estudios (Velázquez, 1986).

Entre las condiciones que la Ley Marco establece para designar a los profesores, se encuentra haber concluido el doctorado, poseer aptitudes pedagógicas y capacidad para la investigación, y tener una práctica de por lo menos cinco años aplicando el método científico y produciendo conocimientos.

Las actividades de investigación en las que se involucran son cada vez más diversas. Por ejemplo, la Universidad de Frankfurt tenía 120 Institutos hacia 1969, lo que ocasionaba una fragmentación y el establecimiento de equipos de trabajo muy independientes y dispersos. Últimamente se ha roto la tradición de contar con un sólo profesor titular por instituto, ya que pueden existir varios titulares en las disciplinas de gran extensión, lo que ha contribuido al crecimiento y diversificación de proyectos. También se ha aceptado que la dirección de los institutos cambie

periódicamente, situación que puede considerarse como un indicador de que poco a poco se va avanzando de descentralización del poder local.

La movilidad de los profesores de las universidades alemanas es muy alta, por lo que se ha establecido un periodo de residencia mínimo de tres años para los profesores ordinarios, con el fin de dar continuidad a los procesos de investigación (Cobo, 1979).

Por otra parte, el estatuto intermedio norma las funciones de los colaboradores científicos y artísticos, del personal docente para tareas especiales y los lectores.

Los colaboradores científicos o artísticos desarrollan actividades relacionadas con la transmisión de conocimientos especializados y el desarrollo de habilidades, asesorando estudiantes en sus prácticas. Como en el caso de los profesores, también se les requiere el grado de doctor para otorgarles el nombramiento. Por su parte, el personal docente para tareas especiales, se responsabiliza de la transmisión de conocimientos de carácter práctico (Velázquez, 1986).

Cobo (1979) también ubica la figura del *privatdozenten* en el estatuto medio: “Los *privatdozent* (encargados de curso) pueden ser promovidos a *jefes de departamento* o *profesores ayudantes* (de los titulares de cátedra), con capacidad para determinados cargos de enseñanza e investigación. El cuadro de profesores de estatuto medio queda completado con los *lectores* de lenguas extranjeras.”

La categoría de asistente está considerada dentro del estatuto inferior. Los asistentes, aunque poseen el grado de doctores, tienen un nombramiento por tiempo determinado; por ello, sólo se consideran como candidatos a funcionarios permanentes. El asistente:

Si desea ingresar en el cuerpo docente, ha de preparar desde este tiempo su examen de “habilitación”, consistente en una importante disertación sobre sus trabajos de investigación y en una lección —seguida de discusión— ante el consejo de facultad. En caso de superar el examen el candidato pasa generalmente al estatuto de *privatdozent*, se le concede la *venia legendi* para impartir cursos, y dirigir seminarios, en el tema en el que ha obtenido su “habilitación” y es considerado “funcionario temporal” (Cobo, 1979).

Los asistentes de las escuelas de enseñanza superior están asignados a un departamento y son guiados en sus labores por un profesor del ámbito disciplinar respectivo. Casi siempre el asistente pretende hacer carrera universitaria.

Según estadísticas disponibles, hacia mediados de la década de los sesenta los asistentes de profesor constituían el 60 por ciento del personal científico de la universidad. Casi siempre llevaban el peso de la enseñanza, pues les correspondía mantener un contacto continuo con los estudiantes, además de responsabilizarse de buena parte de las funciones de los institutos o seminarios, aparte de realizar investigación (Dahrendorf, 1966).

E. Consideraciones finales

Después de la caracterización general del sistema educativo alemán y particularmente de la educación superior, se encuentra que con respecto al modelo académico, los rasgos que pueden aparecer como propios y originales, tienen a la vez otros antecedentes. En opinión De Icaza (1915):

lo que dentro de las tendencias expuestas se imagina puramente germánico, no lo es. Alemania, en la comprensión y orden de las humanidades, en el sentido del método de investigación científica en el amor de la ciencia pura, independiente de la ciencia industrial, en fin, en la mayoría de los casos que se tiene como típicamente suyos, no ha hecho sino perfeccionar y poner en práctica las teorías de pensadores extranjeros. Aceptó la verdad sin pasaportes ni proteccionismos: de ahí su fuerza y su progreso en asuntos científicos. Hay que tener en cuenta que la cultura anterior al siglo XVIII, y durante gran parte de ese siglo, era aún más defectuosa que la de otros muchos países de Europa.

Para abundar en este planteamiento, se tiene, por ejemplo, que las teorías sobre la educación son tomadas de los pensadores franceses; Alemania supo recuperar las grandes ideas de su tiempo, supo hacerlas suyas, modificando y afinando, en algunas ocasiones, los pensamientos que parecían demasiado ásperos:

(la concepción alemana) es una comunidad de investigadores, cuya finalidad es la aspiración de la humanidad a la verdad, cuya concepción general es la unidad de la enseñanza e investigación en el seno del universo de las ciencias y entre cuyos principios de organización figura la libertad académica y una sana estructuración de los estudios por facultades, es decir, una estructuración de tal suerte que favorezca la unidad y universalidad del saber y su comprensión (Ferreri, 1973).

Ferreri Pi (1973) señala otras similitudes con diversas concepciones francesas:

Se puede observar que, a pesar de sus innegables diferencias e incluso oposición en algunos puntos, tiene también cierta afinidad con la concepción francesa o napoleónica: se trata de una concepción estatista, elitista, de autonomía mermada notablemente por el poder central, que en este caso son los *Länders*. Pero es una universidad que no persigue un fin utilitario, sino eminentemente científico... y de las dos funciones esenciales de la vida universitaria, enseñanza e investigación, pone decididamente el énfasis en la investigación. Lo importante no es el estudio, sino la ciencia.

Por último, es primordial resaltar el esfuerzo de identidad científica del sistema de educación superior alemán y su continuidad a lo largo del tiempo. En efecto, después de la Segunda Guerra Mundial, con la reconstrucción de las universidades por la reforma de 1949, se rescata la vieja estructura académica del siglo XIX, integrada por facultades, institutos, laboratorios y seminarios en donde el académico constituye el eje central; y después, con la reforma académica de 1976, aunque desaparecen formalmente las facultades y aparecen las *subject areas*, estas figuras mantienen la organización de las unidades básicas de investigación junto con los institutos, laboratorios y seminarios. Quizá por ello, gracias al énfasis puesto desde en esta función, y por considerarla característica fundamental, autores como Burton Clark (1997) no dudan en denominar a la universidad alemana como una universidad de investigación.

Bibliografía

- Basave, A. 1983. *Ser y quehacer de la Universidad*, Promesa, México.
- Ben David, J. 1966. "Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas", en *La Universidad en Transformación*, Seix Barral, Barcelona.
- Bonvecchio, C. 1991. *El mito de la universidad*, UNAM-Siglo XXI, México.
- Ckark, B. 1997. *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, UNAM - Porrúa, México.
- Cobo, J. M. 1979. *La enseñanza superior en el mundo*, Estudio Comparativo e Hipótesis. Narcea, Madrid.
- Dahrendorf, R. "Rigidez y flexibilidad de la universidad alemana: posibilidades de reforma", en *La Universidad en Transformación*, Seix Barral, Barcelona.
- De Icaza, F. 1915. *La Universidad Alemana. Su idea, su función, su objeto y sus relaciones con la cultura general*. Sucesores de Rivadeneyra, Madrid.
- Ferreri, P. 1973. *La universidad a examen*, Ariel.
- Flexner, A. 1968. *Universities. American, English, German*, Oxford University Press, Nueva York
- Gómez, G. 1998. *La universidad a través del tiempo*, Universidad Iberoamericana, México.
- Kerr, C. 1982. *The Uses of the University*, First Edition, 1963, (Third Edition) Harvard University Press, 1982.
- Liedman, S. E. 1996. "A la búsqueda de Isis: educación general en Alemania y Suecia", en Rothblatt, S. y W. Bjorn (Comp). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*, Pomares - Corredor, Barcelona.
- Meneses, E. 1979. *La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea*, UIA, México.
- Mondolfo, R. 1955. *Universidad pasado y presente*, Eudeba, Buenos Aires.
- OCDE. 1995. *Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE 1995*.

Influencia de algunos modelos universitarios en la Universidad de Guadalajara

Van de Graff, J. H. 1980. "Can department structures replace a chair system: Comparative perspectives", Yale University, *Higher Education Research Group Working Paper*, n. 46.

Velázquez, A. 1986 "La Educación Superior en la República Federal Alemana", en *Foro Universitario*, n. 73, ESTUNAM, México.

Direcciones de Internet consultadas

<http://www.aft.org/germncb.htm>

<http://www.ortelius.unfi.it/nhes/DE5.html>

IV. EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTADOS UNIDOS

Sin duda el sistema norteamericano es uno de los sistemas de educación superior que ha influido de manera más significativa en las características que van conformando el sistema de educación superior mexicano. Estados Unidos representa no sólo una potencia en el ámbito económico y político, sino también en el educativo y específicamente por su concepción de la educación superior. En el presente apartado se desarrollan los siguientes aspectos: A) Origen y desarrollo de la educación superior en Estados Unidos; B) Situación actual del sistema de educación superior norteamericano; C) Organización académica y D) El personal académico.

A. Origen y desarrollo de la educación superior en Estados Unidos

Analizar el origen y desarrollo de la educación superior en este país, implica reconocer la relación existente entre los cambios que ocurren en los ámbitos sociocultural y las características de su sistema escolar. Estados Unidos ha sido descrito ideológicamente como una nación igualitaria, evidentemente individualista y plural; pragmática, una sociedad de frontera, de carácter expansionista (Rothblath y Wittrock, 1996). Estos aspectos se concretan en una serie de estructuras sociales, entre las cuales se encuentran las instituciones especializadas (universidades), las cuales tienen propósitos diversos y son apoyadas por los estados federados para dar respuesta a la necesidad de concretar el "sueño americano", el cual, en términos educativos implica formalmente la necesidad de ampliar el acceso y garantizar la igualdad de oportunidades, abriendo las instituciones del sector público a todas las formas de demanda educativa. Esta noción ideológica se encuentra, como se verá, como telón de fondo del análisis que a continuación se presenta.

1. Antecedentes de la educación superior

Durante la época de la Colonia, se crearon en Estados Unidos nueve *colleges*, que tuvieron como referente a los *colleges* de origen británico. De carácter privado, la mayoría dependía de órdenes religiosas como los pro-

testantes, los bautistas, los luteranos, los presbiterianos, los católicos, los quákeros, etcétera. Además de ofrecer un contenido eminentemente religioso, con la finalidad de preparar ministros para sus iglesias, se caracterizaban por incluir estudios clásicos de la literatura en griego y latín. Desde su creación, tuvieron una relación estrecha con la comunidad, manteniendo cierta independencia del gobierno. Estos *colleges* iniciales fueron: Harvard (Massachusetts, 1636), William and Mary (Virginia, 1693), Yale (Connecticut, 1701), Princeton (Nueva Jersey, 1746), Columbia (Nueva York, 1754), Pensilvania (Filadelfia, 1755), Rhode Island (Rhode Island, 1775), Dartmouth (Connecticut, 1769) y Queens College (1776).

A finales del siglo XVIII los *colleges* operaban bajo la dirección de un jefe administrativo comúnmente denominado presidente (rector). Esta instancia tiene su antecedente en la dirección de los *colleges* de Oxford y Cambridge en Inglaterra; y es aquí, en el siglo XIII, donde Cowley y Williams (1991) ubican sus raíces: Los *colleges* no son "... como frecuentemente se ha argumentado, una invención norteamericana, moldeada de la presidencia de las corporaciones de negocios, la cual, debe observarse, que no inició en la vida norteamericana (sino) hasta el siglo XIX..." Comentan además que:

Los nueve *colleges* funcionaron, en su totalidad o en parte, desde su establecimiento bajo el gobierno de una junta externa de control (sin profesores), forma de gobierno académico que tuvo su origen en el siglo XIV en Italia. . . John Calvin adoptó el modelo con este propósito para la fundación de la Academia de Génova en 1559; y desde ahí se difundió a través de las vías calvinistas a la Universidad de Leyden, a las cuatro Universidades escocesas, a College Puritian Initiated Trinity de Dublín, y desde éstas hacia Norteamérica (Cowley y Williams, 1991).

Estos antecedentes son importantes porque en esos *colleges* primitivos pueden identificarse ya rasgos que posteriormente se incorporan a la educación superior contemporánea en Estados Unidos. Los casos de las universidades que se refieren a continuación se consideran claves dado que permiten resaltar otras contribuciones, sobre todo en lo referente a las

formas de gobierno de la institución y a la organización de los académicos, la estructura académica departamentalizada, la delimitación de los niveles educativos y el sistema electivo (flexible y semiflexible).

2. Evolución de las instituciones de educación superior: algunos casos

Los aspectos que caracterizan al actual sistema de educación superior en este país se fueron desarrollando a partir de los aportes de diversas instituciones. Los casos ejemplares que se analizan a continuación se presentan en orden cronológico, considerando el momento de su creación y haciendo énfasis, como antes se dijo, en elementos que al irse incorporando y generalizando, contribuyeron a consolidar a la educación superior en Norteamérica. Las universidades consideradas son: Pensilvania, Virginia, Harvard, Yale, John Hopkins, Chicago, Wisconsin y California.

a. Universidad de Pensilvania

En cuanto a los aspectos académico y administrativo, la primera institución que rompió con la tradición de los *colleges* de carácter privado y religioso se ubica en Filadelfia en la segunda mitad del siglo XVIII. Esto sucedió en el *College* de Filadelfia (1755), el cual contó entre sus principales promotores con Benjamín Franklin (presidente de la junta directiva).

Su primer rector, quien había estudiado en Alemania, introduce lo que se reconoce como primer esbozo de departamentalización en la educación superior norteamericana, al organizar en este *college* dos escuelas o departamentos, uno de latín y griego y el otro de filosofía. Casi al mismo tiempo que se estableció dicha estructura, se comenzó a identificar a los profesores que atendían la enseñanza en estas escuelas o departamentos como el "claustro de profesores" (*faculty*), figura que Harvard no adoptó hasta 1825 (Cowley and Williams, 1991).

El *College* de Filadelfia también fue pionero en la creación de las profesiones, al establecer en 1765 la primera escuela de medicina en Norteamérica (Ross lo refiere como el primer departamento de medicina). Hacia 1779 este *college* se convierte en la Universidad de Pensilvania, la primera universidad pública en este país, que además se mantiene funcionando en la actualidad (Cowley y Williams, 1991).

b. Universidad de Virginia

A principios del siglo XIX continuó la oposición a los *colleges* tradicionalistas y elitistas. Tal vez el movimiento más importante en su contra fue el que impulsó un grupo de académicos norteamericanos quienes, después de estudiar en Alemania, promovieron a la universidad alemana como modelo a seguir. Del modelo alemán rescatan la idea de ubicar la educación superior después de la formación secundaria; el principio de la libertad de elección de los estudiantes y el ejercicio de la libertad de enseñanza por parte de los profesores, con la posibilidad de realizar conjuntamente tareas de investigación.

Aunado a este antecedente del modelo universitario alemán, en el sistema educativo norteamericano del siglo XIX, es posible identificar también algunos rasgos de las universidades francesas: "Dibujada sobre la ilustración francesa, Jefferson fundó la Universidad de Virginia (1825) con un amplio curriculum incluyendo matemáticas y ciencias, y con el sistema electivo con el que el rector Eliot fue tan famoso en Harvard medio siglo después; ... (Jefferson) puso gran énfasis en (la creación de) la biblioteca —una idea casi revolucionaria para su tiempo— (Kerr, 1982)."

En este movimiento paulatino de cuestionamiento a los *colleges* de carácter religioso, aparecieron pronto otras alternativas innovadoras que influyeron en la organización académica y administrativa, al perfilarse más nítidamente el modelo en las universidades de Virginia y Harvard (1825).

En la Universidad de Virginia se estableció una estructura académica que difería de los *colleges* coloniales. Ella ofrecía a los alumnos la posibilidad de elegir uno o varios campos de conocimiento, integrados a ocho *colleges* o departamentos diferentes, en donde cada uno correspondía a uno o varios campos de conocimiento (bloques), que mantenían los contenidos tradicionales como griego, latín, moral, etcétera. Los estudios se reconocían por medio de un diploma sobre el campo en el que se hubiera completado un mínimo de trabajos. Esta universidad comenzó a otorgar el grado de bachillerato en 1831 (Barnes, 1984).

Sus ocho departamentos se mantuvieron hasta 1865, y poco a poco crecieron hasta llegar a catorce en 1895 y hacia 1920 fueron 19 departamentos agrupados en dos divisiones. Además, un rasgo de flexibilidad característico de la institución era que: "El alumno podía tomar al mismo

tiempo cursos avanzados, intermedios o iniciales de distintos departamentos. No existían materias para primero, segundo o tercer año..." (Bruce, 1920).

c. Universidad de Harvard

Casi al mismo tiempo (1825), Harvard estableció instancias académicas denominadas departamentos para supervisar varios cursos paralelos. Tal innovación, combinada con los aportes de la Universidad de Virginia, con el tiempo sería reconocida como departamentalización, rasgo considerado como típico de la vida académica norteamericana. En Harvard, en la década de los 1850, se crearon escuelas profesionales y se incorporaron laboratorios; dando como resultado una enseñanza más pragmática, que desplazó los contenidos curriculares como el griego y el latín y dio más importancia a los eventos y objetos por sobre los contenidos discursivos y retóricos. "La verdadera línea de desarrollo para la moderna universidad norteamericana comenzó con el profesor Ticknor en Harvard en 1825. Él trató de reformar Harvard sobre el modelo de Göttinga en donde había estudiado, e inicio la reforma de Harvard que debería esperar a Eliot cuarenta años (Kerr, 1982)."

Fue en esta universidad, en la época del rector Eliot (1869-1909) donde se estableció que el claustro de profesores de Artes y Ciencias fuera responsable de toda la educación no profesional desde el ingreso al *college* hasta la obtención del grado de Doctor en Filosofía (Ph. D.). Además: "Durante el periodo de Charles Eliot, en Harvard se dio un gran énfasis a la escuela de posgrado, a la escuela profesional, y a la investigación —lo cual vino a ser la esencia de una universidad. Pero su contribución particular fue el establecimiento del sistema electivo permitiendo a los estudiantes elegir sus propias asignaturas (Kerr, 1982)."

Otros autores concuerdan con Kerr al describir a Eliot como el personaje que institucionalizó el sistema electivo: "En 1872 el rector Eliot inició el sistema electivo en la Universidad de Harvard, reemplazando el sistema de curriculum fijo al ampliar los cursos de elección para los estudiantes. Inició el sistema electivo sólo con los estudiantes de los últimos grados; para 1884 lo ofreció con casi total libertad de elección a los estudiantes en todas las clases de todos los grados escolares... (Burn, 1973).

La Universidad de Harvard protagonizó una verdadera revolución con la inclusión de aspectos tales como el establecimiento del sistema electivo, la incorporación de las artes liberales al pregrado en el *college*, la instauración del posgrado, así como de las escuelas profesionales y la promoción de la integración de la docencia y la investigación (Cowley y Williams, 1988). Pronto los demás *colleges* que se convirtieron en universidades, adoptaron planes similares a los de Harvard y las universidades estatales siguieron también su ejemplo. Otras instituciones que siguieron a Harvard, fueron Cornell, Michigan, Columbia, Minnesota, Stanford, Chicago, Wisconsin, California. Las universidades de Yale y Princeton lo hicieron después.

En 1891 Harvard establece la estructura divisional, la cual consideraba doce divisiones, la mayoría de ellas subdividida en departamentos (Morison, 1930). Otra innovación que aportó Harvard al sistema académico superior norteamericano, fue el establecimiento del año sabático y del sistema de pensiones para los profesores (Seymour, 1975).

d. Universidad de Yale

Desde sus inicios en 1701, la estructura de gobierno de Universidad de Yale autorizaba a un grupo de ministros (Board of Trustees) facultados para crear, formar, dirigir, ordenar, establecer e incorporar *colleges* en todas las ocasiones y en todas las formas. Esta práctica adoptada por Yale concedió un poder completo a las juntas directivas (de gobierno) compuestas por miembros externos a la institución (Ross, 1975). La figura de junta de gobierno fue retomada posteriormente por casi la totalidad de instituciones de educación superior norteamericana.

Desde sus orígenes, la Universidad de Yale desempeñó un papel más bien conservador, casi siempre oponiéndose a las políticas académicas impulsadas por la Universidad de Harvard, ya fuera que se tratara de la estructura departamental o del sistema electivo "... su famoso cuerpo de profesores reportó en 1828 un llamamiento a hacer nada, o al menos nada que no siempre fuera hecho por Yale o por Dios..." (Kerr, 1982). No obstante este historial, la Universidad de Yale fue la primera institución en otorgar en 1861 el grado de Doctor en Filosofía (Ph. D.), sin haber establecido aún estudios de posgrado de manera sistemática.

e. Expansión de los *colleges*

En 1862, el Senado promulgó la Ley para la Donación de Tierras a los *Colleges*, acontecimiento que trajo como resultado la creación de varias universidades públicas. El lema de esta ley fue: "... promover la educación liberal y práctica a través de una formación industrial en varias ocupaciones y profesiones" (Ross, 1975). Esta Ley tuvo como consecuencia un aumento de la educación profesional en detrimento de la educación liberal. La ley:

forzó a la educación superior norteamericana a abandonar la práctica europea de organizar instituciones separadas para las profesiones por un lado y por otro lado, ocupaciones de bajo status. A través de la Ley para la Donación de Tierras a los *Colleges*, se estableció un equilibrio en el modelo norteamericano al ofrecer al mismo tiempo educación académica y técnica en la misma institución (Cowley y Williams, 1991).

La Ley permitió donar terrenos a los *colleges* y proporcionarles asistencia financiera; con ello, la institución universitaria dio un paso adelante, al crecer y diversificarse, permitiendo a los estudiantes nuevas opciones de estudio, que iban desde la filosofía hasta mecánica. Dicha ley: "concedía tierras públicas a los estados para que en ellas se establecieran instituciones que enseñaran "agricultura y mecánica" con el objeto de preparar a los estudiantes "para los fines y profesiones que son comunes en la vida"; las grandes universidades estatales tienen sus raíces en esta concepción de educación con una orientación pragmática (González, 1991)."

Entre las universidades creadas a partir de este apoyo sobresalen las de California, Cornell, Illinois y Texas. La Universidad de Cornell, como universidad prototipo derivada de esta ley, se apoyó en el modelo de la Universidad de Virginia y promovió grandes medidas de apertura como el ingreso a las mujeres y a los estudiantes no blancos (Barnes, 1984).

Con el fomento de los *colleges* públicos mediante la donación de tierras (instituciones que con el tiempo se convirtieron en nuevas universidades), se inicia una competencia más abierta entre la educación pública y la privada. No obstante, para que ese sistema de universidades públicas

llegara a ser realmente competitivo habrían de pasar algunas décadas (aproximadamente de 1920 en adelante) (Cowley y Williams, 1991).

f. Universidad John Hopkins

Al fundarse en 1876 la Universidad John Hopkins en Maryland, se creó la primera escuela de posgrado; inspirada directamente en el modelo universitario alemán que daba gran énfasis a la investigación y al posgrado, se estableció a partir de institutos y centros de investigación. En un principio, la universidad no impartió la enseñanza de pregrado, y sólo cediendo a las presiones del pueblo de Baltimor, incorporó poco después este nivel educativo. Posteriormente instituciones como Harvard y Columbia siguieron rápidamente el ejemplo de la John Hopkins al priorizar la investigación y el posgrado.

Algunos autores consideran la aportación de John Hopkins como una de las más importantes en dar identidad a la educación superior en Estados Unidos: “La influencia más estimulante en educación superior que Norteamérica jamás hubiera conocido, vino de la John Hopkins de aquellos días, una influencia fuera de serie por el tamaño de la institución... Sus doctores en filosofía fueron vistos como maestros en todos los sectores del país. La enseñanza de posgrado fue sin embargo desarrollada por muchas instituciones, y su desarrollo es asombroso (Flexner, 1968).”

Clark comparte esta opinión al considerar a la Universidad John Hopkins, como la universidad que marcara el nacimiento de la moderna universidad norteamericana. Para Clark (1986): “La universidad llegó (...) tarde a los Estados Unidos. Mucho tiempo después de que las universidades de Bolonia, París y Oxford habían pasado por siglos de crecimiento, declinación y renovación. La primera universidad que se estableció como tal, fue la John Hopkins, creada hasta 1876. Otras instituciones evolucionaron lentamente desde el *college* hasta la universidad...”

Por su parte, Flexner (1968) subraya: “Pero una universidad en el sentido en el que uso el término —una institución que conscientemente persigue el conocimiento, la solución de los problemas, la apreciación crítica de logros, y el entrenamiento del hombre en una realidad de alto nivel— una universidad en este sentido no la teníamos hasta que la Universidad John Hopkins modestamente abrió sus puertas en 1876.”

Antes de la creación de la Universidad John Hopkins, sólo algunos profesores y funcionarios universitarios realizaban investigación y se publicaba muy poco; las actividades de investigación tenían escaso reconocimiento. Los *colleges* y universidades antes de 1876 eran reconocidos como instituciones dedicadas a la enseñanza; el impulso que dio la John Hopkins a la investigación permitió que los profesores pudieran dedicarse a ella y, en adelante, su contratación no dependió sólo de sus capacidades docentes o de sus cualidades morales.

g. Universidad de Chicago

La Universidad de Chicago fundada en 1892 con ayuda de la Fundación Rockefeller, es conocida como el prototipo de la universidad norteamericana, debido a la franca competencia que estableció al incorporar el sistema de oferta y demanda de sueldos, programas y colegiaturas para incorporar a los mejores alumnos y profesores. Ofreciendo sueldos por encima de los que prometían Yale o Harvard, provocó una fase de abierta competencia en el sistema universitario (Barnes, 1984).

La Universidad de Chicago estableció una fuerte estructura departamental para el trabajo de posgrado, ampliando considerablemente la oferta de los estudios de este nivel, a tal grado que, hacia 1895, establece que la primera obligación de los profesores es realizar investigación.

En cuanto a la organización académica, su ciclo escolar, subdividido en cuatro trimestres, permitió a los estudiantes permanecer activos durante todo el año, incluso en los periodos de verano; de esa forma se intensificaron los tiempos de formación y los alumnos podían graduarse en un promedio de tres años. En los programas de pregrado, se diferenciaron los campos de conocimiento mayor (o principal) y menor (o secundario).

En su tiempo, la Universidad de Chicago fue considerada como la institución más moderna, al incorporar los mejores aspectos de desarrollo de las universidades contemporáneas. Entre esos aspectos se encuentran el reclutamiento de los mejores intelectuales de las universidades, el establecimiento de una planta física magnífica y el contar con disciplinas diversas y profesores de la más alta capacitación que impartían estudios de licenciatura, posgrados y grados profesionales. Desde entonces, las funciones de los profesores se integraban por la docencia y la investigación,

y su promoción dependía de la producción y las publicaciones. Además, se compensaba a los investigadores con pagos extra por productos específicos (Barnes, 1984).

Otra característica interesante que presentó desde su creación, fue la realización de acciones de extensión, inspiradas en las universidades inglesas de Oxford y Cambridge, las que aparecen esporádicamente desde 1850 (Basave, 1983). La extensión, representa uno de los rasgos más importantes en la educación superior norteamericana contemporánea.

h. Universidad de Wisconsin

Durante las dos primeras décadas del siglo XX la Universidad de Wisconsin sostuvo una relación muy estrecha con el gobierno del estado, al grado que muchos profesores participaban en los comités gubernamentales.

Estos vínculos fueron aprovechados por la universidad para desarrollar su potencial académico, principalmente en el área de la agricultura. Por una parte, el gobierno del estado le concedió la entrada en el campo; pero por otra, el gobierno se apoyó en el profesorado para el establecimiento de la reforma de la legislatura local. A lo anterior se le conoce como "Idea Wisconsin" (Cowley y Williams, 1991).

La relación era tan estrecha, que no se sabía dónde terminaba el gobierno del estado y donde iniciaba la universidad, y en algunas ocasiones, no se distinguía una frontera entre uno y otra. Por otro lado, la participación de la institución en el campo, le permitió establecer también fuertes vínculos con la comunidad.

i. Universidad de California

La Universidad de California se fundó en 1868, apoyándose en el *college* que se había establecido en ese estado hacia 1850. Con la Ley para la Donación de Tierras a los *Colleges* de 1862 adquirió ciertas características que la marcaron, ya que esta normatividad obligaba a las instituciones creadas por su efecto a incorporar programas de enseñanza sobre agricultura y mecánica, disposición que alentó la educación de tipo industrial. Otros aspectos que se volvieron característicos de la Universidad de California fueron tomados de universidades estatales ya establecidas como las de Michigan, Wisconsin, Minnesota y Cornell. Esta institución

educativa se estableció en la localidad de Berkeley, en la ciudad de San Francisco, como una entidad no sectaria y apolítica, que permitió el ingreso de las mujeres a partir de 1870 (Verne, 1970).

En 1919, por iniciativa de algunas personalidades académicas de la Ciudad de Los Ángeles, California, y apoyándose en la Escuela Normal Estatal, se creó el campus respectivo, al cual se denominó "División Sur de la Universidad de California", y no fue hasta 1927 cuando oficialmente tomó el nombre que actualmente tiene (UCLA) (Verne, 1970).

Originalmente, la Universidad de California se organizó por departamentos, estructura académico administrativa que fue incorporada también, por el campus en Los Angeles.

Hacia 1939, se amplió su área de influencia, con la creación de otras sedes en el estado, tales como San Diego, Santa Bárbara, San Francisco, Davis y Riverside, lugares con los que se coordinaron trabajos de distintos tipos, poniendo especial cuidado en el funcionamiento administrativo eficiente y productivo (Verne, 1970).

Esta tendencia de crecimiento continuó de manera casi ininterrumpida. Por ejemplo, en 1944, la Universidad de California se hizo cargo del *college* de Santa Bárbara, y hacia 1958 se le dio la categoría de un nuevo campus, denominándosele oficialmente como Universidad de California en Santa Barbara. Después en 1949, se creó la escuela Veterinaria en Davis, instancia que dio origen a lo que posteriormente (1959) se convertiría en el campus de la Universidad de California en Davis.

Por su parte, el Centro Médico de San Francisco, que venía trabajando con las escuelas de medicina, odontología, farmacia y enfermería creadas desde el siglo XIX, se convierte en 1958 en un nuevo campus, y otro tanto sucedió en Riverside, cuando el *college* de letras y ciencias de Riverside se integró a la estructura universitaria.

Posteriormente, como producto del Plan Maestro de Educación para el estado de California de 1959, se crean los campus en San Diego (1960), Irving (1965) y Santa Cruz (1965). Los tres fueron concebidos como campus experimentales dentro de una estrategia de innovación que intentó incidir tanto en la estructura académico administrativa como en los métodos educativos, con el propósito de incorporar más estudiantes a la educación superior.

La creación de estos campus permitió conformar una estructura universitaria unificada con una diversidad de componentes y de procesos. Un ejemplo de esta estrategia puede observarse en la creación del campus en Santa Cruz. Su establecimiento tuvo como antecedente cuatro años de trabajo durante los que se estudiaron, bajo la responsabilidad de quien sería su primer rector, distintas alternativas para organizar la administración y la academia. Como parte del proyecto se estudiaron y analizaron diferentes experiencias innovadoras de instituciones de educación superior, tanto nacionales como extranjeras (McHenry, 1977).

De este modo, con base en sus antecedentes y desarrollo el caso de la Universidad de California, constituye un modelo académico muy interesante, principalmente por la forma en que crea sus campus y se expande a diferentes regiones del estado.

En resumen, a lo largo de este apartado se ha tratado de dar una visión sintética de las formas en que se fueron configurando los rasgos de identidad de la universidad contemporánea en Estados Unidos. Se ha hecho un recorrido sucinto que ha tocado varias estaciones de este proceso de constitución: la creación de la Escuela de Medicina en la Universidad de Pensilvania en 1765; la institucionalización de la enseñanza de las profesiones; la creación de los primeros departamentos y claustros en Harvard y Virginia (1825); la promulgación de la ley que otorgó tierras a los *colleges* (1862) y su repercusión en la creación de nuevas universidades, las cuales incorporaron a su vez la formación profesional y técnica; la creación del sistema electivo en bloques en la Universidad de Virginia (1825) y en Harvard; la irrupción de la competencia en el mercado profesional académico desatada por la Universidad de Chicago; el desarrollo de los servicios de extensión (1892) con el Plan de Wisconsin, verdadero antecedente de la relación universidad-comunidad; y el surgimiento de la Universidad de California con sus campus múltiples.

Todo lo anterior permite concluir que las universidades norteamericanas desde un principio se desarrollaron bajo el signo de la competencia, configurándose así uno de los rasgos que caracterizan a la educación superior norteamericana. En su búsqueda de la calidad, las universidades de John Hopkins en 1876 y la de Chicago en 1876 dan origen a las prácticas agresivas de reclutamiento que permiten la incorporación de los mejores

profesores, tanto nacionales como extranjeros, sobre todo a través de la oferta de sueldos muy atractivos. Después, la oferta y demanda se institucionaliza y abarca a todos los ámbitos universitarios, en los que se destaca una lucha feroz por contar con los mejores investigadores, posgrados, departamentos, profesiones y programas e, incluso, por inscribir a los mejores deportistas. Todo ello provoca gran movilidad de profesores y alumnos entre las universidades.

B. Estructuración del sistema educativo norteamericano

La caracterización que se presenta a continuación tiene el propósito de presentar una panorámica del sistema educativo norteamericano que permita comprender la complejidad y diversidad de sus opciones educativas en el nivel superior. Los puntos que se desarrollan son: los niveles del sistema educativo norteamericano y los rasgos del sistema de educación superior.

1. Niveles del sistema educativo norteamericano

Actualmente, el sistema educativo de los Estados Unidos está compuesto por un primer nivel obligatorio de educación elemental o primaria; y un segundo nivel, la *high school*, también obligatoria, cada uno integrado por seis años. La *high school* se divide a su vez en *junior high* (similar a nuestra secundaria) de tres años y la *senior high* (equivale a la preparatoria) también de un trienio. En el siguiente nivel se ubica la educación superior, la cual se compone del *junior college* o *community college* (universidades técnicas) de dos años y los *colleges* y universidades que ofrecen los grados de *bachelor* en un lapso de cuatro años (equivalentes a nuestras licenciaturas en años de estudio o tiempo dedicado, no así en el grado reconocido). Después del grado de *bachelor*, se otorgan los grados profesionales, las maestrías y doctorados.

La enseñanza elemental obligatoria es impartida por un solo profesor dedicado a las distintas áreas del conocimiento. Por el contrario, en la *junior high* diversos maestros comparten el mismo grupo y los alumnos comienzan a elegir algunas materias. En la *senior high* tienen mayores posibilidades de elección de materias, y tienen que seleccionar algún campo de conocimiento cercano a lo técnico.

Los egresados de la *senior high school* para ingresar a la educación superior deben presentar un examen nacional denominado Scholastic Aptitud Test (SAT). Posteriormente, pueden aspirar a una formación vocacional y técnica de dos años llamada *junior college*, a la cual ingresan generalmente estudiantes con una situación económica y cultural no tan favorable, promediando sus calificaciones y los resultados del SAT. Aquellos estudiantes que obtienen calificaciones mayores y que disfrutan de una situación económica más favorable, pueden aspirar al grado de bachiller, a través de su incorporación a los colleges o a las universidades tanto públicas como privadas.

En los *junior* o *cummunity colleges* se proporciona una educación general y, además se promueve una educación con sentido vocacional, suficiente para formar técnicos profesionales. En estas instituciones se ofrece un sinnúmero de cursos con contenidos útiles que responden a las necesidades educativas de la comunidad y se otorgan diplomas de asociado, de asociado en artes o de asociado en ciencias de acuerdo con las características del establecimiento educativo.

De acuerdo con esta caracterización, por lo general, a los *junior college* aspiran estudiantes que no tienen calificaciones altas que les permitan acceder a un *college*, estableciéndose de hecho una diferenciación social en la formación educativa de este nivel: "Es verdad que los *junior colleges* han intentado hacer hincapié en las artes y oficios útiles y profesionales, mientras que las universidades se han dedicado preferentemente a las letras y profesiones liberales y a las ciencias en sus programas (Trow, 1966)."

En el fondo, se espera que los mejores estudiantes de *junior college* ingresen a los *colleges* y a las universidades para alcanzar el grado de *bachelor*, al término de dos años más de estudios:

La existencia de esta estructura diferenciada significa que la falta de recursos económicos o de estímulos en el hogar de clase baja no cierra necesariamente las posibilidades de acceder a la enseñanza superior a una edad temprana, antes de que el individuo en cuestión sea capaz de determinar con precisión sus particulares aptitudes y afine su vocación y preferencias. Las puertas en este

sentido permanecen abiertas hasta muy avanzada la adolescencia... (Trow, 1966).

Por su parte, en el *college*, que dura generalmente un periodo de cuatro años, el estudiante tiene la oportunidad de recibir una formación general y, también, puede seguir estudios con un carácter cuasi profesional. Generalmente, quienes optan por la preparación general son estudiantes con un nivel de aspiración mayor, que seguirían estudios de posgrado y carreras profesionales, mientras que los que optan por una formación cercana a lo profesional casi siempre se forman como especialistas profesionales.

Si bien la mayoría de estas instituciones tienen la capacidad para ofrecer esta formación profesional, existe un buen número que se especializan en la formación general y que resaltan la educación liberal. Entre ellas se encuentran la mayor parte de las universidades privadas y algunas universidades públicas mejor clasificadas en el ámbito nacional: "la vieja tradición educacional humanística, tanto en letras como en ciencias, sigue sólidamente enraizada en los *colleges* y universidades privadas (mejores y más pequeñas), así como en las mejores instituciones estatales" (Trow, 1966).

Mientras que las instituciones que se dedican a dar una formación profesional son sobre todo *colleges* públicos, que otorgan cada cuatro años una formación, existen también instituciones en las que además del *bachelor*, ofrecen también estudios de posgrado. Sin embargo:

Hay que admitir que los estudiantes que no quieren proseguir sus estudios más allá del título de *bachelor* tienen la legítima necesidad de tomar cursos que les preparen para ganarse la vida (...) En muchos *colleges*, las especialidades vocacionales representan más del sesenta y aun del setenta por ciento de los cursos que siguen los pregraduados durante los cuatro años de estudios. En este sentido, al menos las recientes tendencias parecen haber estimulado el profesionalismo más allá de los límites razonables, en detrimento de otras dimensiones de una vida plena que incumben especialmente a las artes liberales (Bok, 1992).

La gran competencia por atraer alumnos al *college* ha traído como consecuencia una flexibilización de las normas académicas, que se traduce en la incorporación de más cursos de especialización profesional y la disminución de la oferta de cursos de carácter general. Sin embargo, a pesar de esta feroz competencia, el mercado de los diferentes tipos de instituciones se nutre con sectores específicos de la población, creando un fenómeno marcado de diferenciación:

Las universidades y *colleges* privados selectos y a menudo caros tienden a extraer sus estudiantes de entre los estratos sociales más altos, a diferencia de las grandes universidades públicas, los *colleges* de los estados y los cada vez más numerosos *junior colleges*. El *college* al que un alumno asiste afectará considerablemente sus futuros niveles de ingresos así como la posibilidad de incorporarse a una buena escuela para posgraduados, obtener títulos superiores y distinciones universitarias (Trow, 1966).

No obstante, estos dos rasgos (la educación elitista con altos niveles de exigencia, junto con la existencia de instituciones que flexibilizan sus criterios como estrategia de reclutamiento), no repercute en una devaluación significativa del sistema educativo norteamericano, lo que se traduce en la "coexistencia pacífica" de instituciones con criterios de selección tanto rígidos como flexibles. Tal situación permite responder de una manera más amplia a las expectativas y posibilidades de diferentes sectores de la población con respecto al tipo y calidad de educación a la que pueden acceder. Esta tendencia, incluso, se manifiesta de manera subjetiva en los niveles de aspiración:

Diversos estudios han puesto de relieve que los estudiantes procedentes de clase baja, cuando se les pregunta por los objetivos ideales en los que deberían hacer hincapié las universidades y los *colleges* tienden a responder: "dar una formación profesional". En cambio, los estudiantes de clase media y media alta responden con mayor frecuencia a esa pregunta: dar una educación general básica y una apreciación de ideas. (...) También es corriente, por lo gene-

ral, que los estudiantes de baja extracción socioeconómica prefieran matricularse en los cursos profesionales y no en los cursos de ciencias y letras (Trow, 1966).

Según las estadísticas disponibles, aproximadamente la mitad de los *colleges* se dedica a materias profesionales y técnicas, entre las que sobresalen tres áreas: la ingeniería, la administración y la preparación para la docencia (Trow, 1966). Es importante mencionar que la figura del *college* es un nivel educativo peculiar de los Estados Unidos, que no existe en la educación europea, ni al parecer en otra parte. Quizá por ello, es objeto de fuertes comentarios en el propio país, tanto de quienes están a favor de que permanezca, como de los que están en su contra.

Históricamente, las universidades y *colleges* norteamericanos han estado libres de la influencia del gobierno federal y de cualquier tipo de programación central, lo que ha repercutido, entre otras cosas, en la rápida expansión del sistema educativo superior y en la elevación del nivel educativo en general: "En 1930 la población adulta había cursado como promedio sólo seis años escolares; en 1957 esta cifra se había elevado a diez. En 1960 más del 40% de los adultos americanos habían obtenido el grado de bachiller... De esta forma, la generalización de la enseñanza superior de masas puede ser considerada como la natural prolongación de la educación media general (Trow, 1966)."

Este crecimiento se corresponde con el tamaño del sistema. Hacia 1984, se contabilizaban alrededor de 3,300 instituciones de educación superior, a la que asistían 12 millones de alumnos, atendidos con 800,000 profesores (Barnes, 1984; Clark, 1986). Clark (1997) refiere que a finales de los ochenta, las universidades que ofrecían doctorados tenían inscritos al 28 por ciento de los estudiantes de educación superior, las universidades que ofrecían maestría como grado máximo poseían el 27 por ciento; el resto de los alumnos se distribuían en más de 1,400 instituciones de dos años (37 por ciento), en las 600 pequeñas instituciones privadas conocidas como "colegios de artes liberales" (con el cinco por ciento); o en una pluralidad de instituciones especializadas en campos específicos como la teología, la administración de empresas, la tecnología, la enseñanza, la medicina y las artes (con el cuatro por ciento). Algunos autores también

consideran en el rubro de la educación superior a una gama de estudios técnicos y comerciales, escuelas vocacionales para adultos y de capacitación para el trabajo, rubros que sumarían alrededor de 7,000 instituciones que junto con las anteriores darían alrededor de 10, 000 establecimientos de educación superior (Muñoz Izquierdo, 1986).

Estadísticas más recientes estiman que al *junior college* y al *college* asiste el 50 por ciento de los jóvenes de entre 18 y 24 años, en consecuencia, y dada esa proporción, Estados Unidos se ubica como uno de los países que cuenta con uno de los mayores porcentajes de jóvenes en educación superior. Los siguientes datos reafirman esta situación: en 1990 se otorgaron 300,000 grados de maestría, 75,000 grados profesionales y 35,000 doctorados (Clark, 1997). Comparativamente, esto contrasta con la situación que se observa en otros países: "...la República Federal de Alemania tiene alrededor de 250 instituciones, 1,250,000 estudiantes, y 125,000 académicos; Francia 350 instituciones, 1,000,000 de estudiantes, y 60,000 en sus académicos del estado, incluyendo los profesores de las Grandes Escuelas y los investigadores de tiempo completo... (Clark, 1986)."

Por lo que se puede afirmar que, un rasgo característico del sistema de educación superior estadounidense es que ofrece la mayor variedad de opciones formativas e incorpora a amplios sectores de la población con diversos niveles de aspiración; en este sentido, existen estudios que demuestran que amplios sectores de la población manifiestan preferir contar con algún tipo de preparación aunque sea a través de cursos deficientes, que carecer de ella (Trow, 1966).

2. Sistema de educación superior

A principios del siglo XIX la educación superior en Estados Unidos no tenía una estructura académica determinada; coexistían prácticas y organizaciones académicas diversas en los *colleges* y universidades de la época, por lo que una respuesta común fue realizar acercamientos a la cultura europea (principalmente a partir de las culturas inglesa francesa y alemana) como una opción para desarrollar el sistema educativo local. Finalmente predominó una combinación del modelo inglés con el alemán adecuado a las condiciones propias del país, tendencia manifiesta por la presencia de los *colleges* de origen inglés y el gran número de norteamer-

ricanos que eligieron estudiar en las universidades alemanas —los cuales crecieron de alrededor de 200 a mediados del siglo, a más de 10,000 para finales de la centuria— (Cowley y Williams, 1988). Del modelo educativo alemán los egresados estadounidenses importaron las concepciones académicas y la organización universitaria:

Regresando a casa después de su interludio espiritual alemán, la mayoría de estos que recibieron el grado de Doctor en Filosofía llegaron a ser profesores e iniciaron rápidamente una de las cruzadas más animadas nunca realizadas sobre la educación norteamericana: el esfuerzo de adaptar los *colleges* norteamericanos y más particularmente el crecimiento de las universidades con el propósito de lo académico y la investigación. Con esta finalidad importaron desde Alemania invenciones tales como el sistema de lectura, la enseñanza de laboratorio, el seminario, el método clínico, el grado de Doctor en Filosofía, el principio electivo, el plan semestral para estructurar el año escolar, y los métodos empleados para organizar la enseñanza y la investigación (Cowley and Williams, 1991).

En un principio, las universidades incluyeron entre sus actividades para completar de los estudios secundarios para quienes no los habían terminado, pero poco a poco fueron dedicándose sólo a la educación postsecundaria. Hacia 1870 los *colleges* y universidades habían fijado los requisitos para el ingreso de los estudiantes, siendo uno de ellos, haber terminado la educación secundaria. De este modo, en el transcurso de la década mencionada, las universidades se fueron consolidando como instituciones dedicadas a la educación superior.

Casi al mismo tiempo, se fueron configurando las profesiones, las que, junto con la estructura de pregrado y el posgrado, conformarían otro rasgo característico del sistema de educación norteamericano: “Esta esfera separada para los grados avanzados —las maestrías, los doctorados, y los grados especiales de las escuelas profesionales— dio a la estructura norteamericana un fuerte toque vertical en la preparación sistemática de los especialistas disciplinares y expertos profesionales (Clark, 1986).”

De este modo, a principios del siglo XX la estructura académica norteamericana adquiere una identidad propia, ya no se parece en mucho a la que imperaba en las universidades europeas, pues mientras que los estudiantes norteamericanos debían pasar cuatro años en el pregrado recibiendo una educación general y explorando los distintos campos de conocimientos, en Europa los estudiantes al ingresar a la universidad, tardaban cuando mucho un año para incorporarse a un campo de conocimiento coordinados por algún investigador de renombre, o para incorporarse a la docencia bajo la tutela de un profesor eminente.

Otra característica que adquirió el sistema de educación superior norteamericano (la diferenciación de niveles entre el *college* y la *high school*) tuvo sus antecedentes en un debate librado a finales del siglo XIX y principios del XX. En esa época, la discusión se inició en las universidades de Michigan y Minnesota entre 1852 y 1869, instituciones que proponían que los dos primeros años del *college* deberían reintegrarse al *high school*, para que fuera un nivel educativo secundario similar al gimnasio alemán que también abarcaba seis años. Como contraparte, en 1892 la Universidad de Chicago sostuvo la propuesta de que los dos primeros años del *college* fueran parte de la universidad, y que pudieran reincorporarse a la *high school*, a los que les denominó *junior college*, aceptando finalmente en 1903 que la *high school* fuera dividida en dos bloques de tres años. (Cowley and Williams, 1991). El rector, con el apoyo directo de su institución, estableció un plan para afiliar escuelas de seis años y puso en marcha medidas para que los egresados de estos establecimientos pudieran ingresar a la Universidad de Chicago. Al poco tiempo varias universidades en distintos estados adoptaron este plan. De esta medida sólo se conservó el nombre de *junior college*, pues no prosperó la idea de suprimir dos años al *college*, por el contrario, esta acción fue la pauta inicial para conformar un nivel educativo muy peculiar de los Estados Unidos.

Otra circunstancia que favoreció la institucionalización de los *junior college* fue la aprobación, por parte de la Asamblea Estatal de California, de una ley que permitía a los distritos crear escuelas de hasta dos años. Hacia 1910, en Fresno, California, se creó el primer *junior college*, el cual incluía cursos de agricultura, de entrenamiento manual, de ciencias

domésticas y de otros campos, junto con los contenidos esenciales del *college* durante los dos primeros años.

La creación de los *junior colleges* en California se basó en un doble propósito: favorecer que los egresados de estas instituciones se incorporaran a la universidad y ofrecer una educación completa a nivel técnico profesional.

Entre 1914 y 1917, doce universidades estatales reconocieron los estudios del *junior college*, favoreciéndose así su rápido crecimiento. El grado académico que otorgaban era el de bachiller asociado, y los alumnos más sobresalientes de estas instituciones pudieron desde entonces, incorporarse a los *colleges* estatales o a las universidades y optar por la obtención del grado de bachiller, una vez cursados dos años más de estudios.

Su crecimiento como institución educativa condujo a una reformulación que se llevó a finales de la década de los cuarenta. En 1947 el Reporte Truman para la Educación Superior estableció que, siendo los *junior colleges* una institución estrechamente ligada a las necesidades de la comunidad, éstos debían cambiar su nombre por el de *community colleges*. El mismo informe propuso la creación de un Sistema Nacional de *Community Colleges* y que se estableciera este tipo de estudios en los estados donde todavía no existieran, lo que hizo posible que, con el tiempo, estos establecimientos se desarrollaran en todo el país. En la actualidad, las denominaciones de *junior college*, *community college* y *colleges* de dos años son equivalentes y se usan para referirse al mismo nivel educativo.

Con respecto a los estudios de pregrado, puede afirmarse que tienen una calidad desigual; en este nivel pueden encontrarse instituciones de gran calidad pero también otras de dudosa reputación. En cambio, el nivel de posgrado está considerado como uno de los mejores a escala internacional, éste recluta 10 por ciento de alumnos extranjeros y se ha constituido en un espacio de formación con alto grado de competitividad tanto en las universidades públicas como en las privadas. Como se sabe, el posgrado norteamericano tiene un vínculo muy estrecho con la investigación, a la vez que se forman investigadores, también se adquieren recursos externos a través de donativos de investigación de organismos gubernamentales, fundaciones e industrias, recursos que en algunas instituciones privadas llegan a ascender hasta a una quinta parte de sus presupuestos.

Por otra parte, en lo que se refiere a la matrícula de la educación superior, Clark (1986) reporta que la oferta educativa para los muchachos en edad universitaria pasó de un 4 por ciento a principios del siglo XX, a un 12 por ciento en 1930; 15 por ciento en los cuarenta (porcentaje que ningún país europeo alcanzó hasta los años setenta); 20 por ciento en la década de los cincuenta y 25, 40 y 50 en las tres décadas siguientes, respectivamente. Entre otras cosas, este incremento en la matrícula tiene relación con el hecho de que en los sesenta el *college* de dos años tuvo una política no restrictiva de puertas abiertas, es decir, todo aquel que hubiera estudiado la *high school* (de la edad que fuera) podía ingresar al *college* sin exigencias de calificación. Este fenómeno también tiene que ver con el alto número de profesores con que cuenta este nivel (alrededor de 750,000 en la educación superior).

La alta matrícula de alumnos inscritos también puede relacionarse con el número de instituciones de educación superior, las cuales tuvieron un gran impulso dado que:

... cualquier grupo u organización pudo fundar una universidad o un *college* privado. Durante el siglo XIX, esta libertad estimuló la creación de centenares de *colleges*, puesto que cada religión o secta religiosa y cada localidad trataba de contar con su propia institución de educación superior. Hacia 1910, Estados Unidos se jactaba de tener casi un millar de *colleges* y universidades, que matriculaban a más de trescientos mil estudiantes: ese mismo año había en Francia dieciséis universidades con cuarenta mil estudiantes. El paso del tiempo no ha eliminado las oportunidades de poner en práctica nuevas iniciativas. Desde 1960 hasta 1980, el número de instituciones educativas con cuatro años de estudios aumentó en los Estados Unidos de 1,451 a 1810 (Bok, 1992).

En lo que se refiere a las políticas educativas, existe gran libertad en cada uno de los estados del país:

... cada uno de los 50 estados de los Estados Unidos define sus propios estándares educativos y terminología, así que el término

Universidad no tiene un significado generalmente aceptado a través del país. Sin embargo, en general, el personal académico, piensa en las universidades como las que poseen tres grandes características: un compromiso por desarrollar la enseñanza y la investigación; el ser escuelas profesionales, y contar con un curriculum de posgrado ubicado más allá del grado de bachillerato (Cowley y Williams, 1991).

En relación con lo anterior, otro rasgo importante a resaltar es que no existe un control federal sobre las universidades, las que poseen gran libertad frente al control gubernamental; traduciéndose en una verdadera descentralización. Sin embargo, a partir de los cincuenta, como sucedió originalmente en el estado de California, se han creado planes maestros estatales para toda la educación, que regulan los aspectos fundamentales del sistema educativo, incluyendo a las instituciones de educación superior (públicas o privadas) (Clark, 1986).

C. Organización académica

Un elemento central que ha permitido el gran desarrollo y fortaleza del sistema de educación superior en Estados Unidos, es el relacionado con las formas en que opera la organización académica y administrativa. A continuación se describen parte de estas formas de organización, haciendo énfasis en las de carácter académico, entre las que se encuentran la departamentalización, el sistema electivo, el sistema de créditos y algunas formas de gobierno.

1. Unidades de organización académica

La figura del departamento, como instancia académico administrativa en la que descansa la organización de la educación superior norteamericana, es un fenómeno relativamente nuevo: Clark (1983) se refiere a ella como "... una forma desviada de la norma que adquirió mayor desarrollo en los Estados Unidos, donde surgió en el ámbito controlado por los patronatos y las administraciones sobre las universidades y los *colleges* emergentes en el siglo XIX." Estas instancias se basaron en la subdivisión

burocrática propia del modelo gremial y se consolidaron durante las dos primeras décadas del siglo XIX (Van de Graaff, 1980).

Existe la posibilidad de confundir la estructura departamental moderna con la anterior estructura académica de las universidades medievales que contemplaban cuatro facultades separadas: derecho, teología, medicina y artes. Estas cuatro facultades de la universidad medieval no se corresponden a las instancias académico-administrativas que se crearon en las universidades de Pensilvania, Virginia y Harvard, ya que se consideraban instancias académicas separadas (departamentos). La estructura medieval se corresponde más con las estructuras de los *colleges* y de las escuelas profesionales de las universidades actuales que a los departamentos constituidos en el sentido moderno del término (Dressel *et al.*, 1970).

Como se señaló antes, el primer esbozo de departamentalización tuvo lugar en Pensilvania, aunque su reconocimiento formal fue en Harvard en 1823, como resultado de una rebelión estudiantil que concluyó con la expulsión de la mayoría de los estudiantes participantes. El conflicto derivó en que la Junta Directiva decidió realizar una serie de evaluaciones que trajeron como consecuencia la reorganización de la universidad y la creación de seis departamentos dos años después (1825) (Dressel *et al.*, 1970).

Coincidentemente, por las mismas fechas: "La Universidad de Virginia, que inició la enseñanza en 1825, se organizó en escuelas dirigidas por claustros de profesores. Las escuelas fueron: Lenguas Antiguas, Lenguas Modernas, Matemáticas, Filosofía Natural, Historia Natural, Filosofía Moral; así como también Anatomía, Medicina, y Leyes. Estas escuelas fueron en esencia el equivalente a los departamentos (Dressel *et al.*, 1970).

Hacia la década de los años ochenta del siglo XIX, las universidades de Cornell y John Hopkins habían tenido éxito en el establecimiento de departamentos autónomos, pero la verdadera consolidación de la estructura departamental y el sistema de categorías académicas sucedió en la década siguiente. Harvard adoptó rápidamente la organización departamental alrededor de 1890-1892. Columbia se departamentalizó completamente hacia finales de los años noventa, mientras que en Yale y Princeton la adopción de este estilo de organización fue más lento (Dressel *et al.*, 1970).

Sin embargo, ninguna institución incorporó esta compleja organización tan rápidamente como la Universidad de Chicago, la que, al final del primer año de enseñanza, entre 1892 y 1893:

enlistó 26 departamentos organizados en tres claustros de profesores: Divinidad; Extensión Universitaria; y Artes, Literatura y Ciencia. Trece jefes de departamento presidieron como monarcas virtualmente absolutos del departamento, quienes incluyeron un *staff* de miembros sosteniendo doce distintas categorías... No existieron divisiones o *colleges* (por arriba de los mismos), así que cada departamento llegó a ser una unidad autónoma, libre de hacer cualquier cosa para obtener los recursos para sostenerse (Dressel *et al.*, 1970).

De esta manera, la figura departamental evolucionó y se extendió principalmente en el país donde floreció primero la educación superior masiva (se habla del rápido incremento de la cantidad de alumnos observada en el siglo XIX), confirmando la capacidad del departamento para adaptarse a la enseñanza de un alto número de estudiantes, a la vez que, por su estructura colegiada (claustro), hace posible al mismo tiempo la investigación y la producción científica (Dressel *et al.*, 1970).

En este proceso de evolución y expansión, el departamento adquirió características especiales según el tipo de actividades y la forma de organización específica que adopta. Considerando las prioridades, los grupos de referencia y la organización interna, Dressel (1970) caracteriza tres grandes tipos de departamentos: a) los orientados a la universidad; b) los orientados hacia sí mismos y c) los orientados a la disciplina.

Esta tipología no es aplicable a la estructura de los *colleges*. La organización departamental toma forma en los niveles inferiores de la estructura. Existen *colleges* estatales y *colleges* de las universidades (que ofrecen una formación de cuatro años) y que tienen una estructura divisional. En la mayoría de los casos de estos *colleges* estatales y universitarios, la delimitación típica de las divisiones es la siguiente: ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades y artes. Los departamentos aparecen en un nivel inferior del organigrama como áreas que se desprenden de las divisiones.

En efecto, tanto de las divisiones como de los *colleges* universitarios pueden desprenderse departamentos, los cuales tienen bajo su responsabilidad las materias y en algunas ocasiones, la administración de instancias que realizan investigación.

Por ejemplo, en la Universidad de California en Los Angeles (UCLA), la estructura académico administrativa se integra por un *college* y doce escuelas profesionales. El *college* de letras y ciencias ofrece estudios en pregrado y posgrado, como lo hacen algunas escuelas profesionales (UCLA, 1994). Existen también escuelas profesionales que sólo ofrecen el posgrado. Mientras que el *college* de letras y ciencias está subdividido en 60 departamentos estructurados por divisiones (cada división es coordinada por un director), las escuelas profesionales no están subdivididas y están bajo el mando de un solo director (UCLA, 1994).

Dentro de la diversidad de estructuras académicas de las universidades estadounidenses, la UCLA representa un caso digno de observarse con detenimiento. En 1994 sólo este campus atendió a una población de 30,438 estudiantes; cuenta con más de 5,000 proyectos de investigación activos que se integran alrededor de Unidades de Investigación Organizada (UIO) que trabajan con abordajes interdisciplinarios:

Las UIO (ORU en inglés) son Centros de estudio e Institutos de investigación que integran profesores y estudiantes de varios departamentos relacionados con objetos de investigación particulares. Ellos no ofrecen cursos de enseñanza o grados, sin embargo, lo hacen indirectamente a través de varios de sus trabajos que en coordinación con los programas de enseñanza interdepartamental, guían a la consecución de algún grado de bachiller o posgrado (UCLA, 1994).

Las 24 unidades de investigación de la UCLA se integran alrededor de cinco divisiones: ciencias de la salud, de la vida, físicas e ingenierías, sociales y artes y humanidades. A las divisiones se pueden incorporar grupos de investigadores que no estén constituidos en UIO.

A modo de ejemplo se menciona que la división de ciencias de la salud agrupa al instituto de investigaciones para el cerebro, con una plan-

tilla de más de 200 científicos; al instituto para la imaginación biológica, al instituto de investigación mental, al centro de investigación para el retardo mental, al instituto de investigaciones para el ojo, al laboratorio de biología estructural y medicina molecular y otros ocho centros de estudios en campos muy especializados de la salud que tienen prestigio nacional e internacional (UCLA, 1994).

Otro caso dentro de la variada estructura académica estadounidense que merece mencionarse es el de la Universidad de Texas en Austin. Esta institución se compone de diez *colleges* (en la UCLA hay sólo uno), cuatro escuelas profesionales (en la UCLA hay doce) y una de posgrado. Los *colleges* y las escuelas están bajo la responsabilidad de un director; tanto los *colleges* como las escuelas se pueden subdividir en departamentos, centros e institutos de investigación, dependiendo del tamaño de las instancias. Al respecto Dressel reporta:

Nuestro estudio reveló que una escuela puede ser operada como subdivisión o como departamento. Las divisiones pueden ser integradas por departamentos dentro de un *college* o dentro de unidades de una escuela. Departamentos grandes algunas veces son divididos en secciones correspondiendo a subdivisiones mayores de la disciplina o campo representado por el departamento (Dressel *et al.*, 1970).

Otro caso interesante es la Universidad de Nuevo México; para la atención del posgrado, esta institución sólo cuenta con departamentos, sin diferenciar *colleges* ni escuelas profesionales (U. de Nuevo México, 1986).

En general, el carácter público o privado de las instituciones de educación no constituye un rasgo significativo que determine las características de su organización académica. Éstas están más en función de aspectos tales como el número de alumnos, el número de profesores, las líneas y proyectos de investigación, etcétera. Los aspectos cualitativos, como el tamaño de las instituciones, son, en gran medida, los que determinan sus estructuras y sus formas de operar específicas.

2. Sistema electivo

Si bien, la elección de materias por parte de los alumnos era una práctica común en las universidades alemanas del siglo XIX, las cualidades de este sistema se configuraron en el contexto de la departamentalización que recién se instauraba en las universidades de Estados Unidos. La característica principal del sistema electivo consiste en que el estudiante puede seleccionar al menos una parte de las asignaturas. En este país existieron varios sistemas electivos, pero sólo dos se consideran como más originales; los dos aparecieron en el mismo año (1825), uno en la Universidad de Virginia (pública) y el otro en la Universidad de Harvard (privada).

La Universidad de Virginia contaba con ocho departamentos paralelos equivalentes a escuelas o *colleges*, cada uno otorgaba un grado particular de acuerdo con los estudios realizados. Los alumnos del primer ingreso elegían el departamento de su interés, y aunque cada uno contaba con un plan de estudios obligatorio, también podían tomar cursos de otros departamentos para completar los requerimientos del propio. Este tipo de sistema electivo se denomina como "sistema electivo en grupos de materias" (sistema semiflexible) y se caracteriza por el énfasis puesto en los grupos o bloques de materias. El plan de estudios se subdividió en asignaturas que pudieran tomarse por separado, proporcionando así "... el método más efectivo de incorporar nuevas materias..." (Cowley y Williams, 1991).

Ochenta y cinco años después, se incorporaron a este sistema lo que en la actualidad se conocen como prerrequisitos, los cuales limitan el número de elecciones disponibles para el alumno. Así, de un curriculum prescrito, el estudiante sólo puede elegir cierta cantidad de materias en secuencias más o menos flexibles. Esta propuesta evolucionó hasta la actual estructura de los planes de estudio, en la que los dos primeros años están dedicados a una educación general y a partir del tercer año se ubican en una área mayor o principal y otra menor o secundaria.

El área mayor o principal contiene un grupo de materias que permite al estudiante una preparación especializada, siendo ésta de tipo profesional o de estudios generales. Los alumnos no pueden iniciar esta área de especialización, hasta que los profesores (tutores) lo aprueben: "En los requerimientos para estudiar pregrado, al menos un tema o área debía

tomarse a profundidad; las universidades y un poco más tarde los *colleges*, adoptaron el principio de concentración o estudio de una materia principal. Gilman, Harper y Jordan primero lo introdujeron en las Universidades de Hopkins, Chicago y Stanford. Desde ahí se difundió a otras instituciones... (Cowley y Williams, 1991)."

El segundo campo de interés denominado secundario abarca casi tantas materias como el área principal (Basave, 1983).

El segundo sistema de elección de materias que mencionamos anteriormente apareció en Harvard en 1825; en él se permitía a los estudiantes elegir entre los cursos dentro de un mismo plan de estudios. De 1869 a 1909, esta modalidad se amplió a casi todo el plan de estudios, creando lo que se conoció como "sistema electivo libre" (flexible). Esta universidad fue muy famosa en su época, entre otras cosas, por la libertad que dio a los alumnos para elegir el matiz que tendría su formación. Después de 1909, con el retiro del rector Charles W. Eliot, quien duró 40 años en su cargo, cambiaron las políticas educativas, una de las cuales implicaba que el curriculum ya no fue tan libre y, en consecuencia, se adoptó nuevamente una modalidad semiflexible: "Como parte de las reformas de 1910 A. Lawrence Lowell estableció el sistema electivo en bloques (semiflexible) en Harvard, y después de eso se difundió a otras instituciones de Nueva Inglaterra. Pronto cubrió el país a tal grado que, nada es más típico de los *colleges* norteamericanos, que el estudiar una área principal (*majoring*) (Cowley y Williams, 1991)."

Esto es así hasta la actualidad. Por ejemplo, en la Universidad de Texas en Austin, los requisitos para obtener el grado de bachiller en artes se requiere cumplir con los créditos que se marcan en el programa, distribuidos entre las materias del tronco común (tales como historia, política, inglés, ciencias, idioma extranjero); del enfoque principal (por ejemplo, economía o finanzas) y las optativas (Universidad de Texas, 1993).

Aunque el sistema electivo se diseñó en función de los alumnos, existen autores que opinan que más bien benefició a los profesores, en el sentido de que el curriculum adquirió mayor libertad con respecto al control de las políticas educativas de las instituciones, preocupación planteada por los profesores de la Universidad de Yale en 1829 (Kerr, 1982).

Este beneficio indirecto residió en el hecho de que, como cada profesor tenía sus propios intereses, con el sistema electivo cada profesor también pudo obtener su propia materia. Como resultado, en algunas universidades el catálogo curricular llegó a alcanzar más de 3, 000 cursos: “De cualquier forma, la libertad de los estudiantes para elegir llegó a ser la libertad del profesor para inventar; y el amor de los profesores para la especialización vino a ser el odio de los estudiantes por la fragmentación” (Kerr, 1982).

Actualmente el sistema electivo se ha extendido a otros niveles educativos, (como ya se señaló antes); los alumnos de *junior high school* eligen algunas materias, ampliándose todavía más el rango de elección en el siguiente nivel, que corresponde al *senior high school*.

En estas modalidades, en las que el alumno tiene más o menos opciones de lección, se vuelve necesaria la orientación: “Por supuesto, existen profundas diferencias individuales moviéndose en diferentes direcciones y éstas deben ser respetadas. Pero una vez hecha la elección, el individuo de *high school*, *college* o universidad, requiere que sus maestros tengan sugerencias para guiarlo felizmente y sin dificultad a través de las materias que no pertenecen al departamento, sino a cualquier otra parte (Flexner, 1968).”

Como se mencionó anteriormente, un problema que se observa en los sistemas electivos es la fragmentación del conocimiento. Como estrategia para contrarrestarlo se crearon las áreas de concentración a principios del siglo y posteriormente, se incorporó el programa de honores en los años veinte. Retomando el sistema de educación superior inglés, el sistema de honores permite a los estudiantes más capaces participar en seminarios especiales y tutorías, en lugar de seguir cursos regulares durante sus últimos dos años del *college*. En esta modalidad el aprovechamiento de los estudiantes se mide al final del cuarto año a través de exámenes orales y escritos conducidos por examinadores externos (Burn, 1973).

3. Sistema de créditos

No se ha identificado alguna universidad en particular como la primera promotora de la cuantificación de las materias en la educación superior norteamericana. A finales del siglo XIX y principios del XX fue práctica

común en los *colleges* y universidades publicar un listado en sus catálogos académicos informando del número de créditos ofrecidos para cada curso. Éste era determinado por las horas presenciales en el aula o por el trabajo de laboratorio empleado en el curso. De este modo: "El sistema de créditos ofreció una manera de medir el progreso de los estudiantes a través de un plan de estudios" (Burn, 1973). Así, la obtención del grado se estableció en términos del número de créditos requeridos. Finalmente, a principios del siglo XX el sistema de créditos se extendió más allá de los estudios de pregrado, al incluirse también en los estudios de posgrado (Burn, 1973).

Casi al mismo tiempo que el sistema de créditos se introduce en la educación superior, se incorpora en la *high school*, aunque por razones diferentes.

En términos de la cuantificación del trabajo escolar, en 1909, la Fundación Carnegie para la Educación Avanzada estableció que los egresados de la *high school* y los aspirantes al *college*, deberían tener 14 unidades estándares (la unidad se definía por un año con clases cinco veces a la semana). La mayoría de las clases de las materias del *college* duraban tres horas. El alumno tenía un promedio de 15 horas semanales de trabajo presencial; cada materia equivalía a tres créditos y la mayoría de los programas contenían 40 materias, debiéndose cubrir un total de 120 créditos. En un mismo curso podían coincidir alumnos de los primeros y de los últimos semestres, todos tenían un contacto permanente con los asesores.

El sistema de créditos en las *high school* casi no ha variado desde entonces. Pero en el nivel superior ha habido variaciones. Por ejemplo, la Universidad de Nuevo México, para los cursos y talleres intensivos de los programas de posgrado, establece que un crédito debe tener por lo menos 800 minutos de instrucción, es decir 13 horas de trabajo presencial; dos créditos requieren 1,600 minutos (26 horas) de instrucción apropiadamente distribuidos en no menos de 8 días; y 3 créditos requieren 2,400 minutos (39 horas) de instrucción distribuidos apropiadamente en no menos de 13 días (Universidad de Nuevo México, 1986). El criterio para la asignación del valor en créditos es fundamentalmente el de las horas presenciales por curso, siendo la proporción de un crédito por cada 13 horas de trabajo presencial.

Otro caso es el de la Universidad de Texas en Austin. En ella se exige a los estudiantes aproximadamente 3 horas de trabajo a la semana por cada hora crédito semestral otorgado a un curso. Esto es aplicable a la mayoría de los cursos con o sin trabajo de laboratorio, campo o estudio especificando una proporción de 2 horas de preparación por cada hora de trabajo presencial (Universidad de Texas, 1993).

La Universidad de California en Santa Cruz resulta un caso revelador de esta gran variedad de condiciones y criterios con respecto a la cuantificación de los créditos. Aquí cada una de las materias del *college* equivalen a un crédito. Así, esta institución abandona el criterio de valor horario de los créditos aplicado a los cursos, es decir, identificó los conceptos de curso y crédito. De este modo, en Santa Cruz un curso tiene un valor hacia fuera transferible a través de equivalencias, pero hacia adentro el valor es de 1, requiriéndose 40 cursos para adquirir el grado de *bachelor* (McHenry, 1977). Esta es una manera de resolver y simplificar las diferencias en cuanto a criterios para la asignación de créditos, pues los créditos corresponden a la cantidad de materias a cursar.

Esta medida se explica históricamente por el hecho de que la necesidad de transferir estudiantes de una institución a otra, se presentó después de creado el sistema de créditos. Esta transferencia se produjo a raíz de la intención de combinar el curriculum clásico de artes liberales, con opciones más flexibles que consideraran las necesidades profesionales emergentes.

Por otra parte, no sólo en la experiencia norteamericana confunden los sistemas de créditos y electivos, por lo que parece pertinente diferenciarlos. Un criterio diferenciador fundamental se refiere a su naturaleza y propósitos. En efecto, el sistema electivo se refiere al tipo de conocimientos o contenido de las materias requerido para una carrera; por el contrario, el sistema de créditos considera la cantidad de conocimientos requeridos y su medición cuantitativa:

La libertad relativa de los estudiantes para elegir sus cursos individuales o materias es el enigma del sistema electivo, pero no es en esencia un sistema de créditos. Esencial para el sistema de créditos es una disposición por la cual las experiencias de aprendizaje separadas pueden ser medidas cuantitativamente, así que con la acumu-

lación de una serie de estas experiencias el estudiante eventualmente termina su carrera (Burn, 1973).

Sin embargo, a pesar de estas diferencias, también existen ciertas similitudes:

En la educación superior tanto el sistema de créditos como el sistema electivo tienen en común que se dividen en un número de partes, así que el estudiante en el sistema electivo puede elegir entre diferentes experiencias de aprendizaje tanto como progresa en el plan de estudios, y el estudiante en el sistema de créditos puede sumar un número de experiencias de aprendizaje, ya sea mediante su elección o prescripción por alguna autoridad, para terminar la carrera (Burn, 1973).

Ambos sistemas coinciden en que el conocimiento se puede fragmentar en pequeñas partes, pero estas pequeñas partes, pueden ser reagrupadas en distintas formas de acuerdo con los intereses y preferencias del estudiante en el sistema electivo o pueden estar organizadas de acuerdo con una prescripción rígida en los planes de estudio. Además, los dos sistemas admiten implícitamente la obsolescencia de los *curricula* rígidos, y que no es muy sabio prescribir unilateralmente en la educación superior lo que tienen que aprender los estudiantes. Por lo tanto, mientras el sistema electivo permite a los estudiantes determinar el contenido de sus experiencias educativas, el sistema de créditos hace posible la variedad de combinaciones (prescritas o libres) de los aprendizajes (Burn, 1973).

4. Formas de gobierno

La estructura académico administrativa en las instituciones de educación superior en Estados Unidos varía en cada nivel. Por ejemplo, en los *colleges* pequeños no se requiere una estructura formal para organizar las funciones; son suficientes un director y algunos comités. Por sus características y "... el tamaño de un cuerpo de profesores, un *college* pequeño no es suficiente para soportar una estructura departamental" (Dressel *et al.*, 1970).

En cambio, los *junior colleges* de dos años están regidos por un consejo de directores, el cual puede ser nombrado, en la mayoría de las ocasiones, por instancias municipales (como por ejemplo en California), y en algunos casos, por poderes estatales (como en Florida, Minnesota, Carolina del Norte y Tennesse). Estos consejos, a su vez, tienen la responsabilidad de nombrar al director del *junior college* y a otros funcionarios:

En Estados Unidos, los *colleges* y las universidades públicas son responsabilidad del gobierno estatal y la mayor parte de sus fondos provienen de los presupuestos estatales, que son independientes del presupuesto del gobierno nacional o federal. En casi todas ellas, el gobernador nombra un consejo directivo, responsable de las instituciones públicas de la educación superior de cuatro años. El consejo directivo nombra al rector del *college* o universidad y también puede designar a otros funcionarios administrativos importantes (McGinn, 1993).

Como es lógico, las universidades requieren de una estructura más compleja. Entre sus instancias típicas sobresalen la junta directiva o de gobierno, la rectoría (presidencia), el consejo académico (senado), varios vicerrectores (vicepresidentes), entre ellos el de asuntos académicos, del que dependen los directores de las escuelas de posgrado, las escuelas profesionales, las divisiones y los *colleges* de pregrado. Un ejemplo de esta estructura compleja es el de la Universidad de California:

El sistema de la Universidad de California es gobernado por una Junta Directiva (de Regentes). Sus miembros regulares son designados por el Gobernador de California de acuerdo a un amplio escenario de política general, y considerando decisiones presupuestarias del sistema de la Universidad de California. La Junta Directiva nombra al Rector de la universidad, a los nueve Rectores de campus (Cancilleres), los Directores de División, los *Provosts* y Decanos que administran los asuntos de los campus en lo particular y las divisiones en la universidad (UCLA, 1994).

En la estructura académico administrativa sobresale la figura de la Junta Directiva. Por lo general, está compuesta por representantes del sector empresarial y del mismo gobierno estatal; es la instancia que establece las políticas académicas y financieras de la universidad. Generalmente elige al rector, que a su vez, en su carácter de instancia ejecutiva, se encarga de proponer los acuerdos de la Junta Directiva. Por su parte, el Consejo Académico es responsable de la solución de los problemas propiamente académicos:

Los Rectores de campus delegan autoridad en materia académica al Consejo Académico, quien determina la política académica para toda la universidad. El Consejo, compuesto por miembros de los profesores y ciertos funcionarios administrativos, determina las condiciones para la admisión y otorgamiento de los grados; autoriza y supervisa los cursos y los *curricula*; asesora la administración sobre las cuotas, el nombramiento y promoción de los profesores. Comisiones del Consejo Académico en lo particular, determinan las políticas académicas para cada campus. Algunos representantes de los estudiantes también participan en la toma de decisiones tanto de los campus, como para el sistema en general (UCLA, 1994)

Del vicerrector de Asuntos Académicos, algunas veces también llamado Decano del claustro de profesores, dependen los directores académicos en los distintos niveles (pregrado, posgrado y escuelas profesionales). Finalmente, los jefes de departamento, quienes algunas veces son elegidos por los mismos profesores, administran los asuntos de su instancia tales como la enseñanza de las asignaturas, la oferta de cursos, el reclutamiento de profesores, los viajes para conferencistas. Son auxiliados por diversos comités de profesores y, en ocasiones por asistentes administrativos.

Por su parte, en cuanto a la educación privada, los *junior colleges* cuentan también con un Consejo Directivo, generalmente designado por la organización propietaria del *college*, la cual puede ser religiosa o laica (McGinn, 1993).

Los *colleges* y universidades privadas tienen la autorización o permiso legal de los gobiernos estatales, pero son completamente autónomos. La autoridad que rige su desarrollo recae en sus consejos directivos que son a perpetuidad (e. g. en el caso de instituciones como la Universidad de Harvard) o son nombrados por un grupo privado o religioso, propietario de la universidad. Se considera a las instituciones privadas como agencias de servicio público y están exentas de impuestos. Tienen el derecho de competir para obtener convenios de fondos federales para la investigación, y pueden recibir el beneficio de los programas de becas con financiamiento estatal o federal, o de los programas de préstamos para los estudiantes (McGinn, 1993).

El funcionamiento de las instituciones públicas tiende a ser fuertemente vigilado en el ámbito estatal; en cambio, las instituciones privadas son supervisadas por juntas directivas en las que participan prominentes hombres de negocios; el foco fundamental del control en ambas está relacionado con sus principales fuentes de financiamiento.

D. Personal académico

Para completar este breve panorama de la educación superior en Estados Unidos, se debe poner atención especial al profesor como figura clave de todo proyecto educativo. Las demandas y expectativas en cuanto a su perfil y funciones están en íntima relación con la naturaleza y eficacia de las propuestas educativas de las que participa. A continuación se hace una descripción de algunos antecedentes sobre la asignación de funciones y responsabilidades al profesor de educación superior, mismas que están relacionadas con aspectos como sus niveles educativos, su formación académica, sus formas de participación en las instituciones, su categoría laboral, sus funciones y las condiciones de trabajo (salarios, cargas horarias, etcétera).

1. Antecedentes del quehacer del académico

Desde los inicios de los *colleges* en la Colonia, la figura del profesor fue parte fundamental de su funcionamiento. En este periodo, los profesores, aparte de sus responsabilidades docentes, se encargaban también de la vigilancia, de la disciplina y de las buenas costumbres. Lo anterior se puede observar en la siguiente cita:

La docencia no fue el único deber de los profesores, también se esperaba que fueran un detective, vigilante, abogado perseguidor y juez (...) En el comienzo del año, la villa fue dividida geográficamente, a cada profesor le fue asignada una sección de ella. Era su deber visitar los dormitorios de los estudiantes ubicados en su área, al menos una vez en cada período, actuando en parte como espía, en parte como inspiración a lo bueno (Cowley y Williams, 1991).

Los profesores de la época colonial se habían formado en los *colleges* ingleses; después, en el siglo XIX al incrementarse las instituciones de educación superior, se acudió de nuevo a Europa para completar la planta de profesores, principalmente a Alemania (la Universidad de Virginia para su inauguración contrató un profesor inglés y dos alemanes).

Los departamentos aparecieron con sólo algunos cuantos profesores: se estima que su número fue de alrededor de 210 durante la segunda parte del siglo XVIII. Poco a poco se fueron incrementando de modo que hacia 1839 Harvard ya contaba con 22 profesores y un tutor; Yale tenía 16 profesores y 7 tutores, y algunos *colleges* tenían un promedio de entre 10 y 13 profesores.

Una vez que las universidades se fueron conformando, los profesores norteamericanos prefirieron ir a Alemania para completar sus estudios: "... los estudiantes norteamericanos prefirieron a Alemania, donde pudieron prepararse para llegar a ser profesores al obtener el grado alemán de Doctor en Filosofía (Ph. D.), como una evidencia tangible de su preparación académica" (Cowley and Williams, 1991).

A principios del siglo XX, los tiempos de parte de los profesores y de estudiantes avanzados y las instalaciones dedicadas a la investigación eran decididamente primitivas en comparación con las de Alemania; los

contados profesores norteamericanos que hacían investigación incurrieron en gastos extraordinarios que pagaban de su bolsillo o cubrían mediante colectas reunidas entre la comunidad local. Además, la enseñanza y la investigación eran actividades mutuamente excluyentes: “La carga de enseñar cursos introductorios de pregraduados a estudiantes pobremente preparados y a menudo débilmente motivados, absorbía la mayor parte del tiempo y la energía de la mayoría de los profesores” (Geiger, 1996).

Los futuros investigadores de las universidades estadounidenses requerían fondos para material y equipo, así como una redefinición de sus responsabilidades, de modo que pudieran disponer de tiempo para utilizar los escasos recursos con que contaban. Por el lado del financiamiento, como el apoyo se daba en mayor parte a la enseñanza, se requería de fuentes alternas de obtención de fondos; las donaciones de filántropos, benefactores y alumnos, con el tiempo se convirtieron en una fuente recurrente y fiable de ingresos.

En cuanto a la diferenciación de la enseñanza y la investigación, apoyada por la estratificación, se da en la medida en la que se observó un crecimiento en las universidades. No fue hasta la creación de la Universidad John Hopkins (1872) que el profesor universitario pudo desempeñar a la vez funciones de docencia y actividades de investigación. Una vez establecido que el profesor realizaría funciones de investigación y después que el nivel de posgrado se afianzó, se exigió el grado de doctor a los profesores para desempeñarse en la universidad.

Por la misma época se dieron las condiciones para establecer las categorías laborales de los profesores. Se reporta que Harvard inició labores con un claustro de profesores compuesto por seis titulares de tiempo completo y algunos asistentes. En 1883 se creó la categoría de profesor asociado ubicada, como hasta hoy, entre las categorías de profesor titular y asistente: “La categoría de profesor asociado no sólo proporcionó un significado conveniente para el mantenimiento de la herencia académica, sino que también fue usada para diferenciar a los profesores jóvenes en la representación de los consejos académicos” (Dressel, *et al.*, 1970).

En los puestos de profesor auxiliar y profesor adjunto, creados después de la Guerra de Secesión, recayó gran parte de la responsabilidad de los cursos introductorios. Estos profesores eran tratados por los jefes de

departamento como subordinados, a quienes asignaban buena parte del trabajo más penoso y monótono (Reiger, 1996).

En 1899 Harvard crea las becas para estudiantes graduados, las cuales incluían la obligación de dedicar la mitad del tiempo a la docencia. Así nace la categoría de docente becado graduado. Esta innovación responde perfectamente a las necesidades de las universidades estadounidenses:

El sistema ofrecía a los estudiantes graduados el apoyo que necesitaban, al mismo tiempo que aliviaba al resto del profesorado de la tan resentida carga de la enseñanza de los cursos introductorios. Las universidades estatales con sus crecientes obligaciones docentes, pronto descubrieron que el uso del becario docente constituía un medio de igualar un tanto las condiciones con respecto a sus equivalentes privadas más ricas (Reiger, 1996).

En lo que se refiere a la carga horaria del profesor frente a grupo, un estudio de la Fundación Carnegie de 1908 para la educación superior, reportó que los profesores de la universidad tenían un porcentaje de ocho horas de docencia a la semana, mientras que los profesores de los *colleges* tenían quince horas. En esa época las universidades ya consideraban el tiempo dedicado a la investigación como parte del trabajo regular de un profesor; siendo los profesores de más prestigio quienes desarrollaban poca o casi nada de docencia y dedicaban más tiempo a la investigación. Hacia la década de los veinte, las expectativas típicas de los profesores eran impartir de seis a ocho horas frente a grupo en las universidades, y de diez a doce horas en los *colleges* (Clark, 1986).

Desde un principio, el salario estuvo determinado por la oferta y la demanda promovida por el mercado docente de las universidades. Hacia 1896 la Universidad John Hopkins ofreció salarios más altos y más asignaturas de posgrado para atraer a los mejores profesores de otras universidades; como respuesta, Harvard mejoró los salarios de su planta docente e incrementó la cantidad de materias de posgrado.

Sobre los métodos de enseñanza que imperaban en los *colleges* del siglo XVII y XVIII, se conoce que predominaba el método expositivo (Cowley and Williams, 1988). Después, con el regreso de los estudiantes

estadounidenses de Alemania (a mediados del siglo XIX) se incorporó el sistema de lectura en grupos; veinte años después, en los setenta, la Universidad de Michigan creó por primera vez el seminario; mientras que el método de casos se inició en la escuela de Derecho de la Universidad de Harvard más o menos por los mismos años. Todos estos métodos se utilizaron básicamente en el posgrado.

2. Situación del académico en la actualidad

Para comprender la dinámica y características del sistema de educación superior norteamericano, es fundamental analizar la figura del profesor y conocer el lugar y estatus que ocupa. Algunos elementos que determinan su participación en la institución son el nivel educativo, sus funciones, las categorías, la formación académica, el salario y la carga horaria.

a. Nivel educativo

El lugar que ocupan los profesores en cada uno de los sistemas del nivel superior es diferente. En la universidad los profesores desempeñan un papel importante tanto en las decisiones académicas como en las de gobierno; en cambio, el profesorado de los *colleges* estatales no goza de tantos privilegios, algunos sólo pueden lograrse por la antigüedad. En los *junior colleges*, con una organización semejante a la de las *high school*, el trato que reciben los profesores es muy similar, y está definido por el nivel burocrático, y la jerarquía (Trow, 1966). En cuanto a los salarios:

(las normas) ... difieren igualmente en los tres sistemas, y se observan diferencias apreciables en los niveles académicos más altos. Las diferencias en cuanto a la función, prestigio y escala de salarios de los tres sistemas llevan a reclutar tres tipos de hombres algo diferentes, con diferentes competencias y formación, aunque lo cierto es que entre unos y otros existen a menudo distancias realmente notables (Trow, 1966).

La diferenciación también se hace evidente en cuanto al reclutamiento de los profesores: "Mientras que los *junior colleges* reclutan a su personal de los profesores de *high school*, y de los egresados de los mismos

colleges, las universidades se nutren de los profesionistas más destacados y de los mejores profesores de otras universidades (Trow, 1966).”

b. Formación académica

Las exigencias en cuanto a la formación académica de los profesores se han ido incrementando con el tiempo y con respecto al nivel educativo. En la actualidad, los profesores con grado de doctor en la universidad constituyen el 70 por ciento y la gran mayoría de los que todavía no lo tienen lo adquieren muy pronto; en los *colleges* estatales esta proporción es del 40 por ciento, y del 9 por ciento en los *junior colleges*. Por ejemplo, en este último nivel educativo, en la década de los cincuenta menos del 10 por ciento de los profesores tenía el doctorado y una cuarta parte o menos tenía el grado de bachiller; en la actualidad, el grado de maestría en este nivel educativo es lo común. En los setenta, la proporción de los profesores que contaban con maestría aumentó 15 por ciento; hacia 1984 este porcentaje se incrementó al 20 por ciento (Clark, 1986).

c. Participación en la institución

La libertad académica en la educación superior es una fuente de independencia de los profesores. Generalmente, las instituciones respetan a los profesores en todo lo que sucede en las aulas. Una vez asignado el curso, el profesor es libre de enseñar como mejor quiera, y aunque sus métodos de enseñanza pueden ser cuestionados, no se le puede presionar para cambiar calificaciones otorgadas a los alumnos. Si su desempeño como docente es insatisfactorio, el jefe de departamento puede cambiarlo de asignatura en el siguiente semestre, o también la universidad puede negarle la definitividad. Tanto el profesor asistente como el titular son expertos en su campo de conocimiento; sin embargo, el profesor titular, dado su carácter definitivo, cuenta con una mayor libertad académica que los profesores de asignatura (tiempo parcial) o los asistentes.

Los profesores tienen un poder considerable en tanto cuerpos colegiados o asambleas de docentes. Comúnmente, su voto determina muchos temas del departamento. También, pueden ser representantes ante el consejo o senado, instancias que toman en cuenta las posiciones de los profesores en lo relativo a la administración.

El peso de los profesores en los asuntos como la elección de sus colegas y del programa de estudios de su asignatura es más determinante en los *colleges* y en las universidades que en los *junior colleges* (McGinn, 1993): “En los *colleges* y universidades establecidos, tanto públicos como privados, los miembros de los cuerpos docentes pueden designar nuevos profesores sin la anuencia o la revisión del gobierno. Las instituciones privadas tienen plena libertad para seleccionar a sus propios estudiantes, y las públicas disponen de una facultad similar, al menos en las escuelas profesionales y de posgrado (Bok, 1992).”

Los profesores, quienes integran los departamentos, toman en primera instancia las decisiones relacionadas con: “... los programas docentes que se imparten, los proyectos de investigación que se realizan y sobre el personal académico que es contratado” (González, 1991). Existe otro nivel de participación en el que la mayoría de las decisiones tienden a ser tomadas más por los profesores de manera individual que en los cuerpos colegiados. Estas decisiones son “... acerca de la docencia, el curriculum, los métodos de investigación y los servicios públicos...” (Kerr, 1982).

En general, el profesor norteamericano tiene un acceso más directo con los jefes de departamentos y los rectores para decidir sobre problemas laborales y fijar las políticas académicas; en contraste, los profesores de las universidades alemanas y francesas, tienen menos esta posibilidad (Bok, 1992).

d. Categorías de trabajo

Las instituciones de educación superior reconocen tres categorías principales: profesor (profesor titular); profesor asociado y profesor asistente. Además de éstas, la mayoría de las instituciones cuentan con el maestro asistente (*teacher assistant*). Existen también otras categorías que responden a la especificidad de la institución, entre ellas las de instructor asistente, académico asistente, lector, tutor, profesor adjunto, asistente de investigación para pregrado y asistente de investigación para posgrado.

Sobre este punto, tenemos como ejemplo a la Universidad de Texas en Austin, que reportó para 1992 la atención a 49,253 alumnos, contando para ello con un total de 5,093 profesores, de los cuales el 40 por ciento

fueron profesores titulares; 18.1 por ciento profesores asociados; 16.4 por ciento profesores asistentes; 15.6 por ciento lectores; 1.2 por ciento instructores; 2.6 por ciento especialistas y 6.2 por ciento visitantes o adjuntos (UTA, 1992). El 55.5 por ciento de esta planta académica tenía definitividad.

Para obtener el nombramiento del profesor definitivo (*tenuer*) usualmente se consideran las publicaciones realizadas; el profesor está obligado a publicar un libro cada dos o tres años, varios artículos en revistas nacionales e internacionales. Además, se considera el desempeño docente y en la mayoría de los casos se acompaña de promociones como profesor asociado. Una vez que se ha logrado la definitividad, el profesor obtiene una considerable independencia en su trabajo académico (Barnes, 1984).

En las universidades, el profesor titular tiene definitividad, en contraste con los profesores asistentes y algunos asociados que no cuentan con la permanencia. Estos últimos están expuestos a evaluaciones por varios años de trabajo y obtienen la definitividad al final de un periodo de evaluación de entre de 5 a 7 años de trabajo. Mientras no se obtenga la definitividad, la institución lo puede despedir inopinadamente, sin obligación legal. Por ello adquiere gran importancia obtener la definitividad y no tanto el pasaje de asociado a titular; sin embargo, alcanzar la titularidad trae consigo un amplio reconocimiento y mejor status en el medio académico.

Un ejemplo del proceso que se sigue en estas evaluaciones es el de la universidad de Wisconsin:

Tienen un sistema de evaluación de profesores, basado fundamentalmente en cuestionarios que se distribuyen entre los alumnos, en visitas a los salones y entrevistas que realizan unas comisiones dic-taminadoras cuyos miembros son designados por el *Chancellor*. Los profesores que desean promoverse, aceptan que estas comisiones asistan a sus cursos y los evalúen y que, además, recojan opiniones tanto de los alumnos como de otros profesores sobre la calidad de su trabajo. La definitividad en el empleo no la pueden obtener antes de los seis años de trabajo y normalmente tienen que pasar diez años en él para obtenerla (González, 1991).

Por otra parte, el maestro asistente (aprendiz de docencia y/o de investigación), se encarga de apoyar en labores de enseñanza e investigación. Generalmente los asistentes son alumnos en formación (posgrado) que desempeñan un trabajo bajo contrato por el cual se les paga alrededor de 600 dólares al mes. Pueden realizar una gran variedad de actividades que van desde ayudar en algún laboratorio y calificar pruebas de los alumnos, hasta apoyar alguna investigación, llenar formularios, o ser lectores. En algunas ocasiones puede recaer en ellos gran parte del trabajo departamental.

El maestro asistente trabaja parte de su tiempo y estudia el resto para obtener un grado académico; generalmente dedica de 15 a 20 horas a la semana si es ayudante de investigación, o de 6 a 9 horas si se dedica a la enseñanza en el pregrado. No puede aspirar a ser evaluado como candidato para obtener la definitividad sino hasta que entra como profesor asistente y desarrolla actividades en esa categoría.

Por su parte, la categoría de profesor adjunto se refiere generalmente a un miembro de otro departamento, el cual es invitado a impartir algún curso. Se puede decir que es un profesor con doble nombramiento, el de adjunto y el que ostente en el departamento de adscripción. En algunas ocasiones el término adjunto también es usado para designar al profesor de medio turno o que se dedica a la enseñanza de fines de semana. Algunos pueden ser de la propia universidad o provenir de otra, o incluso, de empresas, industrias o del trabajo privado. Estos profesores generalmente son de tiempo parcial y no pueden aspirar a ser definitivos.

e. Salario

Los salarios en las universidades norteamericanas dependen de la oferta y la demanda de los profesionistas dentro de su campo de trabajo. Esta situación plantea grandes contrastes. Así, por ejemplo, en la Universidad de Texas en Austin, mientras un profesor asociado en la escuela de derecho ganaba en 1993, 72,100 dólares, otro profesor en ese mismo año, de la escuela de enfermería ganaba \$47,325 dólares (UTA, 1992). En esta misma institución, los salarios de los profesores del *college* en educación para el año 1992-93, eran los siguientes: profesor titular \$58,113; profesor asociado \$40,908, y profesor asistente \$ 4,024.

El salario cubre un periodo de nueve meses de trabajo y tres de vacaciones en verano.

Es importante señalar que hay una relación entre el salario del profesor universitario y el salario que pagan las industrias. En la Universidad de Wisconsin, por ejemplo, se da el caso que: "En cuanto a la diferencia de estos salarios con relación a los que pagan las industrias... los profesores universitarios pueden soportar la diferencia salarial del orden del 25 por ciento, cuando éste es más alto, los profesores prefieren cambiar de trabajo" (González, 1991).

En general, los salarios de los profesores se han incrementado considerablemente, y ello contribuye a mantener su prestigio y a que se les considere como figuras "de participación completa" dentro del medio educativo, pues algunos juegan un papel importante en sus respectivas comunidades y dentro de la misma nación (Kerr, 1982).

f. Carga horaria

Las cargas horarias de una institución no varían entre un profesor asistente, asociado o titular. Lo que varía son los sueldos que se pagan de una a otra categoría. En la educación superior la cantidad de horas dedicadas a la docencia varía de subnivel a subnivel. Así, por ejemplo, los profesores de *junior college* (de dos años) normalmente deben impartir un promedio de 18 horas de clase a la semana, o incluso más si se encuentran dentro de los laboratorios; en los *colleges* estatales (de cuatro años) se les exige un promedio de 12 horas y en la universidad se les exige entre seis y nueve horas:

Estas diferencias reflejan el reconocimiento implícito de que los profesores universitarios dedicarán una buena parte de su tiempo disponible a la investigación o a la instrucción de posgraduados. Por otra parte, las oportunidades para lograr permisos totales o parciales para dedicarse a la investigación, permiten a una amplia proporción del claustro universitario reducir aún más el tiempo destinado a la enseñanza (Trow, 1966).

Durante el tiempo no dedicado a la docencia frente a grupo, los profesores desempeñan una amplia gama de actividades, que pueden desa-

rollar en la casa o en la oficina, pues los profesores suelen tener grandes dificultades para encontrar un lugar adecuado para concentrarse en su trabajo (Clark, 1986). "Concentrarse es difícil en una oficina ocupada. Consecuentemente, muchos profesores trabajan a su manera en horarios y condiciones de lugar y quietud que le permitan estar en casa parte de su tiempo, tanto como para preparar una clase, escribir un artículo, llamar a un colega, o simplemente no hacer nada mientras un buen pensamiento es supuestamente preconcebido (Clark, 1986)."

Algunas universidades requieren un mínimo de horas de oficina, tales como una hora por curso enseñado. Este periodo no incluye el tiempo después de clase, cuando los alumnos espontáneamente pueden acercarse a consultar.

La discrecionalidad en el control del tiempo y la realización de deberes es otra de las características del profesor de educación superior en Estados Unidos, particularmente en las universidades dedicadas a la investigación y en los *colleges* de cuatro años.

g. Funciones

Investigación y docencia

Existen universidades dedicadas predominantemente a la investigación y en ellas se reconoce mejor esta actividad que la enseñanza; por lo mismo, suele tener más reconocimiento el profesor que enseña dos horas a la semana que el que enseña diez. En algunos *colleges* la atención que los profesores destinan a las comisiones administrativas y de servicio es vista como pérdida de tiempo (Clark, 1986).

Siendo que la investigación es más recompensada que la enseñanza, los profesores también tienden a conferirle mayor importancia, dado que en la investigación los profesores determinan las características de su trabajo, deciden los tiempos que le dedicarán y no se limitan a tener una posición pasiva al pasar de una materia a otra y de un grupo a otro (Clark, 1986). Esta situación no se presenta en los *colleges* ni en los *junior colleges*; ahí los maestros, rodeados de una inmensa burocracia, no han podido acceder a la investigación, pareciéndose más a las escuelas elementales y secundarias que a instituciones de educación superior.

Por otra parte, mientras que la docencia tiene que desarrollarse en un determinado lugar y horario, la investigación y otras actividades se pueden realizar en tiempos y lugares no necesariamente definidos. Burton Clark (1986) se refiere a la relación entre docencia e investigación en términos una contradicción:

La paradoja más grande del trabajo académico en los Estados Unidos es que la mayoría de los profesores enseña más del tiempo, y una gran proporción de ellos enseña todo el tiempo, pero la docencia no es la actividad más reconocida por la profesión académica ni más valorada por el sistema en su totalidad. Las juntas directivas o los administradores en un sector y en otro, elogian la docencia y premian la investigación. Los profesores por sí mismos hacen una y aclaman la otra.

Otra paradoja de esta relación académica consiste en que, a pesar de los discursos que se dan en el país sobre la posibilidad vincular la enseñanza y la investigación, los profesores continúan quejándose de que realizar una les quita tiempo y energía para efectuar la otra. Hasta el momento tienden a ver esta demanda como un problema sin solución. Estas contradicciones no cuestionan el sistema educativo, al contrario su existencia adquiere cierta significación:

La paradoja tiene su propia racionalidad. El trabajo docente es completamente necesario. Con él se mantiene el sistema, primero y sobre todo consigue los clientes esenciales y por el se pagan las cuentas. Es también una gran fuente de sacrificios intrínsecos, como más tarde veremos, produciendo compromisos intensos para que muchos académicos se ubiquen en la jerarquía. Pero el trabajo de investigación, es también completamente necesario, y se va incrementando. Hace evolucionar el sistema, primero apaciguando las disciplinas e impulsando las disciplinas para el conocimiento avanzado y las técnicas. Además, cuando un sistema de educación superior sólo enseña, su riesgo llega a ser profundamente obsoleto. El trabajo académico es entonces probable que

llegue a ser repetitivo y estandarizado y expande siempre lo mismo "cosas y servicios". El crecimiento alcanza a ser principalmente reactivo, con las instituciones y los profesores arrastrando pasivamente detrás de la expansión de la demanda de los estudiantes, entonces no existe nada nuevo bajo el sol (Clark, 1986).

Cabe señalar que no existe gran diferencia en el trato que reciben los profesores que se dedican principalmente a la investigación en las universidades públicas y en las universidades privadas. Casi tienen los mismos privilegios en unas y en otras; incluso, el papel que desempeñan dentro de los consejos y la participación en la toma de decisiones puede ser idéntica (Dressel, *et al.*, 1970).

Tutoría

El caso de la Universidad de Harvard con respecto a la función de los profesores como tutores, puede ser considerado ejemplar frente a lo que sucedió con esta actividad en otras universidades:

Hasta 1914 (en Harvard) era simplemente la categoría inferior de los instructores. Él debía escuchar las exposiciones de un libro, o aún una lectura (...) Muy pocos tutores fueron nombrados después de 1878 y entre 1904 y 1914 no existió ninguno. Entonces la figura fue revivida para su función original de ayuda a estudiantes en lo individual, y para un propósito inmediato de prepararlos para el Nuevo Examen General al finalizar el cuarto año del *college*. Un tutor puede tener el título e ingresos de cualquier grado académico, incluyendo profesores titulares; el nombre implica una función y no una categoría (Morison, 1930).

Normalmente los tutores atienden a sus alumnos una hora por semana o cada quince días. Asignan lecturas para cubrir huecos dejados durante el programa de los cursos, o para estimular el interés de los alumnos en algún tema particular; también revisan ensayos o juntan grupos de alumnos para discusiones. Sin embargo, todo el trabajo con tutores es voluntario,

permaneciendo los cursos como la primera carga de trabajo en el tiempo de los estudiantes (Morison, 1930).

En un principio, la mayoría de estudiantes manifestaron indiferencia y hostilidad hacia los tutores; se requirió algo de paciencia para permitirles llegar a la conclusión de que los tutores no eran sus enemigos ni obligadores de tareas y les ayudarían en los temas complicados.

E. Consideraciones finales

Para cerrar este capítulo, es necesario resaltar que Estados Unidos es una unión de estados, y que cada uno tiene el control sobre su sistema educativo, elemento que contribuye a configurar su manifiesta diversidad y complejidad.

La universidad estadounidense tiene su origen a finales del siglo XVII y principios del XVIII; su principal fuente de benefactores pasó, de las congregaciones religiosas e individuales, a una red de fundaciones privadas de apoyo; las más importantes fueron: el Consejo General de Educación (GEB, siglas en inglés), fundado en 1903 por John D. Rockefeller, y la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza (CFAT, siglas en inglés), fundada en 1906 por Andrew Carnegie. Actualmente, se desdibujan cada vez más las distinciones entre instituciones del sector público y privado, pues el segundo se vuelve cada vez con mayor frecuencia hacia el Estado para solicitarle ayuda financiera, en tanto que el primero consigue un creciente apoyo gubernamental.

La verdadera expansión de los programas federales destinados al apoyo de la educación superior se dio durante y después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se aumentaron masivamente los fondos federales para la investigación y el desarrollo. La influencia del gobierno federal para la ampliación del acceso de la población a la educación superior, el respeto a los derechos civiles y la promoción de la igualdad de condiciones educativas entre los grupos étnicos, junto con programas federales de becas, hace difícil concebir la educación superior norteamericana sin la presencia federal (Gómez, 1998).

Dada la heterogeneidad y amplitud del sistema de educación superior estadounidense, es posible encontrar diversas calidades en las instituciones educativas; algunas muy buenas, otras son regulares y las hay muy malas.

De las 3,500 instituciones de educación superior, algunas se concentran en los posgrados, otras en las profesiones, otras más en los *colleges*, y otras en los *community colleges*; muchas de ellas son públicas y otras tantas son privadas; las hay que integran el posgrado, las escuelas profesionales y el pregrado y otras que sólo cuentan con el pregrado o con escuelas profesionales; algunas se dedican únicamente a la docencia, otras más a la investigación, y la mayoría intentan combinar ambas; están las muy grandes (con aproximadamente 65,000 alumnos) o las muy pequeñas (con algunos cientos). Sin embargo, lo que une a todas ellas, lo que las identifica y distingue, es el grado de competitividad para conseguir recursos, alumnos y profesores.

Además, es muy claro el objetivo formativo que cumple cada opción educativa superior: el *community college*, formación de ciclo corto, constituye la universidad técnica, opción formativa para quienes no tienen cualidades académicas y económicas para realizar estudios universitarios más largos; la preparación técnica que proporciona permite realizar funciones menos especializadas en el mercado de trabajo. El *college*, ofrece una formación de ciclo medio, destinado para que los estudiantes maduren como personas, lo cual les permite tener un oficio profesional, particularmente en el sector servicios. Por su parte, tanto las escuelas profesionales como los posgrados son los programas formativos de ciclo largo que promueven la especialización; en las primeras se prepara a los que se desempeñarán principalmente como profesionistas y, los segundos, considerados por algunos autores como el alma de la educación superior norteamericana, con la que el sistema alcanza influencia internacional, preparan a los investigadores y permite retroalimentar al propio sistema de educación superior.

El ascenso dentro del sistema de educación superior es riguroso y depende de las calificaciones de exámenes cada vez más severos que, combinados con las condiciones económicas y culturales, definen las posibilidades de los estudiantes para incorporarse a determinadas instituciones.

Bibliografía

- Barnes, G. 1984. *The American University, A World Guide*. Isi press, Philadelphia.
- Barrow, C. 1993. "De la multiuniversidad a la flexiuniversidad: la reorganización postindustrial del trabajo académico", en *El Cotidiano*, n. 55, UAM - Azcapotzalco, México.
- Basave, A. 1983. *Ser y quehacer de la Universidad*, Promesa, México.
- Bok, D. 1992. *Educación superior*. El Ateneo, Buenos Aires.
- Bonvecchio, C. 1991. *El mito de la universidad*, UNAM-Siglo XXI, México.
- Boyer, E. et al. 1994. *The Academic Profession, An International Perspective*, The Carnegie Foundation for the advancement of teaching, New Jersey.
- Bruce, P. 1920 a. *History of the University of Virginia*, t. II. The Macmillan Company, New York.
- _____. 1920 b. *History of the University of Virginia*, t. IV. The Macmillan Company, New York.
- Burn, B. 1973. (University of Massachusetts). The American Academic Credit System. Conference on Future Structures of Post Secondary Education. OCDE. París, 26 -29 June.
- Clark, B. 1986. *The Academic Life*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, New Jersey.
- _____. 1991. *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen - Universidad Futura UAM, México.
- _____. 1997. *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, UNAM - Porrúa, México.
- _____. 1990. "El sistema de Educación Japonés desde un punto de vista comparativo", en Kovacs, K. *La revolución inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*, Nueva Imagen, México.
- Cobo, J. M. 1979. *La Enseñanza Superior en el Mundo. Estudio Comparativo e Hipótesis*, Narcea, Madrid.
- Cowley, W.H. and Williams, D. 1991. *International and Historical roots of american Higher education*

- Derek, B. 1992. *Educación Superior*, Ateneo, Buenos Aires.
- Dressel, P. et al., 1970. *The confidence crisis*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Flexner, A. 1968. *Universities. American, English, German*, Oxford University Press, Nueva York.
- Geiger, R. 1996. "Investigación, educación de graduados y la ecología de las universidades en Estados Unidos: una historia interpretativa" en Rothblatt, S y Wittrock, B. (Comps.) *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*, Pomares - Corredor, Barcelona.
- Gómez, G. 1998. *La universidad a través del tiempo*. Universidad Iberoamericana, México.
- González, O. 1991. "Observaciones de la visita de un rector mexicano a seis universidades norteamericanas", en *Educación Superior*, n. 78, ANUIES, México, <http://www.anuies.mx>
- Kerr, C. 1982. *The Uses of the University*, First Edition, 1963, (Third Edition) Harvard University Press.
- McGuinn, N. 1993. "La forma de gobierno en la educación superior en los Estados Unidos, en *El Cotidiano*, UAM - Azcapotzalco, México.
- Mc Henry, D. E. et al., 1977. *Academic Departaments. Problems, Variations, and Alternatives*, Jessey-Bass, San Francisco.
- Mondolfo, R. 1955. *Universidad pasado y presente*, Eudeba, Buenos Aires.
- Muñoz Izquierdo, C. 1986. "La educación Superior en Estados Unidos", en *Foro Universitario*, n. 73, STUNAM, México.
- Ross, M. 1975. *The University. The Anatomy of Academe*, Mc Graw-Hill, San Francisco.
- Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Comps.) 1996. *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*, Pomares - Corredor, Barcelona.
- Seymour, M. and Riesman, D. 1975. *Education and Politics at Harvard*, Mc Graw Hill, New York.
- Stadman, V. 1970. *The University of California*, Mc Graw Hill, San Francisco.
- The University of New Mexico. 1986. *Gradute Programs 1986 - 1988*, Albuquerque, N.M.

The University of Texas at Austin. 1993 a. *Course Schedule, Spring semester.*

The University of Texas at Austin 1993 b. *Statistical Handbook, 1992-1993.*

Trow, M. 1966. "La democratización de la enseñanza superior en Norteamérica", en *La Universidad en Transformación*, Seix Barral, Barcelona.

UCLA. 1994. *General Catalog 1994-1995*, University of California, Los Angeles.

Van de Graff, J. H. 1980. "Can department structures replace a chair system: Comparative perspectives", Yale University, Higher Education Research Group Working Paper, n. 46.

Tercera parte

**EXPRESIÓN DE LOS MODELOS
UNIVERSITARIOS CONTEMPORÁNEOS EN
LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA**

V. EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

A. Origen y desarrollo de la educación superior en México

Los antecedentes más remotos de la educación superior en México pueden ubicarse en la época colonial. Durante esa época, la mayoría de los acontecimientos de la educación especializada giraban en torno a la Universidad Real y Pontificia de México. Dos razones, aparentemente obvias, explican este hecho: primero, se trataba de la única que existió en gran parte del periodo colonial y segundo, porque la figura de lo que pudiera denominarse como universidad contemporánea no apareció hasta principios del siglo XX, y no fue hasta mediados del mismo que se promovieron algunas alternativas en el funcionamiento de las instituciones de educación superior (IES) tal como hoy las conocemos.

1. Antecedentes de la educación superior

Los orígenes de la educación superior en el país se ubican en la Colonia. En 1551 se fundó la Universidad Real y Pontificia de México, siguiendo el modelo de la Universidad de Salamanca en España (Pallán, 1994).

Establecida alrededor de 1212, la Universidad de Salamanca integró, junto con las de Oxford, París y Bolonia, el cuarteto de máxima jerarquía cultural europea. La universidad salamantina gozó del reconocimiento y prestigio de ser la mejor universidad de Europa durante los siglos XV y XVI. En ella, los maestros y alumnos gozaban de protección real, motivo que les permitió, entre otras cosas, proponer figuras innovadoras para su contexto histórico. Salamanca fue la institución que creó los cargos de maestrescuela y de conservador: "El maestrescuela tenía a su cuidado la vigilancia de profesores y alumnos y era un auxiliar del obispo en cuanto a jurisdicción. El cargo de conservador lo desempeñaban las personas de alta alcurnia" (Basave, 1983). Su cobertura académica fue también amplia: otorgaba los grados de bachiller, licenciado y doctor.

Otro aspecto en el que destacó fue el de las propuestas normativas de su vida institucional. En ese sentido, es interesante señalar que en el siglo

XVI, el célebre jurisconsulto don Diego de Covarrubias y Leira elaboró sus estatutos, los cuales permiten tener una idea muy clara de su organización académica:

Se integra un claustro académico con el rector, los maestrescuelas y veinte vocales cuando menos. Este claustro debería de reunirse cada quince días. Los profesores estaban obligados a llevar un programa de explicaciones de acuerdo con un calendario académico. Se indica cómo ha de emplearse el tiempo en cátedra. Los rectores tenían el deber de visitar con frecuencia las cátedras y las de los lectores extraordinarios. Se reglamentan minuciosamente las disputas o conclusiones públicas, los exámenes, las pruebas de curso, los grados de licenciado y doctor, se prohíbe portar armas... (Basave, 1983).

Teniendo en mente este ejemplo, en 1536 el obispo fray Juan de Zumarraga solicita formalmente al rey Carlos V de España la creación de una universidad en la ciudad de México. A la petición del Obispo se suman la del Virrey don Antonio de Mendoza y la de fray Bartolomé de las Casas. Sin embargo, no es sino hasta casi veinte años después, el 21 de septiembre de 1551, que Felipe II, por cédula real, ordena el establecimiento de la Universidad Real y Pontificia de México (Basave, 1983; Ducoing, 1990).

La naciente universidad inicia sus actividades en 1553, integrada por las facultades de leyes y artes, con las cátedras de teología, derecho canónico, derecho civil y artes. Los grados que otorgaba eran los de bachiller, licenciado, maestro en artes y teología, y el de doctor. Este último lo conferían todas las facultades, excepto en la de artes que únicamente concedía los grados hasta maestro. No fue sino hasta el siglo XVII que se creó la facultad de medicina, y empiezan en 1640 a enseñarse materias como nahuatl y otomí (Basave, 1983).

Pronto la nueva institución entra en competencia. Ante la falta de capacidad de la Universidad de México para formar recursos que atenderan las nuevas exigencias de la vida colonial, la Compañía de Jesús, que había llegado al país a finales del siglo XVI, comienza a realizar activi-

dades para formar individuos que respondan de manera más acorde con las nuevas responsabilidades que conlleva el modelo de desarrollo implantado en la Nueva España. No obstante, como es conocido, la Compañía es expulsada en 1767 por motivos políticos y religiosos y, consecuentemente, abandona los proyectos educativos que desarrollaba. Al momento de su expulsión, la orden jesuita contaba con cuatro colegios mayores de educación superior, quince colegios menores, diez seminarios y catorce escuelas (Wences, 1984).

La expulsión de la Compañía de Jesús y la imposibilidad de la Universidad de México para cubrir su ausencia, coinciden con la creación de instituciones educativas superiores como la Escuela de Cirugía (1768), la Real Academia de San Carlos (1784), el Real Estudio Botánico (1788) y el Real Seminario de Minería (1787). Estas instituciones nacieron bajo la inspiración enciclopédica de la Ilustración Francesa (Alvarado, 1994; Pallán, 1994).

Con esta creación de instituciones paralelas a la universidad, de alguna manera se manifiesta el punto de vista de la Corona Española sobre la educación superior; mismo que se expresa en el apoyo a instituciones con un funcionamiento diferente, y en el abandono que deja en un segundo plano la suerte de la Universidad de México.

Algunos autores plantean, no obstante, que esta situación de la Universidad de México era sólo aparentemente precaria, ya que se encontraba en mejores condiciones que otras universidades en el mundo. Este argumento se sostiene en estadísticas, que demuestran que, durante el siglo XVII, la población de México era de 500,000 y existían 500 estudiantes en la universidad, lo que se traducía en una proporción de un estudiante por cada mil habitantes. En contraste, en Alemania, en la misma época existía una proporción de un estudiante por cada dos mil habitantes. Esta es la posición de Steger, quien afirma sobre estas bases que la Universidad de México no tenía una posición desfavorable con respecto a las universidades europeas de su tiempo: "... la Universidad de México a mediados del siglo XVII no era funcionalmente más débil que las universidades de Europa Central de aquella época" (Steger, 1974).

Planteamientos como los anteriores, hacen suponer que esta situación no sólo era privativa de la Universidad de México, sino que tal vez era

compartida por universidades de otras regiones de Europa a finales del siglo XVIII.

Tal situación se mantiene hasta el inicio del movimiento revolucionario de Independencia, cuando, se clausura la universidad (1833) como producto de un proceso de reforma educativa. En ese año, el vicepresidente liberal de México Valentín Gómez Farías promueve la realización de un diagnóstico sobre la situación educativa imperante en el país, cuyas conclusiones establecieron que la Universidad de México es una entidad:

... inútil, irreformable y perniciosa, inútil por que en ella nada se enseñaba, nada se aprendía..., irreformable porque toda reforma supone las bases del antiguo establecimiento y siendo las de la universidad inútiles e inconducentes a su objeto era indispensable hacerlas desaparecer... perniciosa porque daría, como da, lugar a la pérdida del tiempo y a la disipación de los estudiantes de los colegios... se concluyó, pues, que era necesario suprimir la Universidad (Talavera, 1973 a)

En esas conclusiones se determinó la obsolescencia de los métodos de enseñanza de los colegios mayores y menores, por lo que también debían suprimirse; en su lugar, fueron creados los Institutos de Educación Superior, permaneciendo abierto de los antiguos centros sólo el Seminario de Minería.

En el interior del país, en los estados en donde tenía predominio el movimiento liberal encabezado por Gómez Farías, se crearon institutos que sustituyeron a los colegios, los cuales representaban instituciones coloniales al igual que la universidad. De los nuevos institutos destacan los de Oaxaca, Toluca, Zacatecas, Jalisco y Chihuahua; sus programas de estudios enfatizaron las ciencias modernas, los idiomas extranjeros vivos y las carreras nuevas (Wences, 1984).

En este contexto, la universidad como institución entra en un periodo en el que su existencia depende de los vaivenes de los movimientos político-sociales dominantes, específicamente de las iniciativas de quienes estuvieran al frente del gobierno, ya fueran liberales o conservadores. Así, con la llegada de los conservadores al poder en 1834, la universidad vuel-

ve a abrir sus puertas, hasta 1857, fecha en que Comonfort la clausura nuevamente. Por su parte Zuluaga la reabre al año siguiente, y Juárez la cierra en 1861; es el emperador Maximiliano quien cuatro años después la abre en 1865 y clausura definitivamente en el mismo año. En lo que resta del siglo XIX la institución universitaria no tuvo existencia formal, siendo hasta 1910 que, dejando atrás las características de la universidad colonial, reaparece la Universidad Nacional de México con el perfil que conocemos.

Durante los periodos en que la universidad permaneció cerrada, se crearon escuelas profesionales, que si bien dependían del Estado, no llegaron a conformar una unidad en su conjunto. Cabe mencionar, que sólo se crearon instituciones orientadas a la formación profesional y que no se planteó el establecimiento de instituciones que se dedicaran a la investigación, como sí sucedía contemporáneamente en otros países.

Los pocos datos que hasta aquí se han introducido permiten indicar el hecho de que el desarrollo de la educación superior en México guarda desde su origen una fuerte relación con respecto a los movimientos sociales y las condiciones económicas y políticas del país, mismos que se traducen en proyectos sociales y particularmente en proyectos y propuestas educativas. También es importante resaltar la influencia de proyectos y modelos educativos externos, los cuales han servido de referente para incorporar cambios en el sistema educativo; tal es el caso de la Universidad de Salamanca en España y de la influencia del iluminismo francés durante el siglo XVIII.

Por otra parte, en el periodo analizado es evidente como las diversas IES que van surgiendo centran su preocupación en la formación de los profesionales que van siendo requeridos por el contexto económico y político del país, sin preocuparse, ni mucho menos privilegiar, la importancia de la investigación. A la larga, esta tendencia prevalece como una de las características de gran parte de la educación superior en nuestro país, la de ser una educación “profesionalizante”.

2. Evolución de las instituciones de educación superior: algunos casos

El presente apartado está dedicado a describir algunos casos que son representativos para el desarrollo de las IES en México. Tal carácter de representatividad se refiere a que en cada una de las instituciones consi-

deradas aparecen innovaciones que, con el tiempo, tenderán a incorporarse al sistema de educación superior como parte de la configuración de nuestro sistema universitario actual.

a. Universidad Nacional Autónoma de México

En 1881, durante la dictadura de Porfirio Díaz, Justo Sierra presenta la primera iniciativa para crear la Universidad Nacional de México, después del largo periodo de cierres y reaperturas descrito arriba. La iniciativa dio pie a un gran debate, pues aún predominaba la idea que identificaba a la universidad como parte de un proyecto colonial, razón por la cual no prospera. Años después, siendo ya Justo Sierra ministro de Instrucción Pública y de Bellas Artes por segunda vez propone la creación de la Universidad Nacional. En esta ocasión, bajo condiciones más favorables y con el apoyo ideológico del llamado “grupo de los positivistas”, el proyecto se concreta en septiembre de 1910, al final del mandato de Porfirio Díaz, dos meses antes del comienzo de la Revolución.

Para su fundación, se consideró la apertura de las escuelas de altos estudios de jurisprudencia, medicina, ingeniería y nacional preparatoria:

Es importante subrayar que la Universidad Nacional de México surgida en 1910 es la conjugación de instituciones previamente existentes, con sus propias tradiciones, particularmente las Escuelas Profesionales Nacionales, y que de alguna manera se establece como una especie de federación. Es importante también destacar que, por una iniciativa de Ezequiel Chávez, al lado de las Escuelas Profesionales, se creó la Escuela de Altos Estudios, con la idea de cultivar tanto el estudio de las humanidades como de las ciencias, al mayor nivel de desarrollo posible (Arredondo, 1995).

La Escuela de Altos Estudios, creada unos meses antes que la universidad, pretendía atender los estudios de especialización; sin embargo, desde su creación no estableció criterios claros sobre el perfil de ingreso, y aunque logró traer a personal de renombre internacional, terminó abriendo los cursos al público en general. Su instalación fue importante

para configurar el sistema educativo superior en general y en particular para apoyar la estructuración de la Universidad Nacional:

En la Escuela de Altos Estudios, con el transcurrir de los años, se derivan la Facultad de Ciencias y la Facultad de Filosofía y Letras así como, en alguna forma, los sistemas de investigación y posgrado de la UNAM. La Escuela de Altos Estudios, de influencia francesa, se creó con el objetivo de “perfeccionar, especializándolos y llevándolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se realicen en las Escuelas Nacionales Preparatorias; de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y Bellas Artes, o que estén en conexión con ellos...” (Arredondo, 1995).

El ejemplo cundió y después de la fundación de la Universidad Nacional, se instalaron o restablecieron otras instituciones en las entidades federativas. Tales son los casos de la Universidad de Michoacán (1917), de la Universidad de Yucatán (1922), la de San Luis Potosí (1923) y la Universidad de Guadalajara (1925) (Arredondo, 1995).

Mientras tanto, las posiciones políticas se definen y se tensan. El nuevo régimen emanado de la Revolución toma un camino opuesto a los intereses del grupo de intelectuales que en su momento respaldaron la fundación de la Universidad Nacional. En efecto, el llamado “Ateneo de la Juventud”, cuyos principios ideológicos suponían que la universidad debía estar al margen de las pugnas políticas, planteaba que en todo caso la institución universitaria debía declararse por la búsqueda de la ciencia y la difusión de la verdad. Por su parte, el gobierno se inclinaba por un proyecto universitario menos elitista, congruente con un proyecto popular de nación.

Dentro de este contexto polémico, en 1929 el rector presenta un plan para ampliar la preparatoria de dos a tres años; los estudiantes se oponen lanzándose a huelga, y como resultado del movimiento, las autoridades conceden la autonomía. Tres años después, el país vivió un intenso debate en torno a la orientación socialista de la educación que se proponía para todos los niveles educativos, incluyendo a las universidades:

La orientación de tipo socialista en la educación, que el gobierno de la época impulsaba, provocó diversos conflictos en la Universidad Nacional y el asunto de la autonomía con respecto al Estado nuevamente fue objeto de lucha y debate. En esas circunstancias, el gobierno decidió en 1933 darle autonomía plena y, al mismo tiempo, retirarle el carácter de "universidad nacional" y otorgarle por única vez un patrimonio (Arredondo, 1995).

Con la nueva Ley Orgánica, promulgada en ese año (1933), se reconoce oficialmente, entre otras cosas, la autonomía universitaria, con lo cual su administración y control queda en manos del Consejo Universitario, instancia que elegía al rector (quien duraba en su cargo cuatro años) y a los directores de las facultades, de las ternas presentadas por las academias mixtas de estudiantes y maestros de cada facultad o escuela (Basave, 1983). En esa ocasión, el Consejo Universitario se integró con igual cantidad de alumnos, maestros y autoridades, constituyéndose en una instancia colegiada con representatividad paritaria.

En los años siguientes se presentó un movimiento nacional por la educación socialista, a la que se integraron los niveles de educación básica y media. La universidad se opuso a este movimiento, no sin que se expresaran fuertes debates entre quienes se inclinaban por la educación socialista y quienes la rechazaban. Un elemento importante en esta polémica lo constituyó el famoso debate protagonizado por Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano. Como se sabe, al final vence la posición defendida por Caso, la universidad permanece al margen del movimiento y el gobierno deja de apoyarla, al retirarle el carácter de nacional.

En 1944, con una nueva modificación de la Ley Orgánica, la institución reafirma su autonomía, al conseguir otra vez el reconocimiento de universidad nacional y constituirse en organismo público descentralizado. La nueva Ley crea instancias que anteriormente no existían como la Junta de Gobierno y los Consejos Técnicos de Facultad. La Junta de Gobierno está constituida por personas con un amplio reconocimiento, las cuales tienen entre sus funciones, la elección del rector y de los directores de facultades e institutos. Como tal, no es un órgano que tenga representación de los profesores ni de los alumnos. Por su parte, los Consejos

Técnicos de las facultades, son órganos colegiados que incluyen la participación de maestros, alumnos y autoridades para la toma de decisiones.

En el texto de la ley, el Consejo Universitario se mantiene como instancia encargada meramente de atender asuntos académicos. El Consejo Universitario deja de ser paritario para convertirse en un cuerpo colegiado integrado en su mayoría por personal de confianza identificado con la línea de rectoría. Incorpora al director, a un profesor y a un estudiante por cada escuela o facultad, así como a los directores de los institutos, pero no incluye representación de los investigadores.

A mediados de los cuarenta, el Estado mexicano abandona la educación socialista y técnica para dar paso a un proyecto modernizador, que coincide con la línea que la UNAM venía impulsando desde su fundación. Tal acontecimiento se traduce en un apoyo directo a la institución. La fundación en 1948 de la Ciudad Universitaria es el resultado tangible de este acercamiento y esas coincidencias. A partir de ese entonces, la institución y el gobierno coinciden, por más de dos décadas, en un proyecto para la educación superior.

Mientras tanto, las universidades de provincia siguieron en términos generales el modelo de la estructura académica y administrativa de la UNAM: "Puede afirmarse sin mucho riesgo de exageración, que hasta hace algunos años lo que se predicaba o postulaba por la UNAM era adoptado o mimetizado, con frecuencia en forma acrítica, por otras universidades e instituciones de educación superior" (Arredondo, 1995).

Esta adopción del modelo académico de la universidad nacional no consideró las características particulares de los contextos y de las historias y culturas de las diferentes regiones del país; las universidades estatales se limitaban a imitar el modelo académico y administrativo de la UNAM, como institución prototipo y de prestigio (Kent, 1995).

A mediados de los sesenta, al comenzar a gestarse diversos movimientos estudiantiles, se alteran las relaciones armónicas entre la universidad y el gobierno, hasta ocasionar un enfrentamiento entre ambos; de ahí en adelante, la universidad se manifiesta a través de múltiples posiciones resaltando las de los estudiantes y trabajadores administrativos, quienes generalmente mantienen una posición crítica ante las propuestas del gobierno, no así el sector mayoritario de los académicos.

En la actualidad, en cuanto a lo normativo, se conserva la Ley Orgánica aprobada en 1944, mientras que la UNAM se ha masificado grandemente. En el plano laboral, las relaciones entre autoridades, trabajadores, estudiantes y maestros se ha complejizado en extremo y se han suscitado conflictos agudos en su interior. Un recuento breve de estos conflictos destacaría movimientos tales como la huelga de trabajadores y maestros en 1977, el enfrentamiento de los estudiantes en 1986 ante las modificaciones a los reglamentos de exámenes, de cuotas y de ingreso, y en la actualidad, el movimiento de huelga que tuvo como inicio evidente la aprobación del reglamento de cuotas. En el fondo, sobrevive el problema relativo a la inoperancia de su estructura académica y de su reglamentación para enfrentar las demandas surgidas en los diferentes ámbitos de la comunidad universitaria y de la sociedad.

b. Universidad Autónoma de Guadalajara

La Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) es la primera universidad particular de México en la época contemporánea. Su creación (1935) fue promovida por un grupo de estudiantes y maestros que se deslindaron del movimiento de educación socialista impulsado por la Universidad de Guadalajara. Desde sus inicios, contó con un fuerte apoyo del clero y de los empresarios que también se oponían al proyecto de educación socialista. Ideas fundamentales en su conformación fueron las de "libertad de cátedra" y "autonomía universitaria".

Su fundación coincide con la época en que la UNAM estaba enfrascada en una discusión sobre la libertad de cátedra y la autonomía universitaria. En estas circunstancias, se entiende que las dependencias académicas que integraron a la UAG fueran denominadas autónomas. De este modo, la UAG se fundó con las siguientes facultades "autónomas": jurisprudencia, ingeniería, medicina, ciencias químicas y escuela autónoma preparatoria.

Desde su creación, la UAG se identifica con una tendencia ideológica religiosa y tradicionalista, concepción que permea su proyecto académico. En el terreno político, se caracteriza por sostener una posición conservadora, lo que la ha llevado a identificarse en determinados momentos de su existencia con algunas dictaduras militares de América Latina.

Para su financiamiento, recibe el apoyo de industriales de la región, también ha obtenido ayuda de distintas fundaciones externas como la Ford, la Rockefeller y la de Jenkins. Entre sus estudiantes se encuentra un número importante de extranjeros, tanto de Estados Unidos como de países centroamericanos (se calcula que alrededor de 3,000 norteamericanos estudiaban en ella cada año).

En cuanto a su infraestructura académica, hacia 1963 contaba con secundaria y preparatoria diurnas, varoniles y femeniles, y coeducación nocturna; ocho escuelas profesionales (arquitectura, ciencias químicas, comercio y administración, derecho, enfermería, ingeniería, medicina y odontología) con doce carreras. En 1964, como resultado de una reforma académico administrativa, se crea el Instituto de Humanidades, que integraba a los departamentos de administración, contabilidad, economía, psicología, derecho, lenguas, historia, literatura, filosofía y sociología. Hacia 1969, la UAG contaba con 13 escuelas y ofrecía 35 carreras profesionales y técnicas; en 1990 crea el sistema universidad en la comunidad (UNICO), que imparte carreras rápidas especializadas (Ocho Columnas, 1999).

En su estructura actual se identifican dos grandes áreas: la administrativa y la académica. Dentro del área académica se ubican la coordinación de UNICO, la coordinación de ingenierías, la coordinación del área de negocios, la coordinación de derecho y trabajo social, la coordinación del centro de diseño, la coordinación de ciencia exactas y naturales, la coordinación de ciencias de la salud, la coordinación de humanidades, la coordinación de educación media, la dirección estudios de posgrado, la de extensión universitaria y la coordinación de hospitales universitarios (Ocho Columnas, 1999).

Aunque en algún momento se refieren departamentos, actualmente su estructura académica se compone por coordinaciones identificadas con áreas de conocimiento, mismas en las que se ubican las carreras y los diversos programas académicos (por ejemplo, el programa de medicina en la comunidad).

c. Instituto Politécnico Nacional

Si bien el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se fundó en 1937, durante el periodo de Lázaro Cárdenas, sus antecedentes se encuentran en institu-

ciones que impartían enseñanza técnica durante la época de la Colonia como el Real Seminario de Minería o la Escuela Nacional de Artes y Oficios (creada en 1868, la cual se transformó en la escuela práctica de eléctricos, ingenieros y mecánicos y, en 1932, en la escuela superior de ingeniería mecánica y eléctrica); así como de la escuela nacional de medicina y homeopatía fundada en 1895. Otro antecedente es la preparatoria técnica (1932) integrada por dos ciclos, los estudios prevocacionales (medio básico) y los vocacionales (medio superior). Otro antecedente dentro del sistema educativo fue el departamento de enseñanza técnica industrial y comercio (1923), entidad que dependía de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y cuya misión era la supervisión y el control de las diversas escuelas técnicas existentes en ese tiempo.

Posteriormente, en el marco del debate por la educación socialista durante los años treinta, el gobierno creó el IPN. Esta institución educativa incorporó el conjunto de escuelas técnicas profesionales, tales como las escuelas nacionales de ciencias biológicas, medicina y homeopatía; las superiores de ingeniería, mecánica y eléctrica, de ingeniería y arquitectura, de comercio y administración; las escuelas federales de industriales textiles, la número 1 en Veracruz y la número 2 de Tacubaya; las escuelas de trabajadoras sociales y enseñanza doméstica; además de seis escuelas prevocacionales y cuatro vocacionales en el Distrito Federal; y de once escuelas prevocacionales que funcionaban en los estados de la república.

En la fundación del IPN, como institución estatal, no medió decreto alguno, simplemente comenzó a funcionar, contando con un gran apoyo gubernamental. Este respaldo se manifestó en la práctica y en el discurso. Son clarificadoras, por ejemplo, las palabras de Cárdenas en su último informe de gobierno en 1940, al describir los propósitos de su creación:

Para cumplir con una de las tareas imperativas de la revolución fue creado el Instituto Politécnico Nacional, donde el alumnado, además de aprender artes y oficios, estudia carreras profesionales y subprofesionales, se capacita técnica y biológicamente para intervenir en el proceso de producción y se forman especialistas en distintas ramas de investigaciones científicas y técnicas, llamadas a

impulsar la economía del país, mediante una explotación metódica de nuestra riqueza potencial... (Monteón, 1986).

En el IPN, se instituyen formas de gobierno más verticales; aunque cuenta con cierta representación de estudiantes y maestros en los consejos, las decisiones principales sobre la institución se toman en la SEP, como, por ejemplo, el nombramiento del director general (Barrón, 1986).

En el sexenio de Ávila Camacho son separadas del IPN las escuelas prevocacionales del interior de la República y las del Distrito Federal. El Instituto se convierte en una institución centralizada que intenta responder a las necesidades de su entorno directo. Bajo este nuevo esquema, se crearon luego las instituciones tecnológicas en los estados y, en 1976, se establece el Sistema Nacional de Educación Tecnológica, actualmente coordinado por la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, dependiente de la SEP. Con el tiempo el IPN se convirtió en una institución de enseñanza profesional técnica, formadora de profesionistas y técnicos en general y se constituyó en el antecedente para la consolidación de este tipo de educación a escala nacional.

En la actualidad asisten al IPN alrededor de 103,000 alumnos. Su estructura está integrada por las escuelas vocacionales (en las que se desarrolla una enseñanza media superior de formación de bachillerato tecnológico o bivalente –general y terminal–); por las escuelas profesionales y los centros de investigación (en donde se imparten licenciaturas y posgrados) y por algunos centros interdisciplinarios de investigación que se ubican en el interior de la república en estados como Baja California Sur y Norte, Durango, Morelos, Michoacán, Jalisco y Oaxaca (Nava, 1986; Pallán, 1994; OCDE, 1996).

d. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

Fundado en 1943 por un grupo de empresarios con la intención de formar cuadros medios y superiores para responder al desarrollo industrial de la época, esta institución apareció en la escena educativa nacional con el nombre de Enseñanza e Investigación Superior A.C. Inició su vida como proyecto educativo con las siguientes dependencias: las escuelas de ingeniería industrial y la de estudios contables; una preparatoria y otra formadora de técnicos.

Su proyecto, que originalmente pretendía dedicarse a la formación de técnicos y profesionales para las necesidades de la región, con el tiempo se modificó ampliando sus perspectivas hacia una formación "científica y tecnológica de alta calidad". Actualmente, su misión incluye la formación de líderes para los sectores empresarial, industrial y comercial.

Institución que no se declara abiertamente religiosa, en los hechos, fomenta valores humanos muy cercanos a esta posición. Los empresarios e industriales participan abiertamente en sus cuerpos de gobierno, y por lo mismo, muchas de sus políticas académicas son determinadas por la búsqueda de una vinculación estrecha entre la formación académica y el mercado ocupacional.

En los años setenta el ITESM manifiesta un proceso de expansión que incluye a las ciudades que se caracterizan por un desarrollo comercial e industrial importante para el país; actualmente cuenta con 29 campus y mantiene su sede en Monterrey. Sus estrategias de expansión incluyen la vinculación con el aparato productivo de las regiones donde se insertan:

La creación de cada unidad foránea del Tecnológico de Monterrey ha sido posible gracias al empresariado de cada región, quienes organizan una asociación civil, que es la máxima autoridad de la unidad y propietaria de los inmuebles y otros activos. Estas asociaciones, mediante un convenio, confían al Tecnológico de Monterrey la administración académica de la unidad (citado por De Leonardo, 1983).

En su organización académico administrativa, el ITESM suprime las escuelas y facultades para dar paso a una estructura divisional y por departamentos. Se integra por las siguientes divisiones: administración y ciencias sociales, ciencias y humanidades, ciencias agropecuarias y marítimas, ciencias de la ingeniería y arquitectura, y la de ciencias de la salud. Las carreras profesionales dependen de las divisiones.

De Leonardo ubica la creación de la División de Ciencias Agropecuarias y Marítimas en 1948, y registra la existencia del Departamento de Matemáticas en 1965 (De Leonardo, 1983). Si esto es cierto, el ITESM sería la primera universidad en el país, en general y entre

las privadas, que incorpora a su estructura una organización divisional y departamental en su estructura.

Ideológicamente, el ITESM promueve sus áreas de estudio desde una perspectiva del “bien común” y del desarrollo de “lo mejor posible”. Mención especial merece el área de educación, pues además de contar con licenciaturas, maestrías y doctorados, se interesa por incorporar innovaciones en la práctica educativa, lo que le permite considerarse a sí misma como una institución a la “vanguardia de la tecnología educativa”. En las décadas de los setenta y ochenta incorporó el concepto de la enseñanza personalizada y, en la actualidad, es considerada como prototipo de la incursión de las tecnologías más avanzadas. Es el caso del proyecto de la “Universidad Virtual”, que hace uso de los medios de comunicación más avanzados, a los que tienen acceso tanto alumnos como maestros. Con este proyecto mantiene una comunicación directa entre todos sus campus y desarrolla un programa de eventos especiales con la participación de personalidades de renombre nacional e internacional, en temas tan diversos como la política, la empresa y la educación. Para desarrollar estos proyectos educativos ha contado con apoyos sustanciales y ha firmado convenios importantes con instituciones extranjeras, tales como la Universidad de Stanford, la Universidad de Wisconsin, la Universidad de California en San Diego, la Universidad de San Francisco State, el Instituto Tecnológico de Massachusetts, la Universidad de Texas en Austin y la Universidad de Autónoma de Barcelona, entre otras.

e. Universidad Iberoamericana

En 1943, la Compañía de Jesús abre el denominado Centro Cultural Universitario en la Ciudad de México. Con antecedentes no académicos en la Unión Nacional de Estudiantes Católicos inicia sus labores con la facultad de filosofía y letras. Hacia 1952 el naciente proyecto extiende su presencia, creando licenciaturas nuevas para su época como la licenciatura en relaciones industriales. Es en 1954 cuando el Centro Cultural Universitario cambia su nombre por el de Universidad Iberoamericana.

Dos años después, en medio de un periodo de graves problemas económicos, recibe el apoyo de un grupo de empresarios católicos. A partir de ese momento la institución manifiesta una vinculación firme con el

sector empresarial, ya que se dedica a formar profesionistas que le son demandados directamente (contadores públicos y diseñadores industriales, entre otros). No obstante, este vínculo no le hace perder el perfil de su credo, ya que no se descuidan los valores humanos católicos y sociales que caracterizan a las instituciones educativas jesuitas. Una vez más con el apoyo de los empresarios, en 1962 funda su primer campus propio; casi al mismo tiempo, la mayoría de estos "emprendedores empresarios" se integran a la junta directiva y desde entonces no dejan de participar en ella.

En 1973 inicia un proceso de reforma e incorpora la estructura departamental, la reforma se completa en 1974, al lograr la autorización de la SEP para extender por su cuenta títulos profesionales, pues su dependencia previa hacia la UNAM, implicaba que debía respetar y observar la misma estructura académico curricular de la universidad nacional.

Con la departamentalización incorpora también la estructura divisional y rompe con la organización académica por facultades y escuelas que existían en la mayoría de universidades mexicanas. En los niveles de licenciatura y posgrado la Universidad Iberoamericana se organiza académicamente por divisiones, las cuales agrupan a departamentos. Sus principales instancias se organizan de la siguiente manera:

7. Las divisiones agrupan a las dependencias académicas que cultivan disciplinas afines.

8. Los departamentos son dependencias académicas básicas que reúnen una comunidad de profesores e investigadores responsables de la docencia e investigación en un campo especializado de conocimientos. Pueden tener niveles de posgrado y licenciatura. Además, pueden tener asignadas una o varias licenciaturas, cursos de especialización, maestrías o doctorados.

9. Los centros son organismos académicos que tienen por finalidad fundamental la promoción de valores del Ideario, mediante la prestación de servicios educativo- universitarios y la comunicación e interacción entre la Universidad y la sociedad.

10. Los institutos son dependencias académicas interdisciplinarias dedicadas a la investigación (Universidad iberoamericana, 1993).

El propósito principal de la reforma académica buscó "...neutralizar el profesionalismo exagerado, infundir una actitud humanista en los estudiantes y fomentar la excelencia académica en la docencia y en la investigación" (Meneses, 1979). Los medios adoptados para obtener este objetivo fueron:

la departamentalización y el currículo flexible compuesto de las siguientes áreas: básica (troncos comunes), mayor (la espina dorsal de la carrera), menor (especificadora, o complementadora de la mayor), área de integración, el servicio social y la opción terminal. El valor total de créditos fluctúa según la licenciatura de que se trate entre 350 y 470 créditos (Meneses, 1979).

Actualmente, su estructura cuenta con una Dirección General de Servicios Educativo-Universitarios; cinco divisiones (de arte, de ciencias económico administrativas, de ciencias e ingeniería, de ciencias del hombre y la de humanidades) y 22 departamentos.

Los profesores están adscritos a un departamento tomando en cuenta su especialidad e imparten las asignaturas que solicitan las carreras. La mayoría de los departamentos se identifican con un campo de conocimiento y específicamente con una carrera. Por ejemplo, de los 22 departamentos que la conforman, quince guardan relación directa con una licenciatura; cinco se relacionan con más de un programa y los otros dos intervienen en más de dos programas de pregrado (se trata de los departamentos de desarrollo humano, que cuenta con una especialización y dos maestrías, y el de matemáticas, que no ofrece específicamente estudios de licenciatura o de posgrado, pero tiene como objetivo prestar servicio a todos los programas académicos de la universidad que incluyen la enseñanza de las matemáticas) (Universidad Iberoamericana, 1993).

A partir de 1978 inicia un periodo de expansión en el interior del país, estableciendo varios campus; actualmente cuenta con sedes en León, Tijuana, Torreón y Puebla (otras universidades como el ITESO, mantienen relaciones muy cercanas por formar parte del sistema de educación dirigido por la Compañía de Jesús).

f. Universidad Autónoma Metropolitana

El movimiento del 68 significó, entre otras cosas, el rompimiento de la universidad con el Estado. A partir de esta ruptura, el Estado crea un proyecto para crear universidades "modernas", alternativas a la UNAM y al IPN. Como fruto de esta iniciativa se crearon varias universidades, entre las que sobresalen la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM (ENEP).

La UAM nace como una universidad moderna tanto en su forma de gobierno como en su estructura académica; se crearon tres unidades desconcentradas administrativa y funcionalmente, distantes unas de otras, proyectadas para que cada una atendiera a un máximo de 15,000 estudiantes. Su estructura académica nació integrada por divisiones y departamentos:

Su creación se justifica por diferentes factores de índole estructural: la incapacidad de las instituciones existentes en el Valle de México para atender el incremento en la demanda de la educación superior esperada para esta región; la necesidad de establecer una universidad distinta, capaz de integrar los cambios sociales a sus programas de investigación y docencia; la necesidad de incorporar los avances recientes de la ciencia y la tecnología dentro de las actividades académicas de las instituciones de educación superior, intentando salvar la brecha que separa la teoría de su aplicación; la posibilidad de ofrecer nuevas opciones educativas más diversificadas, dentro de campos disciplinarios más amplios y de fronteras menos rígidas; y la necesidad de crear currículos más flexibles y de estructuras académicas más eficaces y de mayor calidad (González y Brizeño, 1997).

La Metropolitana es la primera universidad pública y autónoma organizada por departamentos académicos, integrados a una estructura superior divisional, la cual tiene la función de establecer los lineamientos para el desarrollo de los planes de estudio y de la investigación. Para soportar esta estructura académica, la institución se organiza bajo el régimen des-



concentrado funcional y administrativo: "Una desconcentración funcional ha permitido desde el principio que cada Unidad desarrolle un modelo educativo, experimente estrategias de formación de nuevas carreras y adopte metodologías de trabajo. Hay algunas ideas generales con las que se ha tratado de inspirar a toda la institución (Paoli, 1984)."

También es una de las primeras universidades que incorpora la integración entre docencia e investigación desde una concepción de multidisciplinariedad; buscando que los profesores, al mismo tiempo que enseñan, desempeñen también tareas de investigación, para que así puedan retroalimentar de manera sistemática los procesos de enseñanza aprendizaje. Para lograr lo anterior, se establecieron en 1980, áreas de investigación en los departamentos, que agrupan a los maestros en programas de investigación autorizados por la división (Paoli, 1984).

Este propósito de integración es llevado más a fondo en la Unidad Xochimilco, donde se promueven procesos de formación en los estudiantes para articular las enseñanzas de los maestros con momentos particulares de un proceso de investigación. El curriculum se estructura bajo un sistema modular; cada módulo es construido a partir de problemas de la realidad derivados del análisis de las prácticas profesionales; para estudiarlo, los alumnos deben realizar actividades de investigación con la ayuda de los maestros responsables de módulo, tomando en cuenta ciertos ejes de análisis, lo cual representa una opción para adquirir conocimientos más cercanos a la realidad.

Sus planes de estudio se organizan a través de troncos: el tronco interdivisional, que cursan alumnos de todas las carreras; el tronco divisional, cursado sólo por los alumnos de la división correspondiente; y el tronco básico profesional, que cursan los alumnos de cada carrera. Por otra parte, en las unidades Iztapalapa y Azcapotzalco, la estructura de los planes de estudio se caracteriza porque:

todas las carreras de una división tienen un Tronco General que incluye asignaturas básicas para los estudiantes de un área del conocimiento; posteriormente se cursa el Tronco Básico Profesional integrado por un conjunto de asignaturas básicas de la carrera y termina con un Área de Concentración para profundizar y

permitir la especialización. Las asignaturas optativas pueden ser elegidas entre los cursos ofrecidos por cualquier división académica, respondiendo a los intereses particulares de cada alumno (Sánchez, 1995).

Otra de las características novedosas es la organización temporal de las actividades académicas, la cual se realiza en tres periodos escolares por año (trimestres), cada uno con una duración de 11 semanas efectivas de clase.

La organización por divisiones y departamentos evitaba que las decisiones importantes de la docencia y sobre todo para la investigación, quedaran en manos de los departamentos estructurados por disciplinas:

La idea de las divisiones no es nueva y puede encontrarse en varias instituciones. Lo que resulta relativamente novedoso en nuestro panorama es que la división, como entidad superior que integra a los departamentos, tenga una visión intensa y una realidad propia que trasciende la mera yuxtaposición de los departamentos. Asimismo las facultades de los Consejos Divisionales son muy amplias: además de revisar y formular los planes y programas de estudio, son los únicos competentes para aprobar proyectos de investigación (Paoli, 1984).

Según Paoli, una de las razones para acentuar la investigación como tarea de los departamentos, es la superación del modelo liberal napoleónico de enseñanza; para ello, es fundamental no confundir a los departamentos con escuelas o facultades:

el que quede la función de docencia a cargo de los departamentos, puede llevarlos a no hacer investigación, o a realizarla exclusivamente en función de la docencia, o hacerla en forma marginal. Esto ocurre en las escuelas y facultades del modelo napoleónico, porque allí la investigación la realizan institutos especializados que nada tienen que ver con la enseñanza (Paoli, 1984).

En esta institución, las divisiones determinan planes de estudio, los proyectos de investigación y la organización de las cargas frente a grupo de los profesores. Ya que las carreras se adscriben a las divisiones, los coordinadores de carrera son nombrados por los directores de división, quienes, además de las tareas de coordinación de docencia de las carreras, tienen también la responsabilidad de “vigilar” las profesiones.

La departamentalización opera bajo una estructura curricular matricial, lo que significa que distintos departamentos atiendan a una o más carreras:

Se organizó una estructura matricial Carrera/departamento que se sustenta en la diferenciación del trabajo académico, que implica la atención de los estudiantes, la organización de la labor de los profesores, la observación, dirección y revisión de los planes y programas de estudio, el desarrollo de estudios de posgrado y de tareas de investigación, de forma tal de que cada departamento agrupa un conjunto de disciplinas que corresponden a una misma área del conocimiento y cada carrera integra un plan de estudios con un conjunto de disciplinas que corresponden, en la práctica, a los distintos departamentos (Kent, 1987).

Cabe mencionar que la diversidad entre las unidades que integran a la UAM está determinada porque su Ley Orgánica establece la desconcentración funcional y administrativa, planteando la posibilidad de innovación en su interior. Ello explica ciertas diferencias de funcionamiento, por ejemplo, que en Azcapotzalco se manifieste una relación más tradicional entre docencia e investigación; o que Iztapalapa busque la excelencia a través del desarrollo de investigación de alto nivel (lo cual intentó desde el principio contratando a intelectuales de prestigio) (Del Río, 1985); o que en Xochimilco, al implantarse el sistema modular, se desarrollaran experiencias innovadoras en los planos curricular y docente, contratándose para ello a personal académico muy joven y con disposición para la innovación.

g. Universidad Autónoma de Aguascalientes

El antecedente inmediato de la Universidad Autónoma de Aguascalientes es el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología de Aguascalientes creado en 1963; sin embargo, sus orígenes se remontan a mediados del siglo pasado con instituciones que ofrecían educación superior (González y Brizeño, 1997).

En 1973 un grupo de maestros del instituto, con el apoyo de empresarios de la localidad, une sus esfuerzos para crear una universidad que atendiera la demanda de educación superior en el estado. La propuesta resultó atractiva y obtuvo el apoyo de autoridades federales y estatales. En sus orígenes, este nuevo proyecto:

partiría de un análisis de las principales características de la universidad mexicana tradicional. La nueva universidad buscaría evitar los errores mostrados por la universidad tradicional y resolver los principales problemas de la educación superior mexicana. Su orientación buscaría desarrollar una estructura flexible, con una operación que no dependiera de los subsidios oficiales. Sus políticas institucionales estarían fundamentadas en un clima de libertad académica, en comunicación permanente con su comunidad, en búsqueda de la excelencia y de una integración profunda con su comunidad (González y Brizeño, 1997).

Es quizá por esta razón, que la Universidad Autónoma de Aguascalientes (desde su creación en 1973) es considerada por las autoridades (SEP-ANUIES) como un modelo ejemplar de institución de educación superior. En ella se experimentaron medidas consideradas arriesgadas para su época, tales como los incrementos considerables del costo a la matrícula la organización académica a través de departamentos, la relación estrecha y directa con la planta industrial y comercial de la región y la implantación de un marco normativo muy rígido (su Ley Orgánica incorpora la figura de la Junta de Gobierno la cual se ubica por arriba de las demás instancias y establece las políticas académicas y financieras de la institución). En suma, la Universidad Autónoma de Aguascalientes representa la imagen de una institución con una visión administrativa

“moderna” que busca la excelencia y eficacia de todos los procesos académicos y administrativos.

h. Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP - UNAM)

Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) son organismos descentralizados de la UNAM en sus dimensiones académica y administrativa. Aparecen en la misma época que la UAM y la UAA, respondiendo al mismo contexto político. Bajo la idea de la desconcentración geográfica, a principios de 1974 se abrió el plantel Cuautitlán y en los dos años siguientes, se crearon otras cuatro escuelas: Iztacala, Acatlán, Zaragoza y Aragón.

El programa de descentralización en el que surgieron, además de impulsar la interdisciplinariedad y tareas multidisciplinares, estableció la integración de las escuelas a partir de carreras afines y complementarias en áreas de conocimiento, tales como las ciencias de la salud, las ingenierías y tecnologías, las ciencias sociales y administrativas y las humanidades. En su declaración de principios se manifiesta que se trata de un proyecto que: “... incorpora de manera explícita la propuesta de ingeniería social que ha sido aplicada a las empresas productivas llamada programación y presupuestación por objetivos...” (Kent, 1987).

Las ENEP incorporan la departamentalización en su estructura, pero bajo una óptica particular. Los departamentos son concebidos como instancias encargadas de administrar los recursos financieros y humanos, mientras que las coordinaciones de carrera tienen bajo su responsabilidad la organización y evaluación de los aspectos académicos y la puesta en marcha de planes y programas de estudio: “... el departamento al estilo ENEP, no es una estructura académica sino un órgano de control laboral y administrativo, amén de que no agrupan a profesores con vínculos académicos reales entre sí, sino a académicos formalmente afines pero ubicados en carreras distintas (Kent, 1987).”

De este modo la concepción de departamento como instancia académica, está influida por una lógica administrativa, en la que el departamento es base de la flexibilidad administrativa y permite eficientar el uso de recursos humanos en nuevos programas académicos. Desde esta perspectiva, su dinámica gira en torno a la eficiencia en la administración

de los recursos humanos y financieros (los cuales son aplicados a los diversos programas) y de su capacidad para adaptarse a las cambiantes exigencias de los programas.

Sobre este tipo de gestión departamental *sui generis*, Rollin Kent comenta que: "... una organización formalmente moderna presentó, a poco tiempo de su fundación, rasgos típicamente tradicionales del autoritarismo y las formas de gestión apegadas a los estilos personales de los directivos..." (Kent, 1987). Para este autor, el caso analizado constituye un ejemplo contradictorio, el cual, aunque cuenta con estructuras modernas, no permite que se trasciendan las viejas prácticas educativas que conllevan implícitos rasgos como el corporativismo, el burocratismo, la subordinación y la tendencia a la petrificación.

En esta concepción de departamento, la organización académica se estableció mediante un esquema matricial, en el que, por un lado, se ubican los departamentos que agrupan un conjunto de disciplinas dentro de una misma área de conocimiento, y por el otro, los planes de estudio de las carreras, que se alimentan de conjuntos de disciplinas que corresponden a diferentes departamentos. De este modo, la matriz representa la relación entre columnas verticales (o carreras) y renglones horizontales (equivalentes a los departamentos). En estas circunstancias, el funcionamiento de la matricialidad encarna el mecanismo administrativo que asegura la designación de los profesores alrededor de las necesidades de los programas docentes.

En los orígenes de este modelo se manifestó la intención de poner en marcha innovaciones académicas como el sistema modular (el cual pretendía ser una alternativa para reorganizar la relación del estudiante con los contenidos de enseñanza y para impactar los procesos de aprendizaje); la interdisciplinariedad (la cual implicaba una forma diferente de interactuar entre las diferentes disciplinas para la construcción del conocimiento) y la diversificación de la oferta educativa. Sin embargo, en los hechos, difícilmente se puede hablar de innovación académica, pues ninguna de estas aspiraciones se cumplió, debido, en parte, al tipo de departamento que se creó. Así, por ejemplo, el sistema modular lo fue sólo en la denominación, porque en la práctica se siguió con el viejo esquema de asignaturas y la relación que se establece entre alumno, maestro y conocimiento.

Fue el mismo caso del intento de implantar la interdisciplinariedad pues, entre otras cosas, no hubo una masa crítica de grupos de liderazgo académico e intelectual con suficiente prestigio académico y experiencia político-institucional para promover una participación horizontal en la toma de decisiones, aspecto fundamental para alcanzar la interdisciplinariedad. En cuanto a la diversificación de la oferta educativa a través de la creación de carreras, sólo lograron constituirse muy pocas (en realidad, se reprodujeron de manera fragmentada las carreras de mayor demanda ya existentes en Ciudad Universitaria) (Kent, 1987).

Por último, al referirse a la incorporación de autoridades a las instancias de mando, Kent comenta que este segmento, lejos de tener una determinación intelectual y un prestigio académico que respalde su nombramiento, recibe el cargo a través de los contactos y lealtades personales; su elección se basa en las negociaciones de los grupos en el poder y la actitud de sumisión hacia los mandos superiores (Kent, 1987). Lo anterior, refuerza la idea de que el cambio en la estructura, en realidad no hizo más que instituir viejos estilos burocráticos en formatos modernos, lo cual no conduce a una transformación de fondo en estas instituciones educativas.

i. Universidades Tecnológicas

La misión explícita con la que se originó el sistema de las universidades tecnológicas (UT) es la formación de recursos humanos necesarios para el desarrollo económico e industrial regional. Luego de dos años de estudios, después de haber cursado el bachillerato, se pretende formar técnicos de alto nivel que respondan a las demandas regionales del sector productivo. Las primeras UT se establecieron en Nezahualcoyotl, Tula y Aguascalientes. Hacia 1997 se habían construido trece universidades en diferentes partes del país (Casas, 1997):

Durante la administración de Salinas de Gortari fue creado un nuevo tipo de instituciones de educación postsecundaria, con un currículo de dos años orientado a formar técnicos superiores y con una organización que incorpora a empresarios y profesionistas a ciertos niveles de la toma de decisiones. (Este sistema) ha escapado

al control centralizado y burocrático que caracteriza al sistema de institutos tecnológicos (Kent, 1995).

Además de vincular los estudios con el sector productivo, por su corta duración, los egresados se incorporan pronto al campo ocupacional, en comparación con los egresados de las carreras comunes de licenciatura que tienen una duración promedio de cuatro años. Las UT otorgan el título de técnico superior universitario y, en la parte final de la formación, los estudiantes realizan estancias de 10 a 15 semanas en empresas para completar su formación de carácter terminal. Por otra parte, otro rasgo de este sistema educativo es que estos estudios no habían sido considerados como antecedente para completar una licenciatura, es decir, no era posible transferir créditos con vistas a continuar estudios:

Aun cuando el modelo seguido por las Universidades Tecnológicas se ha inspirado en el modelo francés, muestra algunas similitudes con los programas vocacionales de dos años que otorga el *Associate Degree* ofrecido en los Colegios y Colegios Comunitarios de los Estados Unidos y Canadá. Sin embargo, en la mayor parte de los casos en estos dos países se permite la transferencia de créditos de estos programas hacia los programas de nivel de licenciatura (Sánchez, 1994).

Sólo recientemente, las universidades e institutos tecnológicos, firmaron un convenio para que los estudiantes que cuentan con un grado de técnico profesional universitario puedan continuar con sus estudios. Falta por definir "... de acuerdo con los planes y programas de estudios, las asignaturas que serán revalidadas a los estudiantes, según la carrera que elijan" (Público, 1999).

Las Universidades Tecnológicas se apoyan en una estructura integral (como son las áreas de conocimiento); los *currícula* son rígidos y se estructuran en cuatro áreas: ciencias básicas, métodos y lenguajes, humanidades y tecnologías específicas para cada carrera. Los planes de estudio comprenden 80 por ciento de formación general y un 20 por ciento de formación especializada (Sánchez, 1994).

De los casos que se han analizado en este apartado, pueden adelantarse algunas conclusiones preliminares. La más importante de ellas se refiere a la heterogeneidad de orígenes y formas de organización de los casos analizados. Otra, no menos importante, se refiere a la combinación heterodoxa de rasgos y características que las conforman, en las que se mezclan de manera *sui generis* los dominios público y privado, las formas de organización rígidas y flexibles y las maneras de relacionarse con las políticas educativas más generales. En efecto, en la configuración de la educación superior en México se pueden encontrar rasgos tan diversos como: la combinación de instancias académicas tradicionales de escuelas y facultades, con la Junta de Gobierno, tomada de un contexto departamentalizado (UNAM); la convivencia de rasgos públicos y privados, tales como la conjunción de condiciones particulares del origen y desarrollo de la educación superior privada, con el aval de la universidad pública (UAG y UIA); la institucionalización de la formación técnica a nivel medio y superior (IPN); la fuerte relación buscada entre la universidad y la empresa (ITESM, UAG y UAA); la incorporación oficial y formal de la estructura departamental y la organización académica semiflexible (UIA y UAM); la conformación de campus universitarios (UAM, UIA, ITESM y ENEP); los proyectos de universidad que combinan la departamentalización con instancias de gobierno verticales (UAA y ENEP); las formas de organización y participación más abiertas y democráticas (UAM); y proyectos que incorporan abierta y directamente las políticas educativas oficiales (UAA).

B. Estructuración de sistema educativo mexicano

Por cerca de tres siglos, la educación en México estuvo determinada por los intereses coloniales. Incluso, alcanzada la independencia, la situación política y social del país durante el siglo XIX fue muy complicada y no es sino hasta avanzado el siglo XX que la nación alcanza una cierta estabilidad económica, política y social. Tal situación repercute en el sistema educativo mexicano, ocasionando que sólo hasta mediados de este siglo se lograra la estructuración de los niveles educativos que hoy conocemos. Este establecimiento tardío del perfil del sistema escolar tuvo una ventaja:

la que se refiere a la oportunidad de observar el desarrollo de la educación en otros países y de adoptar algunas experiencias como referente para la configuración del sistema, permitiendo esto adecuar elementos académicos más idóneos al contexto y a la situación cultural nacional.

1. Niveles del sistema educativo mexicano

Los primeros establecimientos educativos de nivel básico creados en la Nueva España estuvieron sujetos al control religioso y absoluto de la corona española; por un lado, se encontraba el poder militar que sometía por la fuerza y por el otro, estaba la religión que se apoyaba en la educación para someter a los indios. El poder religioso se interesaba en catequizar y castellanizar y sólo en segundo plano por la enseñanza de los oficios. Con este contexto, la educación siguió un sistema rígido basado en la transmisión de conocimientos, situación que tardó mucho tiempo en modificarse (Talavera, 1973 a).

En 1572, después de ochenta años de iniciada la conquista, los jesuitas arribaron a México y crean un sistema educativo que incorporaba a más población en posibilidad de estudiar. Enseñaban en todos los niveles, pero con sus obvias diferencias: mientras destinaban la enseñanza del catecismo a las clases desprotegidas, orientaron la enseñanza de los colegios a la población con mayores recursos.

Durante el siglo XVII aparecieron las primeras instituciones educativas con cierta independencia del clero y más cercanas a los intereses del gobierno o de los grupos privados. Entre estas instituciones se encontraban el Colegio de las Vizcaínas, la Academia de las Nobles Artes de San Carlos de la Nueva España y la Escuela de la Minería (Talavera, 1973). En esa época predominaban las relaciones de instructor y alumno o de pupillaje para las primeras letras y las pensiones privadas para estudios posteriores. Esta situación se agravaba por los altos niveles de analfabetismo imperantes en la población general: "En México, consumada la independencia la situación educativa era desalentadora y crítica. De acuerdo con el trabajo de Alejandro Martínez Jiménez, de un total de 4,800 000 habitantes alrededor de 30,000 sabían leer y escribir, es decir, el 99.38% de la población era analfabeta (Ducoing, 1990)."

En 1822, recién consumada la Independencia, se introduce en México el sistema lancasteriano de enseñanza mutua. Dicho método se basa en que los estudiantes más avanzados pueden ser monitores y enseñar a otros menos adelantados. La enseñanza era grupal, en equipos de diez a veinte alumnos. Además de los monitores, también existían inspectores (una especie de auxiliar docente) que se encargaban de distribuir el material y establecer los premios y castigos. El maestro era como el jefe del taller encargado de revisar toda la obra e intervenía en situaciones difíciles. Durante los primeros años, los alumnos pagaban dos pesos mensuales, hasta 1833 cuando se declara la educación gratuita. Este sistema de enseñanza se mantuvo con donativos especiales, ayudas del gobierno y de los ayuntamientos; tuvo su apogeo en los años cuarenta del siglo diecinueve, comenzando a declinar poco a poco hasta su fin en 1890 (Talavera, 1973 a).

Durante las primeras dos décadas del siglo XIX, el tema educativo fue olvidado en la vida pública, recibiendo nuevamente atención con la Constitución de 1824. A partir de esa fecha se crearon nuevos institutos y colegios en varios estados de la república, aunque no tenían regulación federal, ni su creación estaba sujeta a criterios académicos claros.

En 1833, siendo vicepresidente Valentín Gómez Farías, se produjo un importante movimiento de reforma educativa, promovido sobre todo por José María Luis Mora. La reforma dura alrededor de un año, pero algunas de sus propuestas se retomaron medio siglo después, sobresaliendo entre ellas la creación de la Dirección General de Instrucción Pública y el establecimiento de la educación primaria gratuita y obligatoria.

Esta reforma establece por primera vez normas para regular la enseñanza en todos sus niveles, mismas que implicaron, entre otras cosas, la desaparición de las universidades y la creación de seis escuelas superiores, y dos normales, una para varones y otra para mujeres. Esta última medida determina la formación laica de los educadores, dejando de lado los aspectos religiosos y catequizantes (Talavera, 1973 a). Sin embargo, tales propuestas no lograron consolidarse, pues en menos de un año el grupo de liberales en el poder fue sustituido por los conservadores, quienes derogaron la mayoría de las medidas previas.

Durante el periodo de Juárez, la educación primaria, ya obligatoria y gratuita, tenía una duración de cuatro años. Quienes terminaban la primaria

y no pretendían continuar en el liceo, tenían la opción de ingresar a las escuelas normales para profesores de primeras letras, las escuelas de marinos, la preparatoria de agricultura y la militar de cabos (Talavera, 1973 b). Quienes pretendían realizar una carrera de educación superior debían incorporarse al nivel secundario, el cual tenía una duración de siete u ocho años preparatorios para los estudios superiores. En la época de Maximiliano, los primeros cuatro años de este nivel educativo recibieron la denominación de liceo y los últimos años constituyeron los colegios de artes o literarios (Talavera, 1973 b).

En 1867 se creó la Escuela Nacional Preparatoria, considerada en su tiempo como un “sólido cimiento de la enseñanza superior” (Bolaños, 1997), que posteriormente se convierte en uno de los niveles característicos del sistema educativo mexicano.

La Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes se creó en 1921 y sustituyó a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes establecida por Porfirio Díaz en 1905. La creación de lo que actualmente es la SEP, estuvo precedida por intensos debates para determinar si debía coordinar la educación en todo el país, o si los estados poseerían soberanía en materia educativa; finalmente se aprueba que la SEP se encargue de la enseñanza a nivel nacional, así como de la construcción de escuelas en todos los niveles, bajo el principio de federalización.

El nivel educativo medio, conocido durante el siglo XIX como enseñanza secundaria, adquiere las características actuales en 1925, cuando se separa la secundaria del bachillerato. Desde sus inicios, la enseñanza secundaria tuvo una duración de tres años, en cambio, el bachillerato constaba de dos ciclos anuales. En la misma fecha, se establece la Normal Superior, dedicada a la formación magisterial en el nivel primario; los alumnos de la Normal se incorporaban a ella una vez terminada la secundaria (Arredondo, 1995).

El bachillerato se establece, como nivel educativo medio superior de tres años, a principios de los años setenta, conformándose como uno de los niveles peculiares de nuestro sistema educativo.

Por su parte, la SEP ha adecuado su estructura organizativa de acuerdo con las circunstancias históricas. En principio estuvo conformada por departamentos y actualmente lo está con base en subsecretarías encarga-

das de coordinar la educación en sus distintos niveles. Entre ellas se encuentran la Subsecretaría de Educación Básica y Normal; la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. La integran además, la Subsecretaría de Planeación y Coordinación y la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

El Plan Nacional de Desarrollo, impulsado en el periodo de Miguel de la Madrid (1982 - 1988), planteó la descentralización educativa como una estrategia para transferir a los gobiernos de las entidades federativas las importantes porciones de educación preescolar, primaria, secundaria y normal que hasta entonces habían dependido del gobierno federal (SEP). Esta medida se propuso mejorar el acceso a la educación, alcanzar la eficiencia y la calidad de la misma, disminuir las desigualdades entre las regiones y favorecer el federalismo a través del fortalecimiento de los gobiernos estatales. En la práctica, la medida fue incompleta y se trató más bien de una política de desconcentración pues: "sólo (se) transfirió a los estados la administración de los recursos correspondientes a los niveles educativos mencionados. Por esta razón sigue subsistiendo la educación federal... pero dicha educación es ahora administrada en forma coordinada con la que antiguamente dependía de los estados (Muñoz, 1988)."

La SEP sigue determinando, a escala central, los planes y programas de estudio de los referidos niveles educativos, permitiendo incluir en el currículum de la educación primaria el conocimiento y análisis de la historia, la geografía y la cultura de las respectivas entidades.

En la actualidad, el sistema educativo mexicano está compuesto por tres niveles. Dos están claramente delimitados: el de la educación primaria o elemental y el de la educación superior; el otro nivel, el intermedio, está compuesto por dos subniveles, la secundaria o educación media básica y el bachillerato o educación media superior, siendo este último el que presenta mayor complejidad, sobre todo por la función que desempeña dentro del sistema.

La educación **primaria** o **elemental** se cursa en seis años. A ella ingresan casi el cien por ciento de los niños en edad escolar, pero sólo la termina el 62 por ciento. Oficialmente, existe un maestro por cada grado escolar, el cual enseña todos los contenidos, sean matemáticas, geografía,

civismo, etcétera. (Aquí no se refiere al segmento de las llamadas escuelas integradas, mismas que todavía existen en el medio rural y en las cuales un solo maestro se encarga de la enseñanza diversos grados de un grupo heterogéneo).

La enseñanza **secundaria** (tres años), junto con la enseñanza primaria es considerada como parte de la educación básica u obligatoria. La modalidad de enseñanza es diferente con respecto al nivel primario; el plan de estudios se compone de varias materias y hay un maestro por cada materia o disciplina. Este nivel educativo sólo lo termina el 40 por ciento de los alumnos que ingresaron a la primaria.

El nivel **medio superior** tiene una duración, en general, de tres años y promueve una formación muy heterogénea. Existen tres tipos de instituciones: el primero está compuesto por las preparatorias que son parte de las universidades o están incorporadas a las mismas, las cuales ofrecen una formación de bachillerato general y sirven de preparación para ingresar a la educación superior; su matrícula constituye alrededor del 59 por ciento del total de población de este nivel. Otro tipo de instituciones son las que ofrecen el bachillerato tecnológico o bivalente; entre ellas sobresalen los Colegios de Bachilleres y las Escuelas de Educación Científica y Técnica del IPN, que proporcionan una formación general y terminal, ya que, a la vez que preparan para ingresar a la educación superior, también capacitan para el trabajo profesional técnico. En esta modalidad se ubica el 22 por ciento de la matrícula, dependen directamente de la Secretaría de Educación Pública, y para el caso particular del Colegio de Bachilleres, cuentan con 450 planteles en diferentes lugares del país (OCDE, 1996). Por último, se encuentran las instituciones que solamente ofrecen una preparación terminal técnica, con una duración de tres años. Tal es el caso del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), institución federal descentralizada creada en 1978 y que cuenta con 248 establecimientos (OCDE, 1996). Su acreditación no permite continuar estudios de educación superior, otorgan diploma de técnico profesional y constituyen el 19 por ciento de la cobertura en este nivel.

El nivel de **educación superior** se compone de tres subniveles, la formación técnica profesional, la licenciatura y el posgrado. La formación técnica profesional proporciona el título de técnico superior después de

cursar dos años de estudio. La licenciatura está dirigida a la formación profesional o a la educación normal; tiene una duración promedio de cuatro años, aunque hay opciones que van desde tres hasta siete años dependiendo del programa y de la institución. En este subnivel se ubica una gama de opciones formativas, desde las identificadas con una profesión que son ofrecidas principalmente por las universidades, pasando por las licenciaturas técnicas de los institutos tecnológicos regionales, hasta la diversidad de licenciaturas de las escuelas normales y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que preparan para el magisterio de educación preescolar, primaria y secundaria.

Después de la licenciatura se ubica el posgrado. Éste se compone de las especialidades de maestrías y doctorados. Las especialidades, por lo general, duran alrededor de un año y representan el 40 por ciento de la matrícula del posgrado (de ellas más de la mitad son médicas). Las maestrías ofrecen una formación no diferenciada hacia el aspecto profesional o hacia investigación (cosa que no sucede en Estados Unidos, donde se distinguen entre las maestrías en ciencias y las maestrías de carácter profesional). Tienen una duración promedio de dos años e incorporan aproximadamente al 59 por ciento de este nivel. Por último, el doctorado, promueve una formación para la investigación y dura alrededor de dos a tres años, más otros dos para realizar la tesis de grado, en él se encuentra el uno por ciento de la matrícula.

2. Sistema de educación superior

Durante la primera mitad del siglo veinte, el crecimiento de las instituciones de educación superior fue muy lento, fenómeno que cambió en las últimas décadas:

hasta 1940 había en todo el país seis instituciones de educación superior, cuatro de las cuales se ubicaban en los estados y dos en la capital de la República: el IPN y la UNAM. Entre 1940 y 1950 nacieron los primeros Institutos Tecnológicos Regionales (ITR), se fundaron cinco universidades públicas en los estados y la educación superior privada había constituido el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Autónoma de Guadalajara y el Centro Cultural

Universitario antecesor de la actual Universidad Iberoamericana (Casillas, 1987).

En 1950 nace la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), instancia que ha desempeñado un papel importante en la conformación del sistema educativo superior en México, de ella se han derivado proyectos, tanto para la modernización como para el control de las universidades.

En la década de los cincuenta se fundaron trece universidades, iniciando un periodo de crecimiento acelerado. En las dos siguientes décadas se construyeron doce universidades y en los setenta, algunas de ellas ampliaron considerablemente sus instalaciones, como en el caso de la UNAM. Este crecimiento completa el panorama actual, en el que se tiene al menos una universidad pública por cada entidad federativa (Casillas, 1987).

En la actualidad el sistema de educación superior agrupa a las universidades públicas (autónomas y estatales); a los institutos tecnológicos regionales; a las escuelas normales; a la Universidad Pedagógica Nacional; así como a diversas universidades e instituciones privadas y últimamente, a las universidades tecnológicas.

Con respecto a la relación de las universidades públicas con el Estado, existe una dependencia directa en cuanto al aspecto financiero, representado por las partidas presupuestales que asignan tanto los gobiernos estatales como el federal. En las últimas décadas, esta dependencia se ha traducido en un mayor condicionamiento para la obtención de recursos, en un control más directo y una participación más abierta del Estado en el ámbito de la educación superior. En los últimos años ha habido diversos programas en los que se han concentrado las políticas estatales de control, programas que "fiscalizan" las actividades universitarias como condición necesaria para la obtención de mayores recursos económicos a través de partidas extraordinarias. Entre ellos se encuentran los siguientes: PRONAES, PROIDES, FOMES, y PROMEP.

Por su parte, los institutos tecnológicos regionales, en tanto que instituciones públicas, pasan por un desarrollo similar al descrito arriba para las universidades en cuanto a su conformación y desarrollo histórico. Los

primeros cinco aparecieron en la década de los cuarenta; para los sesenta ya eran 17 y en los años setenta eran 46 (Casillas, 1987).

En lo que respecta a la educación superior privada, existe un gran número de universidades pequeñas o grandes, gama que incluye a las grandes instituciones que cuentan con varios campus en distintos estados de la república, cuya planta laboral cuenta con miles de trabajadores administrativos y académicos, que ofrecen más de cincuenta licenciaturas, numerosas maestrías y doctorados; hasta las instituciones que funcionan con instalaciones rudimentarias, con escasos recursos humanos y que ofrecen solo una o dos licenciaturas. De estas últimas, algunas tienen reconocimiento nacional e internacional y otras una dudosa calidad académica.

La proporción entre las instituciones públicas y privadas ha cambiado en los últimos años. De las 708 instituciones de educación superior que existían en México en 1989, considerando a las universidades, tecnológicos y normales; 381 eran públicas y 327 privadas (Varela, 1997). Dos años después (considerando sólo las 348 universidades), 185 eran privadas; sin embargo, a pesar de que en diez años se habían creado 72 de ellas, su matrícula sólo se había incrementado un tres por ciento (en una década pasó del 15 al 18 por ciento) (Arizmendi, 1993).

Hacia 1994 el total de instituciones de educación superior (universidades, tecnológicos y normales) había llegado a 826; de ellas, el 50.6 por ciento (418) estaba constituido por instituciones pertenecientes al sector público y el 49 por ciento (408) eran instituciones particulares (Pallán, 1994).

Finalmente, es importante señalar que las universidades en México establecen su propia normatividad con respecto a la acreditación de los estudios que imparten y sus órganos de gobierno formulan sus políticas académicas y sobre el ejercicio financiero. Los títulos que otorgan tienen reconocimiento en todo el país, siempre y cuando los programas académicos de las diversas instituciones se encuentren registrados y avalados por la Secretaría de Educación Pública. En tanto en los dominios público como privado existen instituciones con prestigio, esto es, algunas son más reconocidas que otras; sin embargo, puede afirmarse que existe una cierta condición de "mercado cautivo", pues hay poca movilidad de los

estudiantes entre una institución a otra, y por lo mismo, poca competencia entre ellas para reclutar más y mejores alumnos.

C. Organización académica

Las IES mexicanas dan muestra de preocupación por su propio funcionamiento sólo hasta muy avanzado el siglo XX, cuando buscan opciones para analizar y mejorar su organización académica administrativa y sus formas de gobierno. No todas las IES públicas cuentan con la libertad para incorporar cambios. Muchas de sus posibilidades en cuanto a este aspecto están en relación con el régimen legal de dependencia o autonomía con respecto al Estado. Por otro lado, es un hecho comprobado que para las universidades públicas resulta más fácil incorporar innovaciones cuando recién se constituyen, que cuando ya están funcionando. Por el contrario, en las instituciones privadas, se observa que las modificaciones a la organización académica son más rápidamente puestas en marcha, tanto si son de reciente creación o si ya cuentan con varios años de trayectoria.

1. Unidades de organización académica

Las unidades operativas básicas de las IES, llamadas también células fundamentales, de las que depende el funcionamiento global de la institución, se pueden clasificar en agrupaciones tales como facultades, escuelas o colegios (cuerpos encargados de la enseñanza de una profesión), y en agrupamientos de carácter local, tales como la cátedra, el instituto o el departamento (los cuales pueden comprender a una determinada especialidad perteneciente a una profesión, o que pueden estar conformadas por disciplinas enteras). El común denominador en todas instancias es el trabajo orientado a diversos contenidos científico disciplinares. En ellas se presenta un bajo grado de interdependencia y se distinguen entre sí por el grado de desarrollo y estructuración de los diversos campos de conocimiento que cada una aborda (Clark, 1983).

En el modelo universitario tradicional, retomado por la mayor parte de universidades europeas y latinoamericanas, las unidades organizacionales básicas son las escuelas o facultades, los institutos y los centros de investigación, unidades en las que la organización y el control de las acti-

vidades se da a través de los profesores ocupantes de las cátedras de cada especialidad.

En América Latina, al igual que en Asia y África, la cátedra ha tenido más influencia que cualquier otra forma de organización académica y ha predominado históricamente como la forma típica de estructuración y operación de la universidad, misma que se manifiesta, entre otros aspectos, en la conformación de las plantas académicas. Como forma tradicional de control y organización académica, los orígenes de la cátedra se remontan a las universidades medievales, las cuales funcionaban por medio de gremios o federaciones gremiales de maestros, quienes eran los encargados de formar pequeños grupos de asistentes y aprendices. Desde entonces la cátedra se caracteriza como una forma de organización basada en una dominación de carácter personalizado y jerárquico que tiende a concentrar la autoridad y a crear monopolios locales (Clark, 1983). El catedrático titular es el encargado de supervisar las actividades académicas en un ámbito laboral preciso, con el apoyo de personal subordinado (los catedráticos asociados y los asistentes). Según Clark (1983), "... en un sistema de este tipo, las distintas clases de cátedras son tan numerosas como las disciplinas existentes y tienden a multiplicarse conforme aparecen nuevos subcampos dentro de las disciplinas." Este autor señala que el crecimiento de las universidades ha evidenciado los límites de la organización por cátedras para soportar la expansión de las disciplinas, manifestándose este fenómeno en una exagerada fragmentación del conocimiento y en la existencia de un sinnúmero de asignaturas. Esta incapacidad de adaptación ha agravado la incapacidad del sistema para corregir ciertos errores, específicamente los relativos a la cuestión de las contrataciones académicas: "El error de seleccionar una persona mediocre para ocupar una cátedra tiene efectos permanentes a los largo e incluso más allá de la vida académica del catedrático en turno" (Clark, 1983). Una estrategia alternativa para resolver estos problemas derivados del sistema de cátedra ha consistido en la sustitución de las cátedras por departamentos, o en su absorción por unidades similares a ellos.

Por otra parte, la organización académica por departamentos en las universidades mexicanas es un fenómeno relativamente nuevo, a veces referido como: "... una forma desviada de la norma que adquirió mayor

desarrollo en los Estados Unidos, donde surgió en el ámbito controlado por los patronatos y las administraciones sobre las universidades y los *Colleges* emergentes en el siglo XIX” (Clark, 1983) (ver el capítulo sobre la educación superior en Estados Unidos, donde se describe ampliamente esta forma de organización).

En México, la organización académica de las universidades en cátedras, escuelas y facultades, por un lado, e institutos y centros de investigación (cuando existían) por el otro, predominó hasta principios de los años setenta. En esa década se produjeron diversas experiencias de reforma, tanto en universidades públicas como privadas, que trataron de incorporar nuevas formas de organización e instancias más integrales para cumplir con las funciones de docencia e investigación, tales como las áreas, las divisiones y los departamentos. De este modo en el periodo referido se producen experiencias como la estructuración por divisiones del TEC de Monterrey; la organización por áreas de la Universidad Autónoma de Guadalajara (fenómeno reciente en las Universidades Tecnológicas) (Sánchez, 1994); la combinación de escuelas con departamentos (como en el caso de las ENEP) y la departamentalización en las universidades Iberoamericana, Autónoma de Aguascalientes y Autónoma Metropolitana (Pallán, 1993). Posteriormente, incorporaron el sistema departamental a sus respectivas estructuras académicas universidades como las de Sonora, Baja California Sur, la Universidad de Occidente, y la Autónoma de Quintana Roo. En la región occidente se departamentalizaron el Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) y la Universidad de Guadalajara (U de G) (Huerta y Pérez, 1998).

En el ámbito nacional, la definición de departamento que ha sido tomada como referente por diversos autores (Meneses, 1979; Zamanillo, 1980; Follari y Soms, 1981; y Glazman, 1983) es la que propuso Anderson. Este autor definió al departamento (1968), como la “unidad básica administrativa de la universidad que reúne a una comunidad de profesores e investigadores, relativamente autónoma y responsable de la docencia y la investigación en un campo especializado de conocimientos con centro en la asignatura” (en Follari, 1981). Esta concepción resalta el aspecto administrativo y propone a la asignatura como eje de la docencia

(incluso, de la investigación). Posturas planteadas posteriormente refieren otros elementos. Tal es el caso de Castrejón Díez, quien propone una doble acepción para el departamento. Este autor lo observa como:

A) Núcleos de integración de todos los recursos de investigación y de enseñanza que sustituyen a las cátedras, con la ventaja de permitir un procedimiento colegiado y una mayor utilización del personal docente, disperso en las escuelas y unificado ahora en los departamentos; B) Unidades operativas elementales de docencia, investigación, extensión y difusión cultural con que cuenta la universidad en un sector específico del conocimiento (Castrejón, 1975).

En la actualidad, Sánchez (1995) describe una conceptualización más generalizada en un texto editado por la ANUIES: “La estructura departamental se caracteriza por agrupamientos de profesores e investigadores en un departamento en torno de un campo especializado del conocimiento, por lo que generalmente es unidisciplinario y pretende conjuntar las actividades de docencia, investigación y extensión en una sola unidad académica.”

Sin embargo, en la práctica, la incorporación de unidades académicas integrales a la estructura de organización de cada universidad presenta tratamientos particulares, dependiendo de las características específicas de la institución en que funcionan. Ello resulta evidente sobre todo en casos como los de las ENEP, la UAM y la UIA, referidos anteriormente. Las peculiaridades de la creación del modelo departamental en cada institución son resultado, tanto de la evolución espontánea como del diseño explícito, tanto de la inercia interna como del control externo, con implicaciones también particulares para cada caso, sobre los modos de organizar el trabajo y las formas de autoridad.

2. Sistema electivo

La tradición de que los alumnos definan el ritmo de estudios y elijan a sus profesores se remonta a 1737, en la Universidad de Göttinga, Alemania. En nuestro país esta modalidad se incorpora recientemente y hasta los

años setenta el diseño de los *curricula* era rígido y el alumno seguía las prescripciones establecidas en los planes de estudio por anualidades. En un *curriculum* rígido la cantidad de materias está prescrita para los grupos en un determinado horario y sin oportunidad alguna para alterar el ritmo de trabajo o faltar a un número determinado de clases a reserva de perder derecho de acreditación y terminar reprobando las asignaturas.

Con la incorporación del sistema departamental y el sistema electivo, los *curricula* comienzan a incorporar cierta flexibilidad, permitiendo a los alumnos adquirir compromisos de acuerdo con sus posibilidades intelectuales, económicas y de su interés por terminar una licenciatura en más o menos tiempo. Lo anterior posibilita la existencia de distintas maneras de organizar el curriculum, pudiendo ser rígido, semiflexible o flexible. Programas académicos con una estructura curricular rígida de encuentran en instituciones educativas como la Universidad de Aguascalientes, el Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Autónoma de Guadalajara (con estructura académica por facultades o por departamentos); y recientemente en las Universidades Tecnológicas, que aun cuando presentan una estructura departamental, mantienen planes de estudios estructurados rígidamente.

Una expresión curricular semiflexible aparece en diversas instituciones como son las universidades Iberoamericana, la Autónoma Metropolitana, la Autónoma de Baja California Sur, la del Valle de México, de las Américas, los Institutos Tecnológicos Regionales y recientemente la Universidad de Guadalajara. Por otro lado, la opción de un *curriculum* flexible permite a los alumnos tener completa libertad para la elección de sus asignaturas, así como de los tiempos en los que las cursará; por ser tan abierto, esta modalidad sólo ha funcionado en algunos programas de posgrado, específicamente de doctorado (por ejemplo en el Doctorado en Ciencias Básicas de la UAM-Iztapalapa; en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Autónoma de Aguascalientes y en los programas doctorales de la Facultad de Filosofía y Letras y de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM), sin la pretensión de generalizarlo a toda la institución como sucede en las otras formas de organización curricular.

En cuanto al mayor o menor grado de flexibilidad en el plano curricular, no siempre se da una congruencia entre lo propuesto por la institu-

ción en el proyecto curricular y lo que en la realidad se pone en marcha. Tal es el caso de la Universidad Iberoamericana, quien caracteriza su propuesta curricular como “flexible” y en los hechos, opera bajo un esquema semiflexible:

El *curriculum flexible*, o sea, “todos y sólo los cursos requeridos, tomados de distintos departamentos y con amplitud en cuanto al orden, para que un estudiante opte por un grado”, permite a los alumnos, debidamente asesorados por profesores de tiempo, determinar dentro de ciertos límites sus programas de estudio, mediante un esfuerzo de madurez y responsabilidad y de acuerdo a su vocación y sus intereses secundarios (Catálogo, 1993).

Una condición para que el sistema electivo sea posible, es la evidente necesidad de acompañarlo por una flexibilidad curricular y académica. Esta flexibilidad académico-curricular debe concretarse en diferentes planos, uno de ellos tiene que ver con la organización curricular (planes de estudio) y el otro se refiere a los procesos, en los que están implicados los sujetos (maestros y alumnos) y la relación pedagógica que entre ellos se establece (Pérez y Huerta, 1994). En cuanto a la organización curricular, ésta puede asumir diferentes formas: currículas con materias obligatorias y otras optativas, integradas alrededor de troncos, áreas o bloques denominados como: básico, menor, mayor, de integración, de especialización, de orientación, de servicio social, etcétera.

La flexibilidad curricular tiene implicaciones, tanto para el maestro como para el alumno. Para el caso del profesor tales implicaciones tienen que ver, entre otras cosas, con la posibilidad y necesidad de una constante actualización y renovación de sus actividades (Follari y Soms, 1981) y con la elección de materias y temas para la docencia y la investigación más acordes con sus intereses y su especialidad; y en algunos casos, con la oportunidad de un manejo más libre del tiempo (Hierro, 1977). Con respecto al alumno, una parte importante de implicaciones descritas como ventajas, tienen que ver, entre otras cosas, con permitirle considerar cargas académicas individuales de acuerdo con sus posibilidades de tiempo y a su capacidad intelectual; una duración variable para la culminación de

cada carrera, según la carga académica y el nivel de eficiencia personal; la elección en algún énfasis u orientación en su formación profesional, así como la posibilidad de rectificación y de adaptación de nueva *currícula* (ANUIES, 1975). Además, se plantea que al posibilitar la movilidad del estudiante entre áreas de conocimiento, se incrementa a la vez la cooperación y el movimiento de estudiantes de una institución a otra (Fuentes, 1972).

Con base a lo anterior, si bien se reconoce que el sistema electivo tiene como motivo central al estudiante y es él su principal beneficiado, en la práctica, al alumno pareciera significarle más problemas en tanto que se le requiere de una mayor participación en la toma de decisiones sobre su formación.

3. Sistema de créditos

El sistema de créditos como unidad de cuantificación de las asignaturas, se usa en México a partir de los años setenta, cuando es usado en las universidades Metropolitana e Iberoamericana. Actualmente, su incorporación a varias IES ha tenido como marco general los lineamientos adoptados por la ANUIES en su XIV Asamblea, realizada en Tepic, Nayarit, el 27 de octubre de 1972. En esta Asamblea se definió el crédito como:

la unidad de valor o puntuación de una asignatura y se computa de la siguiente manera:

1. En una actividad que requieren estudio o trabajo adicional del alumno, como en las clases teóricas y los seminarios, una hora de clase-semana-semester corresponde a dos créditos.
2. En actividades que no requieren estudio o trabajo adicional del alumno, como las prácticas, los laboratorios y talleres, una hora-semana-semester corresponde a un crédito.
3. El valor en créditos de actividades clínicas y de las prácticas para el aprendizaje de la música, las artes plásticas y las asignaturas de preparación para el trabajo, se computarán globalmente según su importancia en el plan de estudios y a criterio de los cuerpos académicos correspondientes (ANUIES, 1972).

En el mismo texto de la ANUIES, se plantea que los créditos deben expresarse siempre en números enteros y corresponder a quince semanas efectivas de clase, como duración mínima para un semestre escolar. De igual manera propone que en los cursos con una duración menor a un semestre, se compute proporcionalmente a la duración y número de horas clase por semana. Con respecto al valor en créditos para el caso de un programa de licenciatura, señala como mínimo trescientos (300) y como máximo cuatrocientos cincuenta (450); pero que será cada cuerpo colegiado, en el interior de cada institución, el encargado de establecer el número exacto, siempre dentro de los límites establecidos.

Tomando como antecedente lo anterior, en el ámbito nacional sobresalen dos aspectos en su puesta en marcha. El primero relacionado con la duración del ciclo lectivo o periodo escolar, y el segundo con los límites mínimo y máximo de créditos establecidos para una licenciatura. En un análisis sobre la duración de los estudios, realizado por Pérez y Huerta, en el Catálogo de Carreras 1992 de la ANUIES (que contiene información profesiográfica correspondiente a 412 instituciones educativas de nivel superior del país), se encontró que:

ésta puede ser determinada sobre la base de número de trimestres, cuatrimestres o tetramestres, pero hay casos en los que se refiere a número de módulos, veranos o solamente a un número de créditos. Del total de instituciones referidas en el Catálogo, sólo en 66 (16 por ciento) se ofrecen opciones de licenciaturas cuya duración y estructura no es semestral (Pérez y Huerta, 1994).

En relación con el rango del valor en créditos para una licenciatura, en el mismo estudio y según información obtenida sobre algunas otras IES, es evidente que no necesariamente se asume este criterio, encontrándose carreras cuyo valor está por debajo al parámetro referido (por ejemplo, en un extremo, la licenciatura de enseñanza de las matemáticas de 280 créditos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, y en otro, la licenciatura en ciencias políticas y administración pública con 159 créditos de la Universidad Autónoma de Campeche); pero de igual manera, es común encontrar casos que están por arriba del límite (por ejemplo, por un lado,

cuatro carreras de Universidad Iberoamericana con un exceso de 2, 4, 8 y 20 créditos; en otro, nueve carreras de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez con un exceso de 2 hasta 84 créditos) (Pérez y Huerta, 1994).

Dada la heterogeneidad que se da en el funcionamiento del sistema de créditos en nuestro país, y considerando el proceso de globalización de las economías, este parámetro aparece como uno de los tantos problemas a enfrentar, directamente vinculado con la posibilidad de una mayor homogeneización de criterios para la revalidación y acreditación de programas de enseñanza de educación superior.

4. Formas de gobierno

La conformación de los actuales órganos de gobierno de las universidades mexicanas tienen su origen en 1910. Y aunque existieron instancias de autoridad colectivas o individuales desde la universidad colonial, que no son antecedente directo de los actuales, si pueden considerarse como sus precursores. Así, durante el siglo XVI, en la Universidad Real y Pontificia de México las instancias de gobierno se constituían en los siguientes términos:

... el maestrescuela era el director de la actividad docente universitaria (por esta razón le correspondía el derecho del otorgamiento de los grados académicos) y el rector era el representante "político" de la institución. El Senado ("claustró") era competente para todas las cuestiones universitarias y estaba integrado así: el rector, el maestrescuela, cinco consejeros del Senado con grado de doctor, tres bachilleres y los miembros del cuerpo docente que poseían el grado de doctor. En México, los estudiantes no estaban representados en el Senado, pero participaban en las decisiones acerca de la designación de catedráticos y profesores (Steger, 1974).

Desde entonces aparecen en la legislación universitaria autoridades de gobierno colegiadas y unipersonales. Por ejemplo, el rector era elegido por el Senado como máxima autoridad universitaria, duraba en su puesto un año y cada cual, de acuerdo con su ubicación dentro de la universidad, participaba de alguna manera en la toma de decisiones.

En la época contemporánea, hacia 1910, los órganos de gobierno colegiados y unipersonales existentes eran el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, el rector y el Consejo Universitario; para 1929 fueron el Consejo Universitario, el rector, los directores (de escuelas, facultades e institutos) y las academias de profesores y alumnos; en 1933 se refiere al Consejo Universitario, al rector, a los directores y a las academias de profesores y alumnos quienes regulaban la vida académica de cada escuela o facultad y además participaban en la elección de autoridades. A partir de 1945 aparecen la Junta de Gobierno, el Consejo Universitario, el rector, el Patronato, los directores y los Consejos Técnicos (antes academias) que se limitan a las decisiones académicas (Ramírez, 1989).

En la Ley Orgánica vigente de la UNAM (que data desde 1945) se establece para los estudiantes una participación muy desigual en los órganos de colegiados de gobierno, en los que la mayoría de integrantes son representantes de la autoridad. Esta ley permite incorporar por primera vez la Junta de Gobierno como órgano colegiado en las universidades públicas de México. A partir de entonces, el grado de desarrollo de las instancias de gobierno ha sido heterogéneo, determinado en gran parte, por la diversidad de los marcos normativos, dado que algunas instituciones tienen una normatividad muy completa y otras una reglamentación mínima. Sin embargo, todas cuentan con autoridades unipersonales y órganos colegiados; en general existe un rector y sólo en contados casos aparece el vicerector; pocas instituciones cuentan con la figura de un rector general y rectores de Unidad o de Centro Universitario. De igual forma, en todas existen instancias máximas colegiadas de gobierno como son el Senado Universitario (UIA), la Junta Permanente o Consejo Consultivo (UAA), la Junta Directiva (UAM), la Junta de Gobierno (UNAM, UA de Morelos, ITESO), el Consejo Universitario (UACH) o Consejo General Universitario (UDG). En otro plano, existen instancias colegiadas desde las que se decide y orienta lo académico como son el Colegio Académico (UAM), el Consejo General Universitario (UNAM), el Consejo Universitario (UA Morelos); el Consejo Académico (ITESO) y el mismo Consejo General Universitario (UDG). En la integración de la mayoría de estas últimas instancias, existe representatividad de los maestros y estudiantes

y en algunos casos también de los trabajadores administrativos; sin embargo, en las Juntas de Gobierno o instancias de máxima autoridad no siempre existe tal representatividad.

En un plano más operativo, algunas o todas las dependencias universitarias cuentan con instancias colegiadas como son los Consejos Técnicos, los Consejos de Escuela o Facultad; los Consejos Divisionales y los Colegios Departamentales, entre otras. En este nivel, también se encuentran instancias colegiadas paralelas como la Junta de Directores (UNAM), la Junta de Rectores (UDG), o la Junta Divisional (UAM); que al ser integradas por directivos, contrarrestan el funcionamiento de los cuerpos colegiados con representatividad de los diferentes sectores de la universidad, dado que en muchas ocasiones las propuestas sugeridas desde ellas, suelen ser llevadas a la práctica al ser consideradas situaciones administrativas que no requieren de aprobación por los órganos de representatividad; pero en algunas otras ocasiones, por la magnitud de las propuestas, sí requieren del aval de los órganos representativos colegiados.

En la designación del rector y de algunas autoridades personales, participan los máximos órganos colegiados de cada institución; la duración en el cargo de rector varía de tres, cuatro o hasta seis años; generalmente se admite la reelección por una sola vez, algunas instituciones no lo admiten para el periodo inmediato y pocas no lo permiten en absoluto (Valadéz, 1997).

El funcionamiento de los institutos tecnológicos regionales es diferente al de las universidades. Al estar sujetos a una normatividad federal, la integración de su estructura y sus órganos de gobierno son determinados desde el Estado: "Los Institutos Tecnológicos, en contraste, son controlados centralmente con referencia a sus principales variables: currículo, contratación de académicos, y designación de directores." Otro caso es el de aquellas instituciones públicas que al mantener el régimen de autonomía (y que al establecer una relación más distante respecto al Estado), establecen por sí mismas los procedimientos y criterios para la elección de las autoridades unipersonales, la composición de los cuerpos colegiados y la administración de sus recursos (Kent, 1995).

D. Personal académico

El considerar a los profesores como “el alma de la educación superior” no garantiza que se encuentren en situaciones laborales y profesionales adecuadas. La cantidad de profesores partícipes en la educación superior en México aumentó considerablemente en los últimos años, su expansión es un fenómeno, entre otros, que permite comprender el por qué de las características y condiciones en las que se realiza el trabajo académico en las IES.

1. Antecedentes del quehacer del académico

Los primeros profesores de la universitarios en México fueron formados por la propia institución a través de una especie de revalidación de estudios, aunque éstos recibieron su nombramiento desde el exterior: “... conviene dejar claro que todas las designaciones de lectores –catedráticos– fueron hechas por el virrey y la audiencia en ejercicio del derecho de patronato. El patrón de la naciente institución –el rey– había decidido que aquellos representantes suyos se hicieran cargo de la fundación y de todo lo necesario para tal efecto (Pavón, 1994).”

En época colonial, se identifican tres variaciones en el proceso para la designación a las cátedras: por derecho de patronato, por oposición y por designación del claustro (Pavón, 1994). Este referente permite observar como desde el siglo XVI, los profesores y catedráticos de la Universidad de México podían aspirar a la definitividad:

La propiedad o perpetuidad significaba que el catedrático tenía derecho a su cargo y a los privilegios que de él derivaban (el salario, por ejemplo) hasta el fin de sus días. Para los aspirantes la propiedad quería decir que no habría vacante hasta la muerte del catedrático. Les quedaba una gran esperanza: la jubilación, que podría obtener el propietario después de veinte años de lectura (Pavón, 1993).

La variante de la designación por oposición se incorpora más adelante, cuando en las Leyes de Reforma (1856) se establece que para ser profesor era necesario acreditar un riguroso examen de oposición. Según

lo establecido en el Artículo 52 de estas leyes, “Las cátedras en todos los establecimientos de enseñanza preparatoria y especial de la universidad, serán dadas en lo sucesivo por rigurosa oposición, que se harán según dispongan los respectivos reglamentos” (Talavera, 1973 b). De igual forma, en estas leyes se precisan las obligaciones de los profesores, quienes además de impartir sus materias y pertenecer a la junta de cada colegio fijada por el gobierno interior, debían elaborar una memoria de su materia en donde expusieran los adelantos de la ciencia, referir información sobre publicaciones (nacionales o europeas) que se hubieran dado en ese periodo sobre temas relacionados con la materia y acompañarla de un análisis sobre lo referido y de aquello que pudiera rescatarse con fines de actualización (Talavera, 1973 b).

Sobre la conformación del quehacer del académico, Casillas plantea de manera hipotética que en México la figura del académico adquiere históricamente dos formas principales. La primera se asocia al profesional con una práctica liberal que imparte clases en la universidad y la segunda identificada con intelectuales dedicados de tiempo completo a la política universitaria y al desarrollo de las ciencias y las artes (Casillas, 1992). El primer grupo lo integran especialistas en un campo de conocimiento y con un prestigio adquirido en la práctica profesional liberal, adscritos a la universidad de manera parcial; su prestigio estaba dado desde el mercado de servicios más que desde el reconocimiento de los colegas o la institución universitaria, de ahí que: “En una institución de carácter académico como ésta, las culturas académicas se confundían con las profesionales y los referentes de identidad de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje se encontraban fuera” (Mendieta, 1980 en Casillas, 1992).

El segundo grupo lo forman quienes se entregaban de tiempo completo a la docencia para legitimarse como intelectuales, humanistas y científicos y a otras actividades universitarias —aún no existiendo esta forma contractua—, y para quienes llegar a ser catedrático era un privilegio que requería cierto reconocimiento de erudición. Entre ellos se encontraban profesores afamados, destacados intelectuales de la época, quienes transmitían su experiencia en una profesión o disciplina (Casillas, 1992).

2. El académico en la actualidad

Al pretender construir un panorama general que permita caracterizar y comprender la complejidad de la figura del profesor en el sistema de educación superior mexicano, se hace necesario considerar aspectos tan diversos como son, entre otros: el nivel educativo, la formación académica, la participación en la institución, las categorías de trabajo, el salario, la carga horaria y las funciones de docencia, de investigación y de tutoría.

a. Profesores por nivel educativo

El antecedente del incremento de los cuerpos académicos, se relaciona con el evidente crecimiento en el número de instituciones de educación superior y la mayor necesidad de profesores para atender la docencia. A este incremento refieren diferentes autores y documentos, según los cuales para el año de 1961 existían 10,749 académicos, los cuales pasaron a ser 25,056 en 1970; para 1976 participaban 36,044 profesores y en 1982 alcanzaron la cifra de 77,209; para 1990 eran alrededor de 105,058 (Casillas, 1992). Datos más recientes proporcionados por la ANUIES, referidos en el PROMEP, señalan que para 1995 existían 143,675 profesores (PROMEP, 1996). Estas cifras demuestran cómo la cantidad de profesores creció rápidamente en las últimas décadas y cómo un porcentaje importante participa en programas de licenciatura:

La planta docente de las instituciones ha venido en aumento en función del incremento de la población que accede al nivel superior. En 1994, el total de profesores existentes en las casas de estudio superiores del país era de 133,343, de los cuales 92 por ciento (123,290) laboraban en la licenciatura y el 8 por ciento (10,053) restante en el posgrado. De acuerdo con datos de la ANUIES, entre 1992 y 1994 la tasa de crecimiento del personal docente a nivel nacional fue en promedio de 4.3 por ciento (Pallán, 1994).

La mínima posibilidad para un profesor, de movilidad de una institución a otra, se entiende en parte, por la ausencia de una legislación nacional que permita transferir los derechos laborales obtenidos en la institución de origen; además, este grado de movilidad no es favorecido dado el

bajo número de programas que faciliten el intercambio. Al respecto, Rollin Kent (1995) describe cómo buena parte de los profesores de educación superior han pasado gran parte de su vida laboral en una sola universidad, e incluso en una misma facultad o escuela.

La paulatina expansión institucional, permitió a la educación superior llegar a todos los estados de la República. Tal expansión no sólo se acompañó del crecimiento de los cuerpos académicos, sino también de la diversificación de las opciones profesionales y del incremento en la matrícula. En relación con el número de opciones profesionales, en 1969 existían 127, que pasaron a 302 en 1982 y para 1990 eran 451 (Casillas, 1992); según datos de la OCDE, para 1995 las opciones profesionales sumaron 738 (OCDE, 1996). En cuanto a la matrícula, tomando como ejemplo el posgrado, en 1970 sólo había 5,753 estudiantes; en 1980 eran 25,281 y para 1990 fueron 43,965 (Pallán, 1995).

b. Formación académica

La formación académica de los profesores es desbalanceada y limitada. Datos que demuestran que en 1994 sólo el 55.5 por ciento de los profesores que laboraban en la licenciatura contaba con estudios de licenciatura, el 13.5 por ciento tenían estudios de maestría; de especialidad el 6.4 por ciento, de doctorado sólo el 2.5 por ciento y el otro 1.2 por ciento tenían estudios de nivel medio profesional. En ese mismo año, de una quinta parte del cuerpo académico se desconocía su grado de preparación (Pallán, 1994).

Diez años después (1994-1995), el PROMEP reconoce que del total de profesores de tiempo completo que trabajaban en las IES, excluyendo a las normales, el 9.6 por ciento aproximadamente habían realizado estudios de doctorado y el 25.9 por ciento de maestría. Con base a estos datos sobre la formación académica del docente se concluye que: "... la mayoría de los profesores de tiempo completo no fue capacitado ni habilitado para la investigación o la aplicación de conocimientos de frontera. Lo incompleto de la formación de profesores hace que las IES deban desempeñar un doble papel educativo: no sólo formar a sus estudiantes, sino también a muchos profesores (PROMEP, 1996)."

La información anterior permite también observar cómo en la mayoría de las IES se da una correspondencia entre el grado académico de los

profesores y el nivel educativo en el que tienden a participar. En la actualidad, parte de las políticas educativas promovidas por las autoridades educativas (SEP-ANUIES), plantean promover la formación académica de los profesores de tal manera que posean un grado superior a aquel en el que participen y se señala al doctorado como la formación ideal que prepara para las funciones académicas (PROMEP, 1996).

Al respecto, la excepción se encuentra en el Tecnológico de Monterrey, en donde la mayoría de sus profesores tienen grado de maestría. El que un número importante de profesores logre este nivel, ha sido posible a través de un programa prioritario de la institución denominado "El desarrollo del cuerpo docente". Éste es un programa que después de varios años "... ha permitido que el Instituto se acerque a la meta de que todos los cursos de profesional sean impartidos por profesores con al menos maestría y que todos los de posgrado sean impartidos por profesores que ostentan el doctorado." Según datos de la institución, de los 6,201 profesores con que cuenta, cada año 1,132 mejoran su formación profesional mediante estudios de posgrado (Sistema ITESM: Profesores, 1999).

c. Participación en las instituciones

La participación del profesor dentro de las IES se concreta en varios niveles. En el plano individual es el aula, el espacio natural en el cual tiene un amplio margen de decisión sobre el qué y el cómo enseñar; margen delimitado básicamente desde los lineamientos derivados de los planes de estudio, así como de los fundamentos curriculares teórico metodológicos. En este espacio, el profesor matiza de manera personal tanto los contenidos como las maneras de conducirse.

En el plano de la participación en los cuerpos colegiados, aunque nominalmente en casi todas las instancias hay representantes del sector académico, en ellas no se aborda lo trascendente para el profesor: su situación académico laboral. Kent (1990) plantea como los profesores tienden a considerarlas en un segundo plano para su participación, pues generalmente son instancias que funcionan con gran dificultad y tienden a ser desplazadas por la burocracia y los sindicatos; además, al estar en la mayoría de las universidades dominadas por los intereses de las autoridades,

los académicos, a pesar de su gran cantidad, no desempeñan una posición determinante en la definición de las reformas académicas. Las decisiones que orientan el rumbo de las instituciones generalmente son dadas desde otros sectores de la universidad.

Otro nivel de participación del profesor se da alrededor de los sindicatos universitarios. Aunque la mayoría son creados, a mediados de los setenta y principios de los ochenta, con el objeto de defender y mejorar las condiciones generales de trabajo, difícilmente el resultado de sus negociaciones es incorporado para afianzar la cultura académica. Al presentarse como instancias generalmente burocratizadas y hasta cierto punto controladas por las autoridades universitarias, el docente no alcanza a identificarse con ellos tendiendo a verlos con reservas (Kent, 1990).

d. Categorías de trabajo

Las categorías laborales entre los académicos fueron muy heterogéneas hasta finales de la década de los ochenta y sólo recientemente se han creado procesos de homologación para su unificación. En la actualidad, en la mayoría de universidades se identifican tres categorías para el trabajador académico: titular, asociado y asistente; cada una es subdividida en tres niveles "A", "B" y "C". Los académicos con alguna de estas categorías pueden ser de tiempo completo (40 horas a la semana) o de medio tiempo (20 horas a la semana).

En otra situación laboral se encuentran los profesores de asignatura. Durante muchos años los profesores con esta categoría han sido mayoría en comparación con los de las otras categorías. Por ejemplo, en 1976 el 9 por ciento eran profesores de tiempo completo, el 7 por ciento de medio tiempo y el 84 por ciento de asignatura.

Actualmente, puede identificarse como una tendencia nacional la correlación inversamente proporcional entre la disminución de profesores de asignatura y el aumento de profesores de tiempo completo y medio tiempo en la educación superior. Se tiene registrada su disminución a partir de los últimos años de los setenta e inicio de la década de los ochenta, pues para 1979 constituían el 74 por ciento y en 1983 eran sólo el 70 por ciento (Barabtarlo, 1978; Arredondo, 1985). Otra información que corrobora lo anterior es la proporcionada por Pallán (1994) quien, al referirse

específicamente a los profesores que participan en la licenciatura, menciona que para el año de 1994 el porcentaje de los profesores de tiempo completo era de 27.2, para los de medio tiempo era del 8 por ciento y los de asignatura representaban el 64.8 por ciento. A su vez, el PROMEP en 1995, reportaba que los profesores de tiempo completo alcanzaron el 31 por ciento de la planta académica.

Al respecto, en el país existen excepciones de universidades que mantienen condiciones diferentes y no corresponden a la media nacional. Un caso es el de la UAM en donde para 1974, la planta académica de profesores de carrera correspondían al 92.8 por ciento (84.5 eran de tiempo completo y el 8.3 de medio tiempo); y en 1989, aunque el porcentaje disminuyó, los profesores de carrera siguen siendo la mayoría, que equivale al 86.6 por ciento (69.3 de tiempo completo y 17.3 de medio tiempo) (Antón, 1992).

Sobre el perfil y la proporción entre académicos de carrera y de asignatura, el PROMEP identifica como situación deseable una proporción equilibrada entre profesores de tiempo completo y de asignatura. En este escenario, los primeros deberán poseer amplia experiencia en la generación o aplicación de conocimientos y por lo mismo dedicarse a atender las materias básicas y los segundos, con una experiencia profesional relevante estarán ubicados en cursos prácticos (PROMEP, 1996).

En este contexto, corresponde a cada institución establecer los criterios y procedimientos para el ingreso, promoción y permanencia del personal académico. En algunas universidades públicas y privadas se tiende a seleccionar a los mejores candidatos tomando como referencia los criterios aplicados por el Sistema Nacional de Investigadores. Lo anterior reduce la posibilidad de competir en cuanto a la contratación de académicos con este perfil, no sólo por el número de quienes lo cubren, sino también por el hecho (como ya ante se señaló) de la ausencia de transferibilidad de las ventajas obtenidas en una institución, como la antigüedad o el ascenso escalafonario. Según sea el tipo de contratación, el académico se dedica exclusivamente a la docencia, a la investigación, o combina la realización de ambas (Pallán, 1994). Al respecto, un problema que vive el personal académico tiene que ver con la falta de aplicación de la reglamentación que en la mayoría de las instituciones existe (Anzaldo, 1989).

Una categoría que recientemente aparece en las universidades mexicanas es el personal académico contratado por honorarios o eventual. Uno de los casos más conocido es el de la UAM, en donde a partir de 1985 aparecen, tanto en el Tabulador Salarial como en el Tabulador para Ingreso y Promoción del Personal Académico, las categorías de Académico por obra determinada Auxiliar (A, B) y de Académico por obra determinada titular (A, B). El personal en estas condiciones no adquiere ninguna seguridad en el empleo y cada determinado tiempo se tiene que estar renovando su relación laboral; algunos pueden permanecer varios años sin crear ningún derecho y cuando las universidades se ven en la necesidad de recortar personal, suelen ser los primeros en despedírseles (Aboites, 1998).

e. Salarios

Los salarios otorgados al personal académico tienden a ser por lo general bajos y no corresponden a los niveles académicos alcanzados. Tal situación se agrava al considerar que en los últimos 20 años se ha dado una disminución del 75 por ciento en el poder adquisitivo (Gill y Alvarez de Testa, 1997).

Abordar el aspecto salarial resulta complicado, pues dependiendo del referente que se tome, se desprenden diversidad de argumentos que resultan en explicaciones parciales. Por ejemplo, al comparar el peso con el dólar o los salarios y categorías entre profesores mexicanos y norteamericanos, se encuentra que para 1992 el salario promedio de un profesor de tiempo completo en una universidad pública mexicana equivalía a 12,000 dólares, y el salario en una privada correspondía a 19,000 dólares; en ese mismo año, profesores en Estados Unidos con similares categorías ganaban en promedio 44,500 dólares (OCDE, 1995). Otro ejemplo es aquél en el que el análisis se remite a los índices de devaluación, reportándose datos como el siguiente: el sueldo de un profesor asociado "B" de tiempo completo, a principio de 1998 era de 619 dólares mensuales, y para finales del mismo año disminuyó a 532 dólares. Los casos anteriores sólo refuerzan la idea de la desventaja salarial en la que se encuentra el profesor universitario en México.

Buscando compensar tal situación, en la presente década se han creado sistemas de estímulos económicos a la productividad o programas de

deshomologación salarial, para "mejorar" de manera diferenciada los bajos salarios. Sin embargo, por ser compensaciones que no se integran al sueldo base y al condicionarse de manera temporal, la participación de estos programas expone al académico a una permanente incertidumbre. El monto que se puede lograr a través de estas vías de compensación salarial es importante, llegando algunas veces a significar el equivalente al 60 por ciento de un salario base (Díaz Barriga, 1997).

f. Carga horaria

El tiempo que el profesor dedica a la universidad está en relación con el tipo de nombramiento. Los nombramientos con respecto al tiempo contratado, como antes se dijo, son de tiempo completo, de medio tiempo o de asignatura, equivalentes a 40 horas, a 20 horas, o a un tiempo variable de horas a la semana respectivamente. El cómo estos tiempos son distribuidos en una diversidad de actividades, es un dato sobre el que no se cuenta con información precisa. Al respecto, el PROMEP reconoce que no existe un conocimiento sistematizado en cuanto a la distribución del tiempo de los profesores para el conjunto de las IES; sin embargo, se menciona que al estar la mayoría organizadas como "dependencias docentes", integradas por escuelas, facultades, institutos y centros de investigación, los profesores de tiempo completo tienden a dedicarse más a la docencia y poco a la investigación. El tiempo dedicado a acciones de tutoría para estudiantes es mínima en licenciatura, no así en los programas de posgrado. La mayoría de los profesores de medio tiempo esporádicamente se relacionan con la investigación y los de asignatura dedican el tiempo de permanencia en la institución al trabajo frente a grupo (PROMEP, 1996).

Con respecto al profesor de tiempo completo, generalmente existe una relación inversamente proporcional entre el tiempo dedicado a la docencia y las categorías. Es decir, los profesores titulares quienes ostentan la categoría más alta, están menos obligados y dan en promedio 8 horas de clases semana/semestre, mientras que a los profesores con una categoría de asistentes, la categoría inferior, se les obliga a cubrir, en promedio, 24 horas de trabajo frente a grupo; en el caso de los profesores con categoría de asociados deben cubrir 18 horas. Esta situación de disparidad en la forma en la que el docente distribuye sus tiempos es reconocida por

la OCDE (1996), quien considera que en México existen horarios "demasiado pesados" en la docencia.

El PROMEP describe también como en las IES organizadas departamentalmente y con una mayor proporción de profesores de tiempo completo, existe una tendencia a equilibrar las actividades de los profesores: "la docencia frente a grupo y la gestión académica no tienen un peso excesivo, y se presta más atención a otras tareas docentes y a la investigación" (PROMEP, 1996). El caso nuevamente referido como excepción es la UAM (o el de algún sector delimitado dentro de alguna universidad), en donde a todos los profesores de tiempo completo se les exige dar en promedio 10 horas frente a grupo; otras 10 horas son consideradas para preparación de clases, y destinan las otras 20 horas al trabajo de investigación (Antón, 1992).

Finalmente, al tomar en cuenta la relación entre la cantidad de maestros por alumno, se reporta una relación de aproximadamente 10 a 1. El dato que a simple vista pareciera adecuado, impide tener un conocimiento más certero, en tanto que es el resultado de establecer la correlación considerando tanto a maestros de asignatura como de tiempo completo, situación que evidentemente desvirtúa la realidad, si se considera que 65% del total de profesores lo son de asignatura (Gill y Álvarez, 1997).

g. Funciones (docencia, investigación y tutoría)

De las diversas actividades desarrolladas por el académico, se profundiza sólo en tres de ellas: la docencia, la investigación y la tutoría consideradas fundamentales en instituciones con una estructura departamental. La actividad docente, entendida como la relación del profesor con grupos para fines de enseñanza de una materia, es muy heterogénea pues la cantidad de horas que se le destina por parte de los profesores varía, desde aquellos que sólo dan una clase a la semana hasta los que imparten un número considerable, tanto en la licenciatura como en el posgrado (Pérez, 1992).

A la actividad que tiene que ver con la producción de conocimientos dentro de un campo científico disciplinar con cierto grado de especialización, se le denomina investigación, dicha actividad es realizada por un reducido porcentaje de profesores:

Los profesores generalmente hacen poca investigación (aunque sabemos que muchos intentan mantenerse al día en su campo, lo cual no es lo mismo que hacer investigación); algunos entablan poco contacto con el cambiante proceso en las profesiones, la industria y los servicios; tienden a impartir el mismo curso o área durante cierto tiempo; y hasta muy recientemente no han tenido que mejorar su rendimiento o competir con otros para seguir en el puesto o elevar sus ingresos (Kent, 1995).

Existe la posibilidad de combinar ambas actividades, concepción que se traduce en una figura académica mixta denominada "docente investigador". Las políticas oficiales (PROMEP, 1996; OCDE, 1996) que recientemente promueven el acercamiento de los profesores a este perfil, implican poner en marcha medidas muy complejas, pues con un profesorado que mayoritariamente se ha dedicado a la docencia y con escasa experiencia en la investigación, se plantea difícil que el maestro desarrolle una actividad para la que no ha sido preparado y más aún cuando las condiciones que la institución le ofrece no son las mínimas para realizarla, sobre todo si se reconoce que: "No es exagerado decir que el tiempo máximo que un investigador de tiempo completo debe dedicar a las labores docentes es seis horas semanales y de seis a ocho horas de asesoría académica o profesional, siempre que esté dedicado a investigar el resto de su tiempo (Estrada, 1985)."

Entonces, una propuesta educativa que incorpore la figura del docente investigador requiere de éste una carga horaria frente a grupo reducida, de tal manera que pueda disponer de tiempos para, además de investigar, preparar sus clases, revisar trabajos de los alumnos y fungir como asesor, orientador o tutor de alumnos en tiempos extra clase.

Con respecto a la tutoría, en el ámbito oficial se encuentran posiciones como la de la OCDE (1996) quien recomienda la incorporación de los servicios de tutoría y de apoyo a estudiantes de educación media y superior. En la actualidad, la tutoría es considerada como una estrategia indispensable para mejorar la calidad de la educación superior así como una alternativa para reducir los problemas de deserción y rezago (ANUIES, 1999). Por ser una actividad poco frecuente en la licenciatura, plantea la

necesidad de crear procesos de formación y capacitación para quienes fungirán como docentes tutores, además de contar con condiciones institucionales mínimas para garantizar su realización.

E. Consideraciones finales

En general, el desarrollo de las IES se ha mantenido en los últimos años. Sin embargo, al diferenciar entre IES públicas y privadas se observa que el crecimiento sostenido se ha dado sobre todo en el sector privado, no así en las IES públicas, a excepción son las Universidades Tecnológicas (de las que se crearon 36 planteles en la presente década, que atiende al 1.2% de la matrícula de educación superior). En los hechos, en las últimas dos décadas ha disminuido la expansión de las IES públicas, aspecto que le viene caracterizado desde los años cincuenta.

En este último periodo, se han iniciado en un número cada vez mayor de IES, procesos de reforma a través de los cuales se ha buscado, entre otras cosas, elevar la funcionalidad y calidad en las universidades, diversificar las fuentes de financiamiento y reorientar la relación entre las IES con el gobierno y con los sectores productivo y social. Son reformas que han impactado sobre todo la estructura académica y que requieren de largos procesos para afianzarse entre quienes cargarán con el grueso del trabajo cotidiano: profesores y administradores. El cambio no es rápido ni fácil y por ello puede comprenderse el por qué instituciones como la UNAM, siendo la universidad más grande del país (en cuanto a instalaciones, asignación de presupuesto, matrícula, personal calificado, etcétera) y después de varios intentos de transformación, hasta la fecha permanezca bloqueada la posibilidad de una transformación de fondo.

De igual manera, es importante mencionar que en los últimos años se ha incrementado la participación del gobierno federal sobre la asignación de recursos a las instituciones de educación superior, aspecto que se traduce en una relación más estrecha entre universidad y Estado, propiciándose el incremento del centralismo y hasta de relaciones clientelares. Lo anterior se da independientemente del estatus de autónomas que la mayoría detenta; en los hechos, la creación de programas para conseguir un presupuesto extraordinario (PROIDES, FOMES, SUPERA, PROMEP, etcé-

tera) y la exigencia de la evaluación institucional como condición para el otorgamiento del presupuesto ordinario, son algunas políticas que reafirman la participación del gobierno en las universidades.

Finalmente y con respecto al personal académico, si bien su número (en términos globales) aumenta considerablemente entre los setenta y ochenta, al atender a las categorías es sólo recientemente que tiende lentamente a incrementarse la cantidad de profesores de tiempo completo en relación con los de asignatura. La tendencia es acorde con las políticas planteadas por el Estado y por organismos internacionales como la OCDE (en el contexto del Tratado del Libre Comercio), a partir de las cuales se pretende dar prioridad a la calidad sobre la cantidad y desde ahí la incorporación de estándares internacionales para evaluar al sistema de educación superior mexicano. De esta forma, se crean programas dirigidos al personal docente, que ofrecen más a quienes se preparen mejor, tal es el caso de programas de deshomologación que han tenido como resultado un aumento salarial en función de los resultados de la evaluación, al desempeño y productividad; son programas que a la vez piden al docente trabajar y diversificar más sus actividades con el mismo salario. Estas medidas y exigencias justifican el contratar sólo personal de alto nivel.

Bibliografía

- Aboites, H. 1998. "Modernización de la universidad estadounidense. ¿Un modelo para México?", en Ibarra, E. (Coord.) *La universidad ante el espejo de la excelencia*, UAM - Iztapalapa, México.
- Alvarado, L. (comp.) 1994. *Tradición y reforma en la Universidad de México*, CESU-UNAM-Porrúa, México.
- Antón, M. et al., 1992. "Los académicos del departamento de sociología. Acceso y transcurso", en Antón, Manuel, et. al. *Académicos: un botón de muestra*, UAM-Azcapotzalco, México.
- ANUIES. 1972. "Acuerdo de Tepic", en *Educación Superior*, n. 4, ANUIES, México.
- _____. 1975. "Modelo de estructura académica de los Institutos Tecnológicos Regionales. Documento presentado a la XVI Asamblea

Ordinaria de la ANUIES”, en *Educación Superior*, n. 35, ANUIES, México.

_____. 1992. *Catálogo de carreras 1992*, ANUIES, México.

_____. 1999. *Implantación de programas de tutoría académica en las IES. Una propuesta colectiva*, Mimeo, México.

Anzaldo, B. 1989. “Estructura y organización académica administrativa de las IES”, en *Revista de la Educación Superior*, n. 69, ANUIES, México.

Arizmendi, R. 1993. “Situación actual de la universidad mexicana”, en *Educación Superior*, n. 85, ANUIES, México.

Arredondo, V. 1995. *Papel y perspectiva de las universidades*, ANUIES, México.

_____, V. 1985. “Análisis comparativo de la matrícula y el personal docente en la educación superior mexicana”, en *Educación Superior*, n.53, ANUIES, México.

Barabtarlo, A. 1978. “Situación actual de la educación superior”, en *Educación Superior*, n. 24, ANUIES, México.

Barrón, C. E. 1986. “Génesis y conformación del Instituto Politécnico Nacional. Presente y pasado”, en *Foro Universitario*, n. 68, STUNAM México.

Basave, A. 1983. *Ser y quehacer de la universidad*, Promesa, México.

Bolaños, R. 1997. “Orígenes de la educación pública en México”, en Solana, F. *Historia de la educación pública en México*, Fondo de Cultura Económica - SEP, México.

Casas, R. 1997. “Nuevas orientaciones de las políticas de las universidades en su relación con las empresas”, en Mungaray, A., et al., *Políticas públicas y educación superior*, ANUIES, México.

Casillas, A. M. 1987. “Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de expansión y masificación”, en *Sociológica*, n. 5, UAM-Azcapotzalco, México.

Casillas, A. M. y De Garay, S. A. 1992. “El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior, 1960-1990”, en Antón, M. et al., *Académicos: un botón de muestra*, UAM- Azcapotzalco, México.

- Castrejón, J, et al., 1975. *Planeación y modelos universitarios*, t. I. ANUIES, México.
- De Leonardo, P. 1983. *La educación superior privada en México. Bosquejo histórico*, Línea, México.
- Del Río, F. 1985. "El proyecto de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería en 1974", en *El sistema departamental en la universidad mexicana: Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa*, Coloquio 1984. UAM - Iztapalapa, México.
- Díaz Barriga, A. 1997. "Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", en Díaz Barriga, A y Pacheco, T. *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU - UNAM, México.
- Ducoing, P. 1990. *La pedagogía en la Universidad de México de 1881-1954*, t. I, CESU-UNAM, México.
- Estrada, S. 1985. "El proyecto de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud en 1974", en *El sistema departamental en la universidad mexicana: Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa*, Coloquio 1984. UAM - Iztapalapa, México.
- Follari, R. y Soms, E. 1981. "Crítica al modelo teórico de la departamentalización", en *Educación Superior*, n. 37, ANUIES, México.
- Fuentes, O. 1972. "El sistema de créditos como instrumento de flexibilidad", en *Educación Superior*, ANUIES, México.
- Garciadiego, J. 1994. "El proyecto de Justo Sierra: circunstancias y limitaciones", en Alvarado, L. (comp.) *Tradición y reforma en la Universidad de México*, CESU-UNAM-Porrúa, México, 1994.
- Gil, G. 1994. *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM - Azcapotzalco, México.
- Gill, J. y Álvarez, L. 1997. "Educación superior en México y Estados Unidos", en Ortega, S. et al. *Crisis y cambio de la educación superior en México*, Limusa-UAM Azcapotzalco, México.
- Glazman, R. 1983. "Departamentalización", en *Educación Superior*, n.48, ANUIES, México.
- González, H. y Brizeño, P. 1997. "México y Europa: creación de nuevas instituciones universitarias", en *Educación Superior*, n. 93, México.

- Hierro, G. 1977. "La enseñanza de la filosofía en la universidad", en *Educación Superior*, n. 24, ANUIES, México.
- Huerta, J. y Pérez, I. 1998. "La departamentalización en la Universidad de Guadalajara", en *Criterios del quehacer universitario*, Departamento de Ciencias Sociales, CUCS, U de G., n. 2. Guadalajara, Jalisco.
- Iturriaga, J. 1997. "La creación de la secretaría de educación pública", en Solana F. *et al. Historia de la educación pública en México*, Fondo de Cultura Económica-SEP.
- Kent, R. 1987. "La organización universitaria y la masificación: La UNAM en los años setenta", en *Sociológica*, n. 5, UAM - Azcapotzalco, México.
- _____. 1990. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. Nueva Imagen, México.
- Kent, R. 1995. *Regulación de la educación superior en México*. ANUIES, México.
- Mendoza, E. 1997. "La educación tecnológica en México", en Solana, F. *et al. Historia de la educación pública en México*, Fondo de Cultura Económica-SEP, México.
- Meneses, E. 1979. *La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea*, Universidad Iberoamericana, México.
- Monteón, H. 1986. "Lázaro Cárdenas, impulsor de la enseñanza técnica en México", en *Foro Universitario*, n. 68, STUNAM, México.
- Muñoz, I. C. 1988. "La educación básica en la planeación educativa del gobierno federal, 1982-1988", en *Cero en Conducta*, n. 11/12, Educación y Cambio A.C., México.
- Nava, A., *et al.*, 1986. "Ciencia, Tecnología y enseñanza superior en el Instituto Politécnico Nacional", en *Foro Universitario*, n. 68, STUNAM, México.
- OCDE. 1996. *Reseña de las políticas de educación superior en México*. Reporte de los examinadores externos.
- Ocho Columnas. 1999. "El Milagro Cultural de América. Universidad Autónoma de Guadalajara", en *Diario Perspectiva*, Edición Especial. Año XXIII, n. 8018, 3 de marzo de 1999. Guadalajara, Jalisco.
- Pallán, C, 1981. "La educación superior en México y sus perspectivas", en *Educación Superior*, n. 39, ANUIES, México.

- Pallán, C. et al. 1994. *La educación superior en México*, ANUIES, México.
- Paoli, F. J. 1984. *El Proyecto orgánico y el modelo Xochimilco*, UAM-Xochimilco, México.
- Pavón, A. y C. I. Ramírez. 1993. *El catedrático novohispano: oficio y burocracia en el siglo XVI*, UNAM, México.
- Pavón, A. 1994. "Las primeras provisiones de cátedras en la universidad mexicana", en Alvarado, L. (comp.). *Tradición y reforma en la Universidad de México*, CESU-UNAM-Porrúa, México.
- Pérez, I. y Huerta, J. 1994. "La flexibilidad en la Red Universitaria en Jalisco", en Rosario, V. et al. *Proceso de organización departamental de la Red Universitaria en Jalisco*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco.
- _____. 1994. "El Sistema de Créditos en las Instituciones de Educación Superior: propuestas para su implementación en la Red Universitaria en Jalisco", en Rosario, V. et al. *Proceso de organización departamental de la Red Universitaria en Jalisco*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco.
- Pérez, L. 1992. "Hacia una perspectiva comparada", en Antón, G. *Académicos: un botón de muestra*, UAM-Azcapotzalco, México.
- PROMEP. 1996. *Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior*. SEP-ANUIES, México.
- Público. 1999. Diario. "Técnicos podrán continuar con estudios de licenciatura", en *Universitarios*, año II, n. 667, 12 de julio de 1999, Guadalajara, Jalisco.
- Ramírez, L. C. 1989. "Los órganos de gobierno de la UNAM: un enfoque pedagógico", en *Nuevas perspectivas sobre la universidad, Cuadernos del CESU*, n.16, CESU-UNAM, México.
- Rodríguez, M. et al. 1975. "Los métodos de participación y estudio de los problemas de la educación superior", en *Educación Superior*, ANUIES, México.
- Sánchez, M. D. 1995. *Modelos Académicos*. ANUIES, México.
- Secretaría de Educación Pública. 1996. *Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior*, SEP-ANUIES, México.

Steger, H. A. 1974. *Las universidades en el desarrollo social de América Latina*, FCE, México.

Talavera, A. 1973 a. *Liberalismo y educación*, t. I, Secretaría de Educación Pública, México.

_____. 1973 b. *Liberalismo y educación*, t. II, Secretaría de Educación Pública, México.

Universidad Iberoamericana. 1993. *Catálogo general 1993-1994*. Universidad Iberoamericana, México.

Valadéz, D. 1997. "La educación universitaria", en Solana F. *et al. Historia de la educación pública en México*, Fondo de Cultura Económica -SEP, México.

Wences, R. 1984. *La universidad en la historia de México*, Línea, Guerrero, México.

Zamanillo, E. 1980. "La organización departamental de las instituciones de educación superior.", en *Educación Superior*, n. 48, ANUIES, México.

VI. UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

A. Origen y desarrollo de la Universidad de Guadalajara

El movimiento universitario se inicia en Jalisco a finales del siglo XVIII, con la creación de la Universidad de Guadalajara. Desde su inicio, la universidad ha vivido una serie de dificultades teniendo como consecuencia su clausura y reapertura en varias ocasiones; sin embargo, en su historia se puede identificar una clara línea de desarrollo orientada por la búsqueda de la independencia con respecto al centralismo y recientemente ante el Estado. Lo anterior se manifiesta a través de la oposición permanente, primero a las políticas centralistas de la Universidad Real y Pontificia de México (hasta la época de la Colonia); posteriormente, cuando se reafirma como universidad de Estado al oponerse a la autonomía universitaria y enfrentarse con la Universidad Autónoma de México, hecho importante con el que se da pauta para el surgimiento, en 1935, de la Universidad Autónoma de Guadalajara y en su historia reciente (1994), cuando deja de ser universidad de Estado y alcanza su autonomía.

1. Antecedentes

La educación en Guadalajara durante el siglo XVI sólo consideraba a los hijos de los españoles radicados en la región de Nueva Galicia. Se estima, que a finales de este siglo residían en Guadalajara 173 vecinos y como 500 entre mujeres, hijos e hijas de ellos; para mediados del siglo XVII se contaban alrededor de 600 vecinos y para 1770 la población total era de 22,394 habitantes (Castañeda, 1984). El crecimiento de la población planteó la necesidad de crear opciones educativas, así, los primeros colegios fueron el de San Pedro (1570) y el de Infantes (1574), en donde se enseñaba a leer, escribir, contar y a servir a la Iglesia como mozos y monaguillos. Cuatro años después de la llegada de los jesuitas, se abrió el Colegio de Santo Tomás (1594) en el que además de enseñar a leer y escribir también se estudiaba la gramática latina.

Durante la mayor parte del siglo XVII, los egresados del Colegio de Santo Tomás de Guadalajara, continuaban estudios superiores en los colegios y en la Universidad de la Ciudad de México (Castañeda, 1984). En consecuencia: "la educación considerada superior no haría su arribo formal a Guadalajara sino hasta fines del siglo XVII, excepción hecha de algunas actividades muy esporádicas que anteriormente se llevaron a cabo en el seno de las instituciones de educación básica, con el ánimo casi exclusivo de fortalecer un tanto el saber de sus propios docentes (Peregrina, 1993)."

Los estudiantes del Colegio de San José, inaugurado en 1696, alcanzaban el grado de Bachiller, pero para obtenerlo tenían que viajar a la Ciudad de México y hacer un examen a efecto de que la Universidad de México reconociera sus estudios. En este Colegio se ofrecieron las primeras carreras superiores de formación eclesiástica y literaria y permitía a sus egresados asumir puestos públicos de mediano nivel, tanto en el gobierno civil como en el eclesiástico:

En el estudio de la gramática y retórica los alumnos del Colegio Seminario de Señor San José empleaban más o menos tres años, la duración de estos estudios dependía en gran medida del progreso individual de los colegiales. Así que por término medio, los cursos de artes los iniciaban a los dieciséis o dieciocho años. El estudio de la filosofía les llevaba tres años, e inmediatamente después podían graduarse de bachilleres en artes a la edad de diecinueve años. Por último, los colegiales empleaban cuatro años en los estudios de teología, con lo que terminaban una carrera entre los veintitrés y veinticinco años de edad (Castañeda, 1984).

Aunque el Colegio de Santo Tomás, después de ganar un juicio a la Universidad de México, fue autorizado para otorgar grados superiores, nunca ejerció este derecho.

El primer intento por fundar una universidad en Guadalajara data de 1700. Otros intentos fueron realizados por el Ayuntamiento de la Ciudad en 1750 y 1758. Con la expulsión de los jesuitas en 1767 y al quedar la región sin educación superior, se propuso transformar el Colegio de San

José en universidad, argumentando el continuo desplazamiento de estudiantes a México, emigración que ocasionaba alejamiento de las tierras del reino de Nueva Galicia. Estas propuestas siempre encontraron la oposición de la Universidad de México, quien a su vez argumentaba que ello iba en detrimento de su "estabilidad académica"; el hecho se repite ante otra solicitud planteada en 1774, al considerar que la creación de otra universidad mermaría el predominio educativo de la Universidad de México en el reino de la Nueva España.

Tiempo después y ante la inminente aprobación de la nueva institución, la Universidad de México buscando no perder primacía propuso "que sería mejor que le incorporaran las facultades que se cursaran en Guadalajara con la sola obligación de ir a la Ciudad a recibir los grados" (Castañeda, 1984). Finalmente en 1788, la solicitud hecha por Fray Antonio Alcalde ante el Rey Carlos IV, tiene eco cuando el Obispo dona una buena cantidad de fondos para el funcionamiento de la universidad y propone sea ocupado el espacio en el que había funcionado el Colegio Jesuita de Santo Tomás. Sin embargo, no es hasta 1791 cuando se autoriza la licencia para fundar la Real y Literaria Universidad de Guadalajara, inaugurándose el 3 de noviembre de 1792. Es así como la creación de la universidad Real y Literaria resulta de una larga y penosa tramitación, realizada durante todo el siglo XVIII, por diferentes autoridades civiles y eclesiásticas ante la Corona Española.

La naciente institución con un claustro integrado por doce profesores, entre licenciados y doctores, comenzó a funcionar bajo los reglamentos de la de Salamanca (la que a su vez se había basado en los de Bolonia) con adecuaciones específicas para su funcionamiento. La universidad crea en 1800 sus propios estatutos, que son enviados para su revisión al Consejo de Indias y al Fiscal del Rey, estatutos que aunque son aprobados en 1806 la respuesta se retrasa y llega once años después a Guadalajara (en 1817).

Aunque en tales estatutos se reconocía al Rey de España y al presidente de la Audiencia de Guadalajara, como los patronos de la universidad, quienes realmente la dirigían eran los integrantes del claustro universitario, dedicados principalmente a realizar funciones de docencia. En estas circunstancias, el primer rector fue nombrado por el presidente de la Audiencia de Guadalajara, los posteriores, de acuerdo a los reglamentos

fueron elegidos mediante votación por el claustro; duraban en su cargo dos años y se exigía que no fueran religiosos ni casados. Por lo mismo todos los rectores de la universidad hasta la independencia fueron seglares (sacerdotes pero no miembros de alguna orden religiosa).

La Real y Literaria de Guadalajara se integró en sus inicios por cinco facultades: Teología, Cánones, Leyes, Medicina y Artes; otorgó los grados de licenciado, maestro y doctor. Carmen Castañeda (1984) señala que la eficiencia terminal de los alumnos de la Universidad de Guadalajara para el periodo 1792-1821 fue de 11 por ciento, y en particular para las facultades fue de 21 por ciento en Teología, 6 por ciento en Cánones, ninguno en Filosofía, 9.5 en Medicina y 2 por ciento en Leyes.

Después de consolidarse el movimiento de independencia de México, en 1821 la Universidad de Guadalajara cambia el nombre de Real y Literaria por el de Universidad Nacional de Guadalajara, denominación que expresaba su aspiración por fortalecer la identidad nacional de un país que recién alcanza su independencia.

Después del movimiento de independencia la relación entre la universidad y el gobierno fue muy tensa, debido por un lado a que la universidad no alcanzaba a identificarse con el grupo liberal que ostentaba el poder y, por el otro, a las intenciones del gobierno de pretender ser el rector de toda la educación que se impartiera en el Estado. En este contexto, según describe Peregrina (1993), el gobierno autorizó a los alumnos de cualquier facultad a "atravesar matrícula y abrirla en cualquier tiempo del año escolar", y si los alumnos eran "adelantados" o cursaban la cátedra en un plazo menor al establecido por la universidad, podían optar por presentarse ante el Gobierno con un certificado de sus catedráticos y someterse a un "riguroso examen" ante un jurado integrado por tres doctores de la facultad y precedido por el rector; si el examen se aprobaba, el curso se consideraba concluido. De igual manera, se propuso que los estudiantes podían incorporarse a las clases cuando quisieran, y si se trataba de estudiantes adelantados lo podían hacer en cursos posteriores; con ello se tiene un primer antecedente de un rasgo de flexibilidad curricular. Tal fue la resistencia de la universidad ante estas medidas, que el resultado fue su primera clausura por el gobierno del Estado en 1826.

Ese mismo año, la universidad fue sustituida por el Instituto del Estado, encargado de impartir educación superior. El Instituto formado inicialmente por once secciones (las tres primeras para los estudios preparatorios y las posteriores para las carreras profesionales) sufre un cambio de plan de estudios en 1834, dando lugar al establecimiento del Liceo de Jalisco, cuyo objetivo fue preparar a los estudiantes para ingresar al Instituto. La propuesta no dura mucho, en el mismo año y con el triunfo de los conservadores en el centro del país, se cierra el Instituto y en su lugar se reabre la Universidad Nacional de Guadalajara, retomando el esquema anterior a la clausura quedando integrada por tres facultades: Teología, Medicina y Derecho.

Con la llegada al poder de un grupo de federalistas ubicados en una posición moderada, se crea el Instituto de Jalisco en 1848. El nuevo instituto fue estructurado por cuatro secciones o departamentos: matemáticas, jurisprudencia, medicina y cirugía, y de farmacia y química aplicada a las artes; cada sección contemplaba un grupo de materias. Las dos instituciones se mantienen funcionando simultáneamente hasta 1853 cuando se fusionan en la Universidad de Guadalajara, que funciona hasta 1855 cuando vuelve a ser clausurada y es restablecido, en su lugar, el Instituto de Ciencias del Estado. En 1860 la universidad es reabierto sólo por un periodo de cuatro meses, dando fin con ello a la presencia en el estado de la universidad durante el siglo pasado (Kleeman, 1982; Peregrina, 1993).

Después de un periodo de incertidumbre ocasionado por la invasión francesa, el Instituto de Ciencias del Estado regulariza sus servicios pero bajo la dirección de la Junta Directora de Estudios, ocasionando al paso del tiempo un distanciamiento entre las instancias que lo integraban. El Instituto de Ciencias se componía por tres escuelas: la de Medicina y Farmacia, la de Jurisprudencia y la de Ingenieros; estructura académica reconocida en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1889. Tal situación permanece más o menos estable hasta el inicio de la revolución en 1910.

La Escuela Preparatoria que viene a ocupar el lugar del Liceo de Varones se crea en 1914. Su plan de estudios tiene una duración de cinco años y era igual al de la Escuela Nacional Preparatoria de México; con esta acción, la enseñanza preparatoria se diferencia de la otorgada por la Escuela Normal de Profesores.

2. Universidad de Guadalajara: expresión de educación superior contemporánea

En la época contemporánea, años después de terminada la Revolución de 1910, se funda en 1925 la Universidad de Guadalajara. Por ser una institución surgida en el momento posrevolucionario, el legado político y social de la Revolución se hace presente en su creación; tal influencia es evidente por el interés popular recogido en su proyecto, en el cual se plantea dejar de ser elitista y convertirse en una universidad al servicio de la comunidad. Académicamente se estructuró por escuelas y facultades, e incorpora a la educación secundaria, la preparatoria y la superior.

Es importante mencionar que en la discusión del proyecto de creación de la universidad, se propuso un proyecto académico diferente al que finalmente se impuso, en el que se intentaba combinar al mismo tiempo docencia, investigación y extensión, de manera muy parecida a como se daba en Alemania; era un proyecto social a largo plazo, con el que se pretendía la independencia industrial de la región. La propuesta recibió fuertes críticas, la principal tuvo que ver con la carencia de financiamiento; una opción fue planteada por el ingeniero Agraz, egresado de la Universidad de Berlín, quien propuso pedir préstamos al sector empresarial de la localidad para sacarla adelante. Finalmente, el grupo dominante encabezado por Guadalupe Zuno y Enrique Díaz de León, quienes promovían una posición profesionalizante, deciden crear una universidad centrada en facultades, sin deudas, e independiente de los empresarios (García, 1993).

Con estos antecedentes, es claro que desde su nacimiento la institución como universidad de estado queda conformada por dependencias educativas heterogéneas y dispersas:

Constituirían la estructura básica de la Universidad, tres escuelas (la Preparatoria de Jalisco, la Preparatoria para Señoritas y la Normal Mixta y la Politécnica) cinco facultades (de Comercio, de Farmacia, de Ingeniería, de Jurisprudencia, de Medicina y Odontología), el Departamento de Bellas Artes, la Biblioteca Pública, el Museo de Guadalajara y el Observatorio del Estado (García, 1993).

Sobre su gobierno, la Ley Orgánica de 1925 establece que será el Consejo Universitario quien tenga a su cargo el gobierno de la universidad. El Consejo es integrado por el rector, los directores de facultades y de las escuelas preparatorias y de las normales. Por su parte, el rector nombrado por el gobernador del estado era considerado máxima la autoridad ejecutiva y administrativa. En ese tiempo no existió representatividad de los estudiantes en el Consejo Universitario o en los consejos de facultad. El rector nombraba a los directores de escuelas y profesores, estos últimos con el consentimiento de los directores.

La misma Ley establecía que la enseñanza secundaria y preparatoria se impartiera en las Escuelas Preparatorias de Jalisco para Señoritas y en la Normal Mixta. Hasta ese año, la educación media y la media superior permanecían unidas (situación similar a la de algunos países europeos, en donde se le denominaba secundaria) y como nivel educativo cubría una doble función: secundaria por seguir después de la educación primaria y preparatoria, porque preparaba al estudiante para continuar sus estudios profesionales. Por su carácter propedeúico, la educación media superior o preparatoria fue el antecedente para carreras con distinta duración, algunas de cinco años como las de jurisprudencia, de medicina, de farmacia y de ingeniería, o de tres años como la de odontología.

En 1933, con la participación de estudiantes y maestros, se celebró en la Ciudad de México, el primer Congreso de Universitarios Mexicanos, acontecimiento que suscitó el enfrentamiento entre dos maneras de concebir a la educación y a la universidad. Por un lado estaban quienes planteaban que la universidad debería ser de izquierda y socialista y por otro quienes la concebían con apertura para todas las posiciones científicas y sociales.

Después de fuertes discusiones y como consecuencia de los acuerdos emanados del Congreso de Universitarios, se decidió incorporar la ideología socialista a este nivel educativo. La delegación de la Universidad de Guadalajara identificada con la ideología socialista desempeñó un papel importante para llegar a tales conclusiones en el Congreso; pero ya en Guadalajara, al tratar de implementar las resoluciones del Congreso, ocurren enfrentamientos violentos a favor y en contra de esta concepción educativa. El conflicto adquiere tal dimensión, que los impugnadores ubica-

dos en posiciones ideológicas heterogéneas (liberales, religiosos y comunistas) estallan una huelga de varios días, que finaliza con la clausura de la Universidad de Guadalajara en 1933.

Al año siguiente y una vez calmados los ánimos, la universidad es reabierta. Con su reapertura se da entrada a los intereses de cada uno de los grupos enfrentados. Por ejemplo, a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica de 1934, los estudiantes adquieren representatividad tanto en el Consejo Universitario como en las Academias de las Facultades y Escuelas y se estipula la libertad de cátedra pero sin conceder la autonomía de manera explícita. Cabe mencionar que muchos de los ajustes realizados en ese momento a la Ley Orgánica, se hicieron teniendo como referente lo establecido en la Ley Orgánica de la Universidad de México (García, 1993; Gradilla, 1995). En esta ocasión, la educación secundaria aunque seguía perteneciendo a la universidad fue separada de la preparatoria. Por su parte, la educación normal se separa definitivamente de la universidad.

Sin embargo, la reapertura de la universidad no significó el olvido de las anteriores diferencias. Para finales de 1934 se da un enfrentamiento entre quienes proponían la autonomía universitaria y la libertad de cátedra y quienes se oponían a ellas; la situación generó grandes disputas por el poder, que llevan a la renuncia del rector y a la clausura de la universidad por segunda ocasión.

En diciembre de 1934 se publica en el Diario de la Federación el artículo tercero constitucional, en donde se asienta que “toda educación que imparte el estado será socialista”. A pocos días de aparecer la publicación, el movimiento de estudiantes simpatizantes de esta posición funda el Frente de Estudiantes Socialistas de Occidente (FESO). Como contraparte los estudiantes opositores, quienes defendían la autonomía y la libertad de cátedra, se aglutinan en la Federación de Estudiantes de Jalisco (FEJ).

En febrero de 1935, el gobernador del estado reorganiza la educación superior socialista, concretándola con la aprobación de la Ley Orgánica de la Dirección de Educación Superior. La Dirección de Educación superior ocupa en lugar de la universidad, y su ley establece el cambio de las facultades por los siguientes Institutos de Ciencias: el de Ciencias Sociales, el de Ciencias Médicas y Biológicas, el de Matemáticas y Físico-Químicas,

conjuntamente con las escuelas de Veterinaria, de Odontología y la Bancaria y de Comercio. De igual manera, queda definida la dependencia directa de la Dirección hacia el ejecutivo estatal y no se reconoce ninguna participación a los estudiantes en los órganos de gobierno.

La apertura de la institución educativa con carácter socialista refuerza el movimiento de oposición suscitándose fuertes enfrentamientos. Un suceso violento importante es el ocurrido el día tres de marzo de 1935, resultando tres muertos a quienes posteriormente se les denominó "mártires de la libertad de cátedra". A lo inmediato, la salida del conflicto fue posible por la tolerancia por parte del Estado para el surgimiento de una serie de "escuelas libres o autónomas"; hecho que desenlaza la creación de la Universidad Autónoma de Occidente, institución de carácter privado y con reconocimiento por parte de la Universidad Autónoma de México.

La reapertura de la Universidad de Guadalajara se realizó en 1937, cuando el grupo que dirigía a la Universidad Autónoma de Occidente pretende autodenominarse Universidad de Guadalajara. El acontecimiento genera el reclamo para que con el nombre de Universidad de Guadalajara se identifique a la educación superior pública en Jalisco, y con la denominación de Universidad Autónoma de Guadalajara a la educación superior privada. Ello explica porque durante muchos años, en nuestro medio, el concepto dominante de autonomía, estuviera relacionado con la libertad de culto en la educación superior.

Al reabrirse como Universidad de Guadalajara y siendo aún vigente el artículo tercero constitucional, motiva a que en la nueva Ley Orgánica se incorporen elementos ideológicos sobre la educación socialista. En la ley de 1937, se establece que los consejeros universitarios deberían ser de reconocida ideología socialista y no pertenecer a ninguna organización clerical. Por primera ocasión se propone que el rector sea nombrado por el gobernador, a partir de una terna propuesta por el Consejo Universitario y permanezca cinco años en el cargo. Al restablecerse las escuelas y facultades quedan de lado los institutos de ciencias (creados en 1935) y se transforman las academias mixtas de profesores y alumnos en Consejos Académicos. A partir de este año, la rectoría se ubica en las instalaciones de su domicilio actual (Juárez y Tolsá, hoy Enrique Díaz de León).

Alrededor de los años cuarenta se establece una diferenciación entre los niveles escolares, al separarse por completo la secundaria de la universidad. De igual forma se separan las modalidades técnicas de las facultades, se fortalece la formación propedeútica del bachillerato y se consolida la formación profesional a impartirse en las facultades (Gradilla, 1995).

Durante el gobierno de González Gallo, en 1947, se modificó nuevamente la Ley Orgánica. Algunos de los cambios implicaron que al rector (quien desde entonces dura en el puesto seis años al igual que el ejecutivo federal) lo nombrara el gobernador del estado; el Consejo Universitario fue relegado a un órgano colegiado de consulta del rector; los "departamentos académicos" fueron incorporados a las facultades y escuelas y ya no se requirió a los consejeros alumnos una posición ideológica socialista, sino contar con buenas calificaciones.

En la Ley Orgánica de 1947, se estipula que la institución sólo mantendría relaciones con aquellas asociaciones de estudiantes ajenas a las actividades políticas y electorales. El desconocimiento automático de la FESO motivó a principios de 1948 la reorganización de los estudiantes ahora en torno a la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG). En 1952 los estudiantes, a través de la FEG, presionan para modificar algunos aspectos de la Ley Orgánica buscando que el Consejo General Universitario volviera a ser la máxima autoridad de la institución, demandaban tener más participación en el Consejo y que el rector fuera elegido por el Ejecutivo estatal mediante terna propuesta por el Consejo Universitario; además pedían que el Consejo asumiera algunas funciones que en la Ley del 47 se le adjudicaban al gobernador. Las anteriores propuestas son incorporadas en la Ley Orgánica de 1952; ratificándose a los departamentos de enseñanza como instancias meramente académicas, a las cuales se deberían integrar los profesores de asignaturas de una misma disciplina o área de conocimiento. También especifica que los jefes de departamento junto con el director de la dependencia respectiva, integran los Colegios de Enseñanza de las facultades y escuelas, con la finalidad de regular y orientar la actividad académica.

Durante el periodo de 1952 a 1970 se crearon nuevas dependencias. Fue un periodo de desarrollo institucional sin grandes sobresaltos; en este

tiempo, el bachillerato se modifica como respuesta a las políticas educativas propuestas por la ANUIES, tanto en 1954 como en 1972:

El establecimiento en 1954 del bachillerato unitario en la Universidad de Guadalajara, tiene su antecedente en el conjunto de acuerdos que se tomaron en la reunión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), efectuada en Guadalajara en octubre de 1950, en donde se señalaban los fines y las orientaciones que debería tener la enseñanza en México (García, 1993).

En congruencia con las reformas educativas del sexenio de Echeverría, en la reunión de 1971 de la ANUIES (en Villahermosa), se acordó que el bachillerato debería tener una duración de tres años, ser más formativo que informativo y cumplir una doble función: terminal y propedéutica para las licenciaturas. Los acuerdos fueron asumidos por la Universidad de Guadalajara incorporando reformas al bachillerato, y ampliando su duración a seis semestres, integrados por un tronco común (formación académica), áreas terminales (técnico) y un área de formación humanista (servicio a la comunidad). Otra consecuencia de esta reforma fue la reducción de la jornada de estudios a cinco horas diarias, ampliándose al sábado.

En 1970 se inicia en el estado la desconcentración educativa con la creación en el ámbito profesional de las Escuelas de Agricultura en Autlán, la de Medicina Veterinaria y Zootecnia en Ciudad Guzmán y la Escuela Preparatoria Regional de Atotonilco; posteriormente, en 1975 se crea la Escuela Preparatoria Regional de Autlán. Para el año de 1991 existían 26 dependencias de educación superior, 27 preparatorias y 8 escuelas técnicas (enfermería, politécnicos, etcétera) cubriendo con ellas buena parte del estado de Jalisco.

En 1989, con el inicio del periodo de rectoría del licenciado Raúl Padilla López, se identificó que "... la universidad había acumulado una serie de rezagos", los cuales obstruían el adecuado funcionamiento de la institución y ponían en duda su capacidad de respuesta a las demandas de la sociedad jalisciense y del país en general. El desajuste de la universidad

con su entorno fue evidente ante acontecimientos como: el acelerado desarrollo tecnocientífico; la disminución de los apoyos presupuestales públicos aunado a una marcada insuficiencia de recursos financieros; la escasa presencia de la universidad en el desarrollo de la entidad; persistencia, en el plano formativo, de sistemas y métodos didácticos obsoletos, deficiente formación disciplinaria y acentuada rigidez curricular; dependencia del trabajo académico de esquemas rígidos de administración, sustentados en un modelo organizativo tradicional, centralizado y poco ágil y concentración en la zona metropolitana de las actividades de extensión y difusión cultural (U de G. 1993).

Los problemas identificados se resumen en ocho grandes rubros:

1. Masificación y concentración de la matrícula en la zona metropolitana de Guadalajara.
2. Ineficiencia administrativa e insatisfactorias condiciones de trabajo y estudio.
3. Escasa capacidad para producir conocimientos.
4. Concentración de la matrícula en las áreas tradicionales y obsolescencia en programas de estudio.
5. Improvisación de la planta docente.
6. Escasa presencia universitaria en el impulso al desarrollo académico, social y cultural de la entidad.
7. Insuficiencia financiera —dependencia casi exclusiva de los subsidios—.
8. Escaso fomento cultural y deportivo.

Ante estos problemas, se inicia en el mismo año un proceso de reforma académica que promueve una reestructuración académico administrativa de fondo. Entre los años de 1990 y 1991 se desarrollan “Foros para el análisis y discusión de la reforma académica de la Universidad de Guadalajara”, que permitieron identificar ocho ejes básicos que orientaron la reforma. Los ejes fueron:

1. Planeación, descentralización y regionalización.
2. Modernización y flexibilización académico administrativa.
3. Actualización curricular y nuevas ofertas educativas.

4. Fortalecimiento de la investigación y el posgrado.
5. Profesionalización del personal docente.
6. Vinculación con el entorno social y productivo.
7. Fortalecimiento de la extensión, difusión de la cultura y deporte.
8. Diversificación de las fuentes de financiamiento.

Los anteriores fueron elementos indispensables para la modificación sustancial de la organización académica y administrativa en la universidad. De los ejes se desprendieron las principales líneas de acción para imponer la reforma, entre ellas: a) transformar la universidad en una red de centros universitarios, los cuales serían ubicados tanto en la zona metropolitana como al interior del estado de Jalisco; b) cambiar las facultades y escuelas por los departamentos, entendidos éstos como la “célula básica de la vida universitaria”; c) actualizar la mayoría de los currícula e implantar el sistema de créditos. De igual forma, los planteamientos anteriores fueron antecedentes para el establecimiento de reglamentos sobre ingreso, promoción y permanencia del personal académico y del impulso paralelo a la carrera académica.

B. Estructuración de la Universidad de Guadalajara (a partir de 1994)

Tanto en el Programa para la Modernización Educativa en el ámbito nacional, como en el Plan Estatal de Desarrollo, para el periodo 1989 - 1995, entre sus propósitos se plantea la descentralización y regionalización; la Universidad de Guadalajara los incorpora como uno de los ejes para la reforma académica.

En este contexto, la descentralización se definió como la posibilidad de “restar peso a cierta instancia central para distribuirlo en diferentes regiones o zonas”, y en un inicio se reconoce que los procesos de descentralización podían sucederse con mínima o total relación entre el centro y la periferia. La primera opción no es bien vista, dado que mantiene una relación de dependencia con el centro, y la segunda tampoco, porque ante la independencia total y sin algún vínculo de por medio, se perdería toda relación. La opción fue crear una “política de descentralización” orientada a la búsqueda de un constante equilibrio entre ambos extremos; con

este principio se establece la descentralización cultural y educativa, entendida como la estrategia que posibilita el desarrollo educativo y cultural en las diferentes regiones del estado y la ampliación de la oferta educativa (U de G, 1990).

Con esta base se modifica la Ley Orgánica en 1994, y de inmediato se concretan cambios a la normatividad que convierten a la institución en “un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de Jalisco con autonomía...”; y a mediano plazo, en la creación de la Red Universitaria en Jalisco, integrada por Centros Universitarios Temáticos y Regionales, el Sistema de Educación Media Superior y la Administración General de la Universidad.

La existencia de los Centros Universitarios se reconoce oficialmente a partir del dictamen de creación emitido entre los meses de mayo a agosto de 1994, estructurados a partir del “modelo tipo de organización departamental”, aprobado por el Consejo General Universitario. En la conformación de la Red Universitaria en Jalisco, se siguieron principios y criterios generales, ubicados en tres grandes ámbitos del desarrollo institucional: social, académico administrativo y de gobierno. Para el caso de los Centros Temáticos, su antecedente conceptual se ubica en el documento: *Red Universitaria en Jalisco. Modelo Básico de Organización*, proyecto académico elaborado por la Comisión Especial para la Descentralización, en donde los Centros Temáticos se refieren como universidades temáticas por objeto de estudio y localizados en la zona metropolitana de Guadalajara (U de G, 1993). Para su creación se definieron como organizadores y administradores de programas académicos con base en áreas afines al conocimiento o en campos de ejercicio profesional (U de G, 1994); tanto en el proyecto como en su puesta en marcha se plantea una estructura académica de divisiones y departamentos. Los Centros Universitarios Temáticos son los de: Ciencias Económico Administrativas (CUCEA); Ciencia Exactas e Ingenierías (CUCEI); Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH); Ciencias de la Salud (CUCS); Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA) y Arte Arquitectura y Diseño (CUAAD).

Por su parte, los Centros Regionales se concibieron en el Programa de Descentralización 1990-1995 como un modelo académico basado en la interdisciplinariedad para crear, transmitir y difundir los conocimientos;

estos Centros se orientan al estudio de los problemas regionales (U de G, 1990). En la Ley Orgánica se les describe como los que organizan y administran sus programas académicos en atención a necesidades regionales multidisciplinarias y que al igual que los Centros Temáticos se estructuran por departamentos y divisiones (U de G, 1994). Los primeros cinco Centros Universitarios Regionales fueron: el de Los Altos, La Ciénega, del Sur, Costa y de la Costa Sur; recientemente se crean dos más, el de Valles y el de Norte.

Las características generales de los Centros Universitarios comprenden los siguientes elementos: capacidad de autogestión, Centros Temáticos con aproximadamente 15,000 alumnos y Centros Regionales con 8,000, con un desarrollo equilibrado de las funciones sustantivas y organización departamental; esto da a la institución una dimensión de sistema universitario constituido por un subsistema de educación superior (Centros Universitarios) y otro de educación media superior (Escuelas Preparatorias). Frente a ello, se asume una posición de desconcentración, tanto de los Centros Universitarios como de las preparatorias; es decir, la vida académico administrativa y financiera de los centros y preparatorias dependen de las decisiones del Consejo General Universitario.

C. Organización académica

A partir de 1989, año en el que se sientan las Bases para la Discusión de la Reforma y para el Programa de Descentralización Universitaria, la Universidad entra de lleno en un proceso de renovación de las formas de funcionamiento. La institución se renueva al incorporar estructuras y procesos académicos administrativos considerados modernos, al aparecer conceptos y prácticas educativas que antes eran distantes en la institución; junto con la estructura departamental, incorpora la posibilidad de que los alumnos elijan materias de acuerdo con sus capacidades intelectuales y al tiempo disponible, se cuantifican las asignaturas y se incorporan instancias colegiadas que orientan y coordinan el trabajo universitario. Las medidas anteriores buscan modificar la vieja organización académica y administrativa, que en términos generales permanecía sin cambio desde 1925.

1. Unidades de organización académica

La Universidad de Guadalajara, desde su creación en 1792, adquiere una estructura académico administrativa de facultades y escuelas. Al ser clausurada, es reemplazada por los Institutos de Educación Superior de Estado. Con los Institutos de Estado aparece una organización académica algunas veces similar a las escuelas y facultades y en otras ocasiones diferente, integrada por estructuras académicas denominadas secciones o departamentos. Las secciones o departamentos, en cierta forma se consideran antecedente de una estructura departamentalizada, pero no es hasta 1994 que esta manera de organización se implanta de manera más acabada.

Otro antecedente del departamento se encuentra en lo establecido por la Ley Orgánica de 1952. En dicha ocasión se incorpora en cada facultad o escuela una instancia denominada "Departamento de Enseñanza", desde ella se coordinaba la formulación de planes y programas de estudio, las pruebas de conocimiento, los métodos de enseñanza y la realización de exámenes, así como la adopción de los métodos didácticos más adecuados para las disciplinas. Los jefes de departamento (nombramiento honorífico entonces) integraban a su vez el Colegio de Enseñanza, máximo órgano académico en el interior de cada dependencia educativa.

Con la actual reforma a la Ley Orgánica de 1994, desaparece la estructura de escuelas y facultades y se incorporan las divisiones y los departamentos como instancias que aspiran a integrar las funciones de docencia, investigación y extensión: "La Universidad adoptará el modelo de red para organizar sus actividades académicas y administrativas. Esta estructura se sustentará en unidades académicas denominadas escuelas, para el nivel medio superior y Departamentos agrupados en Divisiones, para en nivel superior (U de G, 1994)."

El referente concreto para la creación de los departamentos y las divisiones, se localiza en la propuesta *Red Universitaria en Jalisco. Modelo Básico de Organización*. El documento orienta el trabajo de las comisiones especiales cuyo propósito fue la creación de proyectos académicos para cada centro universitario. En ese momento se propuso que todos los centros partieran de una misma concepción de departamento y de estructura organizativa, definiéndolo como unidad académica integral básica, integrado por: "... una comunidad de académicos especialistas en una área

de conocimiento, dedicados a transmitir, difundir y crear conocimientos en dicha área. En este sentido, los departamentos son unidades de producción académica, ya que generan conocimientos mediante la investigación, materia prima para la docencia y extensión (U de G, 1993)."

Desde esta concepción los departamentos permitirían integrar a los académicos de acuerdo con su especialidad. En su conformación se reconoció que podían ser de dos tipos: básicos y especializados. En los *Departamentos básicos*, los contenidos no dependen del entorno inmediato, son de índole universal y su producción científica se publica en revistas de carácter internacional; se consideran el núcleo rígido de los Centros Universitarios, ya que generalmente las transformaciones en el entorno no provocan de forma inmediata cambios en sus objetos de estudio; ejemplos son: física, biología y filosofía. Los *Departamentos especializados* están en general orientados a la formación profesional, son la coraza flexible de los centros para adecuarse a los cambios del entorno en cuanto a educación, conocimientos y servicios; lo anterior les exige una permanente actualización y una estrecha vinculación con el ámbito profesional, son ejemplos de ello ingeniería mecánica, asuntos públicos y de gobierno, y ecología (U de G, 1993). Tal diferenciación no se incorpora en la Ley Orgánica de 1994, en ella sólo se establece que los departamentos serán las: "... unidades académicas básicas, en donde se organicen y administren las funciones universitarias de docencia, investigación y difusión (U de G, 1994).

También en el documento Modelo Básico de Organización se plantea que el departamento, para desarrollar las funciones sustantivas, se integra por unidades académicas como son las academias para la docencia; los institutos, centros y laboratorios para la investigación; y los programas de vinculación y servicios para la extensión (U de G, 1993). En el Estatuto Académico se mantienen las mismas unidades para configurar a los departamentos, concibiéndose a los institutos y centros en relación con la investigación, y a los laboratorios como instancias que realizan funciones de apoyo para la investigación, docencia y difusión; además, las academias se definen como instancias que "agrupan a profesores de materias integradas por ejes cognoscitivos o disciplinares bajo la responsabilidad de un Departamento" (U de G, 1995) y señala que la función básica de extensión

se desarrolla desde los departamentos mediante programas y servicios a la comunidad y a través de la Coordinación de Extensión, que depende de la Secretaría Académica en cada centro.

En la organización departamental se conservan los laboratorios, centros e institutos de investigación, unidades académicas de organización que ya venían funcionando en la anterior organización por escuelas y facultades; oficialmente se agregan las academias, instancias cuyo antecedente es el trabajo colegiado que al rededor de cátedras afines se realizaba en algunos departamentos de enseñanza de las antiguas facultades.

Con respecto a la división como unidad de organización en la estructura departamental, en el Modelo Básico se definió como:

una estructura académica y administrativa, que articula un conjunto de programas de formación profesional (carreras, posgrados y programas de educación continua) así como de investigación y extensión, en una área de conocimiento relativamente homogénea en cuanto a campos de la realidad que estudia y la metodología que emplea (U de G, 1993).

Esta instancia se encargaría de coordinar la docencia, investigación y extensión, y en congruencia se esperaba que en ella se ubicaran las Coordinaciones de Programas Docentes o Carreras, así como las unidades de investigación y docencia; entonces se señaló como importante: "La necesaria ubicación de la figura de Coordinación de Carrera en el nivel Divisional para que no se diluya la especificidad de las profesiones en la estructura departamental" (U de G, 1993). Sin embargo, en la Ley Orgánica la división se concibe como entidad académica administrativa que agrupa un conjunto de departamentos (U de G, 1994); las instancias coordinadoras de docencia, investigación o extensión ya no se ubican necesariamente en la división, aunque sí permanecen como funciones de la misma. Las entidades responsables de regular tales funciones son denominadas coordinaciones y se identifica a la Coordinación de Programas Docentes, la Coordinación de Investigación y la Coordinación de Extensión, que dependen directamente de la Secretaría Académica (U de G, 1995). Por otra parte, aunque los responsables de Programas Docentes se

adscriben directamente a la Secretaría Académica, la Ley Orgánica establece que: "Los coordinadores de Programas Docentes serán designados por el Director de la División o el Rector del Centro, según establezca dicho Estatuto" (U de G, 1994).

Tanto el documento denominado Modelo Básico de Organización, como la Ley Orgánica fueron los referentes para la construcción de los Modelos Académicos de los Centros Universitarios, que partiendo de reconocer un Centro Universitario tipo, constituido por divisiones y departamentos, adquieren características propias dadas desde las lógicas que orientaron la delimitación de tales instancias. Es importante señalar que para la conformación de los respectivos modelos académicos, cada centro retoma la historia de las dependencias que lo integrarían, resultando Centros Universitarios con una particular lógica de estructuración y funcionamiento (Pérez y Huerta, 1998).

En general, se identifican tendencias en los modelos académicos empleados en los centros y desde las cuales se definieron tanto los departamentos como las divisiones. En cuanto a la definición de los departamentos, se identifican tres lógicas; la primera se basa en la posible diferenciación entre lo básico y lo aplicado (desde una concepción genérica de ciencia, caso del CUCEI), o entre lo básico y lo especializado (diferenciando los programas de pregrado y los especializados o de posgrado, caso del CUCSH); la segunda lógica remite a la definición de departamentos para efectos de enseñanza y en íntima relación con la estructura curricular de los programas, básicamente de pregrado y/o con áreas de especialización o aplicación profesional (CUCS, CUAAD y CUCBA) y la última, remite a departamentos eminentemente disciplinares en los que el departamento se identifica con un programa docente, generalmente de pregrado (CUCEA y la mayoría de los Centros Regionales). Algo similar ocurrió con las divisiones, las cuales se delimitaron siguiendo en cada caso el criterio desde el que se definieron los departamentos (Pérez y Huerta, 1998).

Otro elemento presente para la definición de los modelos académicos de los Centros, fue el principio de organización matricial de los currícula. La matricialidad es entendida como:

...la adscripción de los cursos a los departamentos respectivos independientemente de la carrera en que se impartan o requieren, lo que no significa que se abandone lo específico de las profesiones. En este contexto, para favorecer la discusión colegiada de los cursos al interior de los departamentos, la academia es concebida como la organización matricial horizontal que agrupa a la docencia (U de G, 1993).

La matricialidad enfatiza más el plano horizontal dado desde las academias en el interior del departamento y no la relación de este plano horizontal con el vertical ubicado en las carreras; de esta manera, cualquier tipo de interacción, reciprocidad o colaboración entre departamentos y carrera fue considerado suficiente para cubrirla. Lo anterior explica por qué en muchos de los casos, un programa docente se identifica casi en su totalidad con un departamento, así como en otros casos, la posibilidad de que un programa docente tenga relación hasta con 12 departamentos.

2. Sistema electivo

Dentro de la historia académica de la Universidad de Guadalajara no se reconocen antecedentes del sistema electivo, ya fuera flexible o semiflexible, ello lo explicita Carmen Castañeda (1984) cuando describe cómo las prácticas educativas de la Real y Literaria Universidad de Guadalajara se basaban en lo que estaba mandado y se practicaba en las universidades de España, en donde estaba prohibido que los alumnos con las matrículas de una facultad se pudieran graduar en otra.

No es hasta 1993, en el nuevo contexto de la departamentalización, cuando se incorpora la posibilidad para los alumnos de decidir el momento (tiempo) en el que quieran tomar determinadas asignaturas. Pero de hecho, no se refiere al sistema electivo como tal, sino de manera implícita se le reconoce como una bondad del modelo departamental:

El modelo departamental está concebido para que el alumno tenga posibilidades de desarrollar sus inclinaciones académicas personales hacia una orientación principal dentro de su carrera: puede intervenir en el diseño de su plan de estudios al optar, dentro de un

conjunto de materias, por aquellas que considera importante para su formación profesional. Se parte de la consideración de que el alumno, como colectivo, debe tener el dominio de toda una serie de conocimientos, y como individuo, tiene intereses académicos individuales que se deben respetar (U de G, 1998).

La puesta en marcha del sistema electivo, a principios de 1995, toma como referencia experiencias curriculares de la Universidad Iberoamericana, regida por un diseño curricular semiflexible. Se tomó como un ejemplo la estructura curricular de la licenciatura en física, coincidente en mucho con el modelo curricular semiflexible que se buscaba implantar en la universidad. La propuesta de modelo curricular queda plasmado en el Reglamento General de Planes de Estudio, aprobado en diciembre de 1995 y en donde se plantea que las carreras deben estructurarse a partir de las siguientes áreas de formación: básica común, básica particular, especializante y optativa abierta. La formación básica común, incluye materias obligatorias consideradas necesarias para el ejercicio de una profesión y que pueden ser comunes para dos o más carreras de un centro universitario; la formación básica particular incluye materias propias de la profesión, no compartidas por otras carreras y orientadas al ejercicio profesional; en esta área las materias pueden ser obligatorias o selectivas. La formación especializante corresponde a las posibles orientaciones que representan a los campos de trabajo de cada profesión, estas orientaciones son elegidas por el estudiante y pueden ser obligatorias o selectivas. Finalmente, la formación optativa incorpora materias que pueden ser seriadas y que se orientan a complementar o enriquecer la formación; en algunos casos pueden aparecer desde el primer ciclo y son cursadas por alumnos de un mismo Centro Universitario (U de G, 1998).

La posibilidad de elección de materias no sólo depende de su ubicación en las áreas de formación, o de las posibilidades e inclinaciones personales sino que además, el alumno debe atender a la "ruta de tránsito de la carrera" determinada en gran parte por las relaciones de prerrequisitos establecidas entre ellas y por los mínimos y máximos de créditos que se pueden o deben cubrir en cada ciclo escolar. Es importante mencionar que en la Universidad de Guadalajara no se diferencia el sistema electivo del

sistema de créditos; siendo el sistema de créditos el que se reconoce y refiere en diversas publicaciones que tienen por objeto orientar o introducir tanto a alumnos como a maestros al conocimiento y comprensión del funcionamiento del modelo departamental. Un ejemplo es el documento "Diez puntos sobre el Sistema de Créditos" dirigido a estudiantes, el cual refiere a los siguientes elementos: flexibilidad, ritmo, compromiso, intercambio, los compañeros, concentración, créditos y calificación, tutoría, áreas de formación y enseñanza-aprendizaje (U de G, 1998).

A la fecha se puede decir que las condiciones en las que funciona el sistema electivo en la Institución no son las idóneas, pues aún falta entre otras cosas, terminar de afinar la puesta en marcha del sistema de informática y cómputo, así como fortalecer y generalizar el programa de tutorías. Los anteriores son aspectos que facilitarán a los alumnos elegir las materias a cursar en cada ciclo escolar, así como la orientación en su formación que más les convenga.

3. Sistema de créditos

El sistema de créditos se presenta como un elemento novedoso y fundamental en la modificación de la estructura académica administrativa universitaria. En el documento "Guía del universitario" se señala que:

El **sistema** es la manera en que opera un modelo académico; es la mecánica interna de un modelo, la forma en que conocimiento y actores universitarios se relacionan y regulan la conducción del trabajo académico, por ello define los roles que deberán jugar los miembros de la comunidad universitaria, la manera en que se cursan los estudios y la forma en que éstos son evaluados. La Universidad de Guadalajara optó por el **sistema de créditos** (U de G, 1998).

El crédito como el valor simbólico que se asigna a un determinado conocimiento, es otorgado a quien se apropia y domina, dicho conocimiento (el alumno). El valor en créditos previamente designado para determinar la conclusión de un programa específico, es proporcional a las exigencias o dificultades que implica la apropiación de una cantidad de

conocimiento, traducido en horas teoría o práctica necesarias; de esta manera, los créditos acumulados indican el nivel de estudios del alumno, el avance en su formación y los dominios que sobre un campo del saber se van alcanzando. El sistema de créditos permite que los planes de estudio sean más flexibles, al favorecer la rápida incorporación de nuevos conocimientos y la diversidad en los mismos (U de G, 1998).

La utilización de esta modalidad administrativa fue resultado de una serie de intentos por adecuar la propuesta de la ANUIES (1972) a las características y antecedentes particulares que en lo administrativo existían en la institución antes de la reforma. Antes de la reforma existían diferentes calendarios escolares (trimestres, cuatrimestres, semestre y anualidades); planes de estudio rígidos, con exceso de materias y con estructuras curriculares muy diversas; falta de uniformidad de concepciones, criterios y formas para la elaboración de programas, para la diferenciación entre teoría y práctica, así como para la caracterización de las unidades de aprendizaje (cursos, talleres, curso-taller, seminario, módulo, laboratorio, clínica o practicas profesionales).

Como resultado de ese proceso de adecuación se determina que los ciclos escolares tendrán una duración de 20 semanas, para la asignación del valor en créditos a las asignaturas, se remite a una tabla de cargas horarias y créditos contenida en el "Reglamento General de Planes de Estudios". Así, en valor en créditos para una unidad de aprendizaje está relacionado con el número de horas totales (diferenciando criterios para horas teoría y horas práctica). En este reglamento se establece el valor en créditos de una licenciatura en un rango de 300 a 500; el número de créditos que el alumno podrá cursar en un ciclo escolar (mínimo de 30 créditos, en promedio de 60 y máximo de 90); y el tiempo mínimo y máximo para cubrir la totalidad de créditos de un plan de estudios, el mínimo varía desde 6 ciclos para los programas que tienen una duración promedio de 8, y 8 ciclos para programas con duración promedio de 12, mientras que el tiempo máximo para cursar la carrera será hasta el doble de su duración normal prevista (U de G, 1994 b).

4. Formas de gobierno

Las formas de gobierno en la Universidad de Guadalajara han variado desde su creación. Lo acontecido durante los siglos XVIII y XIX es importante, sin embargo, lo que aquí interesa es ubicar en lo general las formas de gobierno referidas en las leyes orgánicas de 1925, de 1952 y en la más reciente de 1994.

Al respecto, en la Ley Orgánica de 1925 la universidad era concebida como una institución estatal. El rector era nombrado por el gobernador, duraba en su puesto cuatro años y se le consideraba su representante ejecutivo; no existía participación estudiantil en los órganos colegiados que eran el Consejo General Universitario y el Consejo de Escuela o Facultad. En la Ley Orgánica de 1952, la universidad conserva su carácter de institución de estado y se reconoce que el rector sea electo por el gobernador mediante terna presentada por el Consejo Universitario; desde entonces, el rector permanece en su puesto seis años y los estudiantes adquieren participación en los Consejos de Escuela o Facultad y en el Consejo General Universitario. A partir de la Ley Orgánica de 1994, producto de la reforma académica, la universidad adquiere autonomía y el rector general es elegido dentro del Consejo General Universitario; dura en su puesto seis años y no puede ser reelecto, a excepción de cuando cubre un interinato con oportunidad de ser reelecto únicamente para el periodo inmediato que sustituye (U de G, 1994).

En la actualidad, las instancias de gobierno están representadas por autoridades unipersonales y colegiadas. En el primer caso, sobresalen como figuras centrales el rector general, el secretario académico y el vicerector ejecutivo; en los Centros Universitarios están el rector de centro, el secretario académico, el secretario administrativo, los directores de división y los jefes de departamento; también aparecen los coordinadores de programas docentes. Las instancias colegiadas en el ámbito central son el Consejo General Universitario, el Consejo Social y el Patronato; en cada Centro se ubican el Consejo de Centro, los Consejos Divisionales, el Patronato de Centro, los Colegios Departamentales, y el Consejo Social de Centro.

Además de los anteriores, en la Ley Orgánica de 1994, se incorporan dos órganos colegiados compuestos únicamente por funcionarios, ellos son el Consejo de Rectores y la Junta Divisional. El primero, como ins-

tancia central, es integrada por el rector general, el vicerector ejecutivo, el secretario general, los rectores de los Centros Universitarios y el director general de Educación Media Superior; el segundo, en el interior de los Centros Universitarios, es integrado por los directores de división, los secretarios académico y administrativo y el rector de centro. Ambas instancias son paralelas al Consejo General Universitario y al Consejo de Centro respectivamente, y aunque están integrados sólo por autoridades, sus decisiones influyen en toda la institución universitaria.

En cuanto a las autoridades unipersonales de centro, en el *Modelo Básico de Organización* se proponía que el jefe de departamento fuera elegido por el director de la división a la cual pertenece el departamento, a partir de una terna propuesta por el Consejo de División y se explicitaba que: "Se debería buscar que el Jefe de Departamento sea líder académico en su área por lo cual debería ser uno de los mejores académicos de la misma..." (U de G, 1993); de igual manera, se planteaba que durara en su cargo tres años y que podría ser reelecto de manera consecutiva sólo una vez. En la Ley Orgánica se establece que para ser jefe de departamento se requiere: "...ser profesor de carrera adscrito con categoría de titular o de máxima categoría existente en la plantilla del mismo."; es designado por el director de división a partir de terna propuesta por Consejo de División, dura en su cargo tres años y puede ser reelecto en forma indefinida (U de G, 1994). De manera similar, por la Ley Orgánica, el director de división dura en su puesto tres años y puede también ser reelecto indefinidamente; por su parte, el rector de un Centro Universitario dura en funciones tres años y puede ser reelecto por una ocasión de forma inmediata y transcurrido un periodo intermedio podrá ser reelecto en forma indefinida (U de G, 1994).

D. Personal académico

Aunque pareciera que los profesores no desempeñan un papel trascendental en la educación superior, es a través de ellos que se establece la relación con los alumnos y se propicia el proceso de enseñanza aprendizaje. El profesor es indispensable para cumplir con las funciones sustantivas de la universidad, sin él la docencia, la investigación y difusión de la

cultura serían imposibles. Conforme la Universidad de Guadalajara se ha transformado los profesores también han tenido que modificar sus prácticas para no verse desfasados y poder responder a las exigencias de la institución. Por ejemplo, en la universidad del siglo XIX se le reconocía como catedrático y actuaba como tal; en el siglo XX primero se le identificó como maestro y en él recaía la responsabilidad de la docencia, ahora, al término de este siglo, se le concibe como un académico responsable no sólo de cubrir la actividad de docencia sino también de realizar diversas funciones como tutor e investigador entre otras.

1. Antecedentes del quehacer del académico

En la universidad del siglo XIX, la condición de profesor significaba tener ciertos privilegios, pero a la vez estar expuesto a exigencias. De esta manera, el profesor en la universidad del siglo XVIII y XIX dueño de la cátedra era sujeto a un control directo por parte de las autoridades:

... el rector acompañado por el más antiguo de la facultad y del secretario visitaba cada una de las cátedras de la Universidad para informarse si cada una de las lecturas eran con arreglo al programa, si duraban una hora, si el catedrático llevaba el libro "para anotar las faltas y aprovechamiento de los discípulos" y si los catedráticos cumplían "los demás que por constituciones les estaba mandado" (Castañeda, 1984).

En aquel entonces, las normas establecían como una de las principales obligaciones de los profesores, cumplir con su función empleando por lo menos una hora diaria en la conferencia y explicación de su cátedra, y no defraudar a los alumnos ni a la institución (Castañeda, 1984). Algunas de estas obligaciones se señalaban con precisión: "Entre las obligaciones de los maestros (en el año de 1839), estaba la de impartir sus lecciones personalmente todo el año escolar, guiando los estudios conforme al texto propuesto con antelación y aprobados por el claustro. Cada mes realizaría una evaluación parcial, para verificar los avances logrados (Peregrina, 1993)."

En relación con los derechos, sobresalía el recibir un sueldo por sus servicios, que comparado con lo que se recibe en la actualidad por trabajos similares, no era poco; otro derecho era jubilarse al alcanzar los veinte años de servicio en la universidad, la condición era tener una cátedra definitiva o temporal (Castañeda, 1984).

En 1943 se elaboró un reglamento explícito sobre los derechos y obligaciones de los maestros de la Universidad de Guadalajara. En él se decía que los profesores eran los únicos responsables de los resultados de la enseñanza y que estaban en libertad de aplicar los métodos de enseñanza que se juzgaran más convenientes para la preparación y el desarrollo de sus clases.

En la ley Orgánica de 1952, la antigüedad requerida para recibir la pensión aumentó de 25 a 30 años de servicio. En esa misma ocasión se menciona que los maestros podrían ser nombrados por oposición siempre que las circunstancias lo permitieran. Desde entonces y hasta 1992, las categorías de los maestros permanecieron sin alteración: titulares, adjuntos, interinos, extraordinarios y honorarios.

2. El académico en la actualidad

A principios de los noventa, mientras se dan las condiciones para la reforma académica, la Ley Orgánica sufre ajustes para una nueva clasificación del personal académico, como parte de un programa de homologación salarial promovido a escala nacional en diversas instituciones de educación superior. El resultado es el reconocimiento de trabajadores académicos de carrera como profesores o técnicos académicos, con tres categorías (asistente, asociado y titular) cada uno; y cada categoría subdividida en tres niveles (A, B y C). Los profesores de asignatura pueden tener dos niveles (A y B).

a. Nivel educativo

De acuerdo con el nivel educativo, no existen diferencias significativas entre un profesor del nivel medio superior y uno del superior. Los profesores de ambos niveles participan en los órganos colegiados, e incluso pueden transitar sin ningún problema de un nivel a otro: "La Universidad de Guadalajara cuenta con un total de 5,717 académicos de carrera, de los

cuales 39% (2 237) laboran en el nivel medio superior y el 61% restante (3 480) en el nivel superior. En el nivel medio superior el 61% (1372) de los académicos son de tiempo completo y en el nivel superior son el 81% (2 825) (U de G, 1996, b).”

En cuanto al salario, los profesores de ambos niveles se rigen por los mismos tabuladores. No hay diferencia en el sueldo del profesor con igual categoría en un nivel y otro, ambos en igualdad de circunstancias y derechos son reconocidos como profesores de la universidad. La diferencia se manifiesta en el número de horas docencia frente a grupo, los que se desempeñan en el nivel medio superior cubren aproximadamente un 10 por ciento más de tiempo en comparación con los del nivel superior; por ejemplo, un maestro titular en el sistema de educación media superior tiene la obligación de impartir un mínimo de seis y un máximo de quince horas semanales frente a grupo, mientras que un profesor con la misma categoría en el sistema de educación superior tiene la obligación de impartir entre seis y doce horas semanales frente a grupo (U de G, 1996).

b. Formación académica

Las exigencias en la formación académica de los profesores se han ido incrementado con los años. Al iniciarse la década de los noventa, existía un gran número de profesores sin el título de licenciatura y aunque una parte importante tenía el grado de licenciatura pocos tenían estudios de posgrado. Por ejemplo: “Más de 1,300 académicos de carrera de tiempo completo y medio tiempo no cuentan con el grado de licenciatura y casi 300 académicos con estudios de maestría y doctorado no han obtenido aún el correspondiente grado académico. Esto es, cerca del 30% de los académicos de carrera de la institución no se han titulado (U de G, 1996).”

Paulatinamente tal situación se va modificando. Para 1996, se reconoce que en la institución:

Poco más de 1,500 académicos de carrera cuentan con estudios por encima de licenciatura, 413 de ellos con especialidad. Esto significa que sólo 27% del personal académico de carrera con que cuenta la Institución, en sus niveles medio superior y superior, tienen estudios de posgrado. ... En resumen, en el nivel de licenciatura y pos-

grado, la Institución cuenta con 6% de académicos de carrera con estudios de doctorado, 26% de maestría, 10% de especialidad y 55 con licenciatura; en el nivel medio superior, 85% tienen estudios de licenciatura y sólo 7% de posgrado (U de G, 1996).

En relación con las características particulares sobre la formación académica de los profesores de la universidad y en congruencia con el contexto nacional en el que se promueven políticas educativas que han llevado a las instituciones de educación superior a realizar ejercicios de planeación prospectiva y planes de desarrollo a futuro, se plantea entre otras cosas la necesidad de incrementar el número de profesores con estudios de posgrado. Tales políticas se traducen en una exigencia para los profesores y obligan a la institución universitaria a promover en su interior programas como el "Programa de titulación para el posgrado" (PRO-TIP), ofreciendo incentivos económicos al personal académico que obtiene el grado de maestro o doctor, o diploma de especialidad cuyo plan de estudio sea mayor de dos años. En este sentido, en la Universidad de Guadalajara, se cuenta también con un programa de promoción automática para quien se titule en algún programa de posgrado. Como parte de estas políticas, la institución debe promover de manera permanente la formación y capacitación de su personal académico, por lo que recientemente crea el "Programa institucional de capacitación y actualización para la superación académica" (PICASA), programa de formación docente promovido en conjunto con el Sindicato de Trabajadores Académicos (U de G - STA U de G, 1999).

c. Participación en la institución

El aula y las academias son los lugares naturales de participación académica. En el aula se espera que el académico, independientemente de su nivel de formación, promueva la adquisición, transmisión y generación de conocimientos significativos, así como el desarrollo de actitudes de estudio permanente y compromiso social en sus alumnos. Un elemento central para el logro de lo anterior es la metodología empleada (instrumentación didáctica) a través de los cursos y sobre la cual los profesores tienen libertad para decidir sobre las metodologías de trabajo con sus alumnos,

dándole a la docencia un toque personal. En las academias, al reunir profesores de materias integradas por ejes cognoscitivos o disciplinares afines, se espera que sobre la base del trabajo colegiado se decidan los objetivos y contenidos de materia y se oriente, al menos en lo general, su funcionamiento.

En el interior de la academia existe la figura del presidente, su responsabilidad primordial es coordinar las actividades de docencia, investigación y difusión realizadas por sus integrantes. En lo inmediato, el profesor está representado por él, quien participa en el Colegio Departamental en donde se elaboran y evalúan los planes y programas de trabajo del departamento.

El aula y la academia delimitan la participación del docente en el ámbito pedagógico y disciplinar, pero al plantear su participación en otro nivel, es evidente una gran limitación. Los profesores como cuerpo colegiado no tienen suficiente poder para participar en ámbitos que no sean lo pedagógico y lo disciplinar; la evidente ausencia de su participación se encuentra en la elección del jefe de departamento y en la elección de nuevos profesores. El jefe de departamento es elegido por el director de división a partir de una terna elaborada en el Consejo Divisional y no desde el Colegio Departamental integrado por presidentes de academia y responsables de otras unidades departamentales (U de G, 1994). En cuanto a la participación en los procesos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, a pesar de señalarse en la Ley Orgánica que al Colegio departamental compete la realización de concursos para el ingreso, promoción y permanencia del personal académico (U de G, 1994), en los hechos, los criterios, procedimientos y decisiones son determinados por instancias de gobierno centralizadas y superiores.

En otro nivel está la representatividad de los profesores en los órganos colegiados de gobierno, como son los Consejos Divisionales y los de Centro. Tales instancias controladas mayoritariamente por las propias autoridades, limitan de igual manera la participación docente en la integración de las planillas, integración que generalmente se hace en acuerdo con las autoridades y en donde la decisión final sobre quienes la integran es lejana al común de los maestros.

d. Categorías de trabajo

Por la función desempeñada, el personal académico se clasifica en profesores (docentes o investigadores) y técnicos académicos. Por el tiempo de dedicación al trabajo, son de tiempo completo, de medio tiempo y de asignatura y por su categoría son titulares, asociados y asistentes; en cada una se reconocen los niveles A, B y C.

Los profesores, que realizan funciones de docencia, promueven y desarrollan el proceso educativo en relación con un programa académico determinado, tienen a su cargo una o varias asignaturas y, además, son quienes realizan trabajos de investigación cuyos resultados se traducen en la producción o sistematización de nuevos conocimientos, mejoras, innovaciones o invenciones. Los técnicos académicos realizan funciones de acuerdo con su disciplina, materia o área de especialidad, realizan tareas específicas y sistemáticas en apoyo a los programas académicos (U de G, 1994).

De los profesores titulares se espera que formen recursos humanos a través de su participación en los diversos programas académicos, guíen o dirijan actividades docentes, de investigación, de preservación o difusión; de los asociados, el realizar actividades de docencia, investigación, preservación o difusión bajo la guía y supervisión de un titular y de los asistentes, que auxilien en labores de docencia, investigación, preservación y difusión (U de G, 1994).

De acuerdo con lo establecido por la Ley Orgánica y por el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara (RIPPPA), todo personal académico será nombrado bajo el sistema de oposición. El reglamento señala los requisitos para quienes aspiran a formar parte del personal académico de la universidad; los órganos que participan en los procedimientos de ingreso y promoción son el Consejo General Universitario, a través de su Comisión de Ingreso y Promoción; el Rector General; el Consejo de Centro Universitario respectivo o del Sistema de Educación Media Superior (SEMS), a través de su Comisión de Ingreso y Promoción; el Rector de Centro o Director de SEMS y a las Comisiones Dictaminadoras (U de G, 1995 b). Aunque desde el RIPPPA se regula la posibilidad de ocupar plazas vacantes ya existentes vía concursos abiertos o cerrados,

éste no siempre es considerado y la decisión sobre cuándo, cómo y por quién cubrirlas, ha quedado a discreción de las autoridades.

Sobre el número de profesores por categoría que participan en el nivel superior, en 1996 se reportan 777 docentes asistentes, 1,267 docentes asociados y 871 docentes titulares; los investigadores son 406 asistentes, 217 asociados y 338 titulares; de técnicos docentes 999 son asistentes, 609 asociados y 132 titulares (U de G, 1996 b). Para 1997 se reportan cifras globales en el ámbito superior de 1,219 docentes; 1,128 investigadores; 808 técnicos docentes y 2,348 profesores de asignatura.

e. Salarios

Los salarios de los profesores de la universidad son decididos desde la federación, y están en relación con el subsidio público (estatal y federal) otorgado; en general, el salario del académico de la U de G se encuentra cercano a la media nacional. La problemática con respecto a la cantidad de recursos económicos que la institución dispone, es evidente si se considera que de las 34 universidades públicas existentes en 1996, 31 obtuvieron un subsidio por alumno superior al de ésta universidad.

En general, se puede considerar que el salario del académico es bajo y que al igual que los demás trabajadores académicos de otras universidades, en los últimos 20 años han perdido aproximadamente el 70 por ciento de su poder adquisitivo. Tal situación ha orillado al docente a conseguir trabajos paralelos para completar el ingreso familiar, contribuyendo a su desprofesionalización. Una de las medidas para contrarrestar lo anterior, tiene que ver con la creación de programas de estímulos a la carrera docente que otorgan una compensación salarial, no incluida en salario base, a aquellos docentes dedicados en gran parte de su tiempo a trabajar en la institución y que sobresalen por su productividad.

Así, por ejemplo, en 1998, el profesor de carrera con categoría promedio de tiempo completo asociado "B" ganaba \$ 5,324.44; el sueldo más alto de un titular "C", el de tiempo completo fue de \$ 9,568.26 y el sueldo más bajo correspondió al profesor asistente "A", tiempo completo, con un salario mensual de \$ 2,685.38 (U de G - STAU de G, 1998).

f. Carga horaria

Las cargas horarias frente a grupo varían entre los profesores de carrera con énfasis en la docencia, según sean asistentes, asociados y titulares. El profesor titular imparte entre 6 y 12 horas, es el que tiene menos horas frente a grupo; le sigue el asociado, quien imparte entre 10 y 18 horas; y por último el asistente, con una carga horaria desde 12 hasta 24 horas. Tales criterios se establecen en el Estatuto del Personal Académico y aunque plantea mínimos y máximos, la tendencia entre las autoridades es presionar para cubrir las cargas máximas (U de G, 1996). De esta manera, además de recibir un sueldo diferente por categoría, también se establece una diferenciación en la carga docente, dándose una relación inversamente proporcional entre cantidad de horas docencia frente a grupo y salario.

Las horas restantes se justifican realizando diversas actividades como tutoría, asesoría y dirección en el proceso de titulación; planeación y evaluación del trabajo académico en los órganos colegiados de su dependencia; actividades de actualización disciplinar y/o pedagógica; administración de los cursos impartidos y participación en comités o comisiones académicas (U de G, 1996).

Además, existe la diferenciación entre profesor de carrera docente y profesor de carrera investigador, con implicaciones a las horas docencia a cubrir por la semana. Al profesor investigador, independientemente de su categoría, se le pide cubrir 5 horas semanales o el equivalente a una materia por ciclo escolar.

g. Funciones

Las funciones desempeñadas por un académico de carrera se relacionan con el tipo de nombramiento. En particular, interesa resaltar las que se relacionan directamente con la docencia, la investigación y la tutoría.

Investigación y docencia

Los profesores de asignatura generalmente limitan su actividad a la docencia. Entre los profesores de carrera, predominan los que realizan docencia sobre los que hacen investigación. "En el caso del nivel superior, el 70% (2,423) de los académicos se desempeñan principalmente en la

docencia, como profesores y como técnicos académicos y el 30% restante (1,057) dedican la mayor parte de la jornada de trabajo a la investigación (U de G, 1996 b)."

Como antes se dijo, aunque todos los profesores de carrera son designados por las mismas categorías, se da una diferenciación entre los que se dedican a la investigación y aquéllos que concentran su actividad alrededor de la docencia. En ningún caso existe alguna consideración especial sobre el tiempo destinado a la preparación de las clases, como sí sucede en otras instituciones.

Entre los profesores que por nombramiento tienen énfasis en la investigación, existe gran diversidad sobre sus características de escolaridad: "Sólo 19% (1,061) de los académicos de carrera realizan labores de investigación. De éstos 143 (13.48%) son miembros del SNI... Así mismo, 38% de los 1,061 investigadores cuentan sólo con estudios de licenciatura, 6 % con especialidad, 34% con maestría y 16% con estudios de doctorado; de los investigadores con posgrado 16% no se han titulado (U de G, 1996 b)."

Tutoría

Con la reforma, la actividad de tutoría aparece como una necesidad y condición *sui generis* de un sistema de créditos y semiflexible. Se señala que al establecerse el sistema de créditos: "...el alumno cuenta con un tutor que le brinda orientación sistemática sobre los diferentes aspectos del quehacer universitario." Estos aspectos implican que el profesor de carrera en el nuevo contexto, incorpore la tutoría como una actividad importante y para la cual debe formarse. Como respuesta a esta necesidad, se han creado en la institución diversos cursos de formación para la "Tutoría académica en el sistema escolarizado".

Realizar tutoría exige al profesor relacionarse de manera especial con el alumno para brindar una atención más cercana y personal; ayudarlo a sortear los obstáculos a los que se enfrenta en la profundización de algún campo de conocimiento; posibilitarle la reflexión sobre diferentes aspectos académicos; ayudarlo en la toma de decisiones relativas a la "selección" de materias, elaboración de trabajos de investigación, y realización de diversos proyectos escolares. Además, el tutor puede ayudar al alum-

no a rectificar o inducirlo a mejorar sus hábitos de estudio y en general, el estudiante contará con alguien que le dé seguimiento a su trabajo y a las situaciones concretas en las que se desempeña, encontrando eco en sus inquietudes y reconocimiento a sus esfuerzos (U de G, 1998).

Caracterizar de esta manera a la tutoría, requiere del docente, entre otras cosas ser especialista en un campo de conocimiento; conocer los planes y programas de estudio y además conocer y comprender la institución para poder acompañar al alumno durante su proceso de formación. Con todo lo anterior se busca apoyar académicamente a estudiantes sobresalientes y en riesgo de desertar, reprobado, o de bajar el rendimiento escolar (U de G, 1996 c).

Sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos realizados, aún existe confusión, sobre los criterios y procedimientos desde los cuales conceptualizar y emplear tal actividad. Esto sucede entre instancias involucradas como la Coordinación de Servicios Académicos y la de Programa Docente, departamentos, academias; ello se traduce en dificultades para la coordinación de las acciones, el seguimiento y el reconocimiento a los profesores que realizan acciones tutoriales.

E. Consideraciones finales

Después de aproximadamente cien años de constantes trámites ante la Corona de España, se crea en 1792 la Universidad Real y Literaria de Guadalajara, la primera universidad en provincia. Durante el siglo XIX estuvo expuesta a los vaivenes políticos del país, movimientos de los cuales dependió la suerte, tanto de esta universidad, como de la Universidad de México.

En la época contemporánea, se crea la Universidad de Guadalajara en 1925, con un rasgo profesionalizante al incorporar en los niveles medio superior y superior, una nueva estructura académica de escuelas y facultades. Inicialmente, como institución creada después de la Revolución, adquiere un carácter popular en sus principios; esta definición social se profundiza cuando en 1933 se define como universidad socialista, postura que permanece hasta 1948; posteriormente y después de un periodo desarrollista, tras realizarse las Jornadas de Ideología Universitaria

(1973), la institución se define como democrática, popular y antiimperialista, posición que paulatinamente se deja de lado hasta incorporar un discurso de universidad moderna que coincide con la modificación de la Ley Orgánica en 1994.

El crecimiento inusitado de la institución coincide con las políticas de corte populista desarrolladas a escala nacional, durante los sexenios de Echeverría y López Portillo. Con el tiempo, las implicaciones del crecimiento llevaron a la universidad a convertirse en una institución de grandes proporciones y problemas por resolver, siendo rebasadas sus estructuras académicas. En este contexto, se plantea la conveniencia de realizar una reforma académica, sobre ejes básicos que permitieran a la institución actualizarse y responder a las exigencias de una sociedad en continua transformación.

Parte importante de tal actualización fue la modificación de la Ley Orgánica vigente desde 1952, el logro de la autonomía con respecto al Estado y el establecimiento de la Red Universitaria en Jalisco con el objeto de diversificar y regionalizar los servicios. Se cambia el modelo básico de organización, pasando de una estructura de escuelas y facultades a la incorporación de divisiones y departamentos, instancias responsables de crear planes y programas de estudio semiflexibles y por créditos.

Si bien, existieron lineamientos comunes que orientaron la reforma académica, desde donde se estableció un modelo académico general de referencia, en los hechos, la implantación del sistema departamental respondió a la historia y características propias de la institución, concretándose en formas particulares de operar el sistema departamental en cada Centro Universitario. Es decir, aunque se tiene una estructura igual, su conformación y funcionamiento en mucho, fue y es una respuesta a la historia de grupos políticos y académicos existentes, los cuales han determinado las dinámicas de gestión académica y administrativa en el interior de los centros. Por su parte, el estilo de gobierno de la universidad se plasma en la configuración de los órganos colegiados y autoridades unipersonales y aunque se maneja un discurso democratizador, desde la normatividad y en los hechos se promueven prácticas de gestión verticales.

Por lo anterior, los sujetos (académicos) en quienes recae la responsabilidad de concretar los cambios y desarrollar las funciones sustantivas,

reciben un doble mensaje. Por una parte, la institución reconoce la importancia de su quehacer para concretar, en los procesos, la transformación de la universidad haciéndoles promesas de mejorar las condiciones de trabajo; por otro lado, el planteamiento anterior se contradice con la lógica de las medidas puesta en marcha cuando, por ejemplo, al tratar de eficientar recursos, se llevan al tope las cargas horarias de docencia frente a grupo de profesores de carrera, medida con la que se recortan los tiempos de dedicación y para otras actividades y a la vez desplaza a maestros de asignatura dándose casos de cese de pago y/o el despido de los mismos. Otro ejemplo es el “aparente congelamiento de plazas vacantes”, lo cual limita las posibilidades de promoción docente vía concursos de oposición.

Bibliografía

- Castañeda, C. 1984. *La educación en Guadalajara durante la colonia: 1552 - 1821*, El Colegio de Jalisco - El Colegio de México, México.
- García, O. 1993. *La educación superior en el occidente de México*, t. II (Siglo XX), Universidad de Guadalajara-El Colegio de Jalisco, Guadalajara.
- Gradilla, M. 1995. *El juego del poder y del saber. Significación, norma y poder en la Universidad de Guadalajara. Socioanálisis de una institución en conflicto*, El Colegio de México.
- Kleemann, J. 1982. *Universidad de Guadalajara y sociedad de Jalisco*, U de G. Guadalajara, Jalisco.
- Mendoza, A. 1988 a. *La reforma universitaria de 1933, Universidad de Guadalajara*, t. I, U de G. Guadalajara, Jalisco.
- _____. 1988 b. *La reforma universitaria de 1933, Universidad de Guadalajara*, t. II, U de G. Guadalajara, Jalisco.
- Peregrina, A. 1993. *La educación superior en el occidente de México*, t. I (Siglo XIX), Universidad de Guadalajara-El Colegio de Jalisco, Guadalajara, Jalisco.
- Pérez, I. S. y Huerta, J. J. 1994 a. “Flexibilidad en la Red Universitaria en Jalisco”, en Rosario, V. *Proceso de organización departamental en la Red Universitaria en Jalisco*, Universidad de Guadalajara-El Colegio de Jalisco.

_____. 1994 b. "El sistema de créditos en las instituciones de educación superior: propuestas para su implementación en la Red Universitaria en Jalisco", en Rosario, Víctor. *Proceso de organización departamental en la Red Universitaria en Jalisco*, Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco.

_____. 1988. "Modelos académicos en la Universidad de Guadalajara", en *Educación*, n. 6, Secretaría de Educación y Cultura de Jalisco. Guadalajara, Jalisco.

Universidad de Guadalajara. 1996 b. *Certidumbre y esperanza. Plan institucional de desarrollo 1995-2001*, U de G., Guadalajara, Jalisco.

_____. 1990. *Del gigantismo a la red universitaria. La descentralización posible. Programa de descentralización 1990 - 1995*, U de G, Guadalajara, Jalisco.

_____. 1966 c. *Documento de lecturas para la tutoría académica en el sistema escolarizado. Sistema de créditos 2*, U de G., Guadalajara, Jalisco.

_____. 1996. *Estatuto del personal académico de la Universidad de Guadalajara*, U de G., Guadalajara, Jal.

_____. 1994 a. *Estatuto general de la Universidad de Guadalajara*, U de G., Guadalajara, Jalisco.

_____. 1991. *Guía académica 1991*, U de G., Guadalajara, Jalisco.

_____. 1994 b, *Ley Orgánica*, U de G. Guadalajara, Jalisco.

_____. 1993. *Red Universitaria en Jalisco. Modelo básico de organización*, U de G., Guadalajara, Jalisco.

_____. 1995. *Reglamento general de planes de estudios*, U de G, Guadalajara, Jalisco.

_____. 1998. *Sistema de créditos. Sobre de información para estudiantes, Calendario escolar 1998 "B"*, U de G., Guadalajara, Jalisco.

_____. 1990. *Una visión al futuro. Plan de desarrollo institucional*, U de G., Guadalajara, Jalisco.

J. Jesús Huerta Amezola e Irma Susana Pérez García

Universidad de Guadalajara y Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Guadalajara. 1998. *Contrato colectivo de trabajo 1998-2000*, U de G. - STA U de G., Guadalajara, Jalisco.

. 1999. *Programa institucional de capacitación y actualización para la superación académica. Catálogo 1999*, U de G. - STA U de G., Guadalajara, Jalisco.

VII. INFLUENCIA DE LOS MODELOS UNIVERSITARIOS

Una vez desarrollado el apartado sobre la hermenéutica como marco teórico de referencia y caracterizados los modelos académicos de Francia, Alemania, Estados Unidos, México y de la Universidad de Guadalajara, el presente capítulo corresponde a un tercer momento del trabajo en el que a partir de los indicadores considerados para la integración y organización de la información referida en capítulos previos, se integra una visión general de la relación de los respectivos sistemas de educación superior. Es importante señalar que si bien no se agotan las posibilidades de caracterización, los indicadores considerados (origen y desarrollo de la educación superior, estructuración del sistema educativo, organización académica y personal académico) permiten un acercamiento al objeto de investigación.

Por otra parte, los capítulos desarrollados hasta aquí pueden considerarse como estudios monográficos, los que al ser abordados por separado, facilitan un acercamiento particular a cada caso y en especial profundizar sobre la institución de referencia, la Universidad de Guadalajara.

Este apartado tiene como intención entablar una conversación hermenéutica a través de la lógica de la pregunta y la respuesta; lógica que permite realizar un diálogo imaginario entre los elementos tratados en capítulos previos. Cada una de las partes inicia planteando una pregunta, que permite integrar información sobre los diferentes modelos universitarios caracterizados; enseguida, a través de la respuesta, se elabora una posible interpretación que responde al horizonte histórico de los intérpretes y finalmente, en el cierre se hacen algunas consideraciones que concretan el nivel de comprensión alcanzada.

A. Origen y desarrollo de la educación superior

1. Antecedentes de las instituciones de educación superior

¿Existe alguna relación entre el desarrollo de las universidades en México, durante la época de la Colonia Española, y los diferentes modelos universitarios contemporáneos?

Hay quienes piensan que el origen de la universidad contemporánea fue a inicios del siglo XIX con la aparición de la Universidad Imperial en Francia y la Universidad de Berlín en Alemania, y que su consolidación se da posteriormente en la universidad norteamericana. Para el análisis de este desarrollo, es importante no perder de vista a las estructuras académico administrativas de la universidad medieval, pues como antecedente están presentes en la organización de las universidades actuales. Algunos elementos de la universidad medieval que sobreviven de alguna manera en la conformación de la universidad contemporánea son, por ejemplo, la estructura académica por escuelas y facultades, el reconocimiento al rector como máxima autoridad unipersonal de gobierno y la posibilidad que la universidad otorgue los grados académicos; también lo es, la participación de diversos grupos religiosos y de los poderes absolutos para la orientación de la disciplina escolar y los contenidos de la enseñanza.

Tanto profesores como los alumnos fueron la esencia de las nacientes instituciones. El nombre de universidad se deriva de la agrupación con fines educativos de alumnos o maestros (*universitas*). Aunque en un principio existió ambivalencia sobre la participación de ambos en el gobierno de la universidad, no fue así con respecto a la responsabilidad que en la enseñanza tuvieron los catedráticos y sobre el estudiante como sujeto principal de los aprendizajes. En la actualidad, se da una gran diversidad en el grado de participación que profesores y alumnos tienen en el gobierno de las instituciones, ya que en algunas participan ambos, en otras sólo los profesores y en algunas otras ninguno.

La figura del profesor en la educación superior, inicialmente se determina por una situación de supervivencia, caracterizada por la ausencia de una definición como trabajador y más bien considerado como un vendedor de servicios, algunas veces pagado por los alumnos, por un mecenas y en algunas ocasiones por los poderes públicos. Estas condiciones permiten entender por qué la figura del profesor no adquiere una identidad propia, pues en tal diversidad se refieren casos extremos en los que en una parte se encontraban religiosos que no exigían pago alguno, así como profesores con salarios de supervivencia, y en el otro extremo, profesores quienes llegaban a vivir en la opulencia, a tal grado que por su estilo de vida se confundían con aristócratas.



Durante los siglos XVII y XVIII sobresale el hecho que las universidades de México y en particular la de Guadalajara, incorporan aspectos de las primeras universidades del medievo. La presencia se da a través de la normatividad, tomada de la Universidad de Salamanca, que a su vez retomó los avances de las principales universidades europeas. Las estructuras académicas de las universidades mexicanas corresponden en general a la estructura de las universidades de la Edad Media organizadas por facultades, que con algunos ajustes responden a su contexto particular.

Cabe mencionar que la educación superior durante la Colonia, tanto en México como en otros países, era elitista. Alumnos y maestros pertenecían a las clases acomodadas, su número era reducido y tuvieron una gran participación dentro de la institución.

2. Evolución de las instituciones de educación superior

¿Qué influencia tuvieron los modelos universitarios clásicos del siglo XIX (francés, alemán y norteamericano) en las universidades mexicanas de la misma época?

El modelo napoleónico de educación superior, que enfatiza la enseñanza, la formación de profesionistas y en el que existen facultades aisladas, comenzó a principios del siglo XIX, en la Universidad Imperial. La investigación aparece sólo hasta finales de siglo, coincidiendo con la creación de la institución universidad. La universidad francesa, en su origen, reúne a diversas dependencias existentes de manera dispersa y desde entonces hasta su consolidación en la época contemporánea se caracteriza por coordinar distintas facultades, escuelas e institutos de investigación, manteniendo separadas las actividades de enseñanza y de investigación al concentrarse una en las escuelas y facultades y la otra en algunos institutos. En la universidad francesa, la docencia centrada en la formación de profesionistas y en la investigación surgen en momentos distintos, se desarrollan como funciones separadas y se realizan por instancias diferentes. Este sistema universitario, controlado por el Ministerio de Educación, es un sistema centralizado, en el que las universidades no son libres de tomar decisiones académicas e incluso los profesores son nombrados por el Estado.

En lo que respecta a la educación superior en Alemania, la primera universidad en destacar durante el siglo XVII es la de Laiden, después la

de Gotinga en el siglo XVIII y su consolidación se da con la creación de la Universidad de Berlín a comienzos del siglo XIX considerada con el tiempo, un modelo a seguir tanto en éste como en otros países. Las de Alemania, son instituciones educativas caracterizadas desde su inicio por el énfasis puesto en la investigación, el posgrado y la docencia; funciones realizadas a través de facultades, institutos, laboratorios y seminarios. Si bien se afirma que en este modelo académico se da igual importancia a la investigación y a la docencia, en los hechos la docencia es relegada ante las actividades de investigación; la principal opción metodológica para la enseñanza y la investigación son el seminario, el laboratorio o el instituto y a la vez representan los espacios privilegiados para el gran desarrollo científico que ocurre en el país durante el último siglo.

Estados Unidos es un país en el que se desarrollaron distintas experiencias de educación superior, a través de las cuales es evidente la influencia inicial del modelo universitario alemán. Algunos autores ubican a la Universidad John Hopkins de 1876, como la primera universidad moderna de Estados Unidos, fecha que coincide con la donación de tierras por el gobierno a los *colleges* y con el momento en el que se dan las condiciones para que la universidad incorpore la investigación y el posgrado a la enseñanza. De esta manera, en Norteamérica se concretan los avances que en el campo de la educación superior se daban en otros países, al rescatar de Alemania el énfasis en la investigación, el posgrado, el departamento y la libertad de aprender y enseñar; de Francia incorpora las ideas que complementan su sistema departamental y electivo. Sin embargo, se distingue tanto de Francia como de Alemania, al incorporar la descentralización, la regionalización y la departamentalización; al responsabilizar a las universidades en la contratación de los profesores; por la coexistencia de universidades públicas y privadas y en la definición de algunas universidades como de investigación.

Durante el siglo XIX en México, las dos universidades existentes, la Real y Pontificia Universidad de México y la Real y Literaria Universidad de Guadalajara, sufren los efectos de un país que recién se independiza de la Corona Española. Durante el periodo en el que se da la lucha entre conservadores y liberales, las universidades se abren y clausuran en varias ocasiones; con los conservadores permanecen abiertas y sostienen las

mismas características académicas y administrativas de las universidades coloniales (estructuradas por facultades y centradas en la profesionalización); con los liberales son clausuradas y en su lugar se crean institutos educativos estatales, los cuales incorporan el desarrollo científico de la época y son organizados mediante secciones o bloques de materias (organización cercana a una situación presente en el proyecto educativo de la Revolución Francesa). A mediados de ese siglo, las universidades son clausuradas por completo y en su lugar se restablecen los Institutos de Ciencias con las características mencionadas.

Lo anterior permite identificar en el caso de México, la clara influencia de las propuestas educativas francesas, ya desde las universidades coloniales y posteriormente, a través de los Institutos de Ciencias.

¿Cómo influyen los modelos universitarios contemporáneos en México y particularmente en la Universidad de Guadalajara durante el siglo XX?

Es clara la diferencia de condiciones que durante el siglo XIX se viven en las instituciones de educación superior de Francia, Alemania, Estados Unidos y México. Mientras las universidades de Francia y Alemania logran una reactivación a principios del siglo XIX, las universidades de Estados Unidos inician su consolidación hacia finales del mismo siglo; en lo que resta del siglo, la activación que se da en Alemania es el antecedente de un gran desarrollo científico a través de las instituciones de educación superior. En Francia, después de esa reactivación, el país pasa por un periodo de estancamiento y de pocos cambios en el interior de su sistema de educación superior; mientras que en Estados Unidos se consolida este nivel educativo. Por su parte, en México, un desarrollo similar al de los otros países analizados no ocurre hasta el siglo XX, predominando en una primera parte, experiencias en las que influye de manera determinante el modelo de universidad francesa al dar prioridad a la formación de profesionales sobre la investigación.

Cabe mencionar que para finales del siglo XIX, en los estados nacionales de Francia, Alemania y Estados Unidos, el desarrollo alcanzado permitió la conformación de modelos universitarios identificados con las nacientes sociedades nacionales; para principios del siglo XX, las universidades de estos países son consideradas prototipos, cualquiera de ellas se

convirtió en modelo para otras universidades del mundo, así fuera en Japón o en los países latinoamericanos.

En México, a principios del siglo XX, coincidiendo con los últimos años de la dictadura de Porfirio Díaz y meses antes del inicio de la Revolución Mexicana de 1910, se funda la Universidad Nacional de México (UNM). Éste fue un hecho fundamental que da inicio al proceso de conformación de un sistema universitario nacional; el de la UNM desde su origen se caracteriza como un sistema académico profesionalizante, compuesto de facultades independientes unas de otras, en donde la enseñanza y la investigación se encuentran separadas al ser realizadas por diferentes instancias, tal como sucedía en el modelo universitario francés de la misma época.

Sin embargo, no se retoma del sistema francés el sometimiento de las instituciones al Estado y la propuesta mexicana sobre la libertad de cátedra como principio de la enseñanza universitaria está inspirado en el modelo alemán que desde su origen enfatizaba la libertad para enseñar.

Por su parte, la Universidad de Guadalajara, fundada poco después de terminado el movimiento revolucionario, toma como antecedente inmediato a la Universidad Nacional de México y opta por imitarla sin considerar la propuesta inspirada en el modelo alemán, que pretendía el énfasis en la investigación científica. Así, se crea una universidad constituida principalmente por escuelas y facultades, que al igual que la UNM toma como referente el modelo de estructuración académica de las universidades francesas.

Durante los primeros años de su existencia, ambas universidades (la UNM y la U de G) incorporaron a la educación secundaria, que integraba al nivel medio básico (secundaria) y al medio superior (preparatoria). Con el tiempo la secundaria pasa a ser parte de una educación media básica dependiente de la Secretaría de Educación Pública y la preparatoria al conceptuarse como nivel medio superior y antecedente de la educación universitaria, sigue siendo parte de la universidad. Al establecer tal diferenciación, el sistema educativo mexicano adquiere un rasgo más europeo que norteamericano, y aunque no coincide con la complejidad de los sistemas educativos francés y alemán, existe en lo general similitud en cuanto a considerar seis años de educación básica, seis años para el nivel

medio (secundaria y preparatoria) y otros tantos para la licenciatura. A diferencia, en Estados Unidos, el *college* coincide con los años en los que se estudian las licenciaturas en México, y después del cual se tienen que cursar, por lo general, tres años más para realizar carreras profesionales, en ocasiones coincidentes a los años de estudio en los que se cursan los posgrados en nuestro país.

En las universidades estatales mexicanas prevaleció hasta la década de los setenta una organización académica de escuelas y facultades. A partir de entonces, se establecen universidades como la Autónoma Metropolitana, la Iberoamericana y la de Aguascalientes, entre otras, que implantan una estructura académica departamental, similar a la de las universidades norteamericanas; esta situación coincide también con la incorporación de este modelo académico a universidades francesas y alemanas, quienes haciendo a un lado la antigua organización de facultades dan entrada a unidades de organización similares a los departamentos.

Con base en lo anterior, se observa el desfazamiento de la educación superior mexicana con respecto a otros países. Para el siglo XIX, estando ya consolidados los modelos clásicos universitarios de Francia, Alemania y Estados Unidos y siendo ya prototipos para otros países, en México es hasta el siglo XX cuando se incorporan aspectos inspirados en ellos y que al adecuarse al contexto se concretan en particularidades de la educación superior mexicana contemporánea.

B. Estructuración del sistema educativo

¿Cuál es la relación entre la estructuración académica de los sistemas educativos nacionales de Francia, Alemania, Estados Unidos y México?

En los países analizados coexiste la educación pública con la privada. La educación pública, en todos los niveles, depende directamente del apoyo otorgado por el Estado, mientras que en la privada participan diversas organizaciones religiosas y particulares; tanto en Francia como en Estados Unidos la educación privada desempeña un papel importante, a diferencia de Alemania en donde existen muy pocas instituciones de esta naturaleza.

Se reconocen tres niveles educativos: en Francia son el elemental, la secundaria (con dos ciclos) y el superior; en Alemania la primaria, la

secundaria (con dos ciclos) y superior; en Estados Unidos la primaria, la *high school* (*junior* y *senior*) y superior; los niveles educativos en México son la primaria, la educación media (básica y superior) y superior. En todos, se reconoce una educación obligatoria que incorpora los primeros niveles educativos, diferenciándose por el número de años escolares que abarca; así en el caso de México son nueve años, diez en Alemania, y tanto en Francia como en Estados Unidos doce años.

A excepción de México, en los otros países, se realizan exámenes a escala nacional antes de iniciar la educación superior, de cuyos resultados depende el tipo de formación e instituciones superiores a las que se incorpora quien desea continuar estudiando. En Estados Unidos es el *Scholastic Aptitud Test* (SAT); en Francia es el Examen de Bachillerato y en Alemania el *Abitur* o Certificado de Madurez Universitaria General. El otorgamiento del diploma o certificado, en los casos de Francia y Alemania, depende de la acreditación del examen. En México aunque no hay un examen nacional previo al inicio de la educación superior, y corresponde a cada institución aplicar exámenes de selección para el ingreso, son cada vez más las instituciones que coinciden en la aplicación de exámenes como el *College Board* o el EXANI, este último elaborado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Una situación relacionada con lo anterior es la influencia que en Alemania y Francia tienen los exámenes de Estado, a partir de cuyos resultados se tiende en Alemania a orientar los programas de estudio; y en Francia a partir de los diplomas y exámenes nacionales, se tienden a establecer programas de formación nacionales que limitan los espacios de formación opcional; situación similar puede suceder en México, a partir de los resultados de los exámenes generales para el egreso de la licenciatura (EGEL) aplicados por CENEVAL.

En la formación superior se diferencia entre la educación técnica, la licenciatura y el posgrado. Las universidades son las instancias autorizadas para emitir títulos y diplomas, en correspondencia con una diversidad de formaciones que a su interior se ofrecen; opciones que abarcan desde los dos hasta los nueve años de estudios. En los sistemas de educación superior universitaria francés y norteamericano, es clara la diferenciación

que se hace entre los programas orientados a la profesión y los orientados a la investigación, cosa que no ocurre en Alemania ni en México.

En Francia y Alemania existe un sistema de investigación paralelo a las universidades y financiado directamente por el gobierno. Este sistema, es considerado como una estrategia fundamental para el desarrollo del país, en él se realiza investigación básica y aplicada; además de contar con financiamiento, los sistemas de investigación gozan de una gran reputación por la calidad del trabajo realizado, esta situación, no excluye la realización de investigación en el interior de la universidad dándose en algunas ocasiones una relación muy estrecha. En Estados Unidos, tanto el gobierno como particulares financian a la investigación que se realiza en el país, ubicándose una parte importante en las universidades; de igual manera, en este país la investigación tiene un papel estratégico para el desarrollo tecnológico e industrial. En México, la mayor parte de la investigación se realiza en las universidades y es apoyada por el gobierno, pero no en la misma proporción; no existe tradición de vinculación entre las IES mexicanas con el sector privado o productivo en proyectos comunes para la generación de conocimiento.

En general, tanto en Francia como en México existen instancias centrales que influyen y orientan los programas educativos en sus diferentes niveles. En Francia corresponde al Ministerio de Educación Nacional y en México a la Secretaría de Educación Pública. En Alemania, las decisiones dependen directamente de los estados o *landers*, y al igual que en Estados Unidos, el gobierno federal promueve políticas que le permiten tener una participación cada vez más directa.

Mientras los sistemas de educación superior en Alemania y E.U son sistemas descentralizados con alto grado de competencia, el de Francia es un sistema descentralizado y politizado para la toma de decisiones en la educación superior. En el caso de Francia, la descentralización de un sistema profundamente centralizado no implicó una recomposición y redistribución del poder de los grupos constituidos; tampoco implicó un cambio radical en las prácticas didácticas y mantiene el centralismo intelectual previo, siendo un problema el tratar de alcanzar un equilibrio entre el centro (París) y las provincias. Francia se presenta como un caso que guarda semejanza con las condiciones presentes en la Universidad de Guadalajara.

En Francia, la intención inicial de flexibilizar la formación de los alumnos se va poco a poco rigidizando, ante la tendencia de establecer criterios nacionales para diseñar cargas horarias, organización de los contenidos en "módulos", modalidades de enseñanza y contenidos optativos para cada diploma. De manera similar, en la U de G se plantea en un inicio la posibilidad de un mayor margen de flexibilidad que con el tiempo ha tendido a rigidizarse, sobre todo por el establecimiento de medidas que no promueven un mayor grado de libertad en la elección de los alumnos.

¿Qué relación existe entre la conformación de la Red Universitaria en Jalisco por Centros Universitarios y los modelos académicos contemporáneos?

En los inicios de la Universidad de Guadalajara existió la posibilidad de fomentar un modelo similar al Alemán, a partir del cual se diera un fuerte impulso a la investigación pretendiendo con ello alcanzar la independencia industrial de la región y del país; sin embargo, las condiciones posteriores a la Revolución no fueron favorables, sobre todo por la falta de financiamiento. En su lugar se implanta un proyecto universitario profesionalizante centrado en escuelas y facultades, y aunque ya se identificaban desde antes de 1952 otro tipo de instancias académicas como los departamentos de enseñanza o los Colegios de enseñanza, la actividad se centró en la formación de profesionistas y no en un desarrollo más equilibrado de las funciones sustantivas.

El primer antecedente de universidades conformadas por varios campus, se encuentra desde la segunda década de este siglo en las universidades norteamericanas que inician un proceso para establecer redes de universidades estatales, alrededor de una institución pública. Tal es el caso de la Universidad de California con nueve campus y de la Universidad de Texas con siete. Otro antecedente se localiza en la Universidad de París, subdividida a partir de 1978 en trece universidades. En tanto, en México, se encuentran la Universidad Autónoma Metropolitana fundada en 1974 con tres Unidades, y el caso de instituciones particulares como el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Iberoamericana, que funcionan a través de multicampus en varios estados de la República. El referente de las instancias académicas integrales se remonta al siglo XIX, en Alemania con los institutos y seminarios de investigación, y en el siglo

XX en las *subject areas*. En Estados Unidos aparecen los departamentos académicos a inicios del siglo XIX, consolidándose a finales del mismo, en universidades como Virginia, Harvard y Chicago, entre otras. En Francia, no es hasta los años setenta del siglo XX que se establecen las unidades de enseñanza e investigación.

En la búsqueda de una redefinición de la relación de la universidad con la sociedad, resalta la necesidad de responder a demandas sociales específicas. Esta relación se concreta en Alemania, a partir de una estrecha vinculación con la industria, en donde la universidad es quien decide sobre los proyectos a trabajar; en Estados Unidos esta relación se concreta de manera diferente, frecuentemente los intereses del sector industrial, presentes en las Juntas de Gobierno, llegan a determinar el desarrollo de algunas universidades. En Francia existen las Grandes Escuelas en donde tradicionalmente se forman los cuadros que nutren al gobierno y las empresas. En México, las universidades privadas tienden a identificarse claramente con el sector empresarial; en contraste, la generalidad de universidades públicas aunque buscan la vinculación con el sector productivo, no dejan de plantearse la necesidad de responder a necesidades y problemas de otros sectores de la población.

A partir de la creación del modelo Red Universitaria, con la conformación de once Centros Universitarios (seis temáticos y cinco regionales), se incorporan rasgos y elementos fácilmente identificables en los modelos universitarios analizados. Entre ellos sobresalen la desconcentración y la regionalización a través de varios campus o centros universitarios; la estructuración sobre la base de instancias académicas integrales como el departamento o las unidades departamentales, y la búsqueda de una mayor relación y congruencia con la sociedad, en especial con el sector productivo. Por el lugar que ocupa el modelo norteamericano en el contexto internacional y por la influencia de Estados Unidos hacia México, se puede decir que éste ha sido el modelo que prioritariamente ha inspirado a la Universidad de Guadalajara, en la creación de Centros Universitarios, la departamentalización y la conceptualización de su vinculación con el entorno.

¿Cuáles son los antecedentes del tipo de estructuración académica que la Universidad de Guadalajara incorpora con la reforma académica de 1994?

La estructura académica que opera a partir del modelo Red Universitaria en Jalisco incorpora la organización por departamentos y divisiones (conservando los institutos, laboratorios y centros de investigación), el sistema electivo, semiflexible y por créditos en sus programas formativos en el ámbito superior y el fortalecimiento de la vida colegiada a través de las academias.

El departamento es una instancia que toma forma y fuerza en diversas universidades de E. U. La figura departamental adquiere su significado actual, ubicándose las primeras experiencias a inicios del siglo XIX principalmente en Virginia y Harvard; en ellas se identifican inicialmente bloques de materias y a su alrededor se organizan grupos de profesores. Posteriormente, es desde la delimitación de campos de conocimiento que se identifica a los departamentos y desde los cuales se integran diversas acciones y programas de docencia e investigación; más adelante, se tiende a la agrupación por campos de conocimiento en función de su afinidad disciplinar dando paso al surgimiento de las divisiones.

Mientras las universidades norteamericanas continúan desarrollándose durante el siglo XX, las universidades de Francia y Alemania ven alterado su desarrollo, básicamente a consecuencia del desgaste resultado de las dos guerras mundiales. A mediados de los sesenta, estos países observan con interés el desarrollo de la educación superior en Estados Unidos; en la siguiente década incorporan en su estructura académica unidades organizativas similares a los departamentos, denominados en Francia unidades de enseñanza e investigación y en Alemania *subject areas*. En Alemania no sólo las *subject areas*, sino también los institutos, laboratorios y seminarios son considerados como unidades básicas de organización.

A diferencia de Francia y Alemania, en donde la incorporación de nuevas unidades organizativas respondió a políticas nacionales, en México sólo algunas universidades incorporan instancias académico administrativas más integrales. Es el caso de las divisiones y departamentos de las universidades autónomas Metropolitana y de Aguascalientes; los departamentos en la Iberoamericana y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP). Posteriormente, se incorporan a otras instituciones como la Universidad de Sonora, la Autónoma de Baja California Sur, el Tecnológico de Monterrey e Institutos Regionales, entre otros.

En todos estos casos, incluida la Universidad de Guadalajara, la reforma académica se explica como respuesta a la política de modernización de la educación superior impulsada a través de varios sexenios por el gobierno federal. Políticas que consideran orientaciones generales dadas desde organismos internacionales como la UNESCO, y actualmente recomendaciones puntuales emitidas por otras instancias internacionales como la OCDE, el BM y el FMI, con base en los resultados de evaluaciones realizadas a la educación superior mexicana.

En consecuencia y en congruencia con la respuesta anterior, se concluye que es el modelo universitario de Estados Unidos, el que mayor presencia tiene en la determinación de la moderna organización académica de algunas universidades mexicanas, entre ellas la Universidad de Guadalajara.

C. Organización académica

1. Unidades de organización académica

¿Qué características del modelo norteamericano, se plasman en la reforma académica de la Universidad de Guadalajara?

Como ya se mencionó, el referente inmediato que se tiene para el modelo académico departamental implantado en la Universidad de Guadalajara se encuentra en el sistema norteamericano de educación superior. Aunque la estructura académica de las universidades norteamericanas es muy variada, y se hace difícil encontrar un modelo promedio de organización, sobresalen aquellas instituciones universitarias que se organizan a través de departamentos, divisiones, *colleges* y escuelas profesionales. Entre tal diversidad, se identifica al departamento como la base de su organización académica. Desde su origen en universidades como la de Pensilvania, Virginia y Harvard, a los departamentos se les identifica claramente con campos de conocimiento, campos que se delimitan desde distintos contenidos científico disciplinares, alrededor de los cuales se integran docentes especialistas y se desarrollan diversas actividades. En México, tal experiencia se incorpora como una opción de modernización en diversas instituciones de educación superior, buscando no sólo responder a la gran demanda educativa (masificación), sino también a la necesi-

dad de elevar la calidad en la investigación y la producción científica; en el ámbito nacional sobresale la Universidad Autónoma Metropolitana, integrada por tres unidades, cada unidad por tres divisiones y cada división por departamentos; también la Iberoamericana, integrada por varios planteles organizados por departamentos pero sin divisiones.

Mientras en E. U, el funcionamiento y la estructura departamental tiene que ver con el número de alumnos, profesores, programas y líneas o áreas de investigación, posibilitándose la coexistencia de diversas instancias en el interior de un campus según se considere pertinente (escuelas, *colleges*, divisiones o departamentos); en la U de G, la estructura y funcionamiento de los campus es similar independientemente del número de alumnos, maestros, líneas de investigación y programas que incorpore.

A partir de la reforma, se introduce el departamento como la unidad académica básica, que integra a una comunidad de académicos especialistas en una área de conocimiento. Como base de la producción académica, se espera sean realizadas en su interior acciones de docencia, investigación y extensión. En el momento de su conformación, se diferenciaron departamentos básicos y especializados desde criterios que remiten a una concepción genérica de ciencia, a los niveles de pregrado y posgrado, a una perspectiva disciplinar para efecto de enseñanza, o, con respecto a la diferenciación entre áreas de especialización o aplicación profesional. De ello resulta una diversidad de departamentos, no sólo en cuanto al criterio de definición, sino también por la particular forma de operar. Para el desarrollo de las funciones sustantivas, el departamento integra academias para la docencia, institutos, centros y laboratorios para la investigación y Programas de Vinculación y Servicios para la extensión. Las divisiones constituidas desde criterios similares, integran diversos departamentos y programas de formación profesional, de investigación y de extensión.

¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre los departamentos del modelo norteamericano y los de la Universidad de Guadalajara?

Una primer diferencia, es que en las instituciones de Estados Unidos coexisten diferentes instancias como son los *colleges*, las escuelas, las facultades, divisiones y/o departamentos; mientras en la Universidad de Guadalajara, todos sus centros se organizan con base a un modelo único de organización conformado por divisiones y departamentos.

Aunque el esquema departamental como organización académica en las universidades norteamericanas no es homogéneo y se reconocen distintas expresiones de los departamentos, es común concebirlo como unidad básica que agrupa a profesores con especialización semejante y que imparten asignaturas afines en una área de conocimiento. Partiendo de esta conceptualización, la semejanza con lo planteado por la U de G es mucha, en cuanto a concebir y/o delimitar al departamento como instancia académica administrativa básica y por las funciones que le son atribuidas; sin embargo, la diferencia se da desde el referente para delimitar al departamento, en donde la identificación del área de conocimiento es un criterio no único de delimitación. Otras diferencias tienen que ver con las formas de funcionamiento, expresadas sobre todo en lo relativo a los recursos humanos e infraestructura, así como en la participación del profesor para la toma de decisiones sobre asuntos académicos, administrativos y políticos al interior de la institución.

En las universidades norteamericanas es fundamental para el departamento la prioridad establecida con respecto a la docencia o la investigación, así como la identificación de los grupos de referencia o docentes con el tipo de departamento y con la organización interna. La diferencia entre departamentos se expresa en el grado de desarrollo y especialización, de independencia económica, del reconocimiento o status al exterior y por la relación que el mismo departamento guarda con la institución. En la tradición departamental norteamericana, los profesores tienen fuerza para imponer sus decisiones sobre los asuntos académicos y administrativos de su competencia; los jefes de departamento generalmente son nombrados sobre la base de la elección de pares en donde los méritos académicos son importantes y permanecen en el cargo un promedio cinco años.

Para la creación de los departamentos, en Estados Unidos, se tomaron en cuenta criterios tales como la cantidad y calidad de los recursos humanos, las áreas de investigación involucradas, la cantidad de alumnos atendidos e infraestructura disponible. En la Universidad de Guadalajara, la departamentalización se concreta a partir de criterios académico políticos que resultan en una variedad de tipos de departamento que no responden a un criterio único; departamentos alrededor de los cuales se suman maestros que imparten materias afines, organizados a través de

academias y con limitado poder de decisión sobre asuntos que competen al departamento.

Como se puede observar, si bien existe relación formal entre las instituciones norteamericanas y la nueva estructura académica de la Red Universitaria en Jalisco, la determinación de la vida académica a su interior, depende de situaciones que tienden a reproducir prácticas semejantes a las existentes antes de la reforma.

2. Sistema electivo

¿Qué características presenta el sistema electivo incorporado en la Universidad de Guadalajara?

El sistema electivo en Estados Unidos se concibe como el mayor o menor margen del que disponen los alumnos para elegir materias. Este sistema se inicia en Alemania entre los siglos XVIII y XIX, consolidándose en Estados Unidos a principios del siglo XX una vez que los departamentos académicos son la base de la organización universitaria. Su principal característica tiene que ver con la estructuración de los planes de estudio, en el *college*, a través de las áreas común, mayor y menor. El área común se cursa generalmente en los dos primeros años y está compuesta por materias de carácter general; las áreas mayor y menor se desarrollan de manera paralela, e integran cursos que apuntan hacia alguna especialización y se cursan durante los dos últimos años de la formación de pregrado. El sistema electivo remite al tipo de contenidos y conocimientos necesarios para una carrera. La implantación de este sistema requirió que los profesores modificaran su perfil al plantearseles con mayor exigencia la especialización en su campo de conocimiento.

En la Universidad de Guadalajara el sistema electivo se implanta teniendo como referente inmediato el modelo académico de la Universidad Iberoamericana, inspirado en términos generales en la propuesta americana, al organizar sus planes de estudio en las áreas de formación básica, mayor, menor y de integración. Con adecuaciones particulares, en la U de G los planes de estudio se estructuran a través de las áreas o bloques de formación común, particular, especializante y optativa abierta; al igual que en la Iberoamericana, existe una menor o mayor cantidad de materias que el alumno puede seleccionar, esperándose que en general

sean mayores las posibilidades de hacerlo conforme avanza en su formación. En este modelo, el alumno tiene libertad, dentro de ciertos parámetros, para decidir cuándo y a qué horas toma las materias; parámetros delimitados por la oferta académica, por la obligatoriedad establecida desde la propuesta curricular y los prerrequisitos.

A la fecha, en la Universidad de Guadalajara, el sistema electivo se estableció en la totalidad de Centros Universitarios. En algunos centros se establecen "menús" de materias (oferta académica por ciclo) estructurados desde las coordinaciones de carrera en colaboración con los departamentos, que limitan la elección de los alumnos a decidir si cursan todas o algunas de las materias programadas para cada ciclo escolar; en este caso, la flexibilidad se interpreta como la posibilidad de dejar de estudiar alguna materia presente en el "menú". En mucho, los límites de la flexibilidad dependen de la capacidad de la institución en cuanto a personal docente e infraestructura para responder a la demanda.

En Universidad de Guadalajara las cualidades del sistema electivo se presentan como consecuencias del sistema de créditos, y no se diferencia que mientras el sistema electivo repercute en los procesos académicos, el sistema de créditos sólo sirve para cuantificar las cantidades de contenidos necesarios para acreditar la formación de los estudiantes. Con base en ello es posible afirmar que tanto en el discurso como en los hechos, se confunden ambos sistemas.

3. Sistema de créditos

¿Cómo se entiende el sistema de créditos y finalmente como se introduce en la Universidad de Guadalajara?

En Estados Unidos la mayoría de programas formativos del *college* tienen características constantes con respecto a número de materias, horas semanales programadas y total de horas por curso. Estas condiciones propician que fácilmente se puedan establecer criterios generales para la cuantificación de los conocimientos, es decir, los planes de estudio se componen en su mayoría por 40 materias, programadas con tres horas semanales y en donde cada materia tiene un valor de tres créditos, dando un total de 120 créditos. Una situación similar se encuentra en la Universidad Iberoamericana, institución en donde se establecieron crite-

rios constantes en la distribución de carga horaria por semana y para determinar la cantidad de créditos por materia. Así, es evidente como el sistema de créditos tiene que ver con la posibilidad de cuantificar la cantidad de conocimientos requeridos en una carrera, sin referir el tipo de conocimientos.

El sistema de créditos en nuestro país se incorporó a partir de los acuerdos de la ANUIES, tomados en Villahermosa en 1972. En la Universidad de Guadalajara a partir de 1995 cuando oficialmente los planes de estudio existentes se adecuan al sistema de créditos. En ese momento existía una gran diversidad de los programas académicos, con heterogeneidad en la carga horaria de las materias (desde 10, 15, 20, 30, 32, 35, 40, 60, 80, 90, 100, 120, 150, y hasta más de 200 horas totales); ello requirió crear un tabulador especial que permitiera la asignación del valor en créditos de un curso, de acuerdo con la cantidad de horas teóricas y prácticas totales. Esta medida, incidió poco en la posibilidad de establecer criterios más homogéneos para la distribución de carga horaria por semana, en la definición del total de horas curso y de su valor en créditos.

En el plano curricular, la reforma académica se identifica con el concepto de sistema de créditos, tomándose como sinónimo de planes curriculares semiflexibles. Tal señalamiento referido en diversos documentos, describe el funcionamiento de los curricula semiflexibles como elemento constitutivo del sistema de créditos y también como parte de él, a los procesos académicos resultantes de la puesta en marcha de un sistema departamental. Ubica al alumno como centro del proceso y plantea la posibilidad de avanzar en los estudios a un ritmo más personal y en ese sentido, concluir la formación en más o menos tiempo; situación limitada en la práctica tanto por decisiones de carácter administrativo como por limitaciones institucionales para atender la demanda.

4. Formas de gobierno

¿De qué manera se manifiestan las formas de gobierno de los modelos académicos clásicos, en la estructura departamentalizada de la Universidad de Guadalajara?

Con la reforma de 1994, la Universidad de Guadalajara tiende, en lo general, a reproducir en su estructura académica el esquema común de las

grandes universidades estatales norteamericanas. Con esa decisión se incorpora también parte de las formas de organización y funcionamiento a través de instancias de gobierno unipersonales y colegiadas; son ejemplo el rector de la universidad, los rectores de campus, los directores de división y los jefes de departamento, así como también, las figuras de los consejos y juntas directivas.

Entre las instancias colegiadas sobresalen los Consejos de Centro, de División y el Social, los Patronatos y las Juntas Divisionales de Centros Universitarios así como los Colegios Departamentales. En cuanto a autoridades unipersonales, aparecen los rectores de centro, los directores de división, los jefes de departamento y los coordinadores de carrera o programa docente. En la nueva organización, tienen continuidad algunas instancias similares a las existentes antes de la reforma, como el Consejo General Universitario, no así los consejos y los directores de escuela o facultad.

La elección de los rectores de centro y directores de división se hace a través de ternas propuestas por cuerpos colegiados (Consejos de Centro y Consejos Divisionales respectivamente), de ellas elige —y designa— la autoridad unipersonal inmediata superior (para el director de división el rector de centro y para el rector de centro el rector general). En el caso de los jefes de departamento la terna no la deciden los colegios departamentales, como pudiera esperarse siguiendo la lógica anterior, sino que ésta es integrada desde el Consejo Divisional y la designación está a cargo del director de división. Por su parte, los coordinadores de programa docente son elegidos, según la Ley Orgánica, directamente por directores de división o rectores de centro.

Si bien se ha dicho que en lo general la estructura y funcionamiento académico departamental de la U de G se inspira en el modelo promedio de universidad estatal norteamericana, no es tan similar en relación con las formas de gobierno. En la Universidad de Guadalajara, la elección de quienes están al frente de las instancias medias son resultados de decisiones más verticales; mientras que en Estados Unidos, estas decisiones tienden a ser más horizontales al ser tomadas en el interior de los cuerpos colegiados.

No obstante la diferencia de contextos político culturales e historias particulares a las que obedecen los sistemas educativos, se observan entre

ellos ciertas coincidencias; sobresale la manera en como tienden a definirse y establecerse las políticas y el poder en las instancias superiores. En Estados Unidos son las Juntas Directivas y los rectores, en la U de G en lo general es la Junta de Rectores y en cada Centro Universitario las Juntas Divisionales, integradas solamente por funcionarios, quienes al tomar decisiones pueden contrarrestar o determinar, como instancias paralelas, a los consejos con representatividad de profesores y estudiantes (el general, el de centro y el divisional).

Por su parte, en los modelos francés y alemán (con mayor presencia en el modelo académico previo al de la reforma) organizados tradicionalmente a través de escuelas y facultades uno, y por facultades e institutos el otro, los directores de esas instancias desempeñaron un papel central en la toma de decisiones en el interior de las dependencias y de la institución en general. En el financiamiento de la Red, a pesar del cambio en las responsabilidades y funciones de las nuevas figuras de gobierno, algunos funcionarios, en todos los niveles tienden a reproducir relaciones de poder similares a las existentes antes de la reforma y características de los modelos clásicos francés y alemán, en las que por ejemplo, desde la dirección de la escuela o facultad se determinaba la política y la dinámica a seguir.

D. Personal académico

1. Antecedentes del quehacer del profesor

¿Qué rasgos de la figura del docente de las universidades clásicas se incorporan a las universidades mexicanas?

Las obligaciones de los profesores de las universidades mexicanas durante el siglo XVIII y XIX fueron similares a las realizadas por sus iguales en Francia y Estados Unidos, quienes concentraban su actividad en la docencia; en Alemania, lo que marcó la diferencia fue la orientación hacia la investigación y el posgrado. En todos los modelos se reconoce el papel ético y moral de los profesores ante sus alumnos; generalmente tenían pocas horas frente a grupo y se apoyaban en métodos de enseñanza similares como las conferencias, los seminarios y la realización de estudios de casos, aunque predominaba la exposición magisterial.

En las universidades estatales de Alemania y Francia los profesores nombrados por el Estado son considerados funcionarios públicos. En la mayoría de las universidades públicas mexicanas, por su carácter de autónomas, la situación laboral de los académicos es regulada por la Ley Federal del Trabajo; en el caso particular de la U de G, también fueron considerados hasta antes de la reforma, como trabajadores del Estado. Al igual que en Francia, en la U de G existían diferencias de categoría entre los profesores, pero aquí no se correspondían con niveles salariales y de productividad; lo anterior sí sucedía en otras universidades de México, Alemania y Estados Unidos.

En Francia, para llegar a ser docente en el nivel superior, además de contar con la licenciatura, se debía iniciar como maestro en el nivel previo y pasar un examen de Estado. En Alemania se tenían que hacer méritos por varios años como *privatdozenten* trabajando en más de una universidad, poseer grado de doctor, tener reconocimiento como investigador y someterse a concursos de oposición públicos. En E.U los primeros profesores universitarios fueron egresados de las universidades europeas, y no fue hasta finales del siglo XIX, al consolidarse el posgrado, cuando se establece este grado como requisito para ser profesor. En México, para ser docente en el nivel superior, se requería contar con una formación similar al nivel en el que se participaba, sin ser determinante hasta hace relativamente poco tiempo, contar o no con el título correspondiente.

En Alemania los académicos universitarios casi siempre han contado con recursos para desarrollar sus actividades de docencia e investigación; en Estados Unidos, inicialmente sólo tenían apoyos para la docencia y posteriormente se otorgaron recursos para la investigación. En contraste, el profesor mexicano no ha recibido apoyos e infraestructura suficientes para realizar en óptimas condiciones las tareas de docencia y por ende de investigación.

2. El académico en la actualidad

¿Existe similitud entre los profesores de la U de G y los de otros modelos universitarios respecto del nivel educativo, la formación académica, la participación en la institución, las categorías de trabajo, el salario, las cargas horarias y las funciones académicas desarrolladas?

a. Nivel educativo

En Estados Unidos conforme se fueron delimitando los niveles educativos del sistema superior, se estableció una diferenciación muy marcada entre las condiciones laborales de los profesores que participan en los *community college*, el *college* estatal y las universidades. En los *community college* la carga horaria es mayor, en tanto que el salario y la participación del académico en su interior son menores; lo contrario sucede en las universidades en donde la carga horaria docente tiende a ser menor y el salario y la participación en la institución es mayor. En una posición intermedia quedan los *colleges* estatales.

En la U de G sólo recientemente, y casi a la par de iniciar el proceso de reforma, se diferencia el perfil de los profesores de preparatoria, licenciatura y posgrado. Del total de profesores, la mayoría participan en licenciatura y preparatoria, predomina una formación de licenciatura, mantienen salarios promedio y los estímulos económicos a los que tiene acceso son menores aunque tienen mayores cargas frente a grupo y muy poca o casi nula actividad de investigación, con una menor incidencia en la definición de las políticas de la institución. Por su parte, los profesores de posgrado tienden a ser los más preparados académicamente; el mayor grado académico obtenido se traduce en categorías más altas y por tanto en mayores salarios, menor carga horaria frente a grupo, más tiempo dedicado a la investigación y acceso a programas de apoyos complementarios como el programa de estímulos a grupos de liderazgo, que implica más *status* e incidencia en la institución.

La diferenciación que en Estados Unidos se hace entre quienes se encuentran en el *community college* y la universidad, se da también en la U de G a partir de la diferencia establecida entre los profesores de preparatoria y los de licenciatura. Por las condiciones de trabajo, sólo algunos de los profesores de posgrado se acercan a tener condiciones similares a las que guardan profesores de universidades norteamericanas en cuanto a lo económico, de acceso a infraestructura y recursos tanto humanos como materiales, así como en lo relacionado a la libertad en el manejo de sus tiempos con respecto a los lugares y momentos para realizar su actividad.

b. Formación académica

En las universidades de Estados Unidos, desde que aparece el posgrado, existe una marcada preferencia para que los egresados de los doctorados se incorporen como profesores de las universidades, actualmente 70 por ciento tienen grado de doctor. Situación similar sucede en Francia y Alemania, planteándose en la actualidad que sólo profesores con posgrado participen en ellas.

Esta tendencia, de preferir profesores con estudios de posgrado, también se da en la mayoría de las universidades de México. De igual manera, para el caso de la U de G, el grado académico promedio alcanzado por la planta de profesores de carrera tiende a ser mayor; es decir, para 1997 la mayoría (63 por ciento) tiene el grado de licenciatura y sólo recientemente en los niveles de licenciatura y posgrado se ha incrementado el número de personal académico con estudios de posgrado, de ellos 26 por ciento tienen maestría, y un 6 por ciento el grado de doctor.

Actualmente, las universidades mexicanas consideran la formación académica de los profesores de universidades americanas, francesas y alemanas como referente de comparación no sólo para valorar los niveles de calidad sino como el ideal a alcanzar. Buena parte de las políticas educativas nacionales de los últimos años se han encaminado a tratar elevar el porcentaje de profesores con posgrado, tal es la aspiración del PROMEP, el cual considera que los profesores deberán tener un grado mayor a aquel en el que enseñan, promoviendo preferentemente su realización en programas nacionales o internacionales reconocidos en el padrón de excelencia del CONACYT.

Una tendencia importante a resaltar tiene que ver con el hecho de que si bien, por un lado, se busca tener profesores con perfiles académicos y de productividad similares a los norteamericanos, franceses o alemanes, no sucede algo similar con respecto a la posibilidad de igualar otros aspectos relativos a las condiciones institucionales, laborales y salariales.

c. Participación en la institución.

La similitud sobre el ámbito primordial de participación para los profesores de las universidades americanas, francesas y alemanas, así como para los profesores de la Universidad de Guadalajara, se concreta en su pre-

sencia en el aula; de ahí que para la gran mayoría de académicos que participan de la actividad docente, la responsabilidad sea similar en cuanto a ser reconocidos como responsables de crear y cumplir los diversos programas de formación académica o profesional.

Aunque en general los docentes participan de actividades colegiadas, esta participación no es similar en cada contexto educativo. El profesor en las universidades norteamericanas, desde una lógica más horizontal en la toma de decisiones, tiene considerable poder como cuerpo colegiado en asuntos académicos del departamento como referentes a la elección del jefe y a la decisión sobre el ingreso de nuevos maestros. Sin embargo, dado que en muchos casos los cuadros administrativos y juntas directivas están integrados por personas externas a los cuerpos académicos, y algunas veces también de la institución, los profesores tienen muy poca participación en las decisiones que determinan en otro nivel las políticas generales de las instituciones. Por otra parte, estas universidades se pueden reconocer como instituciones menos burocráticas que permiten una comunicación más directa entre profesores y autoridades.

En la U de G el poder de decisión de los profesores agrupados desde la academia se limita a cuestiones de organización y planeación de actividades docentes a corto y mediano plazo. No intervienen en decisiones de carácter trascendental para el departamento y su participación en otros ámbitos se limita generalmente a avalar políticas académicas definidas en otras instancias. Así, se manifiesta cómo los profesores de la U de G, ven delimitado su campo de participación a la implementación de programas de cursos; en lo relativo a su participación en órganos colegiados de gobierno superior (Consejos de División, de Centro y General Universitario), primordialmente se encuentra determinada por la identificación con grupos políticos desde los que se define quiénes ocupan los cargos de autoridad unipersonal.

Si bien se puede identificar una tendencia a valorar el trabajo del académico desde criterios similares en cuanto a calidad y productividad, tampoco no se refiere la posibilidad de igualar el margen de participación del profesor como sujeto en el interior de una institución.

d. Categorías de trabajo

En lo referente a las categorías de trabajo para los profesores de tiempo completo, existe coincidencia entre universidades americanas y la Universidad de Guadalajara, al identificar categorías de titulares, asociados y asistentes. En E U, durante los primeros seis o siete años, el profesor es ubicado en la categoría de asistente sin definitividad; sólo hasta después y sobre la base de méritos académicos, puede aspirar a un nombramiento de mayor nivel y en algunas ocasiones junto con ello a la definitividad o *tenure*. La definitividad se consigue después de este periodo “de prueba” y de obtener prestigio académico como investigador y/o docente. Por el trato dado a los profesores sin definitividad, el funcionamiento de las universidades en este país, coincide en mucho con la gestión de las empresas industriales, en las cuales durante en el periodo inicial de incorporación laboral existe gran libertad para despedir a los trabajadores “que no sirven”.

En México y en la U de G, sólo recientemente se empiezan a considerar criterios que exigen más a quien desea incorporarse como docente; y aunque para la promoción se toman en cuenta los méritos académicos, la antigüedad desempeña un papel determinante.

Mientras en Estados Unidos, los profesores de tiempo completo representan la mayoría del personal académico, en México son, en promedio, una tercera parte. En la U de G, como en la mayoría de universidades mexicanas, más de la mitad de profesores son de asignatura, profesores en quienes recae la responsabilidad de una gran cantidad de horas frente a grupo (docencia), situación que ha sido difícil modificar, a pesar de las políticas y programas recientemente creados tendientes a eficientar recursos humanos, pero que no necesariamente apoyan la incorporación de parte importante de este sector como profesores de carrera.

Además de las categorías anteriores, en Estados Unidos existe la figura del maestro asistente (auxiliar) en docencia o en investigación que puede corresponderse con algunas de las funciones realizadas por los técnicos académicos en la U de G. Esta correspondencia en categorías no se da en cuanto a la situación laboral, pues mientras los maestros asistentes en E.U son en su mayoría alumnos en formación de posgrado, y no forman parte regular del personal académico (al terminar sus estudios finaliza

esta participación), en la U de G los técnicos académicos no responden a la condición de ser alumnos de posgrado en formación y su permanencia en la institución se determina desde una situación laboral y sindical.

e. Salario

La marcada diferencia salarial entre profesores norteamericanos, franceses y alemanes y los salarios en las universidades públicas mexicanas, se explica en gran parte al considerar que las condiciones de los profesores en los otros países, responden a un contexto de economías nacionales de primer mundo que se traducen en situaciones (acceso a satisfactores, poder adquisitivo, etcétera) muy divergentes. Particularmente en E U, el ingreso salarial de los profesores varía de una institución a otra y está determinado en gran parte por la relación entre oferta y demanda de académicos con cierta formación, influyendo también el prestigio de la profesión y en particular del profesionista que se contrata. En México, tal diferenciación existe en algunas cuantas universidades privadas; entre las públicas la diferencia salarial de una institución a otra es mínima, dado que el salario en función de la categoría, es determinado centralmente por la Secretaría de Educación Pública.

En general, se puede decir que el profesor de la U de G gana en promedio cuatro veces menos que los norteamericanos, situación que se agrava al considerar la pérdida del poder adquisitivo. Es decir, mientras el profesor de la universidad pública mexicana sufre desde hace quince años una disminución en su poder adquisitivo, los profesores de las universidades en E U, sobre todo a partir del auge económico de la última década, se ven revalorados con los incrementos al salario aún por arriba del índice de inflación.

Es conveniente señalar la diferencia existente en cuanto al acceso a otro tipo de apoyos para que el docente de manera más regular participe en diversas acciones de formación, difusión, actualización e intercambio en donde el año sabático es una de las opciones que favorecen lo anterior. En cambio, en la U de G, tales beneficios son considerados como privilegios accesibles sólo para unos cuantos.

Ante esta situación, al comparar niveles de calidad, competitividad y productividad, es necesario hacer valoraciones más globales que no par-

cialicen y resalten sólo alguno de estos aspectos, sino que siempre se tome en cuenta el contexto general de los países, de sus instituciones educativas y de las condiciones particulares y salariales de los académicos, sin que ello justifique el hacer menos, o hacer sólo proporcionalmente en función del referente de comparación.

f. Carga horaria

La carga horaria de docencia frente a grupo es otra de las grandes diferencias entre los profesores de E.U y los de la U de G. Las cargas horarias de docencia de los profesores americanos, en una misma institución, no varían en función de la categoría y todos, por ejemplo, los que están en los *colleges* estatales cubren un promedio de 12 horas y los del *community college* un promedio de 18 horas. La variación se da de una institución educativa superior a otra, en función del nivel educativo superior y de que la institución se defina como de investigación o docencia; así, la mayoría de los profesores de una universidad que se define como de investigación cubren un promedio de 6 horas docencia y aquellos que participan en otra definida desde la docencia pueden dar hasta 12 horas.

Mientras en E.U lo que varía es el salario para cada categoría y no las horas docencia de los profesores en el interior de una institución, en la U de G, tanto la carga horaria de trabajo docente frente a grupo, como los salarios sí varían en función de las categorías (de 6 a 12 horas titulares; de 10 a 18 horas asociados; y de 12 a 24 horas asistentes). Por ejemplo los asistentes, por lo general profesores más jóvenes o con menos formación, experiencia en la docencia y menor salario, son en quienes recae (junto con los profesores de asignatura) gran parte de esta responsabilidad y los titulares, profesores con más formación, experiencia, antigüedad y mayor salario son quienes dedican menos tiempo a ella. Además, tal variación no sólo está en función de ser titular, asociado o asistente, sino también en relación con la diferenciación que se establece entre académico docente o investigador; a ello se debe el que un profesor de carrera investigador cubra menos horas docencia que un profesor de carrera docente con la misma categoría.

El manejo que se hace del tiempo no dedicado a la docencia, también difiere en mucho. Los profesores norteamericanos realizan una amplia

gama de actividades y tienen la libertad para desarrollarlas a su manera en horarios, lugares y condiciones que consideren más pertinentes. En algunas universidades se les requiere de un mínimo de horas de oficina aparte del tiempo de clases, sin embargo, en general la discreción en el manejo del tiempo y el cumplimiento de los deberes es una característica del profesor de educación superior en Estados Unidos.

En cambio, con respecto a las demás actividades que el docente en la U de G realiza, si bien son diversas, se tiende en la actualidad a reducir cada vez más las posibilidades del manejo discrecional del tiempo, al obligarle por contrato a cubrir con permanencia física en la institución un horario hasta acumular las 40 horas a la semana.

g. Funciones académicas

En Estados Unidos, la mayor o menor dedicación de los profesores a la investigación o a la docencia, depende de la definición de la universidad; si ésta se inclina por la investigación, sus profesores desarrollan más esta actividad; en los casos en donde no existe tal preferencia, los profesores dedican más tiempo a la docencia y a otras tareas como tutoría, comisiones académicas y administrativas.

La U de G es una institución que no se define prioritariamente por la investigación, aunque plantea su fortalecimiento así como la necesaria integración de la docencia con la investigación. En la actualidad sólo el 19 por ciento de los profesores de carrera centran su actividad en tales tareas y el otro 81 por ciento se orienta hacia la docencia. Otras acciones realizadas tienen que ver con actividades departamentales como trabajo en academia, participación en comisiones técnicas de apoyo, diseño de materiales y en la formación y actualización pedagógico disciplinar.

Cuando maestros que tradicionalmente se han dedicado a la docencia tratan de hacer investigación no cuentan con los apoyos y condiciones necesarias, y en algunos casos carecen de formación suficiente para realizar esta actividad. En la U de G, al igual que en E.U., el docente que realiza investigación y cuenta con cierto prestigio y productividad es más apoyado, que quien se ha dedicado prioritariamente a la docencia.

Por su parte, la tutoría, actividad con gran trayectoria en universidades norteamericanas, es una función inherente a la actividad docente. El

rol de tutor está claramente delimitado y su organización no representa un problema para la institución. En particular, cada institución reglamenta el modo de operar la tutoría y define si quien la desempeña recibe o no un nombramiento especial.

En la U de G, aunque hay una propuesta institucional para su consideración, ella no acaba de entenderse suficientemente. La tutoría como parte del perfil de los profesores y del modelo académico se reconoce desde 1994 por Ley Orgánica, pero para la mayoría de quienes participan en licenciatura es una actividad nueva, que les requiere de formación específica y en muchos casos es vista sólo como "más trabajo". Por otro lado, si bien la tutoría se plantea como función y condición fundamental para el sistema semiflexible, en los hechos, poco se ha avanzado en su desarrollo limitándose, en parte, al ámbito de la orientación educativa ligada a la coordinación de carrera, y muy poco desarrollada en los departamentos desde lo académico disciplinar. Situación diferente es la del posgrado, nivel en el que por sus características, los profesores realizan tutoría o acciones similares en función de los proyectos de investigación.

E. Consideraciones finales

El desarrollo de la educación superior en México, así como los modelos académicos adoptados, tiene relación con el avance educativo en otros países. Este avance no sólo obedece a características contextuales inmediatas, un país no puede permanecer al margen de los acontecimientos externos; de ahí que los modelos educativos no sean puros y en su configuración aparezcan rasgos ya presentes en otros, situación claramente apreciada a través del presente análisis.

En el pasado la influencia de los sistemas educativos fue decisiva para el desarrollo y configuración de los modelos universitarios francés, alemán, norteamericano y mexicano. Si bien los modelos académicos clásicos forman parte del pasado, por su desarrollo también son concebidos como modernos, dado que al principio unos influyen en otros, pero éstos, a su vez, terminan retroalimentando en desarrollo de los primeros. Por ejemplo, el modelo francés es referente inicial para que el modelo alemán se diferencie de él y adquiera su identidad; a su vez, éste influye en el

norteamericano; tiempo después, las innovaciones en el modelo norteamericano sirven de referencia para incorporarlas en Francia y Alemania, innovaciones que permiten caracterizar a estos modelos académicos como modernos.

En la actualidad, con la globalización de las economías, las sociedades demandan una relación más estrecha entre todos los ámbitos, entre los cuales el sector educativo adquiere un papel trascendente para tales propósitos. El proceso de mayor acercamiento que viven los sistemas educativos, permite observar, cómo las relaciones académico administrativas presentes en el desarrollo, tanto de los modelos universitarios, como de las instituciones en particular, es resultado de una combinación entre tradición y cambio. Las actuales características de la universidad no se pueden entender sólo desde el conocimiento del acontecer presente, o sólo considerando el contexto regional, nacional e internacional así como los elementos internos de la propia institución; el reconocimiento del pasado es fundamental para comprender su situación actual.

La posición anterior ha permitido entender la presencia de rasgos de otros modelos universitarios, que al combinarse con elementos propios le han dado identidad a la Universidad de Guadalajara. En esta institución, los modelos académicos clásicos tienen presencia en una organización moderna; existe un discurso moderno en todos los ámbitos que van desde la administración hasta la práctica docente, sin embargo muchas de sus prácticas se corresponden al ejercicio académico anterior a la reforma.

UDUAL

**Se terminó de imprimir Primera Edición
de 500 ejemplares en Marzo de 2003, en
EDICIONES DELMA, S.A. DE C.V.
Constitución #37, San Lucas Tepetlaco,
Tlalnepantla, Edo. de México**

Colección UDUAL

1. POSGRADO Y DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA
Abelardo Villegas (comp.)
2. LA UNIVERSIDAD EN LA ENCRUCIJADA
Abelardo Villegas M.
3. ADMINISTRACIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA, UNA PERSPECTIVA ESTRATÉGICA
CINDA/PROMESUP-OEA
4. LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN EL FIN DE SIGLO, REALIDADES Y FUTURO
Boris Tristà (et al.)
5. OPCIONES DE POSGRADO EN AMÉRICA LATINA.
6. LOS DESAFÍOS DEL POSGRADO EN AMÉRICA LATINA
Rocio Santamaría Ambriz
7. LA INVESTIGACIÓN Y LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS EN EL UMBRAL DEL SIGLO XXI: LOS DESAFÍOS DE LA GLOBALIZACIÓN
Isabel Licha
8. LA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA Y LAS UNIVERSIDADES
Roberto Rodríguez (comp.)
9. LAS UNIVERSIDADES DEL CARIBE
Mariana Serra García
Cristóbal Díaz Morejón
10. HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA
11. LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA DEL FUTURO
Rodrigo Arocena
Judith Sutz

Los autores del presente texto, los mexicanos J. Jesús Huerta Amezola e Irma Susana Pérez García, presentan un serio trabajo de investigación, con un enfoque hermenéutico, sobre los modelos universitarios de Francia, Alemania, Estados Unidos y del sistema mexicano de educación superior, desde su creación, desarrollo y estado actual y valoran su influencia en el modelo académico de la Universidad de Guadalajara.

La Universidad de Guadalajara, al ser una de las primeras universidades públicas mexicanas en transformar su funcionamiento por multcampos e incorporar la departamentalización, sigue modernas tendencias internacionales para su organización académico-administrativa.

Este texto obtuvo la mención honorífica en el Premio Andrés Bello a la mejor investigación en educación superior en el periodo que comprende 2000-2001.



Unión de
Universidades
de América Latina

Universidad
de Guadalajara



ISBN 968680221-5



9 789686 802214