

UNAM NOVENTA AÑOS DE LIBERTADES UNIVERSITARIAS

HUGO CASANOVA CARDIEL
LEONARDO LOMELÍ VANEGAS

ISSUE



siglo veintiuno
editores

sociología
y
política

DRK 2017
2017

UNAM. NOVENTA AÑOS
DE LIBERTADES UNIVERSITARIAS

HUGO CASANOVA CARDIEL
LEONARDO LOMELÍ VANEGAS
coordinadores

por

SERGIO GARCÍA RAMÍREZ ♦ MERCEDES DE LA
GARZA ♦ JULIANA GONZÁLEZ ♦ ALBERTO VITAL ♦
PEDRO STEPANENKO GUTIÉRREZ ♦ ENRIQUE
GONZÁLEZ GONZÁLEZ ♦ ANA CAROLINA IBARRA ♦
RENATE MARSISKE ♦ LEONARDO LOMELÍ
VANEGAS ♦ ROLANDO CORDERA CAMPOS ♦
ANTONIO LAZCANO ARAUJO ♦ HUMBERTO
MUÑOZ GARCÍA ♦ ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA

iisue



**siglo
veintiuno
editores**

XXI grupo editorial
siglo veintiuno

siglo xxi editores, méxico

CERRO DEL AGUA 248, ROMERO DE TERREROS, 04310, CIUDAD DE MÉXICO
www.sigloxxieditores.com.mx

siglo xxi editores, argentina

GUATEMALA 4824, C1425BUP, BUENOS AIRES, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

anthropos editorial

LEPRINT 241-243, 08013, BARCELONA, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

NOMBRES: García Ramírez, Sergio, autor | Garza, Mercedes de la, autor | González, Juliana, autor | Vital, Alberto, autor | Stepanenko Gutiérrez, Pedro, autor | González González, Enrique, autor | Ibarra, Ana Carolina, autor | Marsiske, Renate, autor | Lomelí Vanegas, Leonardo, autor, editor | Cordera Campos, Rolando, autor | Lazcano Araujo, Antonio, autor | Muñoz García, Humberto, autor | Díaz-Barriga, Ángel, autor | Casanova Cardiel, Hugo, editor
TÍTULO: UNAM: noventa años de libertades universitarias / Hugo Casanova Cardiel, Leonardo Lomelí Vanegas, coordinadores ; por Sergio García Ramírez [y otros doce autores]
DESCRIPCIÓN: Primera edición. | Ciudad de México : Siglo XXI Editores : UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020. |
COLECCIÓN: Sociología y política
IDENTIFICADORES: ISBN 978-607-03-1100-0 | ISBN 978-607-30-3607-8
TEMAS: Universidad Nacional Autónoma de México - Historia
CLASIFICACIÓN: LCC LE7.M562.G37 | DDC 378.72

primera edición, 2020

© siglo xxi editores, s. a. de c. v.
isbn 978-607-03-1100-0

d.r. © universidad nacional autónoma de méxico
instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación,
centro cultural universitario, ciudad universitaria, 04510,
coyoacán, ciudad de méxico
http://www.iisue.unam.mx
tel. 55 56 22 69 86
isbn 978-607-30-3607-8

derechos reservados conforme a la ley.
prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio.
se imprimió en litografía Ingramex, s. a. de c. v.,
centeno 162-1, col. granjas esmeralda,
c.p. 09810, alc. iztapalapa, ciudad de méxico.

PRÓLOGO

El nonagésimo aniversario de la autonomía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) abrió la oportunidad para que nuestra comunidad, estudiantes, académicos y trabajadores se vieran reflexivamente en un contexto de apertura y libertad para la investigación y la enseñanza.

La autonomía, lograda con sacrificios en 1929 y protegida constitucionalmente desde 1980,¹ no es un privilegio; antes, es una responsabilidad que incentiva a universitarias y universitarios a descubrir y transmitir, con honestidad, nuevos saberes y, al mismo tiempo, es una motivación permanente para estudiar el presente y el futuro de la educación, la investigación, la docencia y la difusión de la cultura, para beneficio de la sociedad.

A noventa años de ser autónomos, en el 2019 los universitarios celebramos con mucho orgullo nuestra historia, una historia que nos impulsa a hacer más y ser mejores, manteniendo siempre la mirada hacia adelante.

Durante ese año, se organizaron análisis colectivos sobre el significado y la relevancia de la autonomía, que es condición indispensable para el funcionamiento cabal de nuestra casa de estudios, y cuyo resultado es la formación de estudiantes y ciudadanos, críticos y libres, en cualquiera de las disciplinas disponibles.

No cabe duda de que el conocimiento surge de la libertad de pensar y debatir, de proponer hipótesis abiertamente y someterlas

¹ En 1980, a iniciativa del entonces rector Guillermo Soberón, se modificó el artículo 3o. de la Constitución para incluir una fracción que garantiza y define la autonomía universitaria. El 10 de octubre de 1979 el presidente José López Portillo remitió al Congreso la iniciativa de reforma al artículo 3º constitucional. El 9 de junio de 1980 la reforma fue aprobada.

al escrutinio de la comunidad universitaria bajo las reglas lógicas. Sin la autonomía, la UNAM no podría ser lo que es, ni podría ofrecer lo que da a su comunidad, a la sociedad, al país y a la humanidad.

Amenazarla o minimizarla equivale a sacrificar no únicamente las posibilidades del conocimiento, sino el futuro de cientos de miles de jóvenes y el destino del país.

Las y los universitarios somos conscientes de ello. Y sabemos que para fortalecer la autonomía debemos ser los primeros en comprender sus significados, su relevancia y su actualidad, así como los retos, responsabilidades y beneficios atados a ella.

También sabemos que la mejor forma de protegerla es demostrando nuestra capacidad para pensar, con rigor y en conjunto, motivados por la inquietud y curiosidad académicas para buscar soluciones reales con objetividad, tolerancia e inclusión, pero sin sumisión a intereses derivados de ideologías, posicionamientos políticos o cualquier otro criterio extraacadémico.

La publicación de esta obra da cuenta de este ejercicio y es muestra del compromiso de destacados universitarios para involucrarse en el estudio y análisis sobre la autonomía como piedra angular para el desarrollo del único conocimiento posible, el que surge de la libertad para el pensamiento, la enseñanza y la investigación basados en el método, el debate y la contrastación.

Celebro esta publicación porque permite acercar al público a las actividades de la Universidad Nacional y lo introduce al corazón de sí misma. El análisis sobre los orígenes y la reflexión sobre el sentido, el presente y la prospectiva de la autonomía son temas que nos conciernen a todos, dentro y fuera de la UNAM.

Agradezco por ello a los coordinadores de esta publicación, que fueron capaces de integrar las participaciones de destacados académicos, de diversas disciplinas, en el coloquio sobre los 90 años de la autonomía universitaria, organizado por la Secretaría General de la UNAM y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Estoy seguro de que quien lea *UNAM, noventa años de libertades universitarias*, sin importar el ambiente en el que se desenvuelva, encontrará el sentido que tiene para nosotros la autonomía y por qué la protegemos y valoramos con tanto tesón, no sólo como una libertad esencial, sino como un bien público para la nación.

“Por mi raza hablará el espíritu”

DR. ENRIQUE GRAUE WIECHERS

Rector

Universidad Nacional Autónoma de México

A 90 AÑOS: REFLEXIONES SOBRE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA
*Programa Universitario de Estudios
sobre la Educación Superior-UNAM*

A la celebración de los 80 años de la autonomía, un grupo de académicos, del hoy Programa Universitario de Estudios sobre la Educación Superior, intervino en el evento y realizó, junto con tres eminentes juristas, un número especial de la revista *Perfiles Educativos* (vol. XXXII, núm. especial, 2010), del IISUE, que recogió sus reflexiones de aquel entonces.

Tomo esta publicación como antecedente de lo que voy a decir, porque en dicho número se aprecia de manera clara que la noción de autonomía puede analizarse desde distintas disciplinas académicas. De hecho, en el número hay un recorte sociológico, otro politológico y uno más jurídico.

Retomo la idea de que la autonomía es una demanda de la universidad para que se emancipe y logre diferenciarse socialmente de la tutela del Estado. Pero también del conjunto social, toda vez que la institución es un espacio que está compuesto por un grupo, al que le corresponde realizar la función docente, la producción y distribución del conocimiento científico, tareas para las que no tiene competencia el Estado, tal como lo visualizó Justo Sierra (García, 2010) a principios del siglo XX.

En esta misma visión, dice García Salord (*loc. cit.*), la autonomía fue generadora de un espacio para que profesores e investigadores pudieran existir, coexistir y reproducirse como grupo universitario, junto con los estudiantes. En el origen de la UNAM, el punto es más que importante, toda vez que el gobierno de la Re-

pública sentía que la institución era un proyecto suyo y, por tanto, que podía intervenir y modificar en su caso. No quedaba más que hacer la diferenciación y por eso se pugnó y luchó por la autonomía.

En otro texto, incluido en la mencionada revista, se discute sobre la aparición del "Nos-universitario", construcción esencial como condición necesaria para que la universidad alcance su carácter de sujeto, con el fin de darse "la capacidad y el poder para gobernarse a sí misma" (Suárez, 2010: 27). El *Nos* se refiere al reconocimiento de ser universitario, diferente de otros grupos y sujetos sociales. Y la autonomía juega, en este caso, como lazo de unión y de diferenciación. La identidad con el nosotros, de ser parte de una comunidad, que es autónoma, abre la posibilidad de identificar al "otro" y relacionarse con él. En principio y por la historia, el "otro" ha sido el Estado y la universidad nosotros (*ibidem*). Pero el punto derivado de este texto es que las relaciones de la universidad con su entorno están mediadas por la autonomía, cualquiera que sea el otro, de afuera, que quiera intervenir en la vida académica o política de la universidad.

Estos antecedentes son importantes para pensar la relación de la universidad con un "otros", con muchos públicos que tienen interés y demandan productos de los que hace la universidad, como el conocimiento. La relación de la universidad con todo tipo de públicos está mediada por la autonomía. No puede ser de otra manera.

El punto adelanta la discusión contenida en este texto, bajo la idea de que la investigación y sus resultados deben servir a la sociedad, y al surgimiento de nuevos conocimientos, para que la sociedad avance a situaciones de mayor bienestar. Los universitarios sirven a varios públicos en la sociedad y para eso requieren una autonomía plena, como veremos adelante.

DINÁMICA DE LA UNIVERSIDAD

Para las universidades públicas, la autonomía ha sido un componente esencial de su vida institucional. En el caso de la UNAM, desde su inicio, se asentó la investigación como función sustantiva. Pero la universidad de hace un siglo era distinta a la universidad de hoy.

Recientemente, la idea de universidad ha sido sometida a un debate crítico en las ciencias sociales. Desde Max Weber y después algunos sociólogos más en Europa y Estados Unidos¹ enfatizaron la autonomía universitaria para que la institución funcionara en la modernidad.

Sin embargo, en tiempos más cercanos, otros sociólogos recalcaron el declive de la universidad y de la autonomía, a causa de una serie de procesos que trajo la globalización y que acentuaron el carácter evaluador del Estado. Que, mediante juicios al desempeño, intentó orientar y controlar el rumbo institucional por la vía del subsidio y una forma de administración gerencial.

Además, el llamado capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997), que apareció en Estados Unidos, provocó la intervención de intereses privados en las grandes universidades, para hacer una investigación que satisficiera las necesidades empresariales y los requerimientos del mercado.² En México, la lógica del

¹ Por ejemplo, en un texto sobre "La universidad en la sociedad del conocimiento", Delanty (2001b) señala que la universidad se ha vuelto un asunto de crítica, desde las ciencias sociales, a partir de autores como Weber, Parsons y Bourdieu, quienes vincularon la autonomía con la teoría de la modernidad. La crítica analizó la coherencia del proyecto de la modernidad en el marco de la era posmoderna y la globalización, las que dan una nueva identidad a la universidad con base en la comunicación y la ciudadanía.

² El mercado llegó a la investigación universitaria en México con criterios economicistas, de "productividad" (publicar o perecer), que han modificado los propósitos de la academia. Ibarra (2005) sostuvo que los universitarios debemos tener cuidado para que el mercado no nos haga perder el control de la producción y distribución de conocimiento, porque perderíamos capacidades para

mercado en la actividad académica ha estado presente durante los últimos decenios gracias a que el Estado favoreció la competencia por fondos de programas oficiales y métodos de evaluación que introdujeron lógicas de mercado a la academia.³

La presencia del mercado y la falta de interés por lo público, de parte del Estado, provocó que se pensara que la universidad había entrado en crisis, que la idea de universidad, como la conocimos, estaba llegando a su fin, con una autonomía limitada, justo por la alianza del Estado y el mercado, que ha actuado sobre la universidad. Además, la autonomía era un obstáculo para que la universidad cambiara a los fines de la sociedad del consumo, donde la investigación podía ser orientada por criterios de mercado.

En otros discursos (e. g., Lyotard, 1987), se habló de que el conocimiento se ha fragmentando y que la docencia y la investigación se separan cada vez más. Se sostuvo que la idea original de universidad había llegado a su fin (e. g., Readings, 1996). Ahora tendríamos la universidad emprendedora (Clark, 1998), la universidad de clase global, una universidad performativa, etcétera. Con todo, los universitarios de este país hemos mantenido una parte muy grande de la idea que originó la universidad y la autonomía en México, al mismo tiempo que la institución ha variado en la historia de los últimos 100 años.

Delanty (2001b), otro sociólogo inglés, apoyó la idea de que el conocimiento debe producirse y aplicarse en una relación reflexiva entre el productor y el consumidor. La universidad en este punto debe reconocerse como el espacio donde existe la interconexión entre el conocimiento, la política, la sociedad y la cultura.

la competencia. La resistencia contra los efectos negativos del mercado habrá que armarla con la autonomía como la mejor aliada de la universidad pública.

³ La relación del mercado con el Estado se transformó en favor del primero, y en esa medida se fue perdiendo el espacio público. En el modo de relación que se estableció entre estas dos instancias, el Estado brindó al mercado las condiciones y posibilidades (jurídicas y políticas) para desarrollarse en la sociedad, una de cuyas consecuencias fue crear desconfianza en lo público.

Así, la universidad tiene que pensarse a sí misma y evolucionar con los cambios de la sociedad para encontrar la mejor manera de ejercer sus funciones sustantivas con autonomía. Los demandantes del conocimiento deben saber que se les entrega algo que genera confianza social hacia la universidad.

Toda vez que el mundo exterior influye en la dinámica de la universidad, ésta tiene que enfrentar la realidad que altera sus maneras de existir. Para ello, realiza el examen riguroso de sus circunstancias, de los problemas que tiene que enfrentar como institución y procede a efectuar cambios para ajustarse a nuevos requerimientos y demandas externos, al modificar su organización y operación para tal efecto. Los cambios que realiza la universidad le permiten adecuarse a nuevas realidades, ampliar los caminos del saber y educar para la transformación social.

En el pensamiento del sociólogo Medina Echavarría (1999), el examen crítico de la funcionalidad universitaria estimula los cambios organizativos y operativos de la institución. Es un examen sin restricciones, en uso de la autonomía, para adecuarse a nuevas realidades sociales, lo que se denomina, de acuerdo con mi lectura, como *responsabilidad social* de la universidad.

De donde deriva su *compromiso* social, que es una dimensión propia de las universidades latinoamericanas, la cual consiste en que los egresados de sus aulas sean buenos ciudadanos en el cumplimiento de su actuar social. El concepto también incluye la idea de que el conocimiento producido sirva al bienestar colectivo, que contribuya al desarrollo de la sociedad y a acabar con la desigualdad en cualquier orden.

UNIVERSIDAD, PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y AUTONOMÍA

La universidad ha tenido que estar cambiando ante la cada vez mayor importancia del conocimiento científico para crear valor, elevar la productividad, desarrollar tecnologías e implantar innovacio-

nes en todos los campos sociales; asimismo, para crear y preservar la cultura.

Hoy en día, una de las imágenes de la universidad es que se ha convertido en un sitio por donde atraviesan múltiples flujos de conocimiento, que se utilizan y se combinan para producir nuevo conocimiento. La universidad ha sido y será un lugar donde existen múltiples posibilidades cognitivas (Delanty, 2001a). Desde este enfoque se tienen que pensar e implantar los cambios organizacionales y la transformación de lo que se investiga y se enseña.

El rápido avance tecnológico y los cambios aparejados en la sociedad están afectando a las universidades, lo mismo que el movimiento de redes institucionales, los medios de comunicación y el mercado académico internacional. La universidad pública en el país tendrá que moverse hacia adelante, para enfrentar desafíos que implican reformas sustanciales, así como tomar conciencia de que necesita renovar sus objetivos, métodos y prácticas académicas para mantenerse como creadora de conocimiento original (Snellman, 2015).

En uso de la autonomía y de cómo se ha desarrollado la ciencia en México, resulta que la UNAM es la principal productora de conocimiento académico en el país. En virtud de las presiones externas para servirse del conocimiento y de las internas para crearlo, será importante pensar de qué manera podemos organizarnos en el subsistema de la investigación, con el fin de producir conocimiento que permita atacar parte de los graves problemas que enfrentamos los mexicanos en este punto de nuestra historia. Hacer ciencia para México, como apuntaba Justo Sierra, no es chauvinismo, es una necesidad esencial para la mejoría social, y eso requiere financiamiento, al menos un esfuerzo para aumentarlo.

En otro término, fue Gibbons (1997) quien planteó la instalación del modo 2 de producción del conocimiento, organizado para resolver problemas concretos y de coyuntura. Problemas que en su complejidad requieren la intervención de investigadores de diversas disciplinas y, en ocasiones, de análisis interdisciplinarios. Es un trabajo de equipo que requiere de una organización

flexible de la academia para que el grupo se integre, investigue en campo, informe de las soluciones y se desintegre, cuando sea necesario. No todo trabajo académico debe terminar en una publicación, como artículo en una revista indexada.

En reconocimiento de nuestra autonomía, requerimos y podemos tener miradas plurales en la investigación y desde la ciencia. El modo 2, por cierto, no es contrario al modo de producción 1, académico en su naturaleza, y puede ser complementario e igualmente producir publicaciones. Ambos modos de producción deben estar ligados a la docencia: transmiten conocimientos y experiencias prácticas.

En el horizonte que se observa para la investigación científica (ciencias, ciencias sociales y humanidades), a instituciones como la nuestra les corresponderá elaborar proyectos que requieren del concurso de muchas disciplinas para intentar resolver problemas que son de interés público, que requieren del concurso de investigadores provenientes de distintas disciplinas. Es un juego en el que interactúan una multiplicidad de campos de conocimiento, y la posibilidad de combinarlos, que son dos aspectos que le dan especificidad a nuestra institución.

Hay muchos rubros de la vida institucional listos para que la universidad despliegue su conocimiento a la sociedad. Enfrentará factores que bloquean la relación de la investigación universitaria y la sociedad. En ambas partes, habrá que establecer comprensión de una a la otra y estimular para entablar nexos.

Con el propósito de que la sociedad se beneficie de la labor de la universidad, necesita estar enterada del conocimiento que producen los académicos para su evolución. La comunicación de la ciencia es tan importante que, de no hacerse bien, dificulta a la universidad cumplir su tarea y sus propósitos. La universidad autónoma tiene las condiciones para decidir qué comunica y qué instrumentos puede usar para divulgar sus hallazgos.

En la sociedad hay una serie de actores, grupos, sectores sociales, públicos y privados, organizaciones de la sociedad civil, medios de comunicación, partidos y asociaciones interesados en deman-

dar conocimiento y educación a la universidad. Las demandas de cada uno pueden ser diferentes y hasta cruzadas, lo cual elevará la tensión natural de un ser institucional de por sí vibrante.

La universidad, en uso de su autonomía, puede elaborar estrategias de investigación y convocar a distintos actores para realizar proyectos, cuyos resultados sean usados por los actores interesados en modificar el entorno social o una parcela del mismo.⁴ La autonomía otorga a la universidad la capacidad de convocar y aliarse con actores decididos a jugar uno o varios papeles para gestionar cambios, salvar obstáculos o acumular fuerzas, con base en el conocimiento como vía para la transformación. Se actúa en y con la sociedad civil, con organizaciones e instituciones que tengan vocación de cambio.

Por otro lado, la universidad puede recibir demandas de conocimiento por parte de sectores de la sociedad que lo necesitan para elaborar sus estrategias de cambio. Estamos, otra vez, pensando en organizaciones o grupos organizados de la sociedad civil⁵ que se acercan a la universidad para elaborar en conjunto proyectos de investigación que sirvan a sus propósitos. Desde luego, el sector público, en todas sus instancias, puede convocar a la universidad y al sector privado, según sea el caso, para elaborar proyectos de investigación que sirvan a objetivos de mejoría social. En este punto, la universidad puede seleccionar qué demandas recibe y cuáles no; negociar requisitos y necesidades para

⁴ Tanto en la oferta como en la demanda de proyectos para el devenir social, la universidad ejerce un papel de agencia (e.g. Archer, 2014), en el sentido de que interactúa con grupos u organizaciones con autonomía, que tienen capacidad de actuar colectivamente y que reúnen sus intereses con los de la universidad para crear conocimiento concreto que sirva de orientación al cambio en un determinado ámbito social.

⁵ Entendida en su forma más general, la sociedad civil está conformada por personas ciudadanas que se agrupan voluntariamente en organizaciones que actúan de manera colectiva para manifestar sus intereses de cambio social e influir en la toma de decisiones en el espacio público, en pos de objetivos comunes y fuera del ámbito gubernamental, del cual pueden recibir apoyos.

realizar proyectos, siempre teniendo como referente y usando su autonomía.⁶

En este punto advierto que las acciones de la universidad, para pactar proyectos de investigación con la sociedad y el Estado, se llevan a cabo con la autonomía, que dota de poder a la institución académica para definir qué y cómo se investiga, y cuáles serán los resultados por presentar.

En un medio con problemas sociales tan complejos, reducción de recursos, crisis de confianza e incertidumbre política, la universidad hará bien en aumentar el número de públicos con los que interactúa, lo cual puede servir para defender su carácter público, su autonomía y sus finanzas. Ganar bases sociales le puede dar una buena defensa a la universidad.

La autonomía también tiene una perspectiva política (Ordorika, 2010; Muñoz, 2010; Suárez, 2010) y hay que usarla, porque quienes proveen recursos financieros pueden verse tentados a influir en el devenir institucional.

COMENTARIOS FINALES

Como ya mencioné, la UNAM —y la universidad pública en general— es una institución clave para que México transite por el siglo XXI y su sociedad tenga logros que representen un mayor nivel de bienestar y una cultura que elimine los prejuicios y la discriminación, que nos permita interconectar a quienes vivimos en este país y progresar juntos.

En la era de la información y de la digitalización, no se po-

⁶ Hay muchos estudios acerca del papel de la universidad en el progreso local. Véase Girardo (2008), un esfuerzo de la UNAM y la UADY en colaboración para el Plan Estratégico de Mérida. También en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, la UNAM colaboró con el gobierno del estado de Morelos en el Plan de Combate a la Violencia.

drán alcanzar los objetivos de transformar a México plenamente sin educación superior y sin conocimiento científico propio. En materia científica, necesitaremos avanzar por nosotros mismos, usando todos los conocimientos al alcance, porque la dependencia científica puede, en efecto, desviarnos para alcanzar metas que no son deseables.

En su responsabilidad y compromiso social, la universidad se juega su futuro. Asimismo, una de las principales tesis de esta ponencia, reitero, es que la autonomía es imprescindible para la universidad pública, porque le otorga la libertad para hacer una academia libre y plural, para que toda la organización universitaria apoye a sus tres funciones sustantivas, las cuales deben estar entrelazadas a partir de espacios colectivos, de equipos de trabajo que tengan los mismos intereses científicos, que renueven la vinculación de la docencia con la investigación.

Por lo pronto, científicos, científicos sociales y humanistas deberían formular un grupo pequeño de proyectos de gran alcance, analítico y político, que permitan pensar, reflexionar y proponer opciones al desarrollo de México, lo cual implica trabajo colectivo de carácter multi e interdisciplinario. La capacidad de movilizar y conjugar conocimiento, la unión intelectual y material de los investigadores, elevará la calidad de la docencia y permitirá que se produzcan conocimientos pertinentes para dar solución a los problemas que hay en el país en este momento de su historia. La combinación de las tres funciones, que nos permite la autonomía, nos enriquecerá institucionalmente y será un resultado específico del progreso de la educación, la ciencia y la cultura en nuestra universidad.

Tenemos muchas cartas para jugar, y podremos tener más gracias a la autonomía. Tan valiosa, que celebramos los 90 de años de estar con nosotros en la UNAM.

REFERENCIAS

- Archer, Margaret (2014), *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Clark, Burton (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford, Pergamon-Elsevier.
- Delanty, Gerard (2001a), *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- Delanty, Gerard (2001b), "The university in the knowledge society", *Organization*, vol. 8, núm. 2, pp. 149-153.
- García Salord, Susana (2010), "Notas sobre la significación sociológica de la autonomía universitaria", *Perfiles Educativos*, vol. xxxii, núm. especial, pp. 50-78.
- Gibbons, Michael (1997), *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Girardo, Cristina (2008), *El desarrollo local de México: aportes teóricos y empíricos para el debate*, México, UNAM/UADY/Plan Estratégico de Mérida.
- Ibarra, Eduardo (2005), "'Capitalismo académico' en los márgenes: notas sobre la naturaleza de las transformaciones recientes de las universidades mexicanas", Seminario Permanente *Internacionalización de la educación superior: el capitalismo académico, implicaciones para los países en desarrollo*, México, CESU-UNAM, abril.
- Lyotard, Jean François (1987), *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.
- Medina Echavarría, José (1999), *Responsabilidad de la Universidad*, México, El Colegio de México.
- Muñoz, Humberto (2010), "La autonomía universitaria. Una perspectiva política", *Perfiles Educativos*, vol. xxxii, núm. especial, pp. 95-107.
- Ordorika, Imanol (2010), "La autonomía universitaria. Una perspectiva política", *Perfiles Educativos*, vol. xxxii, núm. especial, pp. 79-94.
- Readings, Bill (1996), *The University in Ruins*, Cambridge, Harvard University Press.
- Slaughter, Sheila y Larry Leslie (1997), *Academic Capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

- Snellman, Lilian (2015), "Universidad en la sociedad del conocimiento: roles y desafíos", *Journal of System and Management Sciences*, vol. 5, núm. 4, pp. 84-113.
- Suárez, María Herlinda (2010), "Consideraciones políticas sobre la autonomía universitaria", *Perfiles Educativos*, vol. xxxii, núm. especial, pp. 27-49.

LA DOCENCIA EN EL MARCO DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA. EL CASO DE LA UNAM

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA
*Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación-UNAM*

INTRODUCCIÓN

Como una forma de festejar, pero sobre todo analizar lo que el movimiento de Córdoba de 1918 heredó a las universidades latinoamericanas, es conveniente abordar qué significó en este proceso la docencia. En el presente ensayo, deseo ir más allá de lo que comúnmente se reconoce como el legado de la autonomía y su impacto para la docencia, que se expresa en la consigna "libertad de cátedra", la cual ha permitido recuperar la posibilidad de trabajar todas las escuelas de pensamiento en el ámbito académico, sin ningún elemento de sanción o cuestionamiento, tema que nuestra institución orgullosamente ha cumplido a cabalidad; junto con ello, se encuentra la posibilidad de construir los proyectos curriculares para la formación profesional, tema en el que incluso nuestra institución ha avanzado hacia la elaboración de proyectos de formación para profesiones diferentes a las habituales.

Mientras que el segundo tema: "ingreso por concurso de oposición", si bien se enfrenta a la dinámica del funcionamiento de una importante cantidad de planes de estudio frente a la necesidad de contar con una planta docente, se atiende en términos generales.

Sin embargo, en el campo de la docencia, la UNAM está en deuda con varios elementos que se infieren del espíritu del movimiento estudiantil de 1918, ya que nuestra universidad se mantiene co-

mo una institución intelectualmente progresista y pedagógicamente conservadora. Para entender esta cuestión, es importante comprender alguno de los actuales desarrollos de la didáctica. Meirieu (2018) sostiene que el trabajo docente se puede examinar a través de una triple articulación entre: a) fines y valores que orientan y se asumen en el acto de educar, b) las opciones conceptuales con las que se decide trabajar, y c) la forma de realizar este trabajo en el aula. Para clarificar esta idea, describe un ejemplo en el que hay docentes que tienen claro que desean formar a un estudiante para desarrollar su capacidad de razonar y argumentar, así como un pensamiento propio, para después integrarse activamente en la sociedad, lo que refleja los fines y valores del proyecto que desean impulsar; también señala que algunos profesores universitarios, en el marco de la sociología, asumen trabajar un autor que consideran progresista, como Pierre Bourdieu, lo cual les permite tener una posición intelectual significativa; sin embargo, aduce que cuando llegan a trabajar con sus alumnos, la única forma en que pueden realizar esta tarea es mediante la exposición de temas, elaboración de preguntas que indaguen si los estudiantes comprendieron al autor y si retuvieron algunos conceptos. En este sentido, afirma, su docencia es intelectualmente progresista, pero su forma de trabajo es profundamente conservadora.

Desde esta perspectiva, asumimos que la universidad muestra con claridad fines y valores que orientan su acción, asume con responsabilidad los fundamentos conceptuales, teorías de los contenidos que trabaja, pero la manera en que los trabaja en el salón de clase, en general, está muy alejada de las necesidades y formas de trabajo que reclaman los estudiantes del siglo XXI. En este sentido, a partir de un punto de vista pedagógico/didáctico, podemos considerar que su trabajo es ideológicamente progresista y didácticamente conservador. Ésta es la tesis central que orienta la argumentación que expondré en este capítulo.

UNA LECTURA DESDE LOS TEMAS DOCENTES DEL MANIFIESTO LIMINAR

Para entender la relación que se construyó entre la tesis central y el movimiento de Córdoba, es necesario retomar algunas ideas del Manifiesto Liminar, publicado por la Federación de Estudiantes (*La Gaceta Universitaria*, 1918). Dicho texto es la expresión del ideario del movimiento de Córdoba, del cual se derivan las afirmaciones que generalmente se hacen acerca de las demandas estudiantiles, todas ellas por demás conocidas: libertad de cátedra y de investigación, ingreso por concurso, etcétera. Sin embargo, una lectura más detallada permite encontrar varias argumentaciones con relación a lo que esperan de los docentes universitarios. Para esta exposición, me focalizaré en cuatro ideas que deseo resaltar:

- 1) Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda.
- 2) La reforma [...] no ha inaugurado una democracia universitaria, ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella inesperado apoyo.
- 3) La juventud universitaria de Córdoba [...] se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad.
- 4) Los métodos docentes estaban viciados en un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas (*La Gaceta Universitaria*, 1918: 2 y 5).¹

Si bien no son los únicos cuestionamientos que se presentan en ese documento, vale la pena revisarlo 100 años después de su publi-

¹ Las páginas las hemos tomado de la versión que publica el Seminario de Educación Superior.

cación, con el fin de identificar hasta dónde nuestra institución ha logrado superarlos o hasta dónde sigue siendo una deuda con las demandas de los estudiantes el realizar un trabajo curricular y didáctico que en el siglo XXI responda a las condiciones de los alumnos que, en este caso, podemos reconocer como centenarias.

LA MASIFICACIÓN, MODERNIZACIÓN E IMPACTO DEL MERCADO EN LA VIDA UNIVERSITARIA

Un elemento que es necesario tomar en cuenta para realizar este análisis es el proceso de masificación de nuestras instituciones de educación superior. El acceso a la educación terciaria ha sido declarado un derecho humano desde el Congreso Mundial de Educación Superior, realizado en París en 1998 (UNESCO, 1988). Un derecho para todos aquellos sujetos que logren las condiciones para ingresar a ella. De hecho, aunque no hemos llegado a la educación universal, no se puede desconocer que, desde mediados del siglo XX, hay un proceso geométrico de expansión de la matrícula de la educación superior.

Si utilizamos la clasificación de la UNESCO, nuestro sistema educativo es un sistema de masas,² ya que atiende a poco más de tres de cada 10 sujetos en edad de cursar estudios universitarios; si bien, a grandes rasgos, podemos señalar que la matrícula de educación superior en México se duplicó entre 2000 y 2017, al pasar de 2 millones de estudiantes a 4.6 millones (ANUIES, 2018: 47). Este crecimiento se puede identificar en la UNAM, pero no en la misma magnitud, de suerte que en el mismo periodo (en el ciclo 2000-2001) la población de licenciatura era de 130 000 estudiantes,

² Se considera de élite a un sistema de educación superior que atiende a menos de 15% de la población en edad de realizar esos estudios y universal al que atiende a más de 50%.

mientras que para el ciclo 2018-2019 fue de 213 000 estudiantes (UNAM, 2019). A todas luces, tenemos un sistema de educación superior complejo, grande y en permanente expansión.

No sólo el sistema se ha masificado, sino que el trabajo docente se encuentra inmerso en una complicada relación entre el mundo académico y el empresarial. Una relación complicada por varias razones. En primer término, porque la universidad requiere formar profesionales que se puedan incorporar al mundo laboral. Quien paga, manda, y en este caso el mundo laboral establece sus requisitos y elige. De tal suerte que, al egresar de la educación superior, los estudiantes se enfrentan a un espacio laboral que tiene sus propias reglas y exigencias. Los egresados universitarios compiten en este ámbito para obtener un empleo, que en el fondo es obtener una forma de vida. De alguna forma, las exigencias laborales se retoman en la construcción de los diversos proyectos curriculares que ofrece la institución.

En segundo lugar, debemos reconocer que las políticas educativas que se han instaurado en el sistema de corte meritocrático han incorporado la idea del mercado en el trabajo académico. En el marco de este conjunto de políticas, que buscan individualizar el trabajo académico, cuya expresión mayúscula son los estímulos al desempeño académico, los reconocimientos del Sistema Nacional de Investigadores se traducen en políticas que, en general, benefician a la investigación y a las publicaciones sobre la docencia, así como a la obtención de grados académicos, a través de los cuales se vuelve a inducir la investigación y se deja a la docencia como una tarea simple, la cual se reduce a preparar un tema y explicarlo a un grupo de estudiantes, con la esperanza de que, de esta manera, realicen los procesos de aprendizaje. A lo anterior se debe añadir los criterios que emanan de los organismos acreditadores, los cuales tienden a fijarse en los temas que, en su lógica, necesitan formar parte de un plan de estudios en la conformación formal de la planta académica; esto es, el porcentaje de profesores con doctorado, en sus publicaciones, en el número de alumnos por docente, el tamaño de la biblioteca.

En este marasmo de indicadores y criterios, y ante la necesidad de responder a la lógica del mercado, la universidad deja en la penumbra sus finalidades primordiales: investigar, difundir la cultura y formar, pero formar no sólo para las necesidades de un mercado ocupacional ni para obtener un puntaje en cualquier sistema clasificatorio (*rankings* universitarios), sino formar para cumplir con la función civilizatoria que es intrínseca a su labor (Freitag, 2004), o bien, a lo que Slaughter y Leslie (1999) denominan el impacto del capitalismo en el trabajo universitario. Los contenidos de los planes de estudio, aunque responden a la lógica de la disciplina, también incluyen el utilitarismo que reclama el mundo laboral (Laval, 2019).

ESTRUCTURA CURRICULAR, EL PRIVILEGIO DE LAS ASIGNATURAS

Aquí encontramos un primer punto de tensión no sólo en lo que la universidad define como contenido para ser trabajado con los estudiantes, sino también en la forma de realizarlo en el aula. Una lucha interna e intensa por identificar cuáles son los contenidos básicos para una formación, una lucha que en ocasiones se olvida que la realidad se encuentra presente en forma estructurada y que, si bien los acercamientos y la formación disciplinaria es fundamental, también lo es integrar la información, transitar de un plan de estudios fragmentado, donde el saber de cada disciplina se privilegia, a un plan de estudios que tiene la capacidad de integrar la información a través de la construcción de problemas para el trabajo en el aula (Beane, 2010); la posibilidad de trabajar con problemas eje como estructuradores de un proyecto curricular (Díaz-Barriga, 2014), e incluso la capacidad de integrar en espacios curriculares los saberes que proceden de diversas disciplinas, bien sea que esta integración se realice de manera semestral, en una estructura que cruce todo el plan de estudios, o se focalice en la última etapa curricular.

Una revisión de la historia de los proyectos curriculares en nuestra institución nos indica que, lamentablemente, nos encontramos a una distancia considerable de la época en la que se buscó construir proyectos experimentales que apuntaran a la integración, como en los años setenta del siglo xx fue el caso del plan de estudios por áreas del Colegio de Ciencias y Humanidades, el plan de medicina experimental, denominado A-36, y el plan de estudios de arquitectura de talleres, realizado en el marco del proyecto de autogobierno, planes de estudio caracterizados por la idea de avanzar en la estructura curricular por asignaturas.

Ciertamente, los planes de estudio por asignaturas tienen sus ventajas, ya que son más fáciles de administrar y permiten dosificar el contenido disciplinario de una manera gradual, al atender al grado de dificultad de los temas que se van a abordar y a la lógica de la estructura de las disciplinas; pero también tienen amplias desventajas, pues el contenido que se trabaja en ellos se encuentra alejado de la realidad y cada disciplina tiende a considerarse como separada de todas las demás, dejando en el estudiante la tarea de integrar la información trabajada. De ahí surgió, desde el nacimiento del campo del currículo como disciplina de las ciencias de la educación, la propuesta de realizar proyectos curriculares integrales (Beane, *op. cit.*). Proyectos que no son sencillos, pero que necesariamente requieren de un esfuerzo institucional para su impulso, con la ventaja de coadyuvar a la integración de la información, lo que en nuestro caso significa acercar al estudiante al mundo profesional.

La realidad es que los proyectos curriculares de integración prácticamente no existen en nuestra institución, hemos sobreprivilegiado el trabajo por asignaturas con las ventajas y desventajas que conlleva. La institución ha perdido la capacidad de armar propuestas curriculares experimentales, como las que tuvo en los años setenta del siglo pasado para, desde ellas, indagar, reflexionar y reorientar su trabajo académico. Nuestros planes de estudio siguen estando viciados, si no de un estrecho dogmatismo, sí de un amplio academicismo que aleja el contenido de aprendizaje de la realidad.

De hecho, nos encontramos frente a un conjunto de actores que suelen violentar de manera simbólica o real la autonomía universitaria en el marco de la docencia: el mercado, los sistemas de acreditación y los exámenes de egreso de la licenciatura. En ocasiones, las luchas internas por defender los espacios de autonomía se limitan a que la institución considere que tienen amplia libertad para definir sus planes de estudio, al atender a múltiples condiciones del contexto y sin tomar en cuenta la necesidad de realizar experiencias que permitan transformar la construcción curricular para ofrecer otro tipo de experiencia de formación.

ESTUDIANTES DEL SIGLO XXI, NUEVOS RASGOS GENERACIONALES

Los estudiantes universitarios del siglo XXI representan múltiples cambios con respecto a los que ingresaban a estas aulas unos años antes. Muestran un cambio en la forma de pensar, sentir y actuar, que son el resultado tanto de procesos de corte social como generacional que demandan, por una parte, reconocer cuáles son los rasgos que tienen y exigen una serie de adecuaciones en el trabajo pedagógico.

Desde una perspectiva social, actualmente tienen acceso a la educación superior jóvenes que suelen ser la primera generación que ingresa a este nivel de su grupo familiar. Es verdad que el término juventud da cuenta de una construcción social que va más allá de una perspectiva de maduración que sólo emana de las descripciones que al respecto realiza la psicología,³ para plantear

³ Según García, Caparelli y Paulin (2018: 187-188): "Las teorías clásicas que corresponden a [...] la psicología, [quien considera] este grupo etario [...] como adolescente; una matriz de carga simbólica, heredero de las primeras teorizaciones de Stanley Hall (1906) [...] estos planeos clásicos son propios de una concepción 'maduracionista'. Vetusta en las discusiones académicas, pero vigente

que se trata de sujetos que pueden ser descritos desde perspectivas que enriquezcan su conocimiento como una aproximación sociológica y otra antropológica. Los estudiantes universitarios se encuentran inscritos en múltiples relaciones familiares, grupales, escolares, todas ellas vitales para su vida y su progreso. Estamos frente al acceso de sujetos que representan grupos sociales de sectores que no están familiarizados con las actividades que demanda este nivel educativo. Al mismo tiempo, que las características de la expansión de la escuela pública dificultaron que la democratización de la escuela, esto es, que otros grupos sociales tuvieran acceso a la escolarización, no necesariamente fuera acompañada con el avance de los aprendizajes, habilidades de alguna forma homogéneas, que la educación para un sector elitista lograba de alguna forma aceptable (Hargreaves, 1989). Los estudiantes universitarios, hijos de esta democratización y de la escuela de masas, enfrentan otro tipo de dificultades para su acceso a este tipo de estudios: la distancia que tienen que recorrer, su sistema de alimentación, la infraestructura familiar con la que cuentan para cumplir con las exigencias que demandan estos estudios, el progreso de un conjunto de *habitus* que demanda el trabajo académico.

El sistema educativo, la escuela y la universidad han enfrentado esta realidad social sólo a partir de instrumentos judicativos que clasifican a los alumnos; me refiero al sistema de exámenes y calificaciones. En los hechos, cuando un alumno reprueba u obtiene una baja calificación, esto será motivo para que en forma personal o en su grupo familiar se encienda una señal de alerta de algo que se debe atender. Muy por el contrario, este sistema de clasificación contribuye en mayor medida a segregar a los estudiantes, marginarlos y orillarlos a la exclusión (Perrenoud, 1996).

De esta manera, podemos comprender que el aula se convierte en un espacio de convergencia de estudiantes que proceden de

en el sentido común. En ella se enfatiza la crisis identitaria juvenil como momento de preparación para la adultez, oponiéndola a cierta estabilidad putativa de la que gozaríamos los adultos".

múltiples experiencias, posibilidades y condiciones educativas. Identificar el elemento común para poder trabajar con ellos no es tarea fácil, más cuando el docente presta mayor atención al contenido del currículo que a los sujetos que tiene enfrente. La noción alumno puede ser empleada para que el maestro suponga ciertas condiciones en el aprendiz, sin necesariamente acercarse a su realidad. Enseña lo que tiene que enseñar, porque así lo aprendió en su historia personal y porque así lo determina un programa del plan de estudios o sencillamente el dominio de la materia que le corresponde trabajar. Un punto donde se hace evidente el divorcio entre el saber disciplinario y el saber pedagógico que comúnmente florece en la universidad.

Además de la condición social, es necesario tener en cuenta el cambio generacional que viven los estudiantes universitarios. Ciertamente se trata de clasificaciones, de alguna forma relativas, donde no todos los autores coinciden en la determinación de las fechas, pero sí en cambios que se presentan en tiempos cada vez más cortos. Consideremos, a grandes rasgos, una clasificación que señala generacionalmente a los *baby boomers* (1949-1968), la generación X (1969-1980), los *millennials* (1981-1999) y la generación Z (2000-2010). La primera generación vivió en una época de paz, la segunda en periodos de crisis, mientras que a las dos últimas les ha correspondido el inicio de la digitalización y la expansión masiva de internet. En un tiempo cada vez más corto, se observan cambios significativos en los hábitos de trabajo, en la forma de relacionarse, en la manera de concebir el mundo, su relación con los otros, sus mecanismos de atención y de aprendizaje.

En el caso de los *millennials* (Prensky, 2013) y de la generación Z (Ortega, Soto y Cerdán, 2016), se encuentran inmersos en los vertiginosos cambios que la tecnología está teniendo, su entorno vital es tecnológico, de ahí derivan sus formas de pensar, de atención, sus intereses y su manera de relacionarse con el mundo. Baste incluso con pensar cómo las redes sociales digitales han transformado el concepto de "amistad", entre otros.

De manera que estamos ante estudiantes interesados cada vez

más por lo inmediato, lo útil, con dificultades para adaptarse al modelo escolar de profesor dictando cátedra, de aulas rectangulares que demandan la atención al frente, de pupitres en serie uno tras de otro, de libros y toma de apuntes en cuadernos. Pero, fundamentalmente, experimentan dificultad para interesarse en el contenido de un curso, el temario lo ven lejano a sus intereses, inquietudes y necesidades. Son sujetos que se mueven entre formas de ser irreverentes y un cuestionamiento permanente a la autoridad, que cuando pueden confrontan el "dicho docente" por el dicho que se encuentra en la red, sea una página consistente de internet o lo que se expresa en una red social.

Una generación que ingresa a la universidad con la puesta en práctica de amplias habilidades para manejarse en tecnologías digitales, su vida ha transcurrido en medio de las tecnologías. Sin embargo, no encuentra ni en los planes de estudio ni en el trabajo en el aula una respuesta a su forma de ser.

LA EXPOSICIÓN, UNA PRÁCTICA PRIVILEGIADA DE ENSEÑANZA

El Manifiesto Liminar expresa que "la juventud universitaria se levantó contra un método docente", tema que podríamos traducir así: la exposición como modelo privilegiado del trabajo en el aula. Como en otras épocas, hay un privilegio del saber disciplinario sobre el saber didáctico en la docencia universitaria. Cuando en el mismo documento Liminar se planteaba la necesidad de establecer una vinculación entre el que enseña y aprende, lo que demandaba era una forma de trato personalizada, donde el alumno fuera reconocido como un sujeto en proceso de aprender, que demandaba un trato digno, que se construyera una relación pedagógica para crear condiciones de aprendizaje, y no un clima de autoridad. Habitualmente se reconoce que al docente le corresponde enseñar y que la tarea del alumno es aprender.

Por el contrario, la docencia tiene que ser considerada como

una relación compleja entre personas y no como un acto exclusivo de transmisión. La deuda universitaria en este punto ciertamente es significativa.

Es habitual en el ámbito académico que el privilegio del conocimiento disciplinario permita que los docentes se refugien en las formas con las que aprendieron en el curso de sus estudios, esto es, que reproduzcan las prácticas de sus docentes; además de un cierto descuido por atender los cambios que el debate didáctico contemporáneo abre para la tarea educativa, así como la falta de disposición y tiempo de los profesores para crear espacios que permitan experimentar situaciones diferentes de aprendizaje. Suele acontecer, como lo señala Perrenoud (2010), que en sus clases los docentes tiendan a reproducir aquellas formas de trabajo en el aula con las cuales aprendieron en su etapa estudiantil.

En este contexto, sostenemos la necesidad de reconstruir la docencia de cara al siglo XXI (Díaz-Barriga, 2019a). Múltiples elementos reclaman de esta acción, varios de ellos los hemos mencionado a lo largo de esta exposición: los proyectos de formación profesional a través de las propuestas curriculares, los rasgos que caracterizan a los jóvenes que están en las aulas universitarias y los cambios que emanan del debate didáctico contemporáneo.

Es menester crear ambientes de aprendizaje o construir situaciones de aprendizaje (Brousseau, 2007), expresiones que busquen dar sentido a la idea de que el trabajo de aprendizaje tiene como eje lo que el alumno realiza. Sin embargo, un estudiante puede realizar una actividad, un trabajo o una tarea de muy diversas formas, que van desde el cumplimiento formal de algo que se exige en su trabajo escolar, hasta la asunción de un tema que asume como responsabilidad propia e incluso más como parte de un proyecto personal (Meirieu, 2002). Una diferencia fundamental, pues mientras la primera se realiza sólo para satisfacer lo que el otro (docente) demanda y presentarlo en la forma como lo requiere —sin importar los mecanismos que se empleen para cumplir con lo que se ha exigido—, lo segundo requiere que el sujeto no sólo tome conciencia de lo que significa aprender, del esfuerzo y de

dicación que ello implica, sino que le requiere construir el trabajo o tarea a realizar como parte de un proyecto personal.

Pensar el aprendizaje, desde la perspectiva de una construcción que es resultado de un proyecto personal, significa que cada estudiante ha hecho suya la necesidad de realizar las acciones que le permitan avanzar en la ruta del aprendizaje, que asumirá que en ese camino encontrará dificultades y está dispuesto a superarlas. Sin embargo, las dificultades surgen del tema o problema que aborda, no de una exigencia formal externa que impone el docente. La dificultad es algo personal, es parte necesaria del proceso de aprender, de trabajar simultáneamente con certezas e incertidumbres; de la capacidad de formularse interrogantes de manera permanente y estar dispuesto a afrontarlas.

Ésta es la diferencia entre una didáctica instrumental que dota al docente de técnicas para ser empleadas en el aula, como especie de recetario del que se escoge la receta que se considera interesante, novedosa o simplemente más fácil de aplicar, y la perspectiva que concede rigor disciplinario al campo de la didáctica, donde lo que se ofrece al docente son un conjunto de planteamientos conceptuales, de acercamiento a procesos complejos donde el fundamento y principio de la acción antecede al uso de la técnica. No es que la didáctica no requiera de técnicas para el trabajo en el aula, es que la didáctica es una estructura conceptual mucho más amplia que las técnicas. Éste es el punto de quiebre entre la perspectiva prescriptiva de la didáctica frente a una visión reflexiva.

Los procesos de construcción que subyacen en el aprendizaje remontan a cada estudiante a sus historias personal y escolar con los aciertos y, en general, con los vicios que le ha aportado, atender más a lo formal o a la calificación, entre otros, a sus acercamientos culturales del entorno familiar, social y tecnológico donde se desenvuelve. Estos procesos no son visibles en primera instancia, incluso no son conscientes en el estudiante, tampoco necesariamente en el docente, quien considera que su responsabilidad es "dar clase", "preparar la materia", "solicitar que resuelvan ejem-

plos o problemas" y "aplicar un examen". De ahí que el reto didáctico es enorme, porque significa cambiar la perspectiva que tienen los docentes para construir sus propuestas de trabajo en el aula, pero también implica remontar muchas historias escolares, familiares, sociales y tecnológicas que operan como bloqueos frente a la tarea de aprender por parte de los estudiantes.

El cambio exige una gran transformación en el sistema educativo en su conjunto, la cual debe enfrentar una transición en las prácticas docentes de la universidad. Nos levantamos contra un método ¡de hace 100 años!, pero ese método sigue permaneciendo en el aula universitaria.

OTRA FORMA DE CONCEBIR EL ESPACIO FÍSICO DEL AULA

Este cambio también exige que las instituciones examinen su concepción del aula, revisen el espacio físico donde consideran que van a realizar un encuentro entre estudiantes y docentes (en plural). La disposición de nuestras aulas sigue siendo la que propuso Comenio (2008) en el siglo XVII, un aula rectangular con un pizarrón al frente, un escritorio y un lugar para el docente y, frente a éste, una serie de mesabancos donde los alumnos se sientan en modelo auditorio para "atender la voz del enseñante". Ahora que la hemos modernizado, le colocamos un proyector y una pantalla.

Comenio estaría orgulloso de la permanencia —más que centenaria— de su propuesta para el trabajo escolar, donde el maestro, en su trabajo en el aula, sigue siendo "un sol que brille para todos". No se niega la necesidad del saber disciplinario docente, pero hoy se reclama la vinculación de ese saber con uno didáctico.

Si queremos que los alumnos se enfrenten a su aprendizaje como un proyecto personal, son ellos quienes tienen que trabajar, no los que deben escuchar, tomar nota o, ahora, una instantánea al pizarrón con su *smartphone*. Aunque parezca algo secundario, eso significa encontrar otra disposición del aula. Es significativo

que, en nuestro país, existan pocas experiencias para construir el espacio de aprendizaje de los alumnos desde otra perspectiva arquitectónica. El aula octagonal del Centro Los Valles, de la Universidad de Guadalajara, es un ejemplo importante en esta línea de experimentar otras formas de disposición física para generar otras formas de aprender (Díaz-Barriga, 2019b). Es necesario reconocer que la centralidad del trabajo de aprendizaje recae en el alumno y no en el docente. Eliminar la centralidad que el aula rectangular le concede al docente es sentar una base física para impulsar un cambio en el método de trabajo. No es suficiente, pero es también una exigencia que nuestras instituciones tienen que afrontar. Baste pensar, para el caso de la UNAM, cuántas aulas nuevas se han construido en los últimos diez años y cómo la mayoría son construidas en una perspectiva de auditorio o rectangular.

La universidad que abre su espacio a la investigación en todas las áreas y en todas las disciplinas, la universidad que ha logrado construir laboratorios de investigación básica no sólo bien dotados, sino con capacidad para competir con laboratorios de instituciones del primer mundo, es incapaz de pensar la necesidad de impulsar la experimentación didáctica y la construcción de aulas experimentales.⁴

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Iniciamos nuestra exposición con la tesis de que nuestra institución es deudora en el ámbito de la docencia al espíritu que acom-

⁴ La remodelación que se hizo en la Facultad de Filosofía y Letras a fines de los noventa y principios del siglo XXI eliminó el espacio-aula denominado "Laboratorio de Didáctica", y no necesariamente lo planteó manifestando que se empleaba bien, pero era una invitación para que docentes y alumnos del Colegio de Pedagogía realizáramos trabajos diferentes con los alumnos. Si lo recordamos, ese espacio era el más solicitado por los docentes del colegio para trabajar con sus estudiantes.

pañó el debate de la autonomía universitaria hace 100 años; afirmamos, a partir del pensamiento de Meirieu, que desde el punto de vista intelectual su docencia es progresista pero, su práctica pedagógica, conservadora.

En el transcurso de nuestra exposición, trabajamos algunas ideas del Manifiesto Liminar, donde los estudiantes plantean no sólo la necesidad de impulsar la libertad de cátedra e investigación, así como el ingreso del personal académico por concursos de oposición —tema que nuestra institución cumple—, sino también destacamos otros aspectos de dicho documento en el que los estudiantes cuestionan la forma de trabajo en el aula y la forma como los docentes realizan su tarea pedagógica.

Es en este sentido donde nuestra institución es deudora. Es cierto que los académicos universitarios no sólo gozamos de la libertad de cátedra, sino incluso la institución busca incorporar los temas más relevantes, significativos, básicos y de frontera de las múltiples disciplinas que se cultivan en ella. La perspectiva ideológicamente amplia, científicamente rigurosa, que incorpora saberes básicos y de frontera, se cumple a cabalidad en los planes de estudio. Sin embargo, los saberes responden todavía a la lógica de la estructura de asignaturas, no hemos avanzado hacia formas híbridas de construcción de planes de estudio que permitan incorporar problemas de la realidad como base del aprendizaje de los estudiantes.

Nuestro modelo de aula responde a la enseñanza expositiva, desde su disposición física hasta las prácticas didácticas que se derivan de un plan de estudios que, por la cantidad de sus contenidos, conlleva a que cada tema se trabaje sólo mediante un modelo de presentación en clase, obviando la posibilidad de emplear otras estrategias didácticas, como el trabajo por problemas, casos o proyectos.

Los cambios generacionales no forman parte del debate didáctico-pedagógico de la institución, aún se concibe a un estudiante universitario de acuerdo con un modelo ya establecido, y se espera que quien ingresa a la universidad responda a dicho modelo. No hay una visión sociológica que permita analizar las condiciones

de los grupos que hoy acceden a la educación superior, como tampoco hay una perspectiva sobre la forma en que las generaciones actuales han formado su sistema de atención, aprendizaje, acceso a la información, relaciones sociales a partir de la tecnología. La tecnología que se emplea en el aula se identifica mucho más con la incorporación de un proyector que presenta una exposición en PowerPoint que con concebir la necesidad de aprender a partir de interacciones tecnológicas.

La universidad se ha negado a sí misma el asumir en plenitud el significado de su autonomía para el trabajo docente. Ha cancelado la posibilidad de establecer espacios de la necesaria experimentación pedagógica, de impulsar otras formas de construcción curricular que respondan a la necesidad de integrar la información y de vincularla con la realidad; de integrar las formas de aprendizaje con el uso de tecnologías; de entender los cambios generacionales de quienes están en sus aulas. Sus mismos espacios físicos universitarios reclaman conformarse de una manera diferente.

En este sentido, nuestra institución es deudora del espíritu de Córdoba de hace 100 años en el ámbito de la docencia.

REFERENCIAS

- ANUIES (2018), *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*, México, ANUIES.
- Beane, James (2010), *La integración del currículum*, Madrid, Morata.
- Brousseau, Guy (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Comenio, Juan Amos (2008) [1657], *Didáctica Magna*, México, Porrúa.
- Díaz-Barriga, Ángel (2019a), "Entrevista realizada al doctor Miguel Ángel Navarro, rector del Centro Universitario 'Los Valles' UdeG, sobre el proyecto Universitario Centro Los Valles", Universidad de Guadalajara, mayo de 2019.
- Díaz-Barriga, Ángel (2019b), "Reconstruir la docencia, un reto del siglo XXI", conferencia, <<https://riogrande.gob.ar/educacion/congreso-internacional/biblioteca/>>, consultado el 28 de julio, 2019.
- Díaz-Barriga, Ángel (2014), "Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias", *Perfiles Educativos*, vol. xxxvi, núm. 143, pp. 142-162.
- Freitag, Michel (2004), *El naufragio de la universidad*, Barcelona, Pomares.
- García, Guido, Florencia Caparelli y Horacio Paulin (2018), "La carrera moral de jóvenes que 'caen' y 'se rescatan'", en Horacio Paulin, Guido García, Florencia D'Aloisio y Rafael Carreras (coords.), *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento*, Córdoba, Tesseo Press.
- Hargreaves, Andy (1989), *Curriculum and assesment reform*, Londres, Open University Press.
- Laval, Christian (2019), *A escola Nao é uma empresa. O neoliberalismo ataque ao ensino público*, São Paulo, Boitempo.
- La Gaceta Universitaria*, órgano de la Federación Universitaria de Córdoba (1918), "Manifiesto Liminar", Córdoba, 21 de junio, <<https://www.ses.unam.mx/curso2018/materiales/ManifiestoReformaUnivesitaria.pdf>>, consultado el 28 de julio, 2019.
- Meirieu, Philippe (2002), *Aprender sí, pero cómo*, Barcelona, Octaedro.
- Meirieu, Philippe (2018), Seminario *La Pedagogía Frente a las Políticas Educativas Contemporáneas. Comparaciones Internacionales*, <https://www.youtube.com/watch?v=3EdpC_u4zx0>, consultado el 28 de julio, 2019.
- Perrenoud, Philippe (1996), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Perrenoud, Philippe (2010), "El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia", en Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, FCE, pp. 265-308.
- Prensky, Marc (2013), *Enseñar a nativos digitales*, México, Innovación Educativa SM.
- Ortega, Iñaki, Iván Soto y Cecilio Cerdán (2016), *Generación Z. El último salto generacional*, Madrid, ATREVIA/Deusto Business School.

Slaughter, Sheila y Larry Leslie (1999), *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore, John Hopkins University Press.

UNAM (2019), *Portal de estadística universitaria*, <http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php>, consultado el 26 de julio, 2019.

UNESCO (1998), "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción", <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>, consultado el 26 de julio, 2019.

SOBRE LOS AUTORES

HUGO CASANOVA CARDIEL

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona; investigador titular C y director del ISUE de la UNAM. Es profesor de la Facultad de Filosofía y Letras e integrante del SNI nivel III, además de ser miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, del cual fue presidente en el bienio 2010-2011. Sus líneas de investigación son política y gobierno de la universidad, historia contemporánea de la UNAM y política educativa en México. Ha publicado 10 libros y más de 70 artículos y capítulos de libros.

ROLANDO CORDERA CAMPOS

Realizó sus estudios de posgrado en la London School of Economics, Londres, Inglaterra. Es profesor emérito de la Facultad de Economía de la UNAM, coordinador del Programa Universitario de Estudios del Desarrollo, del Seminario Universitario de la Cuestión Social y del Grupo Nuevo Curso de Desarrollo de esta Universidad y doctor Honoris Causa por la UAM. Ha sido reconocido como investigador nacional nivel III del SNI. Es autor de varios libros y ensayos, así como colaborador de los periódicos *La Jornada* y *El Financiero*. Es miembro del Instituto de Estudios para la Transición Democrática y de la Academia Mexicana de Economía Política, presidente de la Fundación Pereyra, A. C. y director de la revista *Configuraciones*.

MERCEDES DE LA GARZA

Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es investigadora emérita del IIFL y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha sido distinguida con el nivel III del SNI, es miembro de número de la Academia Mexicana de Ciencias y miembro de número de la Academia Mexicana de la Historia. En 2019 recibió el doctorado *Honoris Causa* por la Universidad Estatal de Humanidades de Rusia. Dentro de su obra escrita se pueden mencionar los libros: *Literatura maya, El hombre en el pensamiento religioso náhuatl y maya, El universo sagrado de la serpiente entre los mayas y Sueño y alucinación en el mundo náhuatl y maya*.

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA

Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigador emérito del IISUE y profesor del posgrado en Pedagogía de la UNAM. Investigador nacional nivel III del SNI. Le han otorgado el doctorado *Honoris Causa* la Universidad Nacional Lomas de Zamora, la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Universidad de Colima, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma de Querétaro. Entre sus últimas publicaciones se encuentran la coordinación de los libros *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (2017) y *La reforma integral de la educación básica: Perspectivas de docentes y directivos de primaria* (2016).

SERGIO GARCÍA RAMÍREZ

Doctor en Derecho por la Facultad de Derecho de la UNAM. Es profesor emérito e investigador en el IJ de la UNAM. Ha sido reconocido como investigador emérito del SNI. Es autor de más de 50 libros y numerosos artículos en revistas de investigación, docencia y divulgación, publicados en México y en el extranjero. La mayoría de sus publicaciones abordan temas jurídicos y criminológicos,

cuenta también con trabajos en otras materias: política y literatura, principalmente. Se ha desempeñado como juez y presidente de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, así como consejero electoral en el Instituto Federal Electoral.

JULIANA GONZÁLEZ

Doctora en Filosofía por la UNAM. Es profesora emérita de la Facultad de Filosofía y Letras, así como doctora *Honoris Causa* de la UNAM. Es investigadora emérita del SNI. En 2007 recibió el Premio Universidad Nacional en la modalidad de Investigación en Humanidades. También se le otorgó el Premio Nacional de Ciencias y Artes en el área de filosofía, historia y ciencias sociales en 2004, y es miembro titular del Instituto Internacional de Filosofía (París). Sus temas centrales de investigación son la ética y la bioética, a los cuales ha hecho amplias contribuciones desde el pensamiento filosófico. Fue directora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en el periodo 1990-1998, así como integrante de la Junta de Gobierno de la misma institución.

ENRIQUE GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Doctor en Historia por la Universidad de Valencia, España. Investigador del IISUE de la UNAM y profesor del posgrado en Historia de esta universidad. Investigador emérito del SNI. Recibió el Premio Edmundo O'Gorman. Teoría de la Historia e Historiografía en 2008. Entró 2010 y 2011 fue becario de la Fundación John Simon Guggenheim y en 2019 recibió el Premio Universidad Nacional en el área de Investigación en Humanidades. Sus líneas de investigación se centran en la historia de las universidades hispánicas y el humanismo europeo y americano. Entre sus publicaciones más recientes se encuentra *El poder de las letras. Por una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial* (2017).

ANA CAROLINA IBARRA

Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigadora del IIIH de dicha universidad, donde actualmente ocupa el cargo de directora. Profesora del posgrado en Historia y Estudios Latinoamericanos de la UNAM. Investigadora nacional nivel II del SNI. Académica de número de la Academia Mexicana de Historia. Mención honorífica en el XX Premio Antonio García Cubas, 2018. Entre sus últimas publicaciones, editadas en 2017, se encuentran *Ernesto de la Torre Villar, 1917-2009*, *La independencia en el sur de México* y la coordinación con Eduardo Matos Moctezuma y María Teresa Uriarte del libro *Miguel León-Portilla. A 90 años de su nacimiento*.

ANTONIO LAZCANO ARAUJO

Doctor en Ciencias por la UNAM. Es profesor emérito de la Facultad de Ciencias de esta universidad. Investigador nacional nivel III del SNI y miembro de El Colegio Nacional desde 2014. En 2007 recibió el Premio Universidad Nacional en Investigación en Ciencias Naturales y, al año siguiente, la Universidad de Milán le concedió el doctorado *Honoris Causa*. Asimismo, en mayo de 2015 la Universidad de Valencia, España, le confirió el grado de doctor *Honoris Causa*. Es autor de más de 150 trabajos de investigación publicados en revistas con arbitraje internacional, alrededor de 70 artículos de divulgación científica, así como autor o coautor de más de 15 libros especializados sobre problemas evolutivos.

LEONARDO LOMELÍ

Doctor en Historia por la UNAM. Es profesor titular de la Facultad de Economía de la UNAM y miembro del SNI nivel II. Ha sido distinguido con el Premio Universidad Nacional para Jóvenes Académicos en el área de Investigación en Ciencias Económico Administrativas en 2009 y en 2006 en el área de Docencia en Ciencias Económico Administrativas. Sus líneas de investigación son la

economía de la seguridad social, la política social, la historia del pensamiento económico y la historia de las instituciones económicas y políticas, de las cuales ha publicado numerosos capítulos de libro y artículos. Fue director de la Facultad de Economía de 2010 a 2015. En 2015 fue designado Secretario General de la UNAM, cargo que ocupa actualmente.

RENATE MARSISKE

Doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Investigadora del IISUE de esta casa de estudios. Profesora del Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Investigadora nacional nivel I del SNI. Co-fundadora del Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Colombia. Sus líneas de investigación son movimientos estudiantiles de América Latina, historia de la UNAM en la época posrevolucionaria, autonomía universitaria e historia de la universidad alemana. Entre sus publicaciones se encuentran la coordinación de los libros *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, t. I y II (1999); t. III (2006); t. IV (2015); t. V (2017).

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA

Doctor en Sociología por la Universidad de Austin, Texas. Investigador emérito del IIS y profesor de los posgrados de Estudios Políticos y Sociales, Pedagogía y Estudios Latinoamericanos de la UNAM. Es coordinador del Programa Universitario de Estudios sobre la Educación Superior de esta casa de estudios. Investigador nacional nivel III del SNI. Su labor lo hizo acreedor al reconocimiento de la Academia de la Ciencia al otorgarle el Premio de Investigación en Ciencias Sociales en 1984. Es autor de varios libros, cuadernos, compilaciones y artículos especializados; los temas que están presentes en su obra son educación y desigualdad social, política y educación superior, universidad ciencia y sociedad.

PEDRO STEPANENKO GUTIÉRREZ

Doctor en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigador del IIFL, donde ocupó el cargo de director durante el periodo 2012-2020. Profesor del posgrado en Filosofía de la UNAM. Investigador Nacional nivel II del SNI. Sus áreas de investigación son filosofía moderna, epistemología y filosofía de la mente. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran *Los rostros de la razón: Immanuel Kant desde Hispanoamérica* (2018), del cual es coeditor; *Luis Villoro: Conocimiento y emancipación. Homenaje póstumo del Instituto de Investigaciones Filosóficas*, compilador (2017), y *La Crítica de la razón pura: una antología hispanoamericana*, compilador con Luis Eduardo Hoyos (2017).

ALBERTO VITAL

Doctor en Filosofía por la Universidad de Hamburgo, Alemania. Investigador del IIFL de la UNAM. Profesor de licenciatura y posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de esta casa de estudios. Miembro del SNI, nivel II. Fue coordinador de Humanidades de la UNAM en el periodo 2015-2019 y actualmente es director del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. En su carrera como escritor se destaca el premio para Novela Breve del Instituto de Cultura de Yucatán en 2001. Ha publicado libros de investigación como *El arriero en el Danubio. Recepción de Rulfo en el ámbito de la lengua alemana* y *Quince hipótesis sobre géneros*. También ha publicado textos de creación literaria como *Teatro de Ángeles, Jardín errante y Headhunters*.

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
<i>Enrique Graue Wiechers</i>	
INTRODUCCIÓN	11
<i>Hugo Casanova Cardiel</i>	
<i>Leonardo Lomeli Vanegas</i>	
PRIMERA PARTE	
LAS IDEAS SOBRE AUTONOMÍA UNIVERSITARIA	
Autonomías constitucionales	27
<i>Sergio García Ramírez</i>	
Humanismo y autonomía de la UNAM, fundamentos de la educación	38
<i>Mercedes de la Garza, Juliana González</i>	
Autonomía e investigación	50
<i>Alberto Vital</i>	
Autonomía universitaria y conciencia crítica: un comentario sobre las ideas de Fernando Salmerón	82
<i>Pedro Stepanenko Gutiérrez</i>	
SEGUNDA PARTE	
LA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA	
La autonomía universitaria, demanda multiseccular	93
<i>Enrique González González</i>	

256	ÍNDICE	
Restituyendo su lugar a la memoria. Pedro Henríquez Ureña y la autonomía universitaria <i>Ana Carolina Ibarra</i>	118	
La autonomía universitaria de 1929: jóvenes en la Ciudad de México, movimiento estudiantil y nueva Ley Orgánica <i>Renate Marsiske</i>	131	
La polémica Caso-Lombardo y la Ley Orgánica de 1933 <i>Leonardo Lomeli Vanegas</i>	162	
TERCERA PARTE		
AUTONOMÍA UNIVERSITARIA HOY		
Autonomía en la dimensión nacional: privilegio que obliga <i>Rolando Cordera Campos</i>	199	
Autonomía universitaria e investigación científica: algunas notas sobre la situación mexicana actual <i>Antonio Lazcano Araujo</i>	212	
A 90 años: reflexiones sobre la autonomía universitaria <i>Humberto Muñoz García</i>	218	
La docencia en el marco de la autonomía universitaria. El caso de la UNAM <i>Ángel Díaz-Barriga</i>	230	
SOBRE LOS AUTORES	249	