

MÉXICO Y EUROPA: CREACIÓN DE NUEVAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

HORACIO GONZÁLEZ

Horacio González es investigador del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

PATRICIA BRIZEÑO

Patricia Brizeño es profesora de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Baja California.

La justificación de la creación de nuevas universidades públicas en México, durante las últimas décadas, se ha sustentado en diferentes factores. De manera general podemos encontrar, entre éstos, la necesidad de atender, en forma global, el incremento en la demanda de estudios superiores; la necesidad de atender la demanda, de este nivel de educación, en regiones prioritarias o relativamente poco atendidas; la necesidad de desconcentrar instituciones sobrepobladas; la necesidad de desconcentrar regionalmente la matrícula a nivel superior, y la necesidad de ofrecer estudios relacionados con campos prioritarios para el desarrollo social, industrial y tecnológico de la localidad, de la región o del país. Estos justificantes son de tipo estructural.

El discurso institucional (Cheney & Vibbert, 1987) ofrece interpretaciones particulares de las tendencias estructurales del desarrollo socioeconómico del país, esto es, de los movimientos de números, insumos, productos, formas y estructuras, las cuales se supone señalan; indican, tanto el *estado de las cosas*, como las opciones de desarrollo de la sociedad y de la educación superior.

Este discurso parece subrayar el que la fundamentación de la creación de nuevas instituciones, o la modificación de las ya existentes, sea construida, estricta y únicamente, sobre las variaciones en los aspectos cuantificados y cuantificables, de los factores considerados como indicativos del estado de desarrollo de la educación superior.

El discurso se constituye en un sistema argumentativo, en el sentido formal del término, cuya finalidad es la de definir el contexto de justificación en el que se sustentará, en general, el desarrollo de la educación superior; y, en particular, la creación de nuevas instituciones o la modificación de las ya existentes.

Desde esta perspectiva, en los países en los que el destino y el ejercicio de la educación superior se desprende directamente del Estado y de instancias creadas por éste como instancias periféricas, descentralizadas o no, como es el caso de México, de muchos países latinoamericanos y de muchos países europeos, la creación de nuevas instituciones educativas es comprendida, generalmente y al menos en principio, como un proceso estrictamente estructural: análisis y definición de necesidades; argumentación justificativa; búsqueda de consentimiento; búsqueda de apoyo político institucional; decreto de creación; operacionalización; desarrollo, y seguimiento y evaluación global.

La creación institucional, en tanto que proceso de concepción proyectiva; de planeación, considera o debería considerar casi todas esas áreas o etapas. Sin embargo, el proceso generalmente se reduce, por ejemplo, a la argumentación justificativa, al decreto, o a la misma puesta en operación.

En estos casos el discurso institucional acerca de la creación de nuevas instituciones de educación superior se reduce casi a la expresión de un decreto; esto es, se reduce a un discurso, que en su expresión misma realiza el acto que él expresa: crea o establece (Searle, 1976).

Cuando las razones argumentadas para la creación, o desarrollo, de una nueva institución de educación superior se apoyan, por encima de coyunturas políticas, personalistas e inmediatas, en un sistema de análisis y descripción estructural del estado del sistema, de los procesos en él implicados, de su desarrollo, de sus tendencias, de las características de su integración con la comunidad; esas razones buscan evitar la sobre simplificación de los decretos.

Históricamente, la aparición de las instituciones de educación superior en México es el resultado de la interrelación entre la justificación estructural y una justificación que nosotros llamaremos “coyuntural”, la cual, en sus ejemplos más comunes, se reduce al discurso del decreto.

Aun cuando, dentro de esta perspectiva, la aparición de instituciones de educación superior en México durante los últimos veinte años parece apoyarse en un discurso estrictamente estructural, nosotros argumentaremos en estas páginas que se trata de un discurso de doble juego: estructural y coyuntural.

Si bien la creación de muchas de las instituciones universitarias públicas en los sesenta pareció apoyarse en justificantes estructurales, esa creación estuvo, con mucho, influida por factores coyunturales, que surgieron, podemos pensar, tanto dentro de luchas emprendidas y asumidas en la búsqueda del ejercicio del poder, como dentro de las acciones emprendidas por los diferentes sectores de las comunidades sociales, en búsqueda de la expresión de sus necesidades de educación superior.

Los planes, programas y mecanismos nacionales, regionales y estatales de planeación de la educación superior, desarrollados a partir de la década de los setenta, buscaron, entre tantas otras cosas, reducir el peso de los justificantes coyunturales.

Con la planeación se abre el espacio para la evaluación y para la crítica de los posibles lineamientos que la educación toma, o puede tomar, según su origen, su política, su filosofía, su orientación, sus objetivos y sus actores, mientras que sin evaluación y sin crítica, la educación que da reducida a lo decidido en el seno de la detentación del poder; en el seno del ejercicio de la voluntad personal, y no por acto de planificación. Con la planeación se abre el espacio para la evaluación y para la crítica de la misma planeación, de su filosofía, de sus resultados y de los esquemas mediante los cuales todos estos productos y procesos se analizan.

Resulta difícil establecer una separación entre ambos grupos de factores. La historia de las instituciones se ha construido sobre un doble juego justificativo.

En estas páginas analizaremos los justificantes de las universidades mexicanas y europeas establecidas en las últimas décadas.

Aun cuando un buen número de universidades públicas mexicanas fueron establecidas entre los años sesenta y setenta, la documentación relacionada con su creación no es muy amplia. La mayor parte de la documentación existente está relacionada con el establecimiento de la Universidad Autónoma Metropolitana y con la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Esta última surge, propiamente, del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnologías de Aguascalientes.

En forma paralela, revisaremos la creación de algunas de las universidades europeas, surgidas en el mismo periodo, y las razones argumentadas para su establecimiento. Aunque las características de los contextos geográficos son, a nivel histórico, social y económico, radicalmente diferentes, algunas universidades europeas presentan características que permitirán establecer ciertas comparaciones: la mayor parte de las universidades europeas son universidades de Estado, directamente regidas y dirigidas por éste. Es necesario aclarar que, de ninguna manera, las características y justificantes de la creación de las universidades europeas que a continuación describiremos, puede ser generalizadas o extrapoladas fuera de su contexto de inserción social, económico y cultural.

EUROPA: TRANSFORMACIÓN DE CENTROS DE ESTUDIO EN UNIVERSIDADES

Algunas instituciones universitarias europeas, creadas entre los años sesenta y setenta, tuvieron su origen en la transformación de colegios, grupos de colegios, o institutos, en universidades.

Los justificantes fueron el crecimiento de la demanda de educación superior, aunado a políticas gubernamentales de educación superior relacionadas con el desarrollo social, industrial y tecnológico de las regiones.

La Universidad de Brunel

La universidad de Brunel, al sureste de Londres, fue creada por el gobierno inglés en 1966, dentro de un programa desarrollado entre 1959 y 1963, destinado a transformar diez colegios de tecnología avanzada en universidades (Bishop,1986). Las autoridades gubernamentales inglesas recomendaron también la creación de doce nuevas universidades para ser puestas en operación entre 1963 y 1966. La creación de la universidad de Brunel fue decretada en 1963 y puesta en operación en 1966.

La filosofía sostenida por la universidad defendía la construcción de nuevos conocimientos como base de la generación de conocimientos directamente aplicables. Dentro de esta visión, el desarrollo tecnológico y las ciencias aplicadas no son posibles sin la investigación básica.

La universidad, concebida como una institución fundamentalmente social; dedicada a la sociedad, orientó inicialmente sus planes y programas de estudio hacia las características del desarrollo de las plantas industriales de la región y, posteriormente, hacia la acción social, con el fin de atender las necesidades y prioridades que en este sector presentaba la región.

Sus planes de estudio estaban organizados como un “sandwich”: los programas de estudio pretendían que el estudiante realizara una parte de su formación en la universidad y otra en el sector industrial, siguiendo un programa supervisado por el personal académico de la universidad. Esta forma de organización de las actividades académicas había sido empleada en universidades norteamericanas y suizas desde el principio de los años setenta (Bishop, 1986).

Sus programas de estudio enfatizaban la vinculación, no sólo de la investigación y de las ciencias aplicadas, sino de la investigación en ciencias básicas con las necesidades del sector productivo.

Una de las políticas de la universidad consistía en motivar al personal académico a actuar como consultante dentro de las industrias y a participar como asesor en programas de capacitación para el sector productivo. En búsqueda de la vinculación, la universidad estableció una unidad de relaciones industriales con el objetivo de contactar tanto a las nuevas industrias como a las industrias en desarrollo ya instaladas en la región circundante y actuar, así, como unidad de resolución de problemas, servicios de asesoría y capacitación. El financiamiento de esta universidad sigue el modelo del resto de las universidades inglesas contemporáneas. Los fondos son aportados por el Gobierno a un comité independiente de financiamiento universitario, quién a su vez lo distribuye entre las diferentes universidades, de acuerdo con un conjunto de políticas de financiamiento. Podemos encontrar en el modelo ofrecido por esta universidad varias ideas y estructuras que son fundamentalmente innovadoras, no sólo para su tiempo, sino también para el nuestro:

- a) la integración de la enseñanza en aula con la enseñanza en situaciones reales de trabajo, bajo el modelo de “sandwich”
- b) la definición de un “área de influencia” de la universidad
- c) la creación explícita de mecanismos de vinculación universidad- sector productivo;
- d) la vinculación explícita de sus planes y programas de estudio con las necesidades y prioridades sociales y del sector productivo; y,
- e) la integración de la investigación básica con la investigación aplicada.

Sin embargo, en 20 años de trabajo, el desarrollo de los sistemas “sandwich” fue entorpecido por la oposición de los sindicatos, y los servicios de capacitación fueron detenidos por la oposición de los industriales a prestar este servicio a sus propios empleados. El funcionamiento de sus estructuras académico-administrativas se vio limitado, al principio, por la controversia en contra del modelo departamental, imperante en los años sesenta y setenta y, posteriormente, por los recortes presupuestales del gobierno inglés para la educación superior (Bishop, 1986).

La Universidad de Passau

La Universidad de Passau, en Alemania, fue puesta en operación en 1978, por un decreto de establecimiento emitido por el gobierno alemán en 1972. La justificación de su creación se apoyó en la necesidad de atender la demanda de educación superior en la región relativamente descuidada en este renglón, y aligerar la carga de las universidades de las regiones aledañas (Pollock, 1986).

La institución ancló sus actividades en las líneas establecidas por las instituciones de educación superior, ya existentes en la región, y en los antecedentes históricos de un conjunto de escuelas e institutos religioso-gubernamentales (imperiales) de educación superior establecidos con anterioridad en la ciudad.

El modelo de la universidad, básicamente napoleónico, se centró en la enseñanza de disciplinas tradicionales: lenguas, ciencias económicas y sociales, derecho, teología, administración de empresas; matemáticas y ciencias naturales, excluyendo la enseñanza de disciplinas científico-técnicas y aplicadas.

El énfasis puesto en las visitas a centros industriales, la realización de estudios y trabajos científicos dentro de las industrias, los intercambios con personalidades del sector productivo, representan, en el caso de la Universidad de Passau, meramente un detalle adicional dentro de sus prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Estas actividades eran el resultado de las acciones emprendidas por una asociación independiente: la asociación Neuburg.

Estas modalidades de vinculación habían sido ya puestas en práctica desde la década de los setenta, tanto en universidades inglesas como en suizas y francesas, dentro de esquemas institucionales de operación más o menos sistematizados.

La Universidad de Aalborg

Otra universidad europea que surge de la transformación de centros aislados de educación superior ya existentes es la universidad danesa de Aalborg (Caspersen, 1986).

El gobierno danés decretó su establecimiento en 1972, y la universidad se puso en operación en 1974, como resultado de la integración de un conjunto de centros de integración que buscaban dar soluciones al desarrollo social y económico de la zona.

La universidad surge como respuesta gubernamental a la demanda de educación universitaria, planteada por parte de diferentes sectores sociales de la región, bajo la justificación de la existencia de diversos centros aislados de educación superior y la necesidad de su ampliación e integración y responder, así, al desarrollo socioeconómico de la región.

Los lineamientos generales de la universidad estaban guiados por la necesidad de encontrar soluciones a la problemática danesa de la educación superior; problemática que se centraba en la necesidad de crear instituciones académicas que rompieran el tradicionalismo y la rigidez de las viejas instituciones.

La nueva institución es concebida como un centro universitario, preparado para ofrecer programas de estudio menos ortodoxos y más vinculados con las necesidades y prioridades del desarrollo social y económico de las regiones; programas educativos de diferentes duraciones, orientadas hacia la creación de profesionales de diferentes niveles; currículos más flexibles, destinados a crear profesionales aptos para resolver una gama más amplia de problemas.

Sin embargo, los diferentes sectores sociales de la región demandaban simplemente una nueva universidad, vinculada, sí, con las necesidades y prioridades regionales, pero de acuerdo con un modelo tradicional de institución y en ningún caso de acuerdo con una noción experimental de institución de educación superior.

Las autoridades gubernamentales de educación superior danesas, por su lado, pensaban en un centro universitario experimental, de mayores alcances, integrado, sin embargo, tanto por nuevas carreras y estructuras como por carreras y formas organizativas de corte tradicional.

Esta integración de instituciones tradicionales e instituciones con nuevos fines, dio como resultado una institución híbrida; tradicional y moderna, muy semejante a las universidades francesas creadas después de 1968.

Las tres universidades descritas anteriormente tienen su origen, parcial, en la transformación de otras instituciones. De entre ellas, la primera presenta un modelo de organización interesante e innovador que la hace diferente de las instituciones que le sirvieron de origen. La segunda parece haber conservado muchos de los viejos y tradicionales esquemas de las instituciones de las que, en parte, surge, y la tercera es una institución básicamente híbrida. Las tres son básicamente financiadas por el Estado, y los periodos de planeación, previos a su puesta en operación, oscilaron entre dos y seis años.

CRECIMIENTO DE ÁREAS DISCIPLINARIAS, FUNCIONES Y REGIONES PRIORITARIAS

Otras universidades fueron creadas en Europa entre los últimos años de los sesenta y los primeros años de los setenta. Los justificantes de su creación fueron el fortalecimiento de cuerpos profesionales de corte tradicional; el fortalecimiento y desarrollo de investigación de alto nivel y la atención a las demandas de personal profesional calificado generada, dentro de regiones específicas, por el desarrollo social, industrial y tecnológico.

Ejemplo de esto son las universidades de Tromsø, en Noruega, establecida por decreto gubernamental en 1968 y puesta en operación en 1973 (Stalsberg, 1986); la universidad de Limburg, en Holanda, establecida por el gobierno holandés en 1970, y puesta en operación en 1974, y las universidades de Bayreuth y Bamberg (Davies, 1986), en Alemania, decretadas por las autoridades alemanas de educación superior entre los años 1970-1972, y puestas en operación entre los años 1975-1976.

La universidad de Tromsø es presentada como una universidad multidisciplinaria, noción que consiste más en ofrecer una gama más amplia de disciplinas cerradas en ellas mismas que en establecer formas de trabajo conjunto libres de las fronteras existentes entre los diferentes campos disciplinarios (Stalsberg, 1986).

La universidad de Limburg surge como una institución tradicional de enseñanza de medicina, y con esta misma perspectiva amplía sus programas de estudio, en búsqueda del fortalecimiento de este campo con disciplinas afines (Bonke, 1986).

La universidad de Bayreuth se creó bajo el principio de la búsqueda de la excelencia en la investigación. Su aproximación general es explícitamente presentada como “tradicionalista”, planteándose, sin embargo, como “orientada hacia la innovación”, consistente en “la reconstrucción gradual de contenidos, formas y estructuras anticuadas sobre nuevas estructuras y temas científicos de reciente creación” (Wolff, 1986).

DECRETOS Y COYUNTURAS

En el caso de las nuevas instituciones universitarias públicas, cuyo establecimiento surge de recomendaciones o decretos de los organismos estatales que se encargan de la educación superior, como es el caso de las universidades mencionadas, y fundamentalmente el caso de las universidades públicas mexicanas, los justificantes de su creación no pueden, en la mayor parte de los casos, ser deslindados de factores de índole política. Sin embargo, el problema radica en el peso que cada grupo de factores llega a tener en la creación de una

universidad.

En Europa, el mejor ejemplo de la preponderancia de factores políticos-coyunturales es el caso del Centro Universitario Experimental de Vincennes, que en Francia dio lugar a la Universidad de París VIII Vincennes, a finales de los sesenta, como resultado parcial de los acontecimientos de mayo de 1968.

Las siguientes notas surgen de una serie de entrevistas realizadas, entre 1987y 1988, bajo la dirección del doctor Michel Debeauvais, con los doctores Guy Berger, Georges Lapassade, y el propio doctor Debeauvais, miembros fundadores de la Universidad de París VIII. La orientación de estas notas es, sin embargo, responsabilidad nuestra.

La educación superior francesa se caracteriza, históricamente, por la separación radical entre la enseñanza de las ciencias y las humanidades, y la enseñanza de disciplinas aplicadas. Esta separación tiene su origen en la concepción napoleónica de la educación superior. La función de la universidad había sido, hasta finales de los sesenta, formar personal docente y funcionarios de nivel medio y bajo, para los servicios público y educativo.

Eran -y son aún-, las grandes escuelas o Escuelas de Altos Estudios, como la Escuela de Puentes y Calzadas, y la Escuela de Artes y Materias, instituciones no universitarias, que tenían como función crear ingenieros y personal técnico altamente calificado.

La apertura de estudios de tipo técnico-aplicado: ingenierías y arquitectura, como enseñanza universitaria, no aparece sino hasta mediado de la década de los setenta, con la creación de los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT). Sin embargo, su prestigio y nivel es, hasta la fecha, considerado como inferior al de las grandes escuelas.

La crítica desarrollada en 1968 enfatizaba la necesidad de eliminar esta separación entre universidad y las grandes escuelas, integrar un solo sistema de educación superior.

Las diferentes reformas no lograron resolver estos problemas en el contexto de una realidad operativa. Las soluciones se construyeron estrictamente en el contexto del discurso: nuevos nombres para viejas prácticas y para viejas separaciones.

La universidad francesa estaba, en teoría, hasta 1956, y de hecho, hasta 1968, constituida por un conjunto rígido de facultades aisladas. El maestro desarrollaba sus actividades de manera aislada e independiente del resto de las actividades académicas, gozando de una autoridad desmesurada dentro de la institución que les valió el título de “mandarines”. Los métodos de enseñanza-aprendizaje estaban centrados, básicamente, en un sistema de exposición dictado por parte del maestro, se mantuvo hasta finales de los años sesenta.

El movimiento de mayo de 1968 tuvo, como base original, el cuestionamiento radical de todo este conjunto de estructuras tradicionalistas. Así la Universidad de París VIII y las universidades francesas surgidas en los setenta buscaron crear nuevas formas de organización que permitieran abandonar definitivamente el modelo de facultades, vincular la docencia y la investigación, incorporar la enseñanza de disciplinas técnico aplicadas y desarrollar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje.

El modelo departamental, sugerido a raíz de la creación del Centro Universitario Experimental de Vincennes, entre 1966y 1968, como una forma de integrar la docencia y la investigación, fue rápidamente abandonado, más por razones de índole político coyuntural que por un análisis de sus ventajas o desventajas funcionales, en mucho auspiciadas por el sentimiento francés antiamericano, traducido, en este caso, en la crítica al origen de la noción de “departamento académico”.

Desechado el modelo departamental, a principios de los setenta, se creó una nueva noción organizativa: La Unidad de Enseñanza e Investigación (UEI), que más tarde se transformó en Unidad de Formación e Investigación (UFI). Las Unidades de Formación e Investigación tienen como fin integrar la docencia y la investigación en el seno de una misma estructura organizacional, y ofrecer programas universitarios de diferente nivel y duración, de diferente orientación científica, técnica y profesional.

Dentro de las UFI, el personal académico se organiza en términos de equipos de investigación, los cuales participan tanto en la definición de los planes y programas de estudio, como en la docencia, con el fin de

racionalizar y hacer óptimo el uso de los recursos humanos académicos. Estos equipos se forman tanto de personal académico de la universidad -de otras universidades- como por investigadores del Centro Nacional de Investigación Científica (CNIC), el cual depende directamente del Ministerio de Educación, mientras que las universidades dependen indirectamente de él, a través del Ministerio de las Universidades, creado a fines de los setenta.

Como resultado del movimiento de 1968, los métodos de enseñanza aprendizaje, dentro de las universidades francesas, fueron transformados: enseñanza en situaciones reales de trabajo al estilo de los modelos “sandwich”; prácticas de laboratorio; investigaciones de campo e intervenciones en el terreno real.

LA CREACIÓN DE NUEVAS INSTITUCIONES EN MÉXICO

La Universidad Autónoma Metropolitana

La creación y desarrollo de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) presenta dos aspectos: por un lado tenemos la creación de la UAM como un modelo y como una institución general; por otro lado, la creación de la UAM Xochimilco, una institución desconcentrada.

En 1973, el Ejecutivo Federal envía al Congreso de la Unión una iniciativa de ley para la creación de la UAM, y esta casa de estudios inicia sus actividades en 1974, al mismo tiempo que su Ley Orgánica entra en vigor. La unidad Iztapalapa abre sus puertas en septiembre y la construcción de las unidades Azcapotzalco y Xochimilco se inicia a finales de ese mismo año.

Su creación se justificaba por diferentes factores de índole estructural: la incapacidad de las instituciones ya existentes en el valle de México para atender el incremento en la demanda de 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 de 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 necesidad 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.

La Universidad Autónoma Metropolitana añadía a estas premisas un modelo organizacionalmente innovador, respecto de las estructuras tradicionales de las universidades mexicanas: facultades, escuelas y carreras. Este modelo organizativo tenía como fin integrar la docencia y la investigación dentro una sola instancia: el departamento académico. El modelo concebía a los departamentos como integrados dentro de una estructura superior: las divisiones académicas, las cuales tienen como funciones el establecer los lineamientos, tanto de los planes y programas de estudio, como de la investigación. Al interior de las divisiones se coordina el quehacer académico de los diferentes departamentos. El objetivo buscado es fortalecer el intercambio interdisciplinario; la interacción de maestros y alumnos; la interrelación entre las diferentes disciplinas de los diferentes departamentos; la interacción entre las diferentes tareas y contenidos tratados dentro de una misma división académica.

Esta universidad, organizada en términos de divisiones y departamentos académicos, es concebida como un sistema de desconcentración funcional y administrativa.

La estructura de su sistema de gobierno se aparta, en varios sentidos, de las formas tradicionales presentadas por el resto de las universidades del país. Así, la universidad compone su gobierno, de una junta directiva, un Colegio Académico, un rector general, el patronato, los consejos académicos y los rectores de las diferentes unidades universitarias, los directores de División y los consejos divisionales.

La filosofía de la nueva universidad queda centrada en la búsqueda de la multidisciplinariedad (Documento Villareal, 1976, pp. IV), en la docencia y la investigación, y en la ruptura con ;a enseñanza “profesio-céntrica”; en la ampliación de los horizontes de la popularización de la enseñanza universitaria a través de la valoración de la enseñanza universitaria, la valoración de la educación extra escolar, y la democratización

de sus estructuras organizativas y de gobierno.

El modelo educativo propuesto por la UAM se centraba en un sistema organizado en términos de unidades integrativas de enseñanza inicial: “troncos comunes”, dentro de los cuales el estudiante recibiría una formación general, de amplio espectro, dentro de un área de conocimiento mucho más amplia que aquella delimitada por la simple definición de una disciplina o profesión.

Las actividades académicas se desarrollarían en términos de unidades modulares, esto es, las prácticas de enseñanza-aprendizaje y sus contenidos estarían integrados en núcleos autocontenidos llamados módulos.

La noción de módulo, como forma de organización de la práctica de enseñanza-aprendizaje, tiene su origen en el trabajo de Lon Hefferlyn, desarrollado a principios de los años setenta, sobre la organización de la instrucción (Kunhs, 1974; Shore, 1973). En realidad, la noción de módulo empleada en educación se desprende de la noción de módulo utilizada dentro de la teoría general de sistemas. Dentro de esa aproximación, tal noción queda definida como una unidad independiente e indivisible, compuesta de diferentes elementos, y debe poder insertarse dentro de diferentes sistemas, sin alterar sus funciones y estructura.

El modelo de la UAM enfatiza la enseñanza en pequeños grupos, hecho que contrasta con las formas de enseñanza en grupos y auditorios gigantescos y tradicionales dentro de la educación universitaria en México.

El Modelo Xochimilco

Dentro del esquema de desconcentración de la UAM, el modelo Xochimilco es propuesto en 1974 en lo que ahora se conoce como el Documento Villareal (1976).

A las modalidades antes descritas, el modelo Xochimilco añade la necesidad de un cambio cualitativo en las características del personal académico, es decir, definir al docente como profesor-investigador, preparado y en libertad de ejercer ambas funciones; la necesidad de hacer del estudiante un artífice de su propia formación; la necesidad de crear conocimientos científicos de carácter innovador (Documento Villareal, 1976, pps. V-VIII); la necesidad de utilizar diferentes organismos públicos como escenarios para el adiestramiento práctico de los alumnos (Documento Villareal, 1976, pp. 5).

La filosofía planteada por el modelo Xochimilco es fundamentalmente crítica hacia el Estado, politizante, humanista y constructivista al estilo piagetiano en cuanto a las bases epistemológicas de su proyecto académico. Este último aspecto será la base del desarrollo de una noción relativamente insólita dentro del discurso de la educación superior: la noción de *objeto de transformación*.

Dentro del modelo Xochimilco, el saber y la cultura tienen su sientto en las relaciones históricas y materiales, y es dentro de este marco que la universidad debe definir su marco de referencia 'Proyecto Académico de la UAM-X, 1982, pp. 1). De esta manera, a universidad es concebida como un agente activo de cambio social (Proyecto Académico de la UAM-X, 1982, p.11), y debe imprimir este giro en la orientación de sus planes de estudio y en el tipo de prácticas profesionales buscadas en los egresados.

Dentro de esta perspectiva, el modelo Xochimilco define las unciones sustantivas de la universidad en términos del compromiso social que éstas deben tener con las necesidades y prioridades de os sectores mayoritarios y desprotegidos, enfatizando que la relación entre éstas debe ser establecida con claridad (Proyecto Académico de la UAM-X., 1982, pp. 23; 24-25; 31-35).

La universidad considera legítimo apoyar al sector productivo en su desarrollo, pero este apoyo debe situarse dentro de una perspectiva fundamentalmente social y crítica respecto de los proyectos del Estado (Proyecto Académico de la UAM-X,1982, pp. 22)

Dentro del modelo Xochimilco, la práctica profesional constituye una forma en la que la universidad contribuye a la prestación de servicios, definida dentro de un “espacio social” en el que se integra a enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura y el conocimiento.

Este “espacio social” determina una necesidad socialmente definida dentro de un marco político, crítico y

comprometido (Proyecto Académico de la UAM-X, 1982, pp.27-31). El “espacio social” constituye, dentro de este modelo, el centro de la actividad educativa.

Los “espacios sociales” están definidos como un sistema complejo de relaciones socialmente determinadas. El conocimiento de los elementos que forman parte de ese sistema se logra, según plantea este modelo, mediante su definición en términos de “objetos de transformación” concebidos como la relación entre el saber, las prácticas sociales y el objetivo de esas prácticas en la realidad concreta (Proyecto Académico de la UAM-X, 1982, pp.18-19).

Esta noción parece ser el resultado de una interpretación, muy particular, de algunas de las principales tesis piagetianas acerca de la naturaleza de la construcción del conocimiento (García *et. al.*, 1981). Sin embargo, la manera en la que esta noción es definida dificulta la elaboración de una versión operacional, necesaria para convertirla en una herramienta educativa.

Creación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes

La Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) surge a mediados de la década de los setenta, como resultado de la transformación del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología de la misma entidad federativa (Castrejón Diez, J., Pérez Lizaur, M. 1976).

Los antecedentes de la educación superior en Aguascalientes se remontan a la primera mitad del siglo XIX cuando los criollos y las clases en el poder de esta región consiguen expresar sus necesidades de educación.

En 1848, dentro de la provincia de Zacatecas, la cual comprendía al actual estado de Aguascalientes, el Colegio de Aguascalientes se convierte en el Instituto Literario de Ciencias y Artes, que incorporaría la enseñanza de la lógica, las matemáticas, idiomas y dibujo (Castrejón Diez & Pérez Lizaur, 1976, pp. 390-391). Este instituto deja de existir antes de la promulgación de Aguascalientes como estado, en 1857 (Castrejón Diez & Pérez Lizaur, 1976, pp. 391)

Para 1866, el gobierno del estado decreta la creación de la Escuela de Agricultura, reducida, sin embargo, a la educación media superior. Para 1870 el Congreso del Estado impulsa el fortalecimiento económico de la Escuela de Agricultura mediante la creación de un sistema de “lotería”, cuyas utilidades eran destinadas al sostenimiento de la Escuela (Castrejón Diez & Pérez Lizaur, 1976, pp. 394). En 1871 la Legislatura del estado permite a la Escuela de Agricultura de Aguascalientes ampliar sus planes de estudio, y la Escuela se convierte en el Instituto Científico y Literario, encargado de la formación de profesionales en jurisprudencia, ingeniería, topografía y técnicos agrícolas (Castrejón Diez & Pérez Lizaur, 1976, pp. 395).

Entre 1871 y 1914, el Instituto Científico y Literario sufre una serie de transformaciones que lo convierten en la escuela Preparatoria y de Comercio, la cual termina por transformarse en la Escuela Preparatoria (Castrejón Diez & Pérez Lizaur, 1976, pp. 399-400).

Para 1942, el desarrollo de la industria y los avances de las ciencias relacionadas con aquella llevan a transformar la preparatoria, nuevamente, en instituto; el Instituto de Ciencias del Estado, con las funciones de impartir instrucción preparatoria y profesional de acuerdo con las necesidades sociales de la entidad. El instituto seguía el modelo de funcionamiento de la Universidad Nacional Autónoma de México, matizado con una orientación hacia la creación de carreras acordes con las exigencias sociales y económicas impuestas por el desarrollo del Estado.

En 1943 el Instituto adopta el título de Instituto de Ciencias Autónomas de Aguascalientes, y se establece como una instancia de cultura al servicio de la sociedad, con plena capacidad jurídica y fundado sobre el principio de la libertad de investigación y cátedra. Esta fundamentación enfatizaba la pluralidad de pensamiento, condicionada a la exclusión de intereses políticos y personalistas (Castrejón Diez & Pérez Lizaur, 1976, pp. 401).

Para 1963 el Instituto cambia nuevamente de nombre y se convierte en el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología de Aguascalientes; orientada sus fines educativos hacia la enseñanza básica, reducida a los niveles

y áreas de secundaria, preparatoria, enfermería, trabajo social y escuela de contadores, la cual se transforma, en 1968, en la Escuela de Comercio y Administración (Castrejón Diez & Pérez Lizaur, 1976, pp. 402).

El Instituto integra, más tarde, dentro de sus programas de enseñanza, carreras técnicas como las de ventas y mercadotecnia, integración familiar y medicina, agronomía, odontología y veterinaria.

De acuerdo con la tradición hidrocálida de expresar las necesidades regionales de educación superior, para 1973, la comunidad pone de manifiesto que el progreso de una comunidad no es responsabilidad exclusiva del Gobierno y, en concertación con el sector magisterial, estudiantil, gubernamental y pueblo en general, desarrolla una serie de mecanismos y estrategias destinadas a la conformación de una universidad cuyo origen sería el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología (Castrejón Diez & Pérez Lizaur, 1976, pp. 403).

Rifas y donaciones permitieron obtener un capital para la construcción de la nueva universidad, la cual debería contribuir al desarrollo del estado, frenar el éxodo de “bachilleres” hacia universidades de otras entidades, y reducir el número de estudiantes que, básicamente por razones económicas, no podían continuar estudios universitarios.

El modelo de la nueva universidad partiría de un análisis de las principales características de la universidad mexicana tradicional (Castrejón Diez & Pérez Lizaur, 1976, pp. 108). 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 exclusivamente 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 (Castrejón Diez & Pérez Lizaur, 1976, pp. 110).

CONCLUSIONES

El concepto tradicional, acerca de la creación y desarrollo de instituciones educativas, centrado en justificantes estructurales, parece no guardar una correspondencia uno-a-uno con la realidad; en esta última, los justificantes estructurales se mezclan con justificantes coyunturales. Más aún, ambos tipos de justificantes parecen mostrar diferentes niveles y diferentes focos conceptuales. No se trata, únicamente, de concebir los justificantes estructurales como circunscritos a factores cuantitativos y cuantificables. El desarrollo de la UAM, de la UAM-X y de la UAA muestra cómo una justificación estructural incorpora factores de tipo político, epistemológico y factores que implican la forma en la que son concebidos los actores que participan directamente en el proceso educativo. En el mismo sentido podemos ver cómo, entre los justificantes presentados en la creación de universidades europeas, se entremezcla la participación coyuntural de comunidades organizadas.

Así, en el caso del surgimiento de las universidades de Brunel, en Inglaterra, de Passau, en Alemania, y de Aalborg en Dinamarca, parece apoyarse en justificantes cuasi-rationales; cuasi-estructurales (Elster, 1983), los cuales terminan, de una u otra manera, por reducir los procesos de concepción, proyección y planeación, al mero decreto de creación institucional. Podemos pensar que se trata de justificantes coyunturales ligados a la perpetuación de los *estados-de-cosas*, de la cual la creación de las nuevas instituciones forma parte. Establecida y reconocida la tradición de la educación superior, como una forma institucionalizada de perpetuación del poder y del “estado de las cosas”, las instituciones europeas, sus demandantes, sus planificadores y sus actores, reconocen en la permanencia la meta a alcanzar.

El objetivo perseguido por las instituciones de corte tradicional no implica la búsqueda de nuevas formas de relación con el mundo, esto es, de nuevas formas de construcción del conocimiento y de nuevas formas de relación con él; con las modalidades en las que su transmisión puede ser concebida, y con los sectores sociales y productivos involucrados con este universo.

Subyacente a la concepción estructural, que parece caracterizar el surgimiento de estas universidades europeas, el desarrollo de la ciencia, y por lo tanto de su enseñanza, presenta una problemática que demanda de la universidad y, por lo tanto, de la educación superior, únicamente excelencia, más no-creatividad, dado

que el desarrollo de esta última, se supone, está ya asegurado en la tradición misma de las instituciones.

Dentro de esta perspectiva, las modificaciones cualitativas y cuantitativas, surgidas dentro del cuerpo de la ciencia como resultado de su propio desarrollo, no demandan modificaciones cualitativas ni de las instituciones universitarias, ni de las prácticas profesionales, sino modificaciones meramente cuantitativas, o sea, demandan el fortalecimiento de las instituciones de educación superior ya existentes, en su tarea de enseñar un conjunto de disciplinas de corte tradicional.

La Universidad de Passau representa un ejemplo de esta concepción; la institución surge simplemente como resultado de un conjunto de justificantes, centrados en la necesidad de atender la demanda de educación superior de una región, a partir de un modelo ya establecido, coherente con la permanencia de un estado aceptado de cosas.

Los justificantes de las universidades de Brunel y de Aalborg giran alrededor de problemáticas no estrictamente estructurales: el tradicionalismo, la desvinculación social, la separación entre la educación superior y la práctica profesional, la separación entre la ciencia básica y la ciencia aplicada, y la separación entre la investigación y la docencia, las cuales llevan a estas instituciones a entrar en contacto con universos fundamentalmente coyunturales: los grupos sindicales y sus posiciones acerca de la educación superior; los grupos empresariales e industriales y sus posiciones acerca de las condiciones de los trabajadores; los diferentes sectores sociales representando los intereses de la región acerca de la educación superior y sus visiones provincianas.

En el caso de la Universidad de Tromsø, aun cuando su misión original era la de fortalecer la investigación, la capacitación docente y la vinculación con el sector de servicios sociales, los recortes gubernamentales del presupuesto para la educación superior se constituyen en un factor coyuntural, que lleva a la universidad a orientarse hacia la investigación aplicada, vinculada con el desarrollo industrial y tecnológico de la región, descuidando la investigación básica, la capacitación docente y la atención al sector de servicios sociales.

Las universidades de Bayreuth, Limburg y Tromsø parecen haber sido creadas dentro de un esquema de tradicionalismo explícito, a pesar de que algunas, como la de Bayreuth, se consideren innovadoras. Este tradicionalismo, orientado hacia la dimensión estructural de los justificantes, termina por acordar una dimensión estructural a los justificantes coyunturales; es decir, termina por reducir las discrepancias entre las creencias individuales y los objetivos colectivos, entre la misión de las instituciones y las ideologías de sus actores.

La naturaleza de los justificantes de la creación de nuevas universidades en Europa parece ser el resultado de una mezcla de racionalidad estructural y racionalidad coyuntural. La racionalidad coyuntural, subyacente a los justificantes que sirven de base a las universidades europeas, implica tanto la consecución del bienestar de la comunidad a través de la concertación de los intereses coyunturales, como la concertación de la comunidad en la resolución de las divergencias individuales que entorpecen la consecución de una meta (Wolff, 1986, p.7).

La creación de estas universidades europeas busca ser presentada dentro de una visión en la cual los actores implicados comparten los mismos esquemas de acción cívica y las mismas interpretaciones del mundo. El mundo mismo está preestablecido y sus cambios requieren, por lo tanto, al menos de forma, respuestas aparentemente estructurales, ya sea porque los actores involucrados parecen haber logrado superar la búsqueda del ejercicio del poder, o parecen haber integrado esa misma búsqueda del ejercicio del poder, dentro de formas social o comunitariamente organizadas.

En este sentido, cuando la educación superior es llevada a regiones desatendidas, no es llevada dentro de modelos de cambio, sino dentro de modelos de reforzamiento de las tendencias mostradas por el desarrollo social y económico regional, de acuerdo con los conceptos que las comunidades coyunturalmente sostienen respecto de tales tendencias y de sus exigencias.

En el caso de la universidad francesa y de la Universidad de París VIII, su surgimiento y desarrollo es básicamente coyuntural.

Con el movimiento de 1968, con la búsqueda de una respuesta política a las exigencias políticas y coyunturales, se crea la Universidad de París VIII. Con ella se buscó transformar la concepción y objetivos básicos de la educación superior francesa; se buscó transformar las dinámicas mismas de la enseñanza, pero se trató de transformaciones guiadas más por un sentimiento en contra de las prácticas tradicionales, que por un análisis y una búsqueda de mejores, más organizadas y más sistemáticas opciones.

Con el paso de los años, las formas de enseñanza-aprendizaje retomaron las características que tradicionalmente habían mostrado: la exposición-dictado por parte del maestro, conservando únicamente los cambios estructurales más amplios; la enseñanza en situaciones reales de trabajo al estilo de los modelos “Sandwich” las prácticas de laboratorio; y las investigaciones de laboratorio ó de campo.

La reacomodación: el regreso a la tradición era una consecuencia directa del vacío metodológico oculto en la introducción de la nueva terminología educativa.

De la misma manera, con el tiempo se abandonaron las nociones introducidas dentro del nuevo concepto de universidad francesa: universidad, y se retomaron las viejas nociones, y las viejas prácticas: facultad.

La orientación de la práctica educativa hacia modalidades como el modelo “sandwich” o de etapas (*stages*), no estaba fundamentada en la necesidad explícita de vincular la educación con las demandas del desarrollo social y económico, sino en la necesidad de vincular la educación superior a la vida real, la cual era una de las demandas más importantes planteadas en 1968.

Las pugnas políticas dentro de la planeación y desarrollo del sistema universitario francés son evidentes en la compleja composición del sistema de diplomas, en su orientación y en las condiciones para su obtención.

En el caso de la creación de universidades mexicanas, la literatura parece presentar justificantes básicamente estructurales; factores racionales como el crecimiento vertiginoso de la demanda de educación superior (Samoilovich, 1987).

El crecimiento en el número de instituciones universitarias públicas, y el crecimiento en la demanda de estudios a nivel superior presentó, sin embargo, algunos rasgos negativos.

El establecimiento de las nuevas instituciones estuvo caracterizado por una planificación y una puesta en funcionamiento relativamente apresuradas. En el caso de las universidades europeas citadas, los períodos de planificación transcurridos entre el decreto de establecimiento y la puesta en operación van de tres a cinco años, períodos que incluyen no sólo el diseño de los planes y programas de estudio, de los métodos de enseñanza-aprendizaje, de las nuevas estructuras y formas de funcionamiento, sino la revisión de los diferentes decretos gubernamentales que dan lugar a la puesta en operación propiamente dicha.

En el caso de las universidades mexicanas creadas en la década de setenta, como la Universidad Autónoma Metropolitana y las escuelas nacionales de estudios, innovadoras en lo que concierne a mas de organización y métodos de enseñanza-aprendizaje, los períodos de planeación y métodos de enseñanza-aprendizaje, los períodos de planeación y desarrollo previos a su puesta en operación, fueron de un año o de menos de un año.

Sería difícil establecer, a partir de documentos, las razones que subyacen a la precipitación de la puesta en operación y a la subyacente brevedad en la planeación de las universidades mexicanas recientemente creadas, podemos suponer, sin embargo, que razones de índole básicamente política coyuntural se ocultan, tras este fenómeno. Lo importante, empero, es el juego, abierto o no, reconocido o no, entre dos tipos o universos de justificantes y la necesidad de considerar tal juego no sólo en el discurso justificatorio, sino en la proyección del desarrollo de las instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Bishop, D.E.R., "Brunel University", *Cre-Action* , 1986, 73, 13-19.
- Bonke, F., "Creating a university: The Rijksuniversiteit Limburg", *Cre-Action* , 1986, 73, 65-88.
- Caspersen, S., Dialoguer avec la société: L'Université d'Aalborg, *Cre-Action* , 1986, 73, 121-141.
- Castrejón Díez, J., Pérez Lizaur, M., *Historias de las universidades estatales* , II , México, SEP, 1976.
- Cheney, G. & Vibbert, S.L., "Corporate discourse: Public relations and issue management", en F.M. Jablin, L.L. Putnam, K.H. Roberts, L.W. Porters (Eds.), *Handbook of organizational communication* . Beverly Hills SAGE, 197 pp. 165-194.
- Davies, J.L., "The predicament of small newly created universities", *Cre-Action* , 1986, 73, 143-161.
- Documento Villareal* , México, UAM-X, Documento inédito, 1976.
- Elster, J., *Sour Grapes: Studies in the subversion of rationality* , París, Editions de la Maison de Sciences de l'Homme, 1983.
- Espejel Díaz González, S., "Desconcentración y departamentalización de la vida académica universitaria en México", *Universidad y Legislación* , 1984, 6, 55-111.
- García, R., *et. al* , Epistemología, Teoría de la Ciencia y Práctica Universitaria. (Temas Universitarios, 2.) México, UAM-X, 1981.
- Kunhs, E., "The Modular Calendar: Catalyst for change", *Educational Record* , 1974, 55, 1, 59-64.
- Pollok, K.H., "L'Université de Passau", *Cre-Action* , 1986, 73, 39-61.
- Proyecto Académico de la UAM-X, México, UAM-X, 1982.
- Samoilovich, D., "Reshaping higher education thorough institutional development: A valid option for the latinoamerican universities", *Cre-Action* , 1987, 78, 53-60.
- Searle, S., *Speech acts* , Harvard University Press, Cambridge. 1976.
- Shore, B.M., "Strategies for the implementation of modular instruction and their and their implications in university education", *Journal of Higher Education* , 1973, 44, 9, 680-697.
- Stalsberg, H., "The University of Tromso", *Cre-Action* , 1986, 73, 53-61.
- Wolff, K.D., "Establishing an identity: the University of Bayreuth", *Cre-Action* , 1986, 73, 91-117.