

LA LUZ Y EL CARACOL

Estudio, lucha y placer en la universidad

Salvador Camacho Sandoval



UNA INTRODUCCIÓN PARA ZOMBIS

La luz y el caracol

Estudio, lucha y placer en la universidad

La luz y el caracol

Estudio, lucha y placer en la universidad

Salvador Camacho Sandoval



La luz y el caracol

Estudio, lucha y placer en la universidad

Primera edición 2016

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes

Av. Universidad 940

Ciudad Universitaria

Aguascalientes, Ags. 20131

www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/

© Salvador Camacho Sandoval

ISBN 978-607-8457-83-0

Hecho en México

Made in Mexico

*Para Mary Kay Vaughan,
con cariño y gratitud.*

Índice

Prólogo	
Iluminaciones en un laberinto	
Benjamín Valdivia	11
Introducción	17
Capítulo 1.	
Inmerso en las universidades, una mirada	
con y sin nostalgia	27
Salir de “mi pueblo”	34
Asomarse al mundo	41
Vengo y voy	53
Por el placer de investigar	67
Capítulo 2.	
Las universidades: de la iglesia al mercado	73
Intersticio personal	73
Nacer con vínculos obligados	76
Universidades pioneras en Latinoamérica	89
“Luces” en Latinoamérica	98
Iguales pero diferentes: universidades públicas	106

Capítulo 3.

Universidades populares y universitarios rebeldes	117
Intersticio personal	117
Universidad para el pueblo	122
México: de la apatía al '68	139
Coda: ¿la izquierda en una encrucijada?	143

Capítulo 4.

De la universidad humanista a la Universidad ISO 9000, ¿y luego?	151
Intersticio personal	151
Los medios y los fines, ¡qué confusión!	156
De un <i>ethos</i> de aprendizaje a un <i>ethos</i> que administra	166
La ciencia, “primitiva y pueril”	177
La “glocalización” y el compromiso social	181
Repensar la autonomía y trascender el humanismo	186
Hacia una genuina revolución educativa	194
Referencias	201

Prólogo

Iluminaciones en un laberinto

Si hemos de creer a Sivananda, sólo dos actividades humanas confieren fruto de nobleza: la educación y la agricultura. En esa idea de fructificación es que los pedagogos de todo tiempo y lugar han contemplado una acción de siembra en el proceso de la enseñanza. Prueba de ello son los seminarios que se ofrecen en las instituciones educativas: son semilleros. Estos almacigos del espíritu contienen un muy humano anhelo de trascender, de avanzar hacia ser alguien más. En esa conexión es que Salvador Camacho Sandoval se

dirige a la dilucidación de tres componentes que eslabona con lo educativo universitario: estudio, lucha y placer.

Desde la Edad Media, a diferencia de los conventos que las precedieron, las universidades surgen como espacios abiertos. Conforme al concepto medieval del saber, su labor fundamental era el resguardo del conocimiento: enseñar lo que ya se sabía, pues el maestro, según aquella creencia, siempre sabía más que el discípulo. Pocos siglos después, en trance de Renacimiento y de Modernidad, las universidades se convirtieron en centros para la creación del conocimiento. Así, a la erudición se le añadió en la historia la investigación.

En nuestros días, la universidad corre el riesgo de volverse una instancia que ni resguarda ni crea el conocimiento, sino que solamente lo valida: a la persona se le otorga una patente y se la arroja al mundo civil.

El estudio, entonces, exige retornar por sus fueros y permitir el desarrollo, lo más contemporáneo posible, de la erudición humanista y de la investigación científica, que son los grandes legados de la riqueza secular

de esas instituciones. No obstante, su inserción social no es sólo de talante académico: las ideologías permean sobre los saberes y desplazan el núcleo científico de la universidad hacia otras intenciones grupales, ya sean de orden religioso, político o económico, hasta constituir las con toda nitidez en aparatos ideológicos del Estado, como gustaba denominarles la escuela de Althusser. En dicho contexto, las universidades –aunque no a solas– se subvierten en espacios de lucha para que el poder dirima dentro de ellas los diversos controles que le distinguen como poderes de la sociedad.

El estudio y la lucha danzan juntos por el día a día de las universidades en la ruta de resguardar y ampliar el saber. Y no sólo hablamos de la lucha política e ideológica, porque la investigación, digámoslo así, no es sino un combatir contra lo desconocido para atraerlo al campo alumbrado de lo que ya sabemos. Y en eso también estriba el placer.

El placer es el tercer componente de estas páginas de Salvador Camacho. Una vocación firme para educar siempre encontrará un gusto en el proceso de conocer y ayudar a

conocer; o como decía Sócrates: de ser útil en el trance de dar a luz en la mente, de iluminar las conciencias. Pero debemos sospechar –como observarán quienes lean– que los escritos que forman este volumen se refieren a algo más que el placer del proceso educativo, puesto que aluden también a una calidad de vida que el ambiente universitario permite y entrega a sus participantes. Como habíamos citado al inicio, el profesorado implica la nobleza de sembrar, pero también el placer.

Estudio, lucha y placer se trenzan para ofrecernos la panorámica de una experiencia vital, porque el doctor Camacho habla de lo que le ha tocado en suerte percibir o experimentar: sus lecturas, sus indagaciones, sus convivencias, sus integraciones con el medio académico y su expansión hacia la cultura y a los contenidos sociales e históricos. Junto a las referencias hay las confesiones; con la crítica igualmente, va la comprensión.

Es grato encontrarse ante un libro que es personal y colectivo al mismo tiempo. Bajo el símbolo del caracol y la sustancia de la luz, enfrentamos en estas páginas un aclaramiento de un ámbito complejo, unas iluminacio-

nes en un laberinto difícil como lo es el de la educación superior.

Cubiertos en la égida de tales símbolos, Salvador Camacho nos lleva a un trayecto que se extiende, por una parte, a las tradiciones ancestrales de los pueblos originarios y sus menoscabadas supervivencias y, por la otra, se despliega a los ambientes internacionales y la evaluación más actual.

Entre la rebeldía de lo nuevo y la resistencia de lo viejo, la educación busca orientarnos, darnos luz. Ponernos en la luz, o mejor, como anuncia el lema que le dio el poeta Desiderio Macías Silva a la Universidad Autónoma de Aguascalientes: “Proyectarse en luz”. Su idea solar es de alto vuelo, pues implica que el saber es luz y que en ella tenemos la obligación de brillar más todavía, de proyectarnos con irradiaciones más intensas dentro de un territorio ya de suyo iluminado.¹

1 El poema completo es éste: SE LUMEN PROFERRE // Conflagración de relámpagos / acometer las tinieblas / para transfigurarlas en luz. / Hasta que ya no sea / posible precisar / desde los ojos / de quién / amanece.

Saludemos la llegada de la *luz* y el *caracol*. Y asumamos la aventura de adentrarnos en un recorrido cifrado por el estudio, la lucha y el placer.

Benjamín Valdivia, 2016

Introducción

Estamos frente a un libro que habla de las universidades, de su origen y de sus objetivos históricos, todo visto desde una mirada personal. De allí el atrevimiento de hacer del primer capítulo una especie de texto autobiográfico centrado en el camino que he recorrido por instituciones de educación superior, dentro y fuera de México. Con los años, me percaté que es justamente en estas escuelas donde he pasado la mayor parte de mi vida profesional y que soy un universitario de cepa, no obstante haber pasado algunos años trabajando en el gobierno y, a veces, como profesional independiente.

El libro procura seguir la indicación de hacer accesible el conocimiento de ciertos aspectos de la historia y de los objetivos que han

tenido las universidades en México y otras partes del mundo. El libro inicia con una narración de mi vida en relación con las instituciones de educación superior, procurando ofrecer información sobre temas relevantes de las mismas, en los contextos sociales y políticos particulares donde se desarrollan. Con esta perspectiva, relato, por ejemplo, experiencias significativas que he tenido en la Universidad de Chicago y en la Universidad de La Habana. He aprendido recientemente que es a través del relato autobiográfico que se hace posible acercarnos a un conocimiento detallado y preciso de ciertas realidades, en este caso, de las universidades.

Este libro parte de una premisa básica que es como una declaración personal, una idea firme que puede parecer un dogma de fe: *la educación es un poderoso instrumento que hace que las personas y las sociedades puedan ser mejores*. Estoy consciente de que la educación no es la varita mágica con la cual se puedan hacer todos los cambios deseables y necesarios, pero también creo que sin ella no se pueden lograr dichos cambios. La educación, a fin de cuentas, nos prepara para crear

estrategias para la estabilidad o el cambio social, pero también para el ámbito individual –así como nos dice la Escuela activa– desde el punto de vista intelectual, afectivo y moral. La educación nos ayuda a construir por nosotros mismos los instrumentos que nos transforman desde adentro, en profundidad; incluso, puede ser un medio clave para liberar a las personas y a los pueblos de toda servidumbre.

Y si la educación es o puede ser todo esto, la educación superior tiene un lugar especial en ella, toda vez que son instituciones que generan y transmiten conocimiento especializado, y muchas veces participan en el análisis, la polémica y la definición de rumbos en la vida de los pueblos. En la sociedad contemporánea, la educación superior ha estado asociada al Estado, al capitalismo y a la modernidad, resguardando tradiciones de la sociedad, al mismo tiempo que generando conocimientos nuevos, cuestionando críticamente y transformando a la misma sociedad. Dice Gareth Williams que la universidad contemporánea: “Es modelada por la sociedad y ayuda a modelarla [...]. Debe responder a las demandas de la sociedad y debe permanecer

alejada de los caprichos de la moda”. También es “un importante guardián de la tradición cultural de la nación y es uno de sus más severos críticos” (citado en Barba, 1998: 27).

Históricamente, la universidad, como “arena política” donde se enfrentan proyectos diversos, ha formado parte de procesos que favorecen una economía con injusticias e inequidad social, pero también de procesos de protesta y rebeldía justamente en contra de fenómenos sociales, dinámicas políticas y estructuras económicas que no han favorecido la democracia, las libertades individuales, los derechos humanos y la justicia social.

Este libro lo fui construyendo con ideas que desde hace tiempo me han inquietado y que he analizado, aunque no siempre con la profundidad que deseaba. Ahora lo hago a manera de ensayo, sosteniendo que ésta es una forma singular de expresar, con cierta libertad, experiencias y opiniones personales, sin alejarnos del rigor que exige esta opción de análisis y escritura.

Encontrarán los lectores en el primer texto un atrevimiento que consiste en una

narración personal, experiencial. Me justifico diciendo que el espíritu del libro es ofrecer un acercamiento cordial y amigable sobre el tema de las instituciones de educación superior, especialmente de las universidades. Creo que para lograr dicho acercamiento, un medio eficaz es hacerlo a partir de mi experiencia en estas instituciones; es decir, asumir el reto de acercarme al objeto de estudio desde la subjetividad, desde la vivencia que me han dado los años trabajando como profesor en distintas universidades y analizando estas instituciones como investigador educativo, incluso habiendo tomado decisiones sobre ellas como funcionario que fui en el gobierno del estado, primero como integrante de la Oficina de la Coordinación de Asesores del Gobernador del estado, entre 1992 y 1998, y después como Director de Educación Media y Superior del Instituto de Educación de Aguascalientes, entre 2010 y 2014.

El primer capítulo, entonces, trata de mi paso por instituciones de educación superior desde que era estudiante de licenciatura (1978–1982) hasta ahora (2016), periodo en que he podido conocer otras universidades

dentro y fuera del país. Mi experiencia, insisto, es un punto de partida para reflexionar y analizar características especiales de estas instituciones; además, para hacer mención de sucesos sociales y políticos relevantes, desde fines de los años ochenta hasta la fecha.

El segundo texto trata del origen de las universidades y su evolución. Ellas surgieron dentro de la Iglesia católica para luego asumir un proceso de secularización donde el Estado y, después, la lógica del mercado, marcaron también su impronta. Al principio refiero una experiencia personal en la que reconozco semejanzas entre los templos católicos y los campus universitarios. Busco, además, rescatar ciertos rasgos propios de la presencia de ideas ilustradas y modernizantes en la universidad latinoamericana a fines del siglo XVIII e inicios del XIX.

Sobre la misma inquietud latinoamericana, el siguiente ensayo trata sobre las características de algunas universidades rebeldes en la América Latina convulsa del siglo XX. Allí hago mención de cómo algunas instituciones y personas se radicalizaron para oponerse a las dictaduras existentes y al inter-

vencionismo de Estados Unidos en algunos países latinoamericanos, asumiendo a veces una postura rígida y dogmática, de la cual aún escuchamos ecos y vemos estelas, pero que se explican y se entienden precisamente si se conoce la historia política de este continente.

En el último texto reflexiono sobre la autonomía universitaria. Describo varios momentos de lucha a favor del autogobierno y la libertad de cátedra e investigación, para luego poner en duda los alcances de estas características en situaciones en las que el Estado pretende determinar rumbos a partir de ciertos ejercicios rígidos, del control presupuestal y de un énfasis por vincularse a las fuerzas del mercado que imponen exigencias y orientan la formación de futuros profesionistas y temas de investigación. En este marco, pongo en tela de juicio la ola certificadora que, como fantasma, recorre muchas universidades mexicanas y de América Latina. En este apartado, a manera de cierre, reflexiono e interrogo sobre un futuro ideal para las instituciones de educación superior, en especial para las universidades públicas y autónomas, sosteniendo que es posible combinar la exigencia en la genera-

ción y transmisión de conocimientos nuevos, en el contexto global de competencia, con el compromiso de estas instituciones con causas de justicia social y el respeto a la diversidad social y cultural y la convivencia armoniosa y, valga la expresión, amorosa con el medio ambiente.

En el proceso de elaboración de este trabajo recibí apoyos que quiero agradecer en este breve espacio. En la búsqueda de información agradezco el apoyo de Jesús S. Rodríguez Cristerna. También aprovecho este momento para dar las gracias y ofrecer mi reconocimiento a mis colegas del Departamento de Educación de la UAA, con quienes por años he compartido proyectos muy dignos para la institución y más allá. Estoy en deuda, además, con Víctor González Esparza y Martha Esparza Ramírez, a quienes les reconozco su profesionalismo. En esta aventura académica y de vida ha estado presente mi familia de origen: mis padres Lupita y Alberto, y mis hermanos Lupita, Lalo, Nano y Beto y, desde luego, mi familia actual: Yolanda, Sofía, Adán y, ahora se incorpora amorosamente, Phil. A ellos mi infinito cariño y gratitud.

Este libro está dedicado a mi maestra, la doctora Mary Kay Vaughan, por las razones que podrán comprender cuando lean el primer texto de este libro. Pasa el tiempo y valoro aún más su influencia en mi carrera profesional y en mi vida personal y familiar.

A mi primer hogar, los libros llegaron gracias a Fernando mi hermano, quien siendo estudiante inquieto de Economía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y amante de la literatura, se las ingeniaba para llevar la flama intelectual a la familia en Aguascalientes. Desde entonces comencé a valorar la lectura, más allá de las exigencias escolares. Marcado por aquellas experiencias de juventud, sigo siendo un lector compulsivo, y ahora escribo este libro bajo el principio borgiano de que el libro es uno de los instrumentos más asombrosos del ser humano, porque es una extensión de su memoria y su imaginación. En este sentido, yo también tengo una especie de culto por la palabra escrita, sigo jugando a no tener problemas de la vista y continúo llenando mi casa de libros, porque no sólo de pan vivo sino también de cultura y cosas imposibles. En este sentido, pienso, por

si fuera poco lo que he dicho, que el libro es un extraordinario medio para adquirir placer y acercarnos a la felicidad. Por tanto, “Si lo lees, bien, si lo escribes, igualmente bien”.

Casa Triana, marzo 2016.

Inmerso en las universidades. Una mirada con y sin nostalgia

“La vida no es lo que uno vivió,
sino lo que recuerda,
y cómo la recuerda para contarla”.

Gabriel García Márquez, 2002.

Mi padre nació en un rancho de bello nombre: Puerta de Luna, cerca de Teocaltiche, Jalisco. Siendo niño, siguió a su padre y su familia de un lugar a otro en búsqueda de trabajo, como mediero o peón de hacienda. En ese constante movimiento familiar, a los hijos de don Camacho les era difícil estudiar la primaria elemental. Mi padre creció siendo un joven inteligente e inquieto, con capacidad de liderazgo, pero sin las credenciales y capacidades que podía ofrecer el mundo escolar. Prácticamente fue autodidacta y aprendió de la vida misma: experiencias dolorosas de su juventud lo hicieron madurar muy rápido y supo valorar el rostro alegre de la convivencia

y el trabajo. Fue ya con mi madre cuando se vio interesado en acercarse al mundo letrado, revalorando así la educación escolar. Y no podía ser de otra manera, ella era maestra de primaria.

Apenas saliendo de la adolescencia, mi madre pasó de ser catequista en el barrio de Guadalupe a maestra clandestina, cuando se crearon escuelas improvisadas del obispado como alternativa a la educación socialista que impulsaba el gobierno federal en los años treinta del siglo xx. Una vez terminadas las tensiones y dificultades de aquella época, la maestra Lupita continuó enseñando en una escuela particular hasta que contrajo matrimonio. Desde niño vi en mis padres un gran aprecio por la educación; ellos creían, y lo demostraban cada día, que era precisamente con educación como podíamos ser mejores como personas y “salir adelante en la vida”. A pesar de que mi padre falleció cuando sus cinco hijos éramos pequeños, todos tuvimos estudios universitarios.

Una vez me preguntaron que por qué había elegido dedicarme a la educación. Entonces respondí con una digresión psicoana-

lítica, que quizás había sido porque mi madre era profesora y que en esto coincidía con mi padre, que aunque no tuvo primaria o, tal vez por ello, valoraba mucho la formación escolar. Para mí, curiosamente, siendo crítico del sistema dogmático y castrante de muchas escuelas, el trabajo responsable que mi padre asumió siempre en una fábrica textil, su alegría y los valores de un hombre cabal, me permitieron diferenciar tajantemente la educación de la escolarización.

Mis hermanos y yo hemos llegado a comprender que, ciertamente, mi madre le enseñó a mi padre los asuntos de la escuela y, quizás también, las “buenas formas” en el trato diario con las personas, pero también estamos convencidos que, a su vez, mi padre le enseñó a ella, además de cocinar, a disfrutar la música, la naturaleza, la convivencia alegre con sus hijos... a disfrutar la vida misma.

Fue en la universidad cuando descubrí el mundo del conocimiento y su potencialidad transformadora. Como estudiante de la Licenciatura en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), tuve maestros que despertaron en

mí la curiosidad por la investigación y los vínculos que toda buena universidad debe tener con la sociedad, en especial con los proyectos que beneficien a los grupos históricamente rezagados cultural y económicamente. La “pedagogía del oprimido” de Paulo Freire fue una corriente de pensamiento educativo que me atrajo y fue impulsada por dos maestros en mis prácticas de servicio social en una comunidad cercana a la ciudad. Estos profesores fueron Amador Gutiérrez Gallo y Jesús de Anda Muñoz.

Las corrientes pedagógicas críticas y anti *statu quo* me interesaron en la licenciatura. Recuerdo haber leído de Paulo Freire que: “el ser humano tiene la capacidad de evaluar, de comparar, de escoger, de decidir y, por último, de intervenir en el mundo”. Esta visión fue complementada con el marxismo y el existencialismo, en su momento. Me atraía el vínculo que se establecía entre pedagogía, política y transformación social de una América Latina históricamente explotada y empobrecida, pero también luminosa y con esperanza. Bien lo dijo Gabriel García Márquez al recibir el premio Nobel de Literatura: Latinoamérica

es “esa patria inmensa de hombres alucinados y mujeres heroicas, cuya terquedad sin fin se confunde con la leyenda”. Mis inquietudes sobre América Latina las inicié tocando la guitarra, inserto en la música de protesta y la Nueva Trova Cubana en el bachillerato, y formalmente en la UAA, aunque sólo como acercamiento básico en cursos de historia de América Latina, impartidos por el licenciado José Antonio de la Torre.

Años más tarde, ya al iniciar el siglo XXI, en una universidad de Río de Janeiro, Brasil, presencié de cerca un movimiento de reivindicación de aquella pedagogía y de la Teología de la Liberación. Se hacía un homenaje a Hélder Cámara, arzobispo emérito de Recife y Olinda, activo participante en el Concilio Vaticano II y defensor de los derechos humanos durante la dictadura militar en su país. Por su compromiso con las causas populares y justicieras, llegó a ser cuatro veces candidato al Premio Nobel de la Paz. Los jóvenes y maestros universitarios que conocí en Brasil reivindicaban su compromiso con la educación y su lucha a favor de los trabajadores, pero acentuaban también la defensa

del medio ambiente y el multiculturalismo en Brasil y el mundo, dos grandes temas en la construcción de un futuro mejor que habían sido un tanto olvidados décadas atrás.

Algo parecido aprecié en ese mismo tiempo en la Universidad de Rosario, en Bogotá, Colombia, pero en mucho menos intensidad. Allí, más bien, la preocupación era salir adelante a pesar de los problemas cotidianos de la inseguridad, provocada por el narcotráfico, los paramilitares, las fuerzas del gobierno y la guerrilla, que habían provocado el desplazamiento de siete millones de colombianos de sus lugares de origen y la muerte de un cuarto de millón de personas.

Siendo egresado de la primera generación de la Licenciatura en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, tuve oportunidad de impartir clases y unos años después concursar para obtener una plaza. Varios investigadores de la UAA me influyeron para dedicarme a la investigación educativa, entre ellos: Felipe Martínez Rizo, Bonifacio Barba Casillas y Margarita Zorrilla Fierro. De aquellos años recuerdo a varios extraordinarios investiga-

dores y pensadores educativos que vinieron a la universidad a contribuir en nuestra formación; en particular, debo mencionar a Pablo Latapí Sarre, a quien, desde entonces, sigo leyendo con mucho detenimiento, aunque ahora lo recuerdo de manera especial con el libro *Finale prestissimo. Pensamiento, vivencias y testimonios* (Latapí, 2009). A partir de los años ochenta, como profesionista de la educación, me interesaron, entre otros, dos grandes campos del conocimiento: la educación superior y la historia de la educación.

En mis estudios de maestría en el Departamento de Investigación Educativa, del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN), en la Ciudad de México (1986-1988), tuve oportunidad de aprender sobre las universidades con Olac Fuentes Molinar, quien en una ocasión me invitó a un seminario que coordinaban él y Manuel Gil Antón en la Universidad Autónoma Metropolitana. En ese seminario escribí un ensayo que luego publicaron en 1987 en la revista *Sociológica* de esa institución. Fue mi primer artículo en una revista especializada; se titu-

ló: “Proyecto modernizador y grupos de poder en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aproximaciones a un problema” (Camacho, 1987). Allí procuré, como joven rebelde, desmitificar el discurso de la institución con sus presuntos logros dignos de imitación. De cerca, como maestro, veía muchos problemas y me disgustaba el autoelogio parroquial; pero al mismo tiempo, reconocía una vía diferente de hacer universidad, considerando nuevas formas de organización y planeación. En colectivo, bien podríamos hacer hoy un ejercicio similar para ver cómo está nuestra institución de cara a los graves problemas locales, nacionales y mundiales.

Salir de “mi pueblo”

Como estudiante de la maestría, recuerdo el profesionalismo con que trabajaban mis maestros Elsie Rockwell, María de Ibarrola, Emilia Ferreiro, Eduardo Weiss y Eduardo Remedi, entre otros. Mención aparte merece Susana Quintanilla, una joven maestra con gran agudeza intelectual que fue mi

asesora junto con Mary Kay Vaughan, una estadounidense brillante y sensible que llegó a la institución como investigadora invitada y conformó un Seminario de Historia de la Educación Socialista, en el que participamos cuatro estudiantes para hacer nuestras tesis, que luego se convirtieron en libros.

Salir de mi “pueblo” era indispensable no sólo para estar en un prestigiado centro de investigación, sino también porque la Ciudad de México era y sigue siendo el espacio privilegiado para aprovechar lo que en “provincia” no se tiene, es decir, un ambiente cultural y académico de relevancia y un lugar donde se vive y aprecia el pulso de la política del país. Fue allí donde Cuauhtémoc Cárdenas se convirtió en 1988 en líder de una fuerza de izquierda de importancia nacional. Estudiando el proyecto educativo, la reforma agraria y otras medidas que impulsó su padre, Lázaro Cárdenas del Río, estuve atento al nuevo movimiento cardenista, incluso marché al lado de viejos campesinos con overol y sombrero de ala ancha que recordaban al “Tata Cárdenas” y al lado de los jóvenes *punketos* de los barrios marginados de la ciudad que también

veían en el nuevo cardenismo una alternativa política de cambio y mejora social. Desde luego, allí estaban, otra vez, los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Debo confesar que me sentía más cercano e identificado con la UNAM que con el Instituto Politécnico Nacional (y por tanto *puma* y no *burro*, por aquello de las mascotas e íconos institucionales), a pesar de que “el Poli” me había abierto sus puertas en la maestría. Conozco y valoro el surgimiento de esta institución en 1936, en pleno auge del gobierno del presidente Lázaro Cárdenas, quien procuraba fortalecer el desarrollo económico del país al mismo tiempo que ofrecer educación profesional a los hijos de los trabajadores. Tal vez su perfil tecnológico no era totalmente el mío y el Departamento de Investigación Educativa, donde yo estaba, era prácticamente un espacio un tanto ajeno a la impronta tecnológica del Instituto. En cambio, la UNAM tenía dos grandes atractivos para mí en ese entonces: 1) allí se tenían las carreras de ciencias sociales, artes y humanidades que tanto me interesaban, y 2) en esa institución se respiraba un aire de libertad y

rebeldía que movía y estrujaba al más lerdo de sus estudiantes.

El espíritu de Justo Sierra, Ezequiel A. Chávez, José Vasconcelos y las batallas por la autonomía que habían marcado a la universidad en la primera mitad del siglo xx, tenían todavía vida propia y parecían contagiar. También me seguía impresionando el movimiento de 1968, cuando su rector, Javier Barrios Sierra (nieto de Justo Sierra, quien refundara la universidad en 1910, unos meses antes del estallido revolucionario), junto con cientos de jóvenes estudiantes, marcharon por las calles para protestar por la intromisión del gobierno y sus militares en la universidad. Bien se ha dicho que Javier Barros Sierra fue un humanista que enfrentó al poder a favor de la autonomía universitaria y la democracia. Lo ocurrido después, el 2 de octubre, con la matanza de estudiantes, evidentemente no se olvida.

Gracias a mi hermano Fernando que estudiaba Economía a mediados de los años setenta, aprecié la alegría y la boruca ideológica y política de los alumnos y maestros de la UNAM. Ciudad Universitaria (mejor conocida como C.U.), que se había construido en los

años cincuenta al sur de la Ciudad de México, ahora albergaba a universitarios de casi todas las carreras y el hervidero de jóvenes era y sigue siendo todo un universo que no tiene parangón con otras instituciones mexicanas. A C.U. llegué en 1977 y 1978, y me entretuve un buen rato en la Facultad de Psicología, creyendo encontrar allí respuestas a mis inquietudes vocacionales. Por no dejar, también me acerqué a las escuelas de cine y música, que también resonaban en mis preocupaciones existenciales y futuristas. Un par de años antes había sido socorrista de la Cruz Roja y el mundo de la medicina me atrajo por un tiempo, sólo por un tiempo. ¡Tenía 17 años! ¡En qué encrucijada nos meten a tan corta edad! Con quién casarse y qué carrera elegir, indudablemente son dos grandes decisiones que hay que tomar muy seriamente en la vida.

En 1977 acompañé también a mi amigo Benjamín Valdivia Magdaleno a la antigua, bella y emblemática Universidad de Guanajuato. A nuestros compañeros del bachillerato les parecía “extraño”, por decir lo menos, que él quisiera estudiar ¡filosofía! Han pasado más de treinta años y Benjamín se ha

convertido en un destacado académico nacional y poeta internacional. La universidad y la ciudad colonial hacían un binomio muy atractivo, pero tampoco eran para mí. Cuatro años después, en 1981, regresé a los recintos antiguos de La Valenciana, cuando participaba en el Comité de Solidaridad con el Pueblo Salvadoreño, y desde hace poco regreso a ella con cierta frecuencia porque participo en el Doctorado sobre Arte y Cultura, que precisamente encabeza Benjamín Valdivia. ¡Vueltas que da la vida!

En Aguascalientes pensé estudiar Sociología, carrera que se había abierto un par de años antes, pero finalmente me decidí por el mundo de la educación. Ya como estudiante universitario, regresé un par de años después a la UNAM para participar en un proyecto de investigación sobre la democracia en México, que había sido encomendado a un grupo de amigos y colegas hidrocálidos bajo la coordinación del licenciado Jesús Antonio de la Torre, para estudiar la parte de la democracia en Aguascalientes. El proyecto nacional lo coordinaba Pablo González Casanova, quien, a su vez, participaba en un gran estudio sobre

la democracia en América Latina. Recuerdo varias reuniones de trabajo, en especial una que se llevó a cabo en un edificio con grandes ventanales ubicado en medio del Jardín Botánico de Ciudad Universitaria, aislados todo el día para analizar y discutir cuáles eran las experiencias de lucha a favor de la democracia en los estados. (Allí conocí a un hidrocálido inteligente y sereno que analizaba el caso de San Luis Potosí: Eudoro Fonseca). Años más tarde, ya radicado en la Ciudad de México para estudiar la maestría, junto con mi hermano Fernando, recorrí muchos kilómetros trotando y haciendo ejercicio en este paradisiaco lugar.

Como objeto de estudio, las universidades han sido clave en mi trayectoria profesional, pero las mismas universidades se han convertido, con los años, en mi segunda casa. Son espacios extraordinarios para trabajar. Desde los años ochenta lo hago en la UAA: en la soledad de mi cubículo, haciendo investigación, interactuando con mis colegas y aprendiendo y enseñando con mis alumnos.

Asomarse al mundo

Luego pasé dos años en la Universidad de Illinois y en la Universidad de Chicago, haciendo estudios de doctorado. Fue Estados Unidos el país que supo aprovechar los talentos mundiales después de la Segunda Guerra Mundial y donde, por tanto, no era casualidad que se tuvieran buenas instituciones de educación superior. Gracias a la doctora Mary Kay Vaughan tuve la oportunidad de ir a la ciudad de Chicago con todo y familia, nos fuimos tres y regresamos cuatro. El 30 de abril de 1991 nació Adán, mi hijo. No es exagerado si digo que aquella ciudad se convirtió para mí en una “ventana al mundo”. Estando allá presencié el ambiente social y mediático de apoyo a la intervención norteamericana en contra de la invasión de Irak en Kuwait, y me impresionó el belicismo imperante y el exacerbado orgullo nacionalista de muchos estadounidenses. También, desde Chicago, me enteré de la caída de la URSS y, con ello, el fin de la Guerra Fría; dos años atrás, el muro de Berlín también había sido literalmente derrumbado.

Estudiar en la Universidad de Chicago, una de las mejores del mundo, donde han salido premios Nobel de Economía, fue para mí toda una experiencia. El campus se encuentra cerca de uno de los barrios negros más pobres y peligrosos de la ciudad. Allí, en una ocasión, Yolanda y yo nos perdimos y nos sentimos acosados por los vecinos, lo que quizás debió haber sido mínimo en comparación con lo que ellos vivían cuando pasaban por los barrios de blancos. La Universidad de Chicago está ubicada en Hyde Park, una agradable ínsula donde se respira academia y cultura, y en donde jóvenes multiculturales han creado un ambiente estudiantil dinámico y creativo, con rasgos excéntricos y vistosos.

Mauricio Tenorio, profesor mexicano de esta institución, dice con razón que Hyde Park “funciona como una reserva de riqueza, estilo, orden y paz en medio de la más profunda segregación racial y social”. Para 1940, Hyde Park era centro del Chicago del jazz y del blues, pero también del Chicago de la violencia y la pobreza. Pero la Universidad y sus alrededores cercanos eran un oasis donde se convivía intensamente y se conformaba un

ambiente único. Mauricio Tenorio, al analizar los campus universitarios, también dice, citando a la escritora Mary McCarthy cuando llegó a Vassar College en Nueva York en 1951, que “los jóvenes no sólo iban a estudiar sino también a buscar placer y, entre otras cosas, asesoramiento sentimental y vínculos sociales”. En los campus universitarios, agrega Tenorio:

A guisa de educación, el campus ha formado un estilo de vida acotado en el tiempo y en el espacio. Allí, entre corredores, aulas, cafés, jardines, dormitorios, comedores, bibliotecas, estadios, gimnasios y laboratorios, cada juventud gasta su época; no es de gentes el andar, es de hipótesis. La forma de caminar, el dejo al cargar la mochila, la vestimenta o el tatuaje, todo hace de cada estudiante una sentencia... política, sexual o literaria. Porque el campus ha sido el espacio y la etapa que confiere esa mística hidalguía estadounidense: *the middle class* y su fuero, a saber, el derecho a una era dorada en el pasado de todos (Tenorio, 2014: 57).

La construcción de algunos edificios de la universidad, con modelo neogótico, me hacían sentir que uno estaba en la Edad Media, con su halo de misterio y enseñanza religiosa. Y no estaba tan errado. Una de las primeras sorpresas que me llevé fue enterarme que la Universidad de Chicago tenía altos estudios en Teología. El estilo neogótico era imitación de las universidades inglesas de Cambridge y Oxford. Según Tenorio, se asumía la arquitectura como “exaltación moral” y “estilo del saber antiguo y profundo” que proclamaba solidez, al mismo tiempo que invitaba a la tolerancia y a la experimentación.

Religiosa, específicamente católica, era la Universidad DePaul, fundada en 1898 (la Congregación de San Vicente de Paul fue fundada en 1617 para la evangelización de los pobres y la formación del clero). Asistí a ella por invitación de mi maestro de Historia Contemporánea de Centroamérica, el doctor Bruce Calder, para asistir a reuniones y actos de solidaridad con Guatemala. En otra ocasión fui a la Universidad de Loyola, de jesuitas, para los mismos fines y para pedir libros sobre América Latina, gracias a un excelente

convenio de intercambio que había con mi universidad. Fieles a sus principios, los padres paúles y los jesuitas realizaban en sus respectivas universidades actividades a favor de los indígenas de Guatemala, que en esos momentos sufrían represión y asesinatos por parte del gobierno. Quién fuera a pensar que dos décadas después Sofía, mi hija, decidiera estudiar una maestría en una institución de jesuitas en Guadalajara y asumiera, con convicción genuina, una visión crítica y alternativa de la sociedad contemporánea.

En la Universidad de Chicago, con el maestro Friedrich Katz, conocí en sus clases los avatares de varios intelectuales de la Revolución mexicana. Y con el maestro argentino Enrique Tándeter conocí las ideas ilustradas que llegaron a las universidades latinoamericanas en la época colonial. En esta institución participé en una acelerada vida académica, leyendo largas horas en la biblioteca, asistiendo a conferencias y seminarios sobre política y cultura con expositores de talla mundial. Allí fui a conocer, incluso, a intelectuales mexicanos que no conocí en mi propio país, como Carlos Fuentes. También estaba allí cuando

supimos de la noticia de que el Premio Nobel de Literatura había sido concedido a Octavio Paz. Me sorprendía gratamente ver a un notable mexicano ocupar espacios en el mundo académico y cultural. En contraste con la triste realidad de los inmigrantes mexicanos pobres y de escasa escolaridad radicados y batallando en Chicago, de pronto no estaba mal sentirse orgulloso de ver imágenes y escuchar sobre Octavio Paz por aquí y por allá.

Con el maestro Friedrich Katz tuve charlas extraescolares sobre el México contemporáneo, y en varias ocasiones lo escuché expresar su agradecimiento a los mexicanos por haberle dado asilo y hospitalidad a su familia que venía huyendo de la violencia nazi en Europa. A él y a mi maestra Mary Kay Vaughan escuché hablar de México con tanto conocimiento y respeto que a la fecha, al recordarlos, me sigo sorprendiendo.

En un invierno con nieve, desde su cubículo a un lado de un pequeño busto de Pancho Villa, a quien le dedicó muchos años de su vida para su estudio, le hice una entrevista a Friedrich Katz sobre los intelectuales de la Revolución mexicana, que posteriormente

la revista *Nexos* publicó. En la entrevista, dijo al final: “Había estos dos aspectos de los intelectuales mexicanos: por un lado, se les necesitaba, pero, por otro, cuando se hacían críticos –y un intelectual que no es crítico no es intelectual–, el gobierno los rechazaba. Desde entonces, este conflicto entre el poder y la cultura ha estado presente en cada generación de intelectuales y en cada administración gubernamental” (Camacho, 1991). Y tenía razón.

Una de las primeras clases que tuve con el profesor Katz consistió en visitar la biblioteca de la Universidad, atendiendo particularmente las áreas que a nosotros nos interesaban. Fue sorprendente para mí conocer el número de estantes de libros colocados en varios pisos del edificio, y no pude resistir la tentación de preguntarle que cuál de las bibliotecas de México que él conocía tenía un similar acervo en historia y en ciencias sociales que la Universidad de Chicago. Sin dudar, dijo que se le parecía El Colegio de México.

Del profesor Tándeter recuerdo que coincidimos en una marcha universitaria en contra de la intervención norteamericana en Kuwait en enero de 1991. La guerra la hacía una coalición

internacional de 34 países liderada por Estados Unidos bajo mandato de la ONU. El propósito era sacar al gobierno de Irak, que unos meses antes había invadido Kuwait. El foco de la disputa era no otra sino la apropiación de la riqueza petrolera del lugar. El doctor Tándeter y yo asistimos a la manifestación estudiantil únicamente como observadores curiosos. Esto a él le hizo recordar y comparar con las manifestaciones callejeras de los jóvenes argentinos en contra de sus gobiernos autoritarios. De aquella conversación en Chicago sobre la “guerra en el desierto”, hice una crónica sobre lo que yo, como estudiante extranjero, veía y escuchaba en mis andanzas por la “ciudad de los vientos”. El texto se publicó en Aguascalientes, en la revista *Espacios*, con el título “Crónica de una guerra de cien horas” (Camacho, 1993).

Tres décadas después, tuve la oportunidad de estar en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Pero, para entonces, mi maestro Enrique Tándeter ya había fallecido. Lo recordé en el ambiente agitado de los jóvenes bonaerenses en las aulas y en los pasillos repletos de propaganda con consignas de lucha estudiantil, sindical y política. Contra

esas imágenes en movimiento y de fuertes tonalidades ideológicas, lo imaginé brillante y pausado, siempre dispuesto a apoyar a su alumno mexicano que por entonces tenía algunos problemas con el idioma inglés.

En este paso por la Universidad de Chicago, coincidí con mis compañeros y amigos Robert Curley y Antonio González Barroso, quienes también tomaron cursos en la institución. Con Robert viajé ese año en un pequeño automóvil al sur del país, para participar en un congreso de jóvenes latinoamericanistas en la Universidad de Texas, en Austin (una ciudad liberal y estudiantil, una especie de oasis en medio de ciudades texanas conservadoras y algunas con semblante racista). El trayecto lo hicimos junto con una compañera inteligente y de izquierda, de nombre Juliet, quien había interpelado al presidente Carlos Salinas de Gortari unas semanas antes en una conferencia que éste había impartido en la Universidad de Chicago, precisamente en un año en el que Salinas tenía un prestigio que le permitía viajar y presumir su imagen de un México abierto al mundo y a la modernidad. Para entonces Juliet organizaba a un grupo de jóvenes univer-

sitarios para publicar una revista con un título en español y nada alegre: *Cicatriz*.

En la Universidad de Illinois en Chicago (UIC), tomé muchos cursos para obtener el Doctorado en Historia de América Latina. En esta universidad supe de la importancia que tiene una institución pública de calidad que se abre a los talentos y recibe y exige a los extranjeros como si fueran locales. La Universidad de Chicago fue creada en 1890 y financiada en sus inicios por el magnate John Rockefeller para convertirse en una institución muy cara y de elite. La Universidad de Illinois, con apoyo gubernamental, tampoco ha sido gratuita, pero la cuota no llegaba a los cielos. A ella se acercan muchos jóvenes con deseos de estudiar y, siendo Chicago una ciudad cosmopolita, el espectro estudiantil era diverso y muy rico, cultural y socialmente hablando.

En la UIC, los afroamericanos estaban por entonces organizados y celebraban el aniversario de Martin Luther King y reclamaban derechos aún no atendidos. En ciertos días del año, los estudiantes de origen palestino se enfrentaban a golpes con los estudiantes

judíos dentro del campus, como si ya fuera parte de una tradición universitaria; los estudiantes mexicanoamericanos celebraban con alboroto el 5 de mayo, y no pocos se sentían orgullosos de ser los primeros en su familia de pisar una institución de educación superior; los de India destacaban en carreras de salud y presumían que eran mejores que los estadounidenses; los jóvenes que venían becados de China estudiaban con dificultades y expresaban su deseo de no regresar a su país, a diferencia de los japoneses que mantenían una firme convicción de salir para volver y apoyar el desarrollo de su pueblo, siguiendo la política y el compromiso nacionalista de la posguerra.

Durante un tiempo viví con un par de estudiantes, uno de India y otro de Singapur; de este último, Shan, aprendí a aprovechar las instalaciones deportivas y otros servicios estudiantiles. Shan, con su inglés británico, no se cansaba de corregir mi inglés y se sentía más ajeno a la cultura norteamericana que yo. Luego conocí a Robert Scott Curry, quien se había casado con una zacatecana y había aprendido a cantar boleros y canciones

rancheras. Era deportista y estudiaba temas de cultura. Con él tuve la oportunidad de conocer lugares de Chicago que no suelen ser visitados por mexicanos, retomé inquietudes literarias y vi en sus ojos de estadounidense con raíz sueca, asombro por la literatura española y la latinoamericana. Me prestó textos de Federico García Lorca, como *Yerma* y *Bodas de sangre*, y un ensayo que él elaboró y luego publicó, de no fácil entendimiento: “Jameson’s Postmodern Logic and its Third World Applicability”. Posteriormente, con él conocí lugares para escalar y hacer rapel en Durango, México.

Con Antonio Barroso, mexicano originario de Puebla, conviví el primer año de mi vida en Chicago y, además de acercarnos al barrio mexicano para comer lo que tanto extrañábamos, hacíamos comparaciones entre Estados Unidos y nuestro país. En una ocasión, hablando de las guerrillas latinoamericanas, él dijo que pronto se levantaría en México un grupo armado que respondería al nombre de Frente Nacional Zapatista, parecido al Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) de Nicaragua y al Frente

Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) de El Salvador. En ese momento me burlé de él, argumentando que eso estaba lejos de ocurrir, porque el gobierno de Carlos Salinas de Gortari tenía reconocimiento dentro y fuera del país y porque la vía guerrillera había decaído con las firmas de paz de las organizaciones guerrilleras salvadoreña y guatemalteca con sus respectivos gobiernos. Por si fuera poco, le recordé que había caído el muro de Berlín y que el bloque socialista se había derrumbado estrepitosamente. Contra toda mi interpretación y altanería académica, lo ocurrido tres años después, el 1° de enero de 1994, le dio la razón.

Vengo y voy

Regresé a Aguascalientes y me reincorporé a la UAA. La tentación de conocer América Latina, ya no en libros sino en vivo y a todo color, me llevó a tomar un avión rumbo a La Habana, Cuba. Me impactó el contraste entre su pobreza económica y su riqueza histórica y cultural. Fue tal mi involucramiento senti-

mental con ese país que a mi regreso, recién pisé tierra mexicana, me puse a escribir: “Cuba: entre la angustia y la esperanza” (Carmacho, 1996), una crónica de viaje con análisis de ciertos sucesos relevantes: la crisis de los balseros, el autoritarismo del Estado, el acoso norteamericano, las posibilidades de cambiar con dignidad y, de modo especial, las experiencias de la vida cotidiana, tan difícil y al mismo tiempo tan musical, colorida y pachanguera.

En la Universidad de Illinois había aprendido algo sobre el debate en torno a la llamada “cultura latinoamericana” y a la aportación de un intelectual cubano muy importante en esta discusión: Roberto Fernández Retamar, quien había retomado ciertos análisis de José Vasconcelos, Enrique Rodó, Sarmiento y José Martí, entre otros intelectuales, para subir el tema de “lo propio”, “lo latinoamericano”, frente a formas culturales impuestas, generalmente provenientes de Estados Unidos. Sobre este asunto, Marc Zimmerman, un maestro veterano con extraordinario y envidiable vigor juvenil, me influyó para tratar con menos ortodoxia la comprensión de lo que ocurría en Cuba y la región. Mi

crítica al anquilosamiento de la política y la sociedad cubana se acentuó y lo pude comprobar en éste y otro viaje que hice un par de años después.

La vida de la Universidad de la Habana bien podía ser ejemplo de investigación en terrenos como Medicina o Ingenierías, pero no en Ciencias Sociales. El marxismo se había convertido en una ortodoxia cuasi religiosa y era imposible atisbar otras corrientes de pensamiento en planes de estudios y discusiones académicas. La cantidad y tipo de libros expuestos en la biblioteca eran una muestra fehaciente de la penuria académica en las carreras de Ciencias Sociales. Han transcurrido dos décadas y aún con la apertura que se ha tenido en 2015, creo que todavía pasarán algunos años más para que en Cuba las universidades gocen de las libertades de cátedra, investigación y pensamiento que se tienen en otras partes de América Latina y el mundo.

Unos años después participé en un congreso en una destacada universidad de Montreal, Canadá. El frío y el ambiente gris de la ciudad contrastaban con la diversidad y riqueza intelectual en que se movían los aca-

démicos de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Desde allá, agraviado por el frío y sus efectos en la vida cotidiana, recordé y extrañé el malecón y el ambiente festivo de La Habana, pero no su universidad.

A finales de los años noventa, ya radicado en México, dos grandes amigos, Mariana Terán y Edgar Hurtado, me invitaron a la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), junto con dos colegas más, Genaro Zalpa y Víctor González, a colaborar en la Maestría en Humanidades, en el Área de Historia, que luego se convirtió en Doctorado en Historia. Durante varios años viajé cada semana de mi ciudad a la Universidad Autónoma de Zacatecas, una institución que durante un tiempo formó parte del modelo de “universidad crítica, popular y democrática”, junto con las de Puebla, Sinaloa y Guerrero, y que aún conservaba ese halo de izquierda. Los grupos políticos, desde hacía muchos años, venían tomando el control de la institución y, en consecuencia, el discurso a favor de la calidad educativa no siempre correspondía con la realidad.

Alejados de consignas partidistas y aferrados a la convicción de que no era más

que con el trabajo académico de excelencia como se podía avanzar, mis amigos hicieron equipo con otros compañeros zacatecanos y lograron realizar congresos, firmar convenios con El Colegio de México, traer expertos de otros países, publicar libros y, en fin, hacer lo que toda institución de prestigio hace aquí y en China. Me sorprendía cómo con entusiasmo y capacidades los programas de investigación y posgrado fueron adquiriendo un buen nivel académico en el contexto regional y en el país. Desde un principio, los temas de investigación de dichos programas eran de interés para mí.

En una revisión de mi archivo, leo, por ejemplo, el orden del día de una reunión del Seminario de Investigación de la generación 1999–2001, en la Maestría en Humanidades, y me doy cuenta que conozco parte de la historia de Guadalajara, Durango y Zacatecas al leer y discutir los avances de algunas tesis de estudiantes. De aquellos años a la fecha se han escrito en la UAZ ya miles de páginas sobre diferentes tópicos históricos de la región y el país. Con este ímpetu, el grupo de maestros e investigadores ha dado muestras de que desde la llamada “provincia”, desde un estado

que vive todavía el peso de la marginación y la violencia, es posible realizar investigaciones novedosas y de calidad.

A partir de mi experiencia en la UAZ y su antigua consigna de izquierda de que la universidad asumiera un compromiso con la sociedad, pensé que lejos de contradecirse, la visión de una institución que ofrece una educación de calidad y al mismo tiempo asume un compromiso social con su comunidad, se complementan. Es más, una buena definición de calidad educativa es aquella que sabe combinar competencia profesional y conciencia social. Recuerdo, desde este planteamiento, a un maestro que nos decía que a un estudiante únicamente con buena formación en su especialidad, pero sin una formación social amplia, en un sentido estricto, no se le podía considerar universitario. Aunque también decía que un estudiante con un sentido social crítico sin una formación de excelencia en su disciplina profesional tampoco era un buen universitario, sino, a lo mucho, un joven idealista con deseos loables de mejorar la sociedad.

En la UAZ compartí proyectos académicos muy atractivos y de buena hechura, gra-

cias también a un ambiente de camaradería del que yo y mis colegas de la UAA nos vimos favorecidos. En este sentido, incluso, pude combinar los avatares del mundo académico con el disfrute de la ciudad y sus rincones, aunque no como yo hubiera querido. Hubo discusiones apasionadas y también aventuras. En el café “Acrópolis” planeamos actividades académicas, mientras que durante la noche, en la cantina “Las quince letras” o en algún otro lugar, discutimos y reímos, y de vez en vez, en casa de Mariana y Edgar, cantamos acompañados por una guitarra o un piano.

En el año 2000, Yolanda y yo tuvimos la oportunidad de viajar a la Universidad de Texas en Austin, la universidad que había conocido una década antes con Robert Curley y Juliet. Finalmente, Yolanda se quedó dos años en esa universidad y yo tuve la oportunidad de tener breves estancias en Austin, mismas que aproveché para investigar en la biblioteca Nettie Lee Benson. Esta biblioteca había establecido una colección en 1926 para fomentar la investigación sobre América Latina y, por su relevancia, había sido considerada un tesoro nacional e internacional. Allí me di chapu-

zones en su gran acervo bibliográfico, que se viene ampliando por medio de importantes programas de adquisición de materiales impresos y archivos sobre los países latinoamericanos.

La biblioteca Benson cuenta con manuscritos e impresos de los siglos xx y xxi, materiales latinoamericanos entre los que sobresalen los fondos de México, Brasil y los países del Río de la Plata; y materiales sobre investigación de la cultura mexicoamericana y de los hispanos en Estados Unidos, los cuales forman una parte muy significativa de la biblioteca. Con un excelente programa abierto al público, los investigadores de cualquier parte del mundo pueden consultar el catálogo gracias a las bondades de la tecnología. Recuerdo mi paso por ese lugar. Días enteros sin salir de la biblioteca más que para comer.

En 2004, en una travesía en automóvil por el estado de California con mi familia, llegué a la ciudad de San Francisco y visitamos brevemente la Universidad de California en Berkeley, fundada en 1868 y una de las mejores universidades públicas en ese país. Recorriendo el campus, entre jardines y pa-

sillos, me imaginé a los jóvenes que exigieron libertad de expresión y libertad académica en los años sesenta, y que representaron el punto de inicio de un movimiento de ruptura generacional y experimento sociocultural que trascendió fronteras. De allí surgieron líderes del movimiento por los derechos civiles afroamericanos y protestas masivas en contra de la guerra en Vietnam. Desde luego, imaginé a esos jóvenes *hippies* que escuchaban rock, ingerían sustancias psicotrópicas y disfrutaban la naturaleza y el sexo, congruentes con su idea de vivir fielmente la consigna de “amor y paz”.

En esa época, y con la influencia de Mary Kay Vaughan de estudiar la generación rebelde mexicana de los años sesenta, escribí varios ensayos sobre formas de vivir y pensar de jóvenes de provincia de aquella década sesentera. Los textos forman ya un libro que requiere mejoras para luego ser publicado.

Otro interés académico de entonces fueron los estudios comparativos en educación en un contexto de apertura democrática en América Latina y, en especial, en México. La alternancia política por fin se hacía pre-

sente en nuestro escenario nacional: de ser políticamente monocromático, nuestro país pasaba a ser uno policromático. Fue así que estudié, con el apoyo de CONACYT, la alternancia política en México. El resultado fue el libro: *Educación y alternancia política en México. Los casos de Guanajuato y Aguascalientes* (Camacho, 2004). El primer capítulo refleja algunas lecturas sobre democracia en América Latina, tema central en la vasta literatura localizada en la biblioteca Benson, y que Yolanda me ayudó a seleccionar, leer, traducir y sintetizar.

En 2005, en mi primer año sabático, decidí viajar a Barcelona, España, para continuar mis estudios comparativos, ahora sobre los sistemas educativos de México y España. La experiencia fue extraordinaria porque investigué, presenté conferencias y asistí a cuanto evento académico y cultural pude. Conocí la Universidad Pompeu Fabra, como una institución modelo de la Unión Europea, gracias a que Yolanda se inscribió allí para hacer un segundo doctorado, y a que Sofía fue aceptada en esa institución para estudiar su Licenciatura en Humanidades, con especiali-

dad en Literatura (Adán, mientras tanto, vivía una experiencia interesante en un colegio “concertado” de secundaria muy catalán).

Como parte de mi estudio me interesé en analizar la oposición de grupos de universitarios a la llamada Reforma de Boloña, que pretendía homogeneizar planes de estudio de carreras en todos los países miembros de la Comunidad Europea. Me gustaba salir a la calle con mi grabadora en mano y meterme a las manifestaciones para entrevistar a líderes estudiantiles y preguntarles sobre los porqués de su lucha. Sofía fue solidaria y de pronto salía a participar en las manifestaciones de protesta, mientras Yolanda y yo nos quedábamos con el San Benito en la boca.

Desde mi llegada a Barcelona, a mi familia y a mí nos llamó la atención el orgullo catalán que se expresaba en muchos rasgos de su cultura. En el idioma, por ejemplo, el gobierno había decidido que en todas las escuelas se enseñara y se hablara el catalán; socialmente, en calles, plazas, empresas y oficinas públicas, de varias maneras, se pedía a los extranjeros que lo valoraran y lo aprendieran. Esta postura cobraba tintes exacerbados

en algunas personas, debido, quizás, a que los habitantes de la región, y no sólo de la ciudad, habían sido impedidos a hablar catalán durante las casi cuatro décadas que duró la dictadura de Francisco Franco en España. En la Universidad de Barcelona conocí a un historiador de la educación, Conrad Villanou, de cepa catalana, quien no sólo fue amable al invitarme a dar clases con sus alumnos, sino al traducirme un artículo sobre historia de la educación en México y someterlo a dictaminación para su publicación. Tuve suerte de que lo aceptaran y quedó con el título: “Reformes educatives a Mèxic al segle xx i els reptes de l’equitat” (Camacho, 2006–2007).

En la Universidad Autónoma de Madrid, una institución popular, masiva y con larga trayectoria académica, tuve la oportunidad de conocer a una profesora que coordinaba una Maestría en Estudios Latinoamericanos. A ella, a sus colegas y, sobre todo, a sus alumnos les interesaba saber más sobre la rebelión del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y su enigmático subcomandante Marcos. En el Barrio Gótico de Barcelona había conocido a un grupo so-

lidario con el movimiento zapatista que me había dotado de un muy buen material audiovisual que luego aproveché en Madrid.

Posteriormente regresé a Europa en 2008 a una estancia académica corta con la cual pretendía terminar mi investigación, para hablar de democracia y la educación en América Latina, y para visitar a Sofía. Me sorprendió gratamente la libertad de expresión y el interés que muchos jóvenes mostraban por la historia de nuestro continente; no pocos ya habían cruzado el océano en una época donde la crisis española aún no aparecía. Con Sofía viajé a Roma y en el trayecto le insistí en que debíamos llegar a Boloña y aceptó, comprendiendo lo que para mí significaba esa ciudad, como cuando, con Adán, un par de años atrás, tuvimos que parar en Salamanca, cuando íbamos a Madrid. Eran las dos ciudades que habían albergado las primeras universidades en el mundo y para mí era obligado conocerlas.

Después visité la Sorbona en París gracias a mi amiga Cecilia Hornedo. A pesar del intenso frío de invierno, recorrí en varias ocasiones el barrio latino, recordando el movimiento estudiantil del '68 y sus *graffitis*: “La

poesía está en la calle”, “Las paredes tienen orejas. Vuestras orejas tienen paredes”, “La barricada cierra la calle pero abre el camino”, “Decreto el estado de felicidad permanente”, “Prohibido prohibir”, “Las jóvenes rojas cada vez más hermosas”, “La revuelta y solamente la revuelta es creadora de la luz, y esta luz no puede tomar sino tres caminos: la poesía, la libertad y el amor” (Breton), “La imaginación toma el poder”, “Hay método en su locura” (Hamlet), “Yo me propongo agitar e inquietar a las gentes. No vendo el pan, sino la levadura” (Unamuno), “Cuanto más hago el amor, más ganas tengo de hacer la revolución. Cuanto más hago la revolución, más ganas tengo de hacer el amor”, “La belleza será convulsiva o no será” (Breton), “Sean realistas: pidan lo imposible” (Besancon, 1978).

En ese tiempo, hasta aquellos lares llegó una noticia lamentable sobre un estado pequeño de México que tenía un gobernador que ganaba mucho dinero: ese estado era Aguascalientes. La corrupción la hacían él, su hijo y sus colaboradores, a quienes ahora se busca dentro y fuera del país. Ante mi enojo e impotencia, sólo me puse a escribir un artí-

culo que titulé “Usted nos avergüenza, señor gobernador”, que no fue publicado. En una de sus partes refería cómo varios de mis colegas madrileños nos veían y percibían la realidad de América Latina como una región con “gobernantes frívolos, corruptos e ignorantes en repúblicas bananeras manipulables”.

Por el placer de investigar

El regreso a la UAA fue importante y me especialicé en historia de la educación y política educativa de México. Retomé también una inquietud académica y muy personal relativa al estudio de la política cultural y del impulso a las bellas artes en su visión tradicional: música, artes plásticas, teatro, danza y literatura. Aunque poco a poco fui comprendiendo que la producción artística y cultural, así como las perspectivas de estudio e interpretación, se estaban transformando a un ritmo vertiginoso. En la Universidad de Guadalajara presenté un pequeño avance de mi investigación, sin mucho éxito. El acercamiento era decimonónico, me criticaban, y tenían razón. El estu-

dio se paró y me puse a hacer trabajos sobre política educativa contemporánea, atender las tesis de posgrado de mis alumnos, desempeñarme como miembro del Consejo de la Crónica del Estado de Aguascalientes y participar en la organización de elecciones estatales y luego federales como Consejero Electoral en la entidad, en un momento en que el Instituto Federal Electoral, con José Woldenberg a la cabeza, tenía credibilidad y prestigio.

Años después retomé el tema de la política cultural, consciente de mis limitaciones, pero satisfecho de realizar un trabajo que presumía ser relevante en varios sentidos y no sólo en el estado. Así lo dijeron algunos críticos en el II Encuentro Internacional “Abrir historias. Historiografía y formación artística” en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación en la UNAM, en 2010. El resultado fue un libro que me gustó y cumplió con ciertas expectativas, gracias, en gran medida, a la valiosísima investigación iconográfica que realizó Araceli Suárez y a un excelente prólogo de Mary Kay Vaughan, que para ese entonces ya había conocido los embrollos del mundo cultural mexicano de la

segunda mitad de México y estaba por publicar su libro *Portrait of a Young Painter. Pepe Zúñiga and Mexico City's Rebel Generation* (Vaughan, 2014).

Bugambilias. 100 años de arte y cultura en Aguascalientes (Camacho, 2010a) fue el título del libro que, con el apoyo del Consejo de la Crónica, el Instituto Cultural de Aguascalientes y mi universidad, se elaboró a partir de la consulta de muchos documentos, libros, artículos y entrevistas realizadas a artistas y promotores de la cultura. Debo reconocer tardíamente que charlar con la gente me gusta y se me da. Tengo orejas grandes para escuchar. Tal vez mi vocación y camino era estudiar Psicología en la UNAM. Desde mi tesis de maestría, relativa a estudiar la escuela socialista, entrevisté a varios maestros, agraristas y exalumnos, a un sacerdote y a una religiosa. Luego entrevisté a jóvenes rebeldes rockeros para entender la contracultura de los años sesenta en Aguascalientes (Camacho, 2010b). Fueron experiencias que recuerdo con gusto y gratitud. La historia oral, de la que algunos desconfían, es más que un extraordinario recurso y fuente de información, se trata de una

oportunidad de establecer lazos de empatía con los otros. Yo lo viví y lo disfruté entonces. La historia oral no es árida. Con ese mismo atractivo y convicción volví a hacer entrevistas para el estudio sobre arte y cultura. Cuando redactaba *Bugambilias*, surgió la idea de publicar también una selección de ellas, y así nació *Antenas vivas. Conversaciones con artistas de Aguascalientes* (Camacho, 2009).

Luego fui funcionario y, después de tres años de trabajar (2010–2013) haciendo política educativa en el Instituto de Educación del estado, precisamente en educación superior y educación media, regresé a la UAA para retomar temas pendientes en historia de la educación, como el estudio de los libros de texto y su impacto social, y en política educativa analizando aspectos de la educación media superior y de la polémica reforma educativa actual que impulsa el gobierno federal que encabeza Enrique Peña Nieto. Presido la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, visito otras instituciones, tengo actividades en los medios de comunicación y disfruto mi trabajo en la universidad. Ciertamente, ya son algunos años, aunque faltan más.

Recientemente visité Machu Picchu y supe de la hipótesis de que allí era el lugar privilegiado al que asistían quienes construían, en la política, las ciencias y las artes, la gran civilización inca. Una semana después conocí en la isla de Manhattan la Universidad de Nueva York, una de las universidades privadas más importantes del mundo que ha formado extraordinarios científicos y tecnólogos. De inmediato comparé lo que había visto en Perú y me sorprendió que entre tantas diferencias de tiempo y espacio (el esplendor de la montaña entre Los Andes y el Amazonas en el siglo xv en contraste con la extraordinaria ciudad cosmopolita de Nueva York) había una gran coincidencia: la generación y propagación del conocimiento. Sentí con extrañeza y placer que ese mundo no me era ajeno.

Recuerdo a mi padre cuando nos decía que su trabajo de obrero textil le gustaba. Regresaba del trabajo manchado y oliendo a grasa de las máquinas que manipulaba de lunes a sábado y que hacían un ruido del demonio. Lo veía llegar a casa alegre y silbando. Mi trabajo en la universidad es generoso porque hago lo que me gusta, apegado a una conquis-

ta de antiguos colegas que lograron la libertad de investigación y la libertad de pensamiento. La vida de los jóvenes en las aulas universitarias es a veces explosiva e inteligente, otras timorata y conformista. Hay quienes asisten para conseguir trabajo y hay también quienes estudian con la convicción de llegar a ser profesionistas destacados. Se les escucha hablar con pasión y se preparan diariamente durante años para ello.

Yo, por mi parte, me quedo con el reto de seguir buscando nuevas formas de enseñar y mejores contenidos para mis alumnos. Al mismo tiempo, sigo con mis investigaciones, entrevistando o aplicando algún cuestionario, leyendo a todas horas y escribiendo en casa o en la soledad de mi cubículo, tal como lo hago ahora. Soy un profesionista consciente de mis limitaciones y un hombre agradecido con la vida y la gente que está a mi alrededor. Finalmente, como apuntó Jorge Luis Borges, “mi nombre es alguien y cualquiera. Paso con lentitud, como quien viene de tan lejos que no espera llegar” (Borges, 2001: 26).

Las universidades: de la iglesia al mercado

“Uno de los defectos de la educación superior moderna es que hace demasiado énfasis en el aprendizaje de ciertas especialidades, y demasiado poco en un ensanchamiento de la mente y el corazón por medio de un análisis imparcial del mundo”.

Bertrand Russell

Intersticio personal

No sólo era la nieve lo que me dolía, sino también el viento que hacía fuerte al frío, me golpeaba la cara y me nublaba la vista. Me sentía el doctor Zhivago en Rusia, protagonista de la novela de Boris Pasternak, caminando al encuentro de su amada. La diferencia era que yo estaba perdido y jamás en mi vida había luchado en contra de las inclemencias invernales en una ciudad como Chicago. Las

calles estaban cubiertas de una capa de nieve que se acumulaba día a día y, aunque eran las cuatro de la tarde, ya empezaba a oscurecer. Caminé en búsqueda de un lugar para refugiarme, no lo encontraba y seguía caminando, hasta que me topé con un templo católico en el barrio italiano de la ciudad.

Por suerte, la puerta estaba abierta y entré como si hubiera encontrado mi salvación. Me senté a descansar y a quitarme el saco y la nieve, bendita nieve. Poco a poco me fui relajando mientras pensaba en lo difícil que es sobrellevar tantos meses de frío intenso en “la ciudad de los vientos”. Ahora me sentía en casa, como si fuera un templo de Aguascalientes en México, aunque estaba tan lejos. El lugar me parecía tan familiar: el altar con Jesucristo al frente, y santos y ángeles por todos lados. Veladoras aquí y adornos por allá. Ya no estaba solo.

Seguramente muchos de los templos católicos son los mismos en todo el mundo. La arquitectura cambia, románicos y góticos, neoclásicos, churriguerescos o modernos, pero lo fundamental es igual para todo católico, sin importar su nacionalidad. La Iglesia católica,

dirán, es universal. Mientras esperaba que la tormenta de nieve mermara, pensé en cómo a través de la historia los católicos han penetrado en la cultura y en las ciudades. Aquí los migrantes italianos en esta parroquia de Chicago habían traído sus costumbres y religión. Y yo me sentía como en casa, aun siendo entonces un descreído y furibundo anticlerical. Me ganaron más las vivencias de mi infancia, apegada a la cultura católica que me inculcaron mis padres, que mi ortodoxia ideológica y mi celo racionalista. Mi orgullo con ribetes de soberbia estudiantil de posgrado se me vino a los suelos y me aferré a mi pasado afectivo sin pretenderlo. (“Hay en mis venas gotas de sangre jacobina, pero mi verso brota de manantial sereno”. Machado, 2015).

Ahora soy, tal vez, como Juan Goytisolo, cuando en su España con dictadura franquista vivió una sistemática y penetrante influencia de la Iglesia católica, no sólo en la familia y en la educación, sino también en la política y en la economía, de tal suerte que esa formación católica marcada por creencias y rituales en su infancia y adolescencia, posteriormente lo llevó a rechazar todo aquello que oliera a incienso y vistiera con

sotana y hábito. Se “contraeducaba” leyendo lo que no pudo hacer en su infancia y adolescencia, pero, a la vez, desdeñaba lo valioso que había. Al final, con los años, según comenta, se “reeducó” y llegó a ponderar y valorar la riqueza que trajo consigo el cristianismo como religión y cultura (Goytisolo, 1993). Algo parecido me ha pasado.

Por mucho tiempo, los templos católicos estuvieron cerca de mi vida, como ahora lo están los espacios universitarios. La influencia positivista nos ha hecho creer que se trata de dos mundos radicalmente separados e irreconciliables, aunque hay otras influencias que no concuerdan con esta idea. Finalmente, las universidades surgieron gracias a religiosos que buscaban mejores interpretaciones del mundo.

Nacer con vínculos obligados

La primera universidad se creó en Bolonia, la segunda en Palermo, ambas en lo que ahora es Italia; la tercera fue en París, aunque hay quienes sostienen que los antecedentes de la educación superior en el mundo están

en la cultura sumeria, alrededor del año 2400 a. C., en la Academia de Platón (367 a. C.), en el Liceo de Aristóteles (336 a. C.), en las escuelas surgidas en torno a la biblioteca y museo de Alejandría (siglo III a. C.) y, entre otras, en las escuelas superiores en Constantinopla (siglo V a. C.) (Pavón y Ramírez, 2010).

En América Latina, podemos encontrar antecedentes en las civilizaciones olmecas, mayas, mexicas e incas. La grandeza de estas civilizaciones tuvo que desarrollarse mediante la acción de un sistema especializado de enseñanza. Nos recuerda Francisco J. Anaya, quien fuera presidente de la American Association for the Advancement of Science (que publica la revista *Science*), que el pueblo maya tuvo El caracol en Chichén Itzá, el observatorio astronómico antiguo más maravilloso que existe en el mundo, construido mientras Europa se encontraba en la “edad del oscurantismo” (Ayala, 1995).

Los astrónomos mayas contribuyeron a elaborar tablas para identificar las posiciones de Venus y Marte y predijeron eclipses solares; además, desarrollaron un calendario dual que identificaba cada uno de los 18,980

días en un ciclo de 52 años con una combinación de nombres y números. Las matemáticas avanzadas de los mayas incluyeron la invención del cero, y la historia de este pueblo indígena está registrada en monumentos y códigos escritos en un lenguaje con 830 jeroglíficos y caracteres fonéticos.

Lo mismo se puede decir del extraordinario avance de la ciencia y la tecnología del pueblo inca en Sudamérica. Según Francisco J. Anaya, cuando el conquistador Francisco Pizarro llegó en 1533 a la capital del imperio Inca (Cuzco, situada a 4000 metros sobre el nivel del mar en lo que ahora es Perú), se encontró con un impresionante sistema de ingeniería que hacía recordar el avance desarrollado durante el imperio romano. Con una población de 12 millones de habitantes, el imperio inca fue gobernado por una elite que valoraba y respaldaba el conocimiento científico y tecnológico.

De la cultura mexicana, a su vez, hay evidencias de su esplendor como sociedad organizada y próspera, y en ella hay que considerar tres tipos de espacios educativos, según lo señalan ciertos códices, como el Mendocino y

el Florentino, y no pocas crónicas e historias como las de Motolinía y Bernardino de Sahagún. Existían los *telpochcallis* o casas de jóvenes, donde se les preparaba en el “arte de la guerra”, principalmente, y las *cuicacalli*, en las que, en contraste, se enseñaba canto, danza y música a los jóvenes. Lo que pudiera llamarse ahora educación superior se ofrecía en los *calmécac*, que eran espacios donde se transmitían conocimientos especializados de la cultura náhuatl; se les formaba desde niños para ser sacerdotes, gobernantes, jueces y guerreros de la elite. Estudiaban Astronomía, Historia, Artes, Filosofía, Religión y otras materias, pero también era muy importante la vida disciplinada, plena de ceremonias y rituales apegados a su cosmovisión (Sahagún, 1985: 9–40).

Con la llegada de los españoles a América, como se sabe, en un afán civilizatorio y de apoderamiento de la riqueza local, los conquistadores destruyeron gran parte de la riqueza cultural del mundo indígena, impusieron la religión y buscaron maneras de beneficiar a las nuevas colonias con la educación que en Europa se venía desarrollando. La íntima relación entre los poderes políticos y

eclesiástico y el fin de ambos de homogeneizar y evangelizar, dieron lugar a la creación de un complejo sistema educativo. La iglesia evangelizaba y la Corona española disponía de la fuerza para imponerla (Gonzalbo, 1985: 9–13). En este contexto, se creó la Real y Pontificia Universidad de México, influida por las primeras instituciones europeas de educación. Pero antes cabe preguntarse: ¿cómo eran las primeras universidades europeas?

En Bolonia, Italia, en el año 1050, un grupo de juristas de la ciudad atrajo a profesores de gramática, retórica y lógica, así como a jóvenes europeos que estaban interesados en aprender Derecho, pero como éstos carecían de derechos ciudadanos y sufrían de abusos, tuvieron que formar un gremio estudiantil que fue reconocido por el emperador Federico Barbarroja, quien garantizó su protección. El emperador promulgó una *Constitutio Habita* con la que se determinó que cada escuela sería considerada como una sociedad de estudiantes presidida por un maestro y protegida de intromisiones políticas. Así, la universidad se convirtió por ley en un lugar donde la investigación podía desarrollarse li-

bre e independientemente de todos los demás poderes (Universidad de Bolonia, 2014).

En un principio, los estudiantes hacían colectas de dinero para entregarlo como ofrenda a los maestros, ya que la ciencia se consideraba un regalo de Dios y, por tanto, no se podía vender. Paulatinamente, la donación se convirtió en un pago, pero debido a que no siempre los estudiantes podían hacerlo, el gobierno tuvo que intervenir para garantizar la continuidad de los estudios. En un inicio, a las universidades se les denominó *stadium*, haciendo referencia a un establecimiento de estudiantes. Después, se dividieron en *stadium particulare*, sin carácter universitario, y el *stadium generale*, donde sí se podía obtener una *licentia ubique docendi* (Iyanga, 2000).

Según la misma Universidad de Bolonia (2014), el año de 1088 fue aceptada como la fecha convencional en que inició la enseñanza libre e independiente. Su origen tiene una impronta estudiantil diferente al protagonismo de los maestros que tuvo la universidad de París, Francia, que se creó más tarde. En esta ciudad existía un buen número de maestros en filosofía y artes que estaba

vinculado al obispado de París, el cual mantuvo cierto control sobre los docentes, hasta que éstos se vieron en la necesidad de organizarse para que se les reconocieran sus capacidades. Más tarde, esta asociación fue aceptada por el papa, naciendo así formalmente la Universidad de París y adoptando una estructura gremial, creada para el comercio entre los maestros y alumnos que velaban por sus intereses frente a los demás sectores sociales. Cada gremio fue denominado *universitas* y comprendía un conjunto de personas, bienes y entidades abstractas relativas a la educación superior. La universidad tuvo aceptación al dar idea del carácter universal de sus componentes y del saber universal como finalidad de la organización educativa (Pavón y Ramírez, 2010).

A partir del siglo xv se dio un giro a la vida universitaria, pues algunas monarquías de Europa contrataron a egresados universitarios para puestos de gobierno, por lo que comenzaron a otorgar dinero a las universidades, lo que provocó que fueran perdiendo independencia y derechos para definir los contenidos de los programas educativos. Así también, la naciente burguesía europea vio en

las universidades un espacio idóneo para mejorar sus negocios y extender su influencia, de manera que las universidades también se fueron asociando paulatinamente a los intereses de los comerciantes y empresarios.

Un cambio importante se dio en Berlín, Alemania, cuando Wilhelm von Humboldt refundó la universidad, recuperando la autonomía y fortaleciendo la enseñanza de las ciencias, al mismo tiempo que debilitaba la influencia clerical. Se partía del principio de que la autonomía era necesaria para el éxito de la ciencia, por lo que el Estado debía apoyar económicamente su funcionamiento y garantizar la libertad de acción y la libertad de pensamiento (Pavón y Ramírez, 2010).

El contexto feudal anterior a la aparición de las universidades tenía diversas características: primero, la educación era principalmente para los nobles, clérigos y escribanos; la educación del clero secular daba lugar a las escuelas catedralicias; algunas monarquías buscaban asumir posturas reformadoras en el contexto de un resurgimiento de la ciudad y el comercio y la promoción de la cultura. Todo esto fue propicio para el naci-

miento de las universidades. De acuerdo con Iyanga (2000), algunos de los factores que lo favorecieron fueron los siguientes.

En primer lugar, se puede hablar de la influencia de la cultura árabe, de los siglos X al XII, comenzando por ciudades como Córdoba, Toledo y Sevilla. Su influencia llegó a Europa a las escuelas de traductores, artes liberales, investigación científica y el estudio de clásicos griegos. También en el siglo XII, regresó el pensamiento aristotélico a España, Italia, Francia e Inglaterra; además, la nueva economía implicaba un intercambio de bienes entre los feudos, lo que originó un nuevo orden socioeconómico, necesitado de gente educada que se ocupara de tareas distintas a las tradicionales del noble, artesano y campesino. De este modo, creció el número de jóvenes interesados en aprender distintas disciplinas.

Las universidades fueron la conjunción feliz de mundos culturales diversos como el griego, el latino, el bizantino, el cristiano, el judío y el árabe. Su propósito central era contar con una gran institución para satisfacer inicialmente un interés genuino por conocer y contribuir al desarrollo del conocimiento,

mediante el estudio de la filosofía de Aristóteles, el derecho romano, la medicina, la astronomía, la alquimia y la historia natural. También puede decirse que, para poder florecer, las universidades medievales tuvieron que contar con el amparo de los poderes de aquella época. Algunas contaron con una carta de fundación papal o imperial, o con ambas. Hubo otras, como la de Oxford, que no tuvo carta de fundación y que fue constituida por el derecho consuetudinario (Iyanga, 2000).

En función de su antigüedad y prestigio, las universidades más distinguidas fueron Bolonia, Oxford y París, que aparecieron en los siglos XI y XII, y Cambridge, Palermo y Salamanca, que se dieron a conocer desde los principios del siglo XIII. Podía haber diferencias, pero en una cosa coincidían: el modelo de la universidad que nació en el Medievo era el de la reproducción del saber que definía su papel político y social como científico y cultural. Esto posibilitó que fueran parte de juegos de poder entre los grupos sociales más influyentes del momento.

La Universidad de Oxford se constituyó como la universidad más antigua de habla inglesa en el mundo. No hay datos claros so-

bre su fundación, pero ya para el año 1096 había maestros y estudiantes en la ciudad. En 1167 el rey Enrique II prohibió a los estudiantes ingleses asistir a la Universidad de París, lo que aumentó considerablemente la cantidad de escolares que llegaron a Oxford con la intención de aprender. La Asamblea de Profesores de Oxford se constituyó en 1188 y en 1231 se reconoció públicamente a la institución como una *universitas*. Años después, debido a disputas entre los habitantes de la ciudad y los estudiantes, así como la precaria situación de estos últimos, aceleraron la creación de salas de residencia, precursoras de los colegios. Cada residencia albergaba a cierto número de estudiantes, bajo la supervisión de un maestro (Universidad de Oxford, 2015).

La segunda universidad inglesa fue la Universidad de Cambridge, a 100 km de Oxford, siendo en el año 1200 una ciudad comercial próspera, pero con pocas escuelas importantes. Las disputas generadas en Oxford entre los habitantes y la comunidad universitaria provocaron que algunos maestros de prestigio y estudiantes cambiaran su lugar de residencia a Cambridge, con el res-

paldo del rey (Universidad de Cambridge, versión del 24 de agosto de 2015).

Pero ¿qué era lo que estudiaban los jóvenes ingleses de Cambridge? Se tiene registro de que los universitarios tomaban primero un curso básico de Artes –Gramática, Lógica y Retórica–, seguido de un curso especializado –Aritmética, Música, Geometría y Astronomía. La enseñanza estaba a cargo de maestros autorizados por el cuerpo colegiado. Se enseñaba leyendo y explicando textos, y se examinaba mediante disputas orales. Algunos alumnos avanzados estudiaban Teología, Derecho Canónico, Derecho Civil y en menor medida, Medicina.

Mientras las universidades inglesas construían su propia normativa y definían con mayor precisión sus objetivos, en lo que ahora es España aparecía en 1218 la primera institución de educación superior de habla hispana: la Universidad de Salamanca, la cual retomó el modelo de Boloña, más cercano al estudio jurídico. Hubo un antecedente importante en Palencia en 1175, pero la de Salamanca tuvo mayor importancia y contó con el apoyo del rey Alfonso IX de León, que la conside-

ró como “Estudio General” de la monarquía, aunque fue hasta el siglo xv cuando se empezó a denominar propiamente universidad (Rodríguez–San Pedro, 1991).

El término “Estudio General” manifestaba la característica no privada de la Universidad de Salamanca, abierta a todos, con reconocimiento de sus grados otorgados. En 1254, Alfonso X el Sabio la dotó de financiamiento, con lo que pudo organizarse, tener estabilidad y crear cátedras de Derecho Canónico, Derecho Civil, Medicina, Lógica, Gramática y Música. En 1255, la autoridad Pontificia le otorgó la *licentia ubique docendi* para que sus grados contaran con un reconocimiento internacional.

Al igual que otras instituciones, la autonomía dependió del financiamiento obtenido de la monarquía y, particularmente, de una parte de los diezmos eclesiásticos, por lo que ello implicó estar dependiendo de la solidez económica de estas dos instancias que, a su vez, dependía de los ciclos de auge y sequía agraria. Dado que el profesorado jurista fue el más favorecido económicamente, se consideró el Derecho como la disciplina más valorada en esa época.

Con los años, las universidades europeas se convirtieron en instituciones importantes y útiles para las monarquías en el continente y ya en el siglo xv algunos monarcas contrataban a los egresados universitarios para que ocuparan puestos de gobierno. Con este interés, las monarquías comenzaron a dar más dinero a estas instituciones, trayendo como consecuencia que no pudieran decidir por sí mismas la manera de gastarlo, ni tampoco el contenido de sus programas educativos, dado que tenían que responder a los propósitos de la Corona (Pavón y Ramírez, 2010).

Universidades pioneras en Latinoamérica

Con la llegada de los españoles a América en 1492, se presentó el interés de “civilizar” y cristianizar a los indígenas, así como ofrecer alternativas educativas a los jóvenes hijos de españoles y criollos. Fue de esta manera que en la Nueva España, por iniciativa del obispo Fray Juan de Zumárraga y el virrey Antonio de Mendoza, se creó la Real y Pontificia Universidad de México, con el modelo de Salaman-

ca. El virrey solicitó la cédula de fundación, la cual fue otorgada por Carlos V, aunque antes de conseguirla, el virrey ya había abierto la escuela de estudios superiores, organizándola y dotándola de recursos. La cédula real tiene fecha del 21 de septiembre de 1551, “para que los naturales e hijos de los españoles fuesen ilustrados en las cosas de nuestra santa fe católica y en las demás facultades” (Mersiske, 2006). Esto sucedía a 30 años del triunfo militar de los españoles sobre los mexicas.

La cédula real establecía que esta institución gozaría de tantos privilegios como la de Salamanca, siendo el virrey y la Audiencia los encargados de su organización. El rey era el patrono, por lo que se ocupaba del sostenimiento y podía dictar los estatutos, situación algo atípica para la época, puesto que era el clero quien regía la educación. La organización de los saberes siguió el modelo medieval con cuatro facultades mayores –Teología, Cánones, Leyes y Medicina– y una menor –Artes. Allí se formaron tanto clérigos y burócratas como los nuevos burgueses del virreinato. En 1595, el papa Clemente VIII sancionó los estudios de Teología y Derecho

canónico. De allí derivó el término “pontificia”, integrado al nombre hacia finales del siglo XVI. El término “real” vino de la sanción otorgada por el Rey de Castilla a la legislación y organización de la universidad novohispana.

Esta institución fue muy importante durante los tres siglos coloniales y en ella se formó a hombres notables de la Iglesia y la sociedad, pero, según Sánchez (2002), dada la inobservancia de sus estatutos para la obtención de grados y la nula actualización de los planes de estudio a favor de la ciencia, perdió su esplendor. De acuerdo al obispo de Puebla, Juan de Palafox y Mendoza, la ruina de la universidad tuvo que ver con el poder desmedido y discrecional que sobre ella tenían los virreyes. Con dificultades sobrevivió a la Independencia (1810), pero se cerró en 1865.²

2 La historia de la universidad es de inestabilidad, pues en 1810 la Rectoría fue ocupada por el ejército realista y durante los siguientes años vivió empobrecida económica y académicamente. En 1833, Valentín Gómez Farías, vicepresidente de México, la cerró, pero al año siguiente la abrió el presidente Santa Anna. En 1857, el presidente Ignacio Comonfort volvió a clausurarla y un año después la abrió el general conservador Fé-

Como se sabe, la colonización de lo que ahora es México fue producto del uso de la fuerza, pero también de negociaciones que los españoles mantuvieron con la elite indígena, la cual pudo mantener ciertos derechos. Fue así que se creó el 6 de enero de 1536 el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco, el cual se convirtió en la primera institución importante de educación de América destinada a los indígenas, aunque ya desde 1525, a tan sólo cuatro años de haber conquistado a los mexicas, Rodrigo de Albornoz pidió a las autoridades se pudiera enseñar a “los naturales de la tierra” Gramática, Artes y Teología. Otra iniciativa había sido la del franciscano Jacobo de Testera, quien mandó en 1534 a dos misioneros a Tlatelolco. El obispo Juan de Zumárraga también presentó ante el Consejo de las Indias en España un permiso y apoyo eco-

lix Zuloaga, hasta que en 1861 Benito Juárez, al triunfo de los liberales, la suprimió y en 1865 Maximiliano de Habsburgo, durante el Segundo Imperio, ordenó la clausura definitiva. En 1910, Justo Sierra, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, con otras características, abrió la universidad, pero la guerra revolucionaria impidió su funcionamiento.

nómico para favorecer la instrucción de “los naturales”. La iniciativa fue respaldada por el virrey Antonio de Mendoza y tuvo como objetivos principales “formar elementos seculares poseedores de una fe cristiana firme y arraigada, preparar agentes de catecismo para instruir a quienes no tuvieran acceso al colegio, acercar a jóvenes hacia el sacerdocio, y proveer de intérpretes a los religiosos españoles” (Kobayashi, 1974: 298).

El Colegio albergó a cerca de 70 estudiantes y, puesto que no se trataba de un instituto de acceso abierto, los aspirantes tenían que ser hijos de indígenas prominentes, poseedores de una inteligencia destacada, de buenas cualidades humanas y de nociones de gramática. Otro requisito era tener entre 8 y 12 años de edad. La instrucción duraba tres años y estudiaban, comían y dormían sin salir de las instalaciones, con horarios similares a los de un convento religioso. La permanencia de los alumnos en el colegio era monástica y casi nunca salían del complejo. En cuanto a los contenidos de estudio, el programa tenía dos ejes: en el primero se enseñaba Latín, Teología, Religión y el *trivium* (Gramática, Retórica,

Lógica). En el segundo eje se enseñaba Medicina y el *quadrivium* (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música).

El éxito del Colegio no fue pequeño y la preparación de gran parte de sus alumnos fue buena, como lo atestiguó la obra de fray Bernardino de Sahagún realizada con discípulos de aquella institución. Precisamente por estos resultados se le consideró como fundamento para fundar una universidad en México. Con todo, el proyecto duró aproximadamente 50 años, toda vez que tuvo problemas diversos, desde el temor de algunos porque los indígenas ganaran espacios de poder, hasta las graves consecuencias de las pestes que durante ese siglo azotaron recurrentemente a la Ciudad de México (Vásquez, 1981: 19–20).

Se trataba de una concesión dada a este grupo selecto de indígenas en el entendido de que, por un lado, existía una cultura sobresaliente en los pueblos originarios y, en segundo lugar, que era conveniente usar este tipo de instituciones para formar a los indígenas en el pensamiento católico y colonial de España. En los hechos, se trataba de una aculturación, porque se pretendía integrar a los indígenas a

un mundo dominado por españoles y criollos. Otros colegios para indios fueron contemporáneos, pero todos tuvieron una existencia efímera y no alcanzaban el rango que poseía el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco.

Si bien, la Universidad de México fue la primera en iniciar sus actividades como institución de educación superior, la Real y Pontificia Universidad de San Marcos en Lima, Perú, fue la primera en obtener la Cédula Real. Más aún, la idea de fundar una universidad en Lima ya había sido manifestada por el conquistador Francisco Pizarro, aunque no lo consiguió. Fue la Orden de los Religiosos Dominicos la que pudo fundar la institución, con el envío hacia España de dos procuradores, uno de ellos el padre Tomás de San Martín, en enero de 1550, meses antes que la Pontificia de México (21 de septiembre de 1551), consiguiendo la Cédula Real en Valladolid el 12 de mayo de 1551 y su inauguración el 2 de enero de 1553, ratificada por Bula Papal del 25 de julio de 1571.³ Desde sus

3 El historiador Miguel Maticorena Estrada comenta que Carlos Daniel Valcárcel propuso nombrar a la

inicios, sus rectores fueron priores dominicos hasta 1571, cuando tuvo por primera vez un rector laico, eliminando de forma definitiva al clero del rectorado (Valcárcel, 2001).

Otra de las primeras universidades fue la de Santo Domingo, puesto que desde su llegada a la isla, algunos dominicos pugnaron por la creación de una universidad en el nuevo continente, entre ellos Bartolomé de las Casas y Tomás de San Martín, quien en Perú había sido clave para fundar la Universidad de San Marcos, y Ramírez de Fuenleal, quien después de haber sido obispo y gobernador de Santo Domingo fue trasladado a México, donde apoyó las gestiones para la universidad mexicana (Mejía-Ricart, 2015).

Con todo, la primera institución de educación superior en Santo Domingo no fue creada por la orden dominica o por alguna institución religiosa, sino por el gobierno colonial y los encomenderos. Se llamó inicial-

Universidad de San Marcos como “Decana de América” en 1951. Esto en respuesta a que la Universidad de Santo Domingo utilizaba el eslogan “Primada de América”, lo cual no era cierto, puesto que obtuvo su Real Cédula fundacional hasta 1558.

mente Colegio Gorjón, debido al patrocinio del acaudalado español Hernán Gorjón. El Colegio fue investido como universidad en 1558 al recibir la Cédula Real y rebautizada años después como la Universidad de Santiago de Paz con la llegada de los jesuitas y el consiguiente desplazamiento de los dominicos, quienes crearon en 1632 la Universidad de Santo Tomás. Para entonces, en Guadalajara, los jesuitas ya estaban ofreciendo instrucción a los neogallegos y en 1591 ya habían establecido formalmente el colegio y casa de la Compañía de Jesús y eran importantes como puente para que los misioneros pudieran avanzar hacia el norte (Peregrina, 1993: 12–13).

El rey Fernando VI otorgó Cédula Real a ambas universidades el 26 de mayo de 1747, para calmar la situación. Con lo anterior, la universidad jesuita de Santiago de la Paz tenía dos cédulas reales (1558 y 1747), pero ninguna Bula de reconocimiento papal. Los dominicos de Santo Tomás pretendieron tener una Bula, reavivando el conflicto con los jesuitas. El problema escaló hasta la corte de Fernando VI quien, mediante una Real Cédula del 2 de agosto de 1758, prohibió a la Uni-

versidad de Santo Tomás autodenominarse Universidad de Santo Domingo. La Universidad de Santiago de la Paz dejó de funcionar en 1767, cuando los jesuitas fueron expulsados (Valcárcel, 2001).

“Luces” en Latinoamérica

Durante el siglo XVIII se creó una ideología y un proyecto cultural que los siglos posteriores no tuvieron. A esta corriente de pensamiento se le llamó Ilustración. Las universidades del mundo occidental vivieron durante este siglo la llegada de las ideas ilustradas, muchas de las cuales se desarrollaban entre intelectuales y científicos de la Iglesia. En las colonias españolas de América, era precisamente la intelectualidad de la Iglesia católica la que se hacía responsable de la educación superior, la que propiciaba el debate de las nuevas ideas y la que realizaba los descubrimientos científicos. Estas ideas ilustradas, sin embargo, muchas veces se asumían con moderación, no sólo por su posible impacto político y afectación a la monarquía y su dominio colonial en

América, sino también porque no se querían afectar creencias religiosas antiguas. Con esta premisa, entonces, las explicaciones de los fenómenos naturales, por ejemplo, tenían una especie de mezcla de ciencia y religión.

Según Graff Harvey, en la segunda mitad del siglo XVIII, la educación en Europa sufrió transformaciones importantes debido a cambios demográficos y económicos, a cierta estabilidad política y a la consolidación de las naciones, junto con cambios específicos como el fin del control de los jesuitas en la educación, la burocratización del Estado, el comienzo de la Revolución Industrial, la comercialización de la agricultura y los avances de las ciencias. También la aparición de un debate filosófico afectó la discusión sobre los objetivos y naturaleza de la educación. En Francia, por ejemplo, los fisiócratas postularon una educación popular, moral, secular y que estuviera bajo la responsabilidad del Estado. Voltaire, por su parte, relacionó la escuela con la razón y las virtudes como aspectos centrales del nuevo ciudadano; John Locke, a su vez, resaltó el empirismo para tratar fenómenos educativos y, entre otros, Condorcet –el

mayor promotor de la educación de la época—llegó a creer que con educación se disminuirían las desigualdades sociales (Harvey, 1987).

En España, el rey Carlos III procuró llevar estas ideas ilustradas a su gobierno y a instituciones sociales. Luchando contra una tradición religiosa conservadora y en contra del poder excesivo y la riqueza de la Iglesia, el representante de los Borbones en España apoyó diversas manifestaciones culturales, acorde con los cambios que en otras partes de Europa se estaban desarrollando. Este propósito estaba marcado por el fin de la guerra con Inglaterra y, por ende, una reconstrucción del país tenía que ver con la modificación de pautas económicas y culturales, así como también con nuevas políticas hacia las colonias de América. No era casualidad que a esta etapa se le llamara la “reconquista de América” (Brading, 1998: 93–96).

Por todo esto, se hacía necesario un nuevo proyecto educativo cultural que acompañara, impulsara y legitimara dichas reformas. En este sentido, el sistema escolar se convirtió en un instrumento central para la construcción de una cultura nueva, donde cupieran las ac-

tividades, valores y conocimientos orientados a crear condiciones favorables, en este caso, de los nuevos requerimientos de la Corona.

El clero seguía siendo el responsable principal de la educación y el mundo de las ideas, y el pensamiento filosófico y científico era por lo general dominado por religiosos. La incorporación de los laicos como grupo sobresaliente y dominante en el terreno intelectual y científico se fue desarrollando poco a poco. El debate y la aparición de nuevos descubrimientos científicos fueron asimilados por las posturas intermedias que evitaban contradicciones y conflictos de interpretación en el seno de la Iglesia.

De esta manera, apareció el pensamiento del sacerdote benedictino fray Benito Jerónimo Feijoo (1676–1764), quien de una manera “ingeniosa, amable y no agresiva”, criticó costumbres y formas de pensar del catolicismo, anteponiendo las nuevas ideas; o el recurso de los jesuitas, que consistía en recuperar del pensamiento cartesiano su contribución científica, expurgándolo de sus *heréticas* proposiciones metafísicas. La obra de Feijoo y las obras de los jesuitas fueron leí-

das tanto en México como en Río de la Plata y Perú. En estas obras se criticaba el espíritu supersticioso de la religión, pero siempre desde la perspectiva del catolicismo; es decir, se asumía la consigna “ni esclavo de Aristóteles ni aliado de sus enemigos”. Se recuperaba el espíritu experimental y el abandono del principio de autoridad, pero también se rechazaba el materialismo de Hobbes o Locke y todo aquello que hiriese los fundamentos de la religión a los ojos de las autoridades eclesiásticas. Toribio Rodríguez de Mendoza (1750–1825), sacerdote y educador de Perú, dejó ver el gran impacto que estaba causando el conjunto avasallador de las nuevas ideas y la manera en que podían resolverse intelectual y personalmente estas innovaciones muchas veces contradictorias. En uno de sus escritos afirmó:

Cuando decimos Filosofía no nos referimos a aquella sectaria o de Aristóteles o de Descartes, o de Gasendi, o de Leibnitz, o de Newton, sino a aquella que, teniendo por guía la razón, se saca del sentido común. La filosofía de Aristóteles, inútil a la física, produjo muchos ateos; del cartesianismo procede el

berkelianismo y el spinozismo; de la secta de Gasendi, el materialismo; Leibniz propende al idealismo, y Newton, al puro mecanicismo.⁴

La salida para Rodríguez de Mendoza era, por lo tanto, una alternativa mediadora, so pena de quedar atrasado o parcializado en caso de elegir sólo un camino. Según este teólogo, no se debía “ser sectario, sino que (debía) elegirse un sistema ecléctico de filosofía”. Este caso es importante porque fue rector del Real Convictorio de San Carlos en Perú y desde allí hizo grandes reformas que permitieron el estudio de las matemáticas, la física, la astronomía y la geografía e historia de Perú. Como autoridad educativa favoreció la difusión de las ideas ilustradas e influyó con ideas liberales en sus alumnos, varios de los cuales llegaron a ser líderes del movimiento

4 Citado en Romero, Fernando. (1974). *Rodríguez de Mendoza: hombre de lucha*. Arica. Perú: Arica, 253. La información sobre la Ilustración pertenece a mi artículo: “La universidad de San Marcos: resistencia a la Ilustración”. En Camacho, Salvador. (1997). *Historia Latinoamericana. Reflexiones desde la otra América*, México: ICA, pp. 18-49.

insurgente en la región. Por tal razón, se le considera uno de los principales precursores ideológicos de la independencia del Perú.

En las explicaciones sobre aspectos de la sociedad y el mundo, según José Carlos Chiaramonte (1979), se encontraba una *doble verdad*. Para la elite intelectual de las colonias de América Latina, la nueva visión del mundo consistía en aceptar que éste se hallaba regido por leyes objetivas que habían sido descubiertas por los científicos, pero que dichas leyes habían sido impuestas por el creador quien en determinado momento podía intervenir con su omnipotente poder, como también algunas leyes objetivas podían ser modificadas por ángeles, santos y demonios. Como podía esperarse, esta *doble verdad* era enseñada en las universidades de la época y así se avanzaba en la construcción de una nueva visión del mundo, con explicaciones científicas sin perder un fundamento religioso.

En la Universidad de Córdoba, Argentina, profesores hablaban de la importancia de seres sobrenaturales en fenómenos de carácter físico, siguiendo la tendencia mediadora que se veía en otras partes. Por ejemplo, en un libro

de física escrito por un fraile simpatizante de las novedades de Descartes, José Elías del Carmen, se podía leer lo siguiente: “Según las leyes establecidas y la naturaleza del movimiento del cuerpo, los ángeles y los demonios pueden mover físicamente a los cuerpos por virtud natural de ellos” (citado en Camacho, 1997: 29–30).

El tratamiento ecléctico de dos o varias corrientes encontradas intentaba, además de conciliar las exigencias de la fe y las innovaciones de la ciencia, armonizar estas explicaciones con las bases ideológicas y los intereses en lo que se asentaba la monarquía, aunque paulatinamente las nuevas explicaciones del mundo natural y social también fueron creando las bases para dar cabida a las ideas ilustradas y entrar en oposición con el *statu quo*.

El caso de Rodríguez de Mendoza es sólo una expresión de la participación en política para hacer cambios en el entorno social. Los jesuitas, como orden religiosa, también fueron clave en la proliferación de ideas emancipadoras en América Latina. En la Nueva España, al iniciar el siglo XIX, de manera especial, los sacerdotes Miguel Hidalgo y José María Morelos fueron educadores que hicieron su-

yas las nuevas explicaciones del mundo, tanto en el terreno científico como en el ideológico y político. Como rector de la Universidad de San Nicolás, Hidalgo estudió y promovió entre sus maestros y alumnos las ideas revolucionarias de los ilustrados franceses, como Voltaire, Diderot, Rousseau y D'Alembert, entre otros. Por sus ideas y acciones rebeldes, Hidalgo y Morelos perdieron la vida.

Iguales pero diferentes: universidades públicas

De acuerdo a la investigadora María Dulce Arredondo (2011), durante los siglos XVIII y XIX se produjo el renacimiento universitario con los siguientes tres modelos. La Universidad Napoleónica (la refundada Universidad de París en 1806), la universidad inspirada por Wilhelm Von Humboldt (la Universidad de Berlín en 1809) y la Escuela Norteamericana (antes del siglo XVIII). En América Latina, estos modelos fueron teniendo cabida de manera lenta y desigual porque el predominio de la Iglesia en la vida educativa seguía siendo muy importan-

te, a pesar de la presencia de las nuevas ideas y tendencias sociales y políticas antes señaladas.

El modelo francés fue creado por Napoleón para controlar y regular todos los aspectos de la enseñanza en cualquier nivel educativo, poniendo énfasis en la formación profesional. Se constituyó bajo el nombre de Universidad Imperial un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y de la educación pública en todo el imperio. A partir de 1808 todo el sistema de educación primaria, secundaria y superior de Francia se sujetó a la intervención del Estado y, por tanto, la universidad fue rediseñada por Napoleón para convertirla en una corporación al servicio del Estado. Por tanto, el Estado decidía los planes de estudio y la designación de los profesores.

Con un fin pragmático y al servicio del proyecto imperial, se suprimieron las materias de Filosofía y Literatura, por considerarlas disciplinas que invitaban a los alumnos a pensar y a ser críticos. La apuesta fue hacia otras áreas y carreras. La enseñanza superior se organizó a través de las escuelas profesionales para formar médicos, maestros y abogados, principalmente, con una concepción

práctica de la vida, correspondiente a las características de un país agrario, con 90% de la población rural. Las escuelas profesionales fueron denominadas Facultades y tuvieron la función de formar profesionistas al servicio del imperio y del emperador. Al reorganizarla, Napoleón despojó a la Universidad de París de su autonomía, como una característica relevante de autogobierno (Arredondo, 2011).

La otra experiencia universitaria de importancia fue la alemana, la cual tuvo a Wilhelm Von Humboldt como el padre de la universidad alemana contemporánea y modelo a seguir en el desarrollo de la educación superior en otras partes del mundo; pero antes habrá que decir que en la Edad Media la educación alemana, principalmente la educación superior, se encontraba en desventaja respecto a otros países de Europa. En ese entonces, era común que los jóvenes alemanes de la elite fueran enviados a estudiar a las universidades más destacadas de Europa, entre ellas las de París, Bolonia y Padua, debido a que, entre los siglos XIV y XVII, existían serios conflictos, principalmente de índole nacionalista y religioso.

El proceso de cambio tampoco fue

simple ni se dio en un lapso corto de tiempo. Hubo avances importantes; por ejemplo, la Universidad alemana de Halle, fundada en 1693, incorporó por primera vez la libertad de enseñanza y el seminario como modalidad educativa. Por su parte, la Universidad de Gotinga (1737) incorporó los avances de la ciencia como uno de los principios rectores de toda actividad académica de la universidad, separándose de toda intención religiosa. El sello distintivo del llamado “modelo alemán” lo dio la Universidad de Berlín (1810), que consolidó el proceso modernizador, ya que, además de la libertad de cátedra, el seminario y la ciencia, incorporó la conferencia como modalidad de enseñanza y sustituyó la lección como mecanismo de interpretación de textos. También fortaleció el posgrado como nivel formativo por excelencia y la figura del profesor como protagonista principal, encargado de la investigación.

Se le atribuye a Humbolt la creación de este modelo, en parte también porque él planteaba que la universidad debía ser el centro del saber, vinculando la enseñanza con la investigación. En este sentido, su concepción

de educación superior no debía limitarse a un mero canal de transmisión de conocimientos, sino que debía ser un motor que hiciera avanzar la ciencia que tanto requerían las sociedades que apostaban a la modernización de su economía y su cultura (Arredondo, 2011).

El modelo alemán se caracterizó también por darle importancia al Estado como agente impulsor de toda actividad educativa, pero, a diferencia del modelo napoleónico, el Estado tenía que mantenerse al margen de toda intervención en sus asuntos internos. La autonomía universitaria propuesta por este modelo consideraba, por ejemplo, que el colectivo de maestros y directivos de las facultades eligieran a los catedráticos que allí se necesitaran, y que en dichas facultades se tomaran decisiones sobre las materias que debían impartirse. Así también, la autonomía consideraba que cada estudiante debía planear sus propios estudios de acuerdo a sus intereses, y debía aprender participando en las investigaciones que estaban realizando los maestros.

Finalmente, otro cambio de paradigma universitario en el mundo occidental lo tuvo el modelo norteamericano. Sus antecedentes se

remontan a fines del siglo XVIII, cuando operaban en Estados Unidos varios *colleges* que se basaban en modelos ingleses porque se tenía un rector que trabajaba con una estructura académica departamental y tendía a responder a los intereses de la elite social. Un ejemplo de este modelo lo constituye la Universidad de Pennsylvania, fundada en el año 1779.

En oposición a estos *colleges* tradicionalistas y elitistas, apareció a principios del siglo XIX la Universidad de Virginia, que fue pública y retomó el modelo de la universidad alemana en cuanto a reivindicar la libertad entre los estudiantes para dirigir sus propios aprendizajes, así como la libertad de enseñanza de los profesores, conjuntamente con la realización de tareas de investigación. Los alumnos del primer ingreso elegían el departamento de su interés y, aunque tenían un plan de estudios obligatorio, podían tomar cursos de otros departamentos, que bien podían ser avanzados, intermedios o iniciales. Con un sistema de selección riguroso, además, cada profesor podía obtener su propia materia y especializarse en ella (Arredondo, 2011).

Este proceso modernizador ocurrió en universidades públicas, pero también en particulares. Ejemplo de esto fue la Universidad de Harvard, que al iniciar en 1825, estableció el modelo departamental y la flexibilidad para que los estudiantes seleccionaran sus materias y cumplieran con “créditos” escolares. Universidades como ésta también impulsaban la creación de escuelas profesionales muy especializadas y laboratorios destinados a apoyar una enseñanza pragmática y vinculada con necesidades sociales y de la empresa.

Como una característica de la educación superior en Estados Unidos, habrá que señalar que los *colleges* y las universidades públicas han sido responsabilidad de los gobiernos de los estados y que la mayor parte de sus fondos provienen de los presupuestos estatales, que son independientes del presupuesto del gobierno nacional o federal. Paulatinamente, estas instituciones públicas se fueron vinculando a los requerimientos del sector privado para responder a los requerimientos de las empresas.

En suma, pudiera concluirse que un proceso de renovación universitaria llegó al siglo

xx retomando la aportación francesa del protagonismo del Estado en la conducción de una universidad desvinculada de la Iglesia y de los intereses específicos de cierta burguesía. De la tradición alemana, específicamente la de la Universidad de Berlín y considerando la visión de Wilhelm von Humboldt, se puede destacar la refundación de la universidad sobre dos pilares: la ciencia y la autonomía. De la universidad norteamericana habrá que resaltar la flexibilidad administrativa y una visión modernizadora de su función social y económica al servicio del capitalismo.

En esta tendencia de renovación, aparecieron ideas que luego se afianzaron como principios de todo proyecto universitario, como la siguiente: la ciencia es ilimitada y el maestro no puede detentar verdades absolutas. Bajo esta idea se fortaleció la investigación formal y se dio importancia al trabajo académico de seminario y a los laboratorios. La especialización del conocimiento se fue convirtiendo en una característica más de la cual ni investigadores, docentes o estudiantes podían permanecer al margen.

También quedó la idea de que la autonomía universitaria era necesaria para tener éxito en el desarrollo de la ciencia. Para ello, el Estado no debía imponer criterios de trabajo, sino garantizar, con recursos económicos y una normativa apropiada, la libertad de acción y la libertad de pensamiento, que se traducían en libertad de cátedra e investigación. Con el tiempo, estas características fueron adquiriendo cambios a fin de adaptarse a las nuevas circunstancias. Las necesidades específicas del mundo del mercado, por ejemplo, fueron definiendo y delineando pautas en la priorización de programas académicos y de investigación, así como en las estructuras organizativas y de funcionamiento institucional.

En este sentido, el modelo norteamericano, como los demás modelos, no era monolítico y fue adquiriendo rasgos específicos de acuerdo con diversos factores de orden político, económico y cultural. Cuando algunos principios y expresiones de estos modelos se adaptaron en América Latina, la complejidad fue mayor, pues se hizo presente el peso de la historia de los países de esta región. A manera de ejemplo, se puede hacer referencia

al caso mexicano en el siglo XIX, cuando se adoptó el modelo que favorecía la injerencia de un Estado fuerte y centralista que procuró eliminarle a la jerarquía eclesiástica el control de la educación, aunque, como ya lo estudió Lourdes Alvarado (2009), hubo vaivenes en el proceso, desde considerar a la universidad como “inútil, irreformable y perniciosa” con liberales como Valentín Gómez Farías y José María Luis Mora y luego con los positivistas, hasta el movimiento estudiantil de 1875, que hablaba de la “Universidad libre”, y el proyecto antipositivista de Justo Sierra en 1881, que destacaba el carácter científico, progresista y laico de la nueva universidad.

Del modelo alemán, se puede señalar cómo se fueron valorando la investigación científica y la autonomía como pilares fundamentales de las universidades, aunque llegó tarde a México. También se puede mencionar cómo finalmente, desde la segunda mitad del siglo XX, el modelo norteamericano se hizo presente en la educación superior en el país y muchas partes del mundo, en las formas de organización y funcionamiento, en la especialización cada vez mayor de la generación y

transmisión del conocimiento y, más recientemente, en los vínculos que se tienen entre el mundo de la educación y el mundo de la economía, donde la competencia se ha convertido en el centro medular de su desarrollo. Aunque también han aparecido, como se verá más adelante, visiones críticas y propositivas de la educación superior en México, América Latina y otras partes del mundo.

Universidades populares y universitarios rebeldes

“Ay cuándo, Patria,
te casarás conmigo
con ojos verdes de mar y vestido de nieve
y tendremos millones de hijos nuevos
que entregarán la tierra a los hambrientos”.

Pablo Neruda
Las uvas y el viento, 1954

Intersticio personal

Es 1982, Yolanda y yo, junto con un pequeño grupo de amigos, nos sentamos en el pasto recién cortado del jardín de lo que antes fuera la casa de la esposa del dictador Anastasio Somoza y ahora una Casa de Cultura en Managua, Nicaragua, para escuchar a tres grandes literatos, dos de ellos importantes en la literatura universal: Gabriel García Márquez y Julio Cortázar. Un par de años atrás, el Ejército Sandinista de Liberación Nacional (ESLN) derrotó militar, política y diplomática-

mente al gobierno somocista y el país se había llenado de fiesta, pero también de mucho trabajo. Y en estas dos actividades, los jóvenes, en especial los universitarios, se habían convertido en protagonistas.

Después de la lectura de cuentos, tuvimos la oportunidad de conversar un rato con el Ministro de Cultura del nuevo gobierno, el sacerdote y poeta rebelde Ernesto Cardenal. Por él supimos un poco más de los planes educativos y culturales de la revolución nicaragüense. Con la literatura quería influir en la creación del hombre nuevo, creyendo en el poder de la palabra y de la imaginación. Yo lo escuchaba atento, mientras recordaba un poema de amor cursi que había leído de él tiempo atrás: “Al perderte yo a ti, tú y yo hemos perdido: yo porque tú eras lo que yo más amaba y tú porque yo era el que te amaba más. Pero de nosotros dos tú pierdes más que yo: porque yo podré amar a otras como te amaba a ti pero a ti no te amarán como te amaba yo”.

Estábamos a punto de salir de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Educación y, durante los últimos semestres, Yolanda y yo nos habíamos dedicado, además de leer poe-

sía y de interpretar canciones de protesta, a estudiar ciertas corrientes sobre la educación popular, a fundar un comité de solidaridad con El Salvador en el estado, a vincularnos con un partido de izquierda y a participar en un proyecto social coordinado por dos exsacerdotes críticos y ahora maestros universitarios que nos compartieron lecturas del pedagogo Paulo Freire y teólogos de la liberación. Participamos luego en los primeros trabajos del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) y, como universitarios, sentíamos una gran atracción por un trabajo social, político y pedagógico alternativo.

Fue así que llegamos a Managua en 1982. A mí me sorprendieron sus templos y edificios destruidos por el terremoto de 1972, que el gobierno no había reconstruido porque el dinero recolectado dentro y fuera del país había ido a parar a las arcas de la familia Somoza. En Managua también me llamó la atención una gran imagen del guerrillero César Augusto Sandino, en la fachada de Palacio Nacional, un líder de la resistencia nicaragüense que se había levantado en armas en contra del ejército de ocupación norteamericana en la primera

mitad del siglo xx. Su lucha y forma de pensar fueron la base para fundar, años más tarde, el FSLN. Sandino y el poeta Rubén Darío, para el nuevo gobierno sandinista, pasaron a representar la nacionalidad nicaragüense. Uno era símbolo de la lucha por la soberanía y la justicia, el otro de las libertades y la cultura, ambos eran pilares del nuevo imaginario revolucionario y verdaderos héroes para la legitimación gubernamental.

La participación de los jóvenes en la Cruzada de Alfabetización había sido muy importante y un motivo para nosotros para viajar a Nicaragua. Los universitarios nicaragüenses habían sido parte de la guerrilla y muchos de ellos habían dado su vida por la revolución. Al momento del triunfo eran muy activos en la reconstrucción del país, siendo una prioridad del nuevo gobierno ampliar y mejorar la educación para todos. Recuerdo algunas conversaciones que tuve con algunos jóvenes universitarios en la tradicional fiesta de “los pelones” que se realizaba cada año en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN–Managua), con el objetivo de dar la bienvenida a los alumnos al año aca-

démico. Entre música y baile, también hubo conversaciones sobre el compromiso social de las universidades y los universitarios para construir un proyecto alternativo de sociedad. La crítica que venían haciendo estos universitarios de izquierdas no sólo era contra la dictadura, sino también contra las estructuras sociales y económicas que provocaban inequidad e injusticia social entre la población.

Con el paso de los años, el gobierno sandinista fue incapaz de dar respuestas a todos los retos sociales y económicos. El grupo en el poder se anquilosó y perdió rumbo, por lo que varios de sus líderes renunciaron, entre ellos Ernesto Cardenal y el vicepresidente del nuevo gobierno, el literato Sergio Ramírez. Ambos líderes tenían una reflexión ética profunda en torno a la política y un cuestionamiento severo sobre la actuación de los líderes demagogos y corruptos. Y no obstante estas traiciones, errores y desencantos, la esperanza de un gobierno democrático y una sociedad con justicia se mantenían. Sergio Ramírez (2007), décadas después, escribió que la lucha había valido la pena y que los sueños éticos volverían “tarde o temprano a encarnar en

otra generación que habrá aprendido de los errores, las debilidades y las falsificaciones del pasado”.

Después de más de 30 años de aquella experiencia, no creo que haya valido la pena la muerte de tanto joven nicaragüense. Pero sí creo que la educación en general y la educación superior en particular deben recuperar ahora añejos ideales que vinculen la formación de las nuevas generaciones con una alternativa política que impulse la construcción de una sociedad nueva, mucho mejor a la que tenemos hoy.

Universidad para el pueblo

La Revolución nicaragüense, con influencias de otros movimientos revolucionarios, especialmente el cubano, fortaleció, a pesar de sus desviaciones, una tendencia que ya en América Latina se venía desarrollando desde décadas atrás. La referencia obligada es la rebelión estudiantil de Córdoba, Argentina, en 1918, cuando un grupo de universitarios criticó a las autoridades institucionales, a su sistema

autoritario de gobierno y, entre otras cosas, a la tradición pedagógica e intelectual atrasada, elitista y proclerical. El manifiesto estudiantil señalaba: “Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos[...] han sido el fiel reflejo de estas sociedades decadentes”. (Manifiesto, 1985: 111–112). Esta protesta fue permitida por el gobierno de Hipólito Yrigoyen, quien buscaba restar fuerza a grupos conservadores que también controlaban la institución.

Con la idea de que las universidades se comprometieran con el pueblo, en especial con los obreros, en la primera mitad del siglo xx varios intelectuales crearon proyectos de universidades populares. Por ejemplo, Víctor Raúl Haya de la Torre creó en Perú en 1921 la Universidad Popular González Prada que se vinculó desde el inicio a la organización y educación de los trabajadores del campo y la ciudad (Cornejo, 1986: 83–85). Inspirado en esta iniciativa, el cubano Julio Antonio Mella creó en 1923 la Universidad Popular “José Martí”.

Con un espíritu idealista y crítico, Miguel Ángel Asturias, desde la Universidad Po-

pular de Guatemala en 1926, hizo referencia a la misión intelectual y al compromiso que tenían las universidades populares para sacar adelante a la gente marginada y, particularmente, indígena, para el caso guatemalteco. De la elite económica de su país, dijo: “Debemos quejarnos con nuestros hombres pudientes de su indiferencia criminal”. También advirtió que las revoluciones sociales se justificaban por la miseria en que vivía la gente, aunque reconoció que los indígenas no estaban preparados para resolver sus problemas “a sangre y fuego”, ni que era la mejor alternativa, por lo que apeló, entonces, a las grandes virtudes de la conciliación y la educación (Melgar, 2015). La Universidad Popular guatemalteca se había fundado en 1923, influida por el movimiento obrero en varias partes del mundo y por la Revolución rusa (Orellana, 1986: 29–31).

En México, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas en 1936, Vicente Lombardo Toledano encabezó la creación de la Universidad Obrera, con el propósito de formar dirigentes del movimiento obrero y orientar mejor sus luchas por medio del conocimiento

científico de la realidad social e histórica. La iniciativa recogía una aspiración que ya tenía desde 1912 la Casa del Obrero Mundial. Lombardo Toledano, influido por las ideas soviéticas, se pronunció en el X Congreso Nacional de Estudiantes en Veracruz a favor de dar una orientación marxista a los cursos de Historia y adoptar la ideología socialista en las universidades del país (Gutiérrez y Talavera, 1980: 9). También retomó la filosofía educativa del ruso Antón Makarenko cuando se dirigía a los niños y jóvenes con las siguientes palabras: “El hombre no puede vivir solo... Tienes que amar a la colectividad, conocerla, compenetrarte de sus intereses y velar por ellos. Sin eso no hay hombre completo” (citado en Toledano, 1985: 66).

En la segunda mitad del siglo xx, en América Latina, muchas universidades públicas y algunas privadas desempeñaron un papel político y social de resistencia y protesta frente a gobiernos nacionales autoritarios, muchos de ellos dictatoriales. De sus aulas, maestros y estudiantes pasaron a ser líderes sociales y dirigentes políticos, incluso a encabezar grupos guerrilleros. Fue en los años se-

senta cuando estos universitarios destacaron no sólo por su lucha política y militar, sino también porque había detrás de su activismo causas más simbólicas e ideológicas que materiales. Además, estos universitarios venían de instituciones con autonomía y con una histórica resistencia al Estado, a la vez que simpatizaban con las “nuevas ideas” de la Revolución cubana (Wickham–Crowley, 1989: 138–142).

Las “nuevas ideas” eran de izquierda, muchas de ellas marxistas, las cuales fueron abiertamente rechazadas por los gobiernos autoritarios de la región. La confrontación llegó a los extremos y provocó una lucha armada con graves consecuencias sociales y políticas. Por un lado, los gobiernos dictatoriales impedían toda expresión que afectara sus intereses y usaban la cárcel, la represión y los asesinatos en contra de los opositores; por el otro, los grupos políticos de izquierda extrema rechazaban la democracia como medio para llegar al poder, porque no había condiciones para ello y porque su ideología abogaba por una dictadura del proletariado. Obviamente, las experiencias en países de América Latina se desarrollaron en diferen-

tes momentos y tuvieron características muy particulares (Ellner, 1993: 1–15).

En los años sesenta y setenta del siglo xx, en Uruguay, jóvenes universitarios ingresaron al grupo guerrillero llamado “Tupamaros” (algunos dicen que el nombre viene del jefe indio José Gabriel Condorcanqui, Túpac Amaru II, quien luchó en contra de la dominación colonial en Perú en 1780). Con el golpe de estado de 1973, el gobierno uruguayo declaró ilegales las organizaciones sindicales y estudiantiles. De ese grupo guerrillero surgió quien fuera luego presidente de Uruguay, José Mujica.⁵

En Argentina, en los años setenta, el grupo guerrillero denominado Montoneros

5 Mujica, en una visita a la Universidad de Guadalajara, México, dijo: “Yo soy luchador social desde que tenía 14 o 15 años y ya no voy a cambiar. A estas alturas no me voy a reformar”, para luego dar un mensaje final a los jóvenes universitarios allí presentes: “No lo olviden, muchachos, y recuerden que los únicos derrotados son los que dejan de luchar” (Mujica, 2014). Marquesa Macadar, académica uruguayo radicada en Estados Unidos, diría al respecto que Mujica era farol de la calle y oscuridad de su casa.

atrajo a universitarios inconformes con el gobierno militar, al mismo tiempo que un grupo de intelectuales disidentes publicaban y desarrollaban clandestinamente tareas en contra del gobierno desde lo que algunos llamaron la “universidad de las catacumbas” (Suasnábar, 2001: 179–180). En Chile, en contra de la dictadura de Augusto Pinochet, el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) que se había fundado en 1965, se fortaleció con los universitarios al crear la Unión Nacional de Estudiantes Democráticos y la Juventud Rebelde Miguel Enríquez. De esos militantes del MIR, el mexicano Jorge Castañeda hizo su tesis de licenciatura en la Universidad de Princeton, Estados Unidos, porque, según sus palabras, eran los ultras dentro de los ultras y porque le simpatizaban, además porque con una de sus integrantes se había casado. Para Castañeda, muchos militantes del MIR habían sido “jóvenes, irreverentes, eruditos y ‘riquillos’, pero valientes y hasta temerarios” (Castañeda, 2014: 117).

En Perú, a finales de los años sesenta, un profesor universitario de Filosofía (Abimael Guzmán) logró conjuntar grupos

guerrilleros divididos y crear una poderosa organización militar de nombre Sendero Luminoso, con ideología maoísta, y a mitad de los años ochenta apareció el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (inca rebelde que combatió a los españoles en 1780) (United States. Department of Justice and Department of Homeland Security, 2008).⁶

En Colombia, se fueron a la montaña varios universitarios para fortalecer las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –Ejército del Pueblo (FARC–EP), al mismo

6 “From 2004 through 2008, the Department of Justice and the Department of Homeland Security (DHS) provided support for the creation and ongoing maintenance of the Terrorism Knowledge Base (TKB), developed and sponsored by the Memorial Institute for the Prevention of Terrorism (MIPT), based in Oklahoma City. Through this project, MIPT partnered with Detica for collection of information on terrorist groups and key leaders of terrorist groups”. Hay varios cientos de grupos, clasificados por países e ideologías. Una vez ingresado al grupo se procura dar a conocer: breve historia, metas, aliados, organización líder, financiamiento, bases de operación, número de integrantes, etc. <http://www.start.umd.edu/tops/>

tiempo que esta organización guerrillera se introducía en algunas universidades. En ese país, el escritor Gabriel García Márquez simpatizó con el Movimiento 19 de Abril (M19) y un sacerdote y líder universitario, Camilo Torres, militó y combatió en 1965 en el Ejército de Liberación Nacional. Para este cura guerrillero, la fe pasiva no bastaba para acercarse a Dios, por lo que, según sus palabras, los cristianos debían “tomar partido por los oprimidos, no con los opresores” (citado en Gilly, 2016: 23).

En Ecuador, en 1983, se creó el grupo guerrillero Alfaro Vive ¡Carajo! (AVC), formado principalmente por jóvenes estudiantes y de clase media de la ciudad. Algunos habían estudiado en la Universidad Central del Ecuador, la Universidad Católica de Quito, el Instituto Nacional Mejía, el Colegio La Salle, el Colegio Americano, el Colegio José Joaquín de Olmedo de Guayaquil y de los colegios Juan Pío Montúfar, Benalcázar y Cardenal Spellman de Quito. Su estrategia era trabajar en organizaciones populares y asaltar bancos (“recuperaciones económicas”) para financiar su organización y sus proyectos

militares, políticos y sociales. Con derrotas y muy desgastado, el grupo entregó sus armas formalmente en 1991 (United States Department of Defense, 1988: 75–76).⁷

En Centroamérica, la presencia de los universitarios en los movimientos guerrilleros fue sobresaliente, sobre todo en Nicaragua, El Salvador y Guatemala y, aunque mantenían ideologías diversas y su presencia era también desigual en cada país, enarbolaban la bandera del cambio y la justicia (Oxford Analytica, 1991: 145–152). En El Salvador se creó en 1920 la Universidad Popular, de donde egresó Miguel Mármol, un destacado líder que se vinculó a la rebelión de 1932, encabezada por Agustín Farabundo Martí, quien había estudiado Derecho en la Universidad de El Salvador. En este mismo país, décadas más tarde, el

7 El gobierno norteamericano elaboró en 1988 un libro de los grupos “terroristas” en el mundo, avalado con la firma del presidente George Bush. El documento enlistó sólo 17 organizaciones terroristas de América Latina, entre ellas: Alfaro Vive ¡Carajo!, Bandera Roja, Frente Clara Elizabeth Ramírez, Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional, Movimiento 19 de Abril y otros.

poeta Roque Dalton también estudió en esta institución, en la Universidad de Chile y en la UNAM, y se involucró en la guerrilla donde padeció los conflictos internos que lo llevaron a la muerte (Puiggrós, 1986: 33–42).

En México, a raíz de la represión estudiantil de 1968, grupos de jóvenes universitarios y de normalistas decidieron tomar las armas para propiciar un cambio de gobierno y construir el socialismo en el país. En los años setenta, el gobierno mexicano inició una “guerra sucia” y desmanteló a varias organizaciones (Scherer y Monsiváis, 2004), aunque no pudo con una de ellas, que se mantuvo en la clandestinidad durante años y el primero de enero de 1994 se dio a conocer tomando por asalto poblados de Chiapas, uno de los estados más pobres de México. Era el Frente Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), encabezado por un profesor universitario que se hacía llamar “subcomandante Marcos” y pretendía deponer al “dictador” (Subcomandante Marcos y Le Bot, 1997).⁸

8 “El 1 de enero de 1994 México, y con él el resto del planeta, contemplaron estupefactos cómo estos

Si se puede hablar de un denominador común de estas organizaciones y movimientos, podríamos decir que surgieron en un momento álgido de la Guerra Fría entre las dos potencias (Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas), y que recibieron una gran influencia de la Revolución cubana. Su ideología era marxista, aunque había variantes: maoístas, troskistas, prosoviéticos o guevaristas. Estos grupos lucharon por abrir espacios políticos, generalmente cerrados por gobiernos autoritarios y dictatoriales. “Frente a la violencia estructural, la violencia revolucionaria” parecía ser el principio común que atrajo a miles de universi-

guerrilleros «surgidos de la nada» ocupaban varias ciudades y pueblos de Chiapas, en el extremo sur del país. No menos sorprendidos quedaron los turistas, quienes nunca imaginaron que lo que anunciaba el programa de las agencias de viaje –«por la mañana, visita al bellissimo mercado de San Cristóbal, a donde llegan los indígenas de las poblaciones aledañas»– sufriría un cambio tan radical” (Subcomandante Marcos y Le Bot, 1997: 11). Ver también: Ejército Zapatista de Liberación Nacional, (1993). Sobre el zapatismo se ha escrito ya mucho, un análisis crítico lo constituye: La Grange y Rico, (1998).

tarios latinoamericanos a los movimientos rebeldes.

Hubo también diferencias notorias entre estas organizaciones, debido tanto a sus características históricas y regionales como a los rumbos propios que siguieron de acuerdo a las decisiones de sus líderes en contextos específicos, y a las relaciones que se tenían con los gobiernos locales. Seguramente también influyeron los apoyos que recibían de grupos sociales y organizaciones internas y extranjeras.

En la lucha entre estos grupos y el gobierno, algunas universidades fueron sometidas al autoritarismo gubernamental. Desde finales de 1973, por ejemplo, Argentina, Chile y Uruguay vivieron cambios políticos que afectaron sustancialmente su vida universitaria, puesto que hubo destrucción de los núcleos intelectuales, dispersión de los cuerpos docentes, descenso del nivel académico, emigración forzada y ruptura del diálogo interamericano. Fue tan radical el cambio en estas instituciones con las dictaduras militares que también se trastocó el ambiente cultural e intelectual de otros países latinoamericanos (Rama, 1974).

Los gobiernos autoritarios, asumiendo que las universidades eran espacios de subversión, incrementaron sus medidas represivas, orillando a grupos de universitarios a crear o a sumarse a los grupos y movimientos guerrilleros. En Uruguay, por ejemplo, en junio de 1973, el presidente electo, apoyado por los comandantes de las Fuerzas Armadas, disolvió el Parlamento e instaló en el país un estado de terror. Meses después, se apoderó de la universidad y encarceló al rector y a todos los decanos, expulsó maestros, censuró libros y canceló la investigación y muchos proyectos de importancia. En todo el país la cultura fue vista como subversiva. Con el beneplácito de Estados Unidos, la dictadura se impuso a los habitantes de la República por medio de la prisión, la tortura y la muerte. En aquel año, el periódico *The New York Times* publicó una editorial que tituló “Uruguay, terror único en el mundo” (citado en Maggiolo, 1976: 3–5). Frente a la violencia de la dictadura, surgieron grupos guerrilleros de oposición, en los cuales la participación de los estudiantes fue clave. Bien lo dijeron Joseph Fischer y Aldo Solari en aquellos años: América Latina po-

see probablemente el “cuerpo de estudiantes universitarios más activo y poderoso políticamente en el mundo” (Solari, 1972: 3).

Las raíces ideológicas de estos grupos, con todo, no eran homogéneas. De hecho, los movimientos de oposición en el continente se mezclaron con corrientes nacionalistas, tendencias foquistas y con visiones internacionales diversas; en algunos países también se reivindicó el indigenismo y se procuró vincular el cristianismo con el marxismo. En Perú, por ejemplo, estuvo presente el pensamiento del intelectual Carlos Mariátegui, quien aportó una visión indigenista a la propuesta socialista en la región (Mariátegui, 1965). A su vez, en ciertas organizaciones sociales y políticas de Colombia, México, Perú, Brasil, Argentina y países centroamericanos tuvo influencia la teología de la liberación, difundida por sacerdotes como el ya citado profesor colombiano de sociología, Camilo Torres; el peruano Gustavo Gutiérrez; los brasileños Hélder Câmara, Hugo Assmann y Leonardo Boff; el salvadoreño Óscar Arnulfo Romero, y los mexicanos Sergio Méndez Arceo y Samuel Ruiz.

En este caso, la teología de la liberación partía de la idea de luchar por la salvación de los oprimidos en un proceso de liberación, fundamentado en la teoría económica del marxismo y otras ideologías sociales con la visión espiritual profundamente trascendente del cristianismo. Fue en los años sesenta, con la aparición de las comunidades eclesiales de Base, el Concilio Vaticano II y la Conferencia de Medellín, Colombia, cuando se rescató del Evangelio el principio de una “opción preferencial por los pobres”. Según el sacerdote peruano Gustavo Gutiérrez, esta teología nació de la experiencia compartida en el esfuerzo por la abolición de la situación de injusticia y por la construcción de una sociedad más libre y más humana (Gutiérrez, 1975: 15).

La vida de los grupos de izquierda dentro y fuera de las universidades, por tanto, fue disímbola y compleja. Unos triunfaron, como en Nicaragua; otros llevaron a sus líderes a la presidencia de su país en los tiempos de la democracia, como en El Salvador, Brasil, Uruguay y Paraguay. Algunos grupos se asociaron al narcotráfico, como en Colombia, y otros siguen en pie de lucha, armados como ejércitos

populares pero sin propiciar combate alguno, como los neozapatistas en México.

Algunas universidades particulares, varias de ellas católicas, también fueron importantes en la lucha en contra de las dictaduras. A manera de ejemplo, se puede señalar a la Pontificia Universidad Católica de Chile, que durante un tiempo fue clave en la defensa de los derechos humanos. Destaca el liderazgo de Raúl Silva Henríquez, quien fuera abogado, arzobispo de Santiago, cardenal y acérrimo defensor de los derechos humanos durante la dictadura militar de Augusto Pinochet. Producto de su ecumenismo, fundó el Comité Pro Paz, la Vicaría de la Solidaridad, la Vicaría de la Pastoral Obrera y la Academia de Humanismo Cristiano. Fue gran Canciller de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pero tuvo que renunciar debido a las presiones gubernamentales y a las desavenencias con el rector que impuso Pinochet a la casa de estudios (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2016).

México: de la apatía al '68

El caso mexicano es singular desde la perspectiva de la vinculación de los estudiantes con movimientos rebeldes. En México, la presencia de jóvenes rebeldes no se dio en la Universidad de México en los primeros años de la Revolución (1910–1914), según cuenta Javier Garciadiego, sino hasta más tarde. José Vasconcelos, siendo rector de la Universidad en 1920 y luego responsable de la educación en México, en 1921 hizo un llamado a los universitarios para que participaran en la reconstrucción del país. Algunos de ellos lo hicieron, pero no hubo un radicalismo social, más bien la lucha fue por la defensa de la autonomía universitaria, que se logró en 1929. En 1934, Lázaro Cárdenas, como presidente de México, volteó hacia la UNAM, pero no tuvo la respuesta deseada para tener una institución que apoyara su proyecto modernizador y reformista, por eso creó el Instituto Politécnico Nacional.

Pero no todo estaba en la Ciudad de México. A raíz de los procesos de estabilidad política y de la necesidad de mejorar las con-

diciones socioeconómicas y culturales del país, en los estados se crearon varias universidades, algunas de ellas con el apoyo del gobierno federal. Bien lo ha señalado David Piñera, voltear hacia las entidades y sus instituciones de educación superior permitió atender diferencias y anotar casos donde el radicalismo político llegaba zigzagueante a las universidades, como ocurrió en Yucatán. Allí la idea de crear la Universidad Nacional del Sureste surgió de la iniciativa del gobernador socialista Felipe Carrillo Puerto, la cual coincidió con el plan de José Vasconcelos de crear cuatro universidades en el país (en la Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey y Mérida) (Piñera, 2011).

Fue en los años cincuenta del siglo xx, pero sobre todo en la segunda mitad de los sesenta, cuando en la Ciudad de México surgió un movimiento estudiantil que luchó en contra del autoritarismo social y político, el cual se debilitó con la matanza en 1968.⁹

9 Sobre el movimiento estudiantil ya existen varios trabajos con diferentes acercamientos. Ver, como ejemplo, testimonios de dos líderes: Guevara (2004) y González (2008).

Aquel año, según el periódico español *El País*: el “68” fue el año que hizo temblar al mundo, pues se quiso “cambiar la historia”. Lo que ocurría en México formaba parte de un movimiento internacional, toda vez que hubo una revuelta estudiantil en París; protestas multitudinarias en varios países contra la guerra en Vietnam; inconformidad en Praga, Checoslovaquia, por la injerencia y represión soviética; inconformidad juvenil en Tokyo, Belgrado y Roma; “filosofías orientales”, drogas, *rock and roll* y sexualidad a flor de piel; revuelta antirracista en Estados Unidos, liderada por Malcom X y Martin Luther King (Verdú, 2008).

Ciertamente, para México y para el mundo, 1968 fue un año axial: “la juventud tomó la palabra y las calles”. Por las de la Ciudad de México marcharon estudiantes con los símbolos revolucionarios personificados en Mao, Ho Chi Minh y, sobre todo, el *Che* Guevara (Poniatowska, 1980). Inicialmente, durante las primeras manifestaciones, ante la presencia militar en Ciudad Universitaria y el acoso policiaco a los estudiantes, el rector de la UNAM, Javier Barros Sierra, dijo:

Hemos demostrado al mundo que nuestras instituciones son participantes directas de un destino justiciero que priva en México [...] Nunca me he sentido más orgulloso de ser universitario que ahora [...] porque es la Universidad, son nuestras instituciones las que generan el espíritu con que habremos de afrontar los problemas y sabremos apreciar los triunfos. Nuestra lucha no termina con esta demostración. Continuaremos luchando por los estudiantes presos, contra la represión y por la libertad de la educación en México (citado en Guevara, 2004: 81–82).

La postura del rector fue clara. En su discurso se pronunció en contra de la tendencia política autoritaria del régimen y se ganó el apoyo y simpatías de los estudiantes de la UNAM, del IPN y de todos los que salían a las calles a protestar. Dijo: “No es verdad que haya unanimidad en torno al régimen. No es verdad que en México se respete el orden jurídico. No es verdad que todos los mexicanos seamos corruptos”. El movimiento desembocó en la represión y matanza del 2 octubre de 1968.

De aquel movimiento se tienen interpretaciones diversas. En un extremo, el exlíder estudiantil Luis González de Alba, intentando evitar la mitología del '68, dijo que aquel movimiento había sido una explosión festiva y no propiamente el detonador de la democracia en México. Por su parte, el gobierno del Distrito Federal, en 1988, iniciaba un proceso de oficialización de las demandas democráticas de los estudiantes. Y la izquierda, a su vez, asociaba el movimiento del '68 con el frente político que encabezaron Cuauhtémoc Cárdenas y Porfirio Muñoz Ledo, exlíderes del PRI. Luego, el '68 se asoció con la rebelión armada en Chiapas, encabezada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y actualmente con la desaparición de los 43 estudiantes normalista de Ayotzinapa, Guerrero.

Coda: ¿la izquierda en una encrucijada?

En estos momentos de la historia de México y de varios países latinoamericanos, las universidades vinculadas con agrupaciones de izquierda han tenido distintos derroteros.

Algunas se adaptaron a las nuevas circunstancias, otras se quedaron en la ortodoxia marxista y han sido intolerantes a posturas críticas asumidas por el pensamiento liberal, como ocurrió en México con el rechazo y ofensas recurrentes a Octavio Paz cuando cuestionó a los grupos simpatizantes del socialismo real, entre ellos a organizaciones de universitarios. Desde los años setenta, en la revista *Plural*, Paz tuvo dos adversarios a los que cuestionó de manera obstinada, dice Enrique Krauze (2014: 188–190): el autoritarismo mexicano y la izquierda vinculada a la URSS y a Cuba. Criticó a la guerrilla latinoamericana con ideología marxista, pues la consideraba una versión anacrónica del “blanquismo” repudiada por Marx y Engels: “Ahora está rampante en la América Latina, consagrado por la sangre de un justo, trágica y radicalmente equivocado: (el Che) Guevara”. Paz criticó a la izquierda mexicana diciendo que no tenía imaginación y que era incapaz de presentar una organización nacional coherente. En particular, cuestionó las actitudes de algunos jóvenes universitarios diciendo: “muchachos de la clase media que transfor-

man sus obsesiones y fantasmas personales en fantasías ideológicas”. Según Krauze, Paz no sólo no era conservador, incluso, ni liberal: era “un peculiar socialista libertario”. Había sido joven rebelde y se había sumado a la izquierda en la Guerra Civil Española. Mientras estos muchachos universitarios iban, él ya estaba de regreso.

La respuesta a estas críticas a la izquierda hechas por el poeta, tuvo, por lo menos, dos posturas. Una fue de debate intelectual que le cuestionaba, por ejemplo, generalidades, contradicciones y vaguedades en la manera en que “estetizaba” la historia y la problemática social. La otra postura fue de intolerancia y dogmatismo. Fueron estas posturas las que se vivieron en el mundo de la política y de las universidades en México, tal como ocurría en otros países de América Latina.

En la segunda mitad del siglo xx, partidos y grupos de izquierda en países latinoamericanos llegaron a dirigir universidades y cambiaron idearios y rumbos institucionales. Los resultados no fueron los mejores. Líderes políticos convertidos en autoridades universitarias, por intereses particulares e ig-

norancia, poco o nada trabajaron a favor de la mejora académica. Se abogó por la introducción del marxismo en los planes de estudios, la politización de estudiantes y trabajadores académicos y administrativos, su vinculación con los movimientos populares. Para estos dirigentes, las universidades no eran espacios neutrales en la lucha de clases, por lo que había que formar a los estudiantes políticamente (Gutiérrez y Tabares, 1980: 20–21).

En algunas instituciones se partía de la premisa de que la lucha en contra de la dominación burguesa en la sociedad global debía darse en las universidades oponiéndose y combatiendo cuatro grandes males: el “tradicionalismo”, el “cientificismo”, el “formalismo” y el “academicismo”, porque pretendían ser “apolíticos” cuando en esencia estaban ocultando las contradicciones sociales (Vasconi y Rica, 1977: 63). Pesaba también una historia de celo universitario a favor de la democratización y la autonomía, sobre todo cuando había gobiernos autoritarios. De igual manera, pesaba una postura institucional de menosprecio hacia los vínculos entre la universidad y el sector productivo, bajo el supuesto ideo-

lógico de que la universidad no debía relacionarse con la burguesía, mucho menos con las empresas de capital trasnacional.

A la fecha, grupos de maestros, investigadores y especialmente de estudiantes, son reticentes para aceptar cambios que relacionen la institución con sus planes de estudio y programas de vinculación con las necesidades del sector productivo; ni tampoco aceptan fácilmente las relaciones entre las universidades y los proyectos de los gobiernos, bajo una idea particular de autonomía. A partir de esta postura, también hay resistencia a aplicar nuevos mecanismos de calidad para mejorar la gestión, la organización y la administración de las instituciones educativas, que suelen ser usados en el mundo de la empresa.

A partir de los años noventa, universidades mexicanas y latinoamericanas, algunas de las cuales se definían como populares en los hechos, han dejado de ser instituciones críticas y “han vuelto a los libros”, como demandaban autoridades de derecha para evitar cuestionamientos e inconformidades (Solari, 1972: 35). Muchos universitarios no han asumido el espíritu rebelde de antaño, debido, en

gran medida, al impacto político e ideológico que provocó el fin de la Guerra Fría y el derrumbe del socialismo real y a los “desvíos” y fracasos de los gobiernos “revolucionarios”, así como a la presencia de sociedades donde se han canalizado inconformidades por vías legales, como las elecciones como elemento clave para propiciar la alternancia en el poder y construir regímenes democráticos.

En la actualidad, el giro ideológico de las universidades latinoamericanas volteó hacia el fortalecimiento de una estructura institucional que procura formar profesionistas acorde a una sociedad capitalista y moderna, marcada por la competencia, la eficiencia y la ganancia. Está por verse una reforma en la educación superior, y en particular en las universidades públicas y autónomas, que atienda con mayor eficacia la vinculación del saber con los retos socioeconómicos, pero también que redimensione esta vinculación en una sociedad que demanda más y mejores equilibrios sociales, una economía sustentable y un ambiente cultural que dignifique a las personas e incremente su bienestar social y su calidad de vida.

Para la primera exigencia nacional, la de favorecer la educación al servicio de una economía nacional vigorosa, vale recordar aquella sentencia de Justo Sierra, escrita en 1907 y aplicable a otros países latinoamericanos afectados por relaciones desiguales y dependientes con países poderosos del planeta:

Los ferrocarriles, las fábricas, los empréstitos y la futura inmigración, y el actual comercio, todo nos liga y nos subordina en gran parte al extranjero. Si anegados así por esta situación de dependencia no buscamos el modo de conservarnos a través de todo nosotros mismos, y de crecer y desarrollarnos por medio del cultivo del hombre en las generaciones que llegan, la planta mexicana desaparecerá a la sombra de otras infinitamente más vigorosas. Pues esto que es urgentísimo, sólo la educación y nada más que ella puede hacerlo (Sierra, 1991: 359).

De la segunda exigencia, la de imaginar, crear y fortalecer una educación superior vinculada a la construcción de una sociedad

con justicia, equitativa, democrática y con libertades, recuerdo aquí a intelectuales críticos, a rectores valientes, pero en particular a muchos jóvenes rebeldes y soñadores de diferentes generaciones y en distintas latitudes. En ese marasmo de ideas y acciones, en este laberinto recorrido, se hace presente la utopía que expresaron en las paredes de París, citando a Nietzsche, los estudiantes universitarios del '68: "Es necesario llevar en sí mismo un caos para poner en el mundo una estrella danzante" (citado en Agosti, 1975: 274).

De la universidad humanista a la universidad ISO 9000, ¿y luego?¹⁰

“Bien administrada, la masividad de las universidades esconde un tesoro: el aumento de la masa crítica de talento y excelencia”.

Mariano Narodowski,
educador argentino, 2016

Intersticio personal

Caminamos mi familia y yo por un costado de la Catedral de Córdoba, Argentina, y me quedo sorprendido de la historia que tiene ese lugar. Es un callejón cargado de violencia y lamentos, de intolerancia, prejuicios e ignorancia. Desde la Colonia, en el siglo XVIII, fue centro de castigo para esclavos e indígenas rebeldes y ya en el siglo XX, varios de sus edi-

10 Sin el intersticio personal, este ensayo fue publicado con algunos cambios en: Acevedo, José *et al.* (2011). *Ética, humanismo y educación*. México: UAA.

ficios fueron sede de la Policía de la provincia de Córdoba, la cual tuvo como uno de sus fines perseguir y reprimir a comunistas y anarquistas opuestos al régimen autoritario de entonces. Décadas más adelante, en plena dictadura, el recinto fue un centro clandestino de detención, tortura y exterminio. Ahora, el edificio forma parte del proyecto de la Memoria, la Verdad y la Justicia que impulsan diversos sectores en toda Argentina. Leo en un cartel pegado de la última manifestación callejera: “30 mil flores rojas renacen en cada luchador de una patria que soñamos”. La literatura al servicio de la justicia, la dignidad y la utopía.

Unos días antes habíamos visitado un viejo edificio que fue parte de una escuela técnica naval de Buenos Aires, y un lugar donde fueron detenidas y torturadas más de cinco mil personas durante la dictadura, que fue una de las más atroces del Cono Sur, entre 1976 y 1983. Mis hijos, Adán y Sofía, junto con una docena de visitantes, hicimos un recorrido por el edificio y bajamos al sótano, el lugar específico donde los militares torturaban, sobre todo a jóvenes, por ser “subversivos” y por “conspirar contra el gobierno

militar instaurado”. De esa experiencia, más tarde, Sofía escribió: “Mientras caminábamos con un nudo en la garganta por los pasillos donde dormían los presos me preguntaba: ¿es posible encontrar lógica en lo absurdo? La racionalidad de la planeación militar, el orden de las columnas, de los horarios y la jerarquía de los perpetradores contrastaban con sus mentes retorcidas, con los cuerpos torturados y las vidas rotas”.

La desaparición de ciudadanos argentinos ocurrió hace ya más de 30 años, pero aún está presente en la memoria de muchas personas y continúan los procesos legales en contra de los responsables de esa barbarie. Partidos políticos y organizaciones sociales, generalmente de izquierda, junto con universitarios e intelectuales, han presionado para que se haga justicia, se castigue a los culpables y se rescate la memoria, para que lo ocurrido aquellos años no se repita “nunca jamás”.

En Buenos Aires y luego en Córdoba encontré un ambiente de lucha a favor de la memoria y los derechos humanos. Por las calles y en varios edificios públicos también vi publicidad referida a la celebración de los

treinta años del inicio de la democracia en el país, y de los 400 años de la Universidad de Córdoba, una de las más importantes de América Latina. Busco, para el caso universitario, el recinto famoso que en 1918 dio cabida a uno de los movimientos estudiantiles más impactantes de la vida universitaria latinoamericana en la primera mitad del siglo xx.

El movimiento estudiantil de 1918 fue liderado inicialmente por Deódoro Roca e integraba grupos con diferente ideología pero con un objetivo común: reformar la universidad. Se partía de un diagnóstico crítico de la situación de la institución y de principios básicos, como la autonomía universitaria, el cogobierno, el fortalecimiento de la extensión universitaria, la contratación de catedráticos por concurso de oposición y, en definitiva, la mejora de la docencia y la formación de profesionistas capaces y comprometidos con su entorno social. En suma, este movimiento criticó el modelo universitario tradicional y proclamó la libertad de cátedra, el pluralismo ideológico y la obligación de llevar los conocimientos de la universidad al pueblo y de fortalecer la función social de la educación

superior con los problemas nacionales, desde una perspectiva “americanista”, incluso de lucha de clases (Rodríguez, 1972).

Por su relevancia, el movimiento estudiantil influyó el pensamiento de universitarios, intelectuales y políticos latinoamericanos durante las siguientes décadas, y se convirtió en un símbolo de defensa de la autonomía universitaria y de un humanismo¹¹ que privilegiaba en la educación superior los conocimientos de vanguardia y con ellos la solución de problemas y el progreso de los pueblos. De aquella visita a la Universidad de Córdoba, pensé en los debates sobre lo que es, debe y puede ser la universidad latinoamericana de hoy.

11 En la época de Cicerón, el término *humanitas* significaba la educación del hombre como tal, que tiene que ver con *paideia*, de la que se originó el concepto y vocablo *humanismo* y, luego, las disciplinas que tenían el propósito de “formar el espíritu”. En Córdoba estaba presente la influencia del *Ariel* de Rodó, las prédicas socialistas de Manuel Ugarte y muy especialmente las ideas de José Ingenieros, quien había escrito *La universidad del porvenir*.

Los medios y los fines ¡qué confusión!

En un mundo global en el que la competitividad regulada y agresiva es una premisa básica en la vida cotidiana de las universidades, y en el que el conocimiento parece convertirse en mera mercancía, es imprescindible revalorar y recuperar el sentido crítico, humanista y rebelde que muchas universidades en América Latina y, en especial, en México han tenido en algunos momentos de su historia. Más aún, es necesario hacerlo para formular nuevos principios y reorientar las acciones. El humanismo renacentista, por ejemplo, debe ser cuestionado por su antropocentrismo, su énfasis en el racionalismo y su desvinculación con el entorno social y, sobre todo, natural. ¿Realmente el hombre es la medida de todas las cosas, como dijo Protágoras?

Las universidades en los países en desarrollo comparten rasgos comunes, como son la expansión masiva de la demanda; la falta de apoyos gubernamentales; la planeación deficiente; la infraestructura y equipos obsoletos; la proliferación de instituciones privadas que desplazan a las públicas; la desvinculación

entre la formación universitaria y los requerimientos de los sectores productivo, público y social; la escasa investigación de calidad y, entre otros más, la burocratización de las funciones sustantivas. De allí que, desde múltiples instancias nacionales e internacionales, se le esté apostando a una cultura del orden y la eficiencia en estas instituciones educativas, bajo el supuesto de que también son empresas que requieren normas para ofertar mejores servicios (actividades de enseñanza, investigación y extensión) y, con ello, satisfacer a los “clientes” (estudiantes, padres de familia y empleadores).

La tendencia hacia la “modernización” de las universidades en México se aceleró a raíz de la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá. Por lo que prometía, se vio como ejemplar para que se hiciera lo mismo en otros países de América Latina. Entonces hubo cuestionamientos sobre el rumbo que debían seguir el gobierno mexicano y las universidades públicas del país. Una de las personas que participó en esta discusión fue Pablo Latapí quien, desde su perspectiva crítica, dio la bienvenida a la apertura, el intercambio, el impulso a la inves-

tigación y a la docencia de calidad, pero al mismo tiempo hizo tres advertencias. La primera era que en esta apertura no se confundiera la modernización con la norteamericanización, dando lugar a desajustes “esquizofrénicos” en la cultura universitaria mexicana; la segunda era alertar sobre la presencia notoria de los políticos en la vida universitaria, la cual rompía con la autonomía y el gobierno colegiado entre académicos; y la tercera era prever la tendencia a colocar a las instituciones de educación superior como insumos en el gran designio económico decidido por la racionalidad del gran capital, dejando de lado la vieja idea de “la universidad como una comunidad de académicos en busca de la verdad, espacio de disidencia, compromiso desinteresado con el conocimiento e instancia crítica del acontecer social” (Latapí, 1993: 10).

Los mismos estudios vinculados a la UNESCO reconocen ahora que, al iniciar el siglo XXI, la educación superior se ha convertido en una empresa muy competitiva, pues en muchos países los estudiantes deben enfrentarse entre sí para tener un lugar en las universidades, sobre todo en instituciones de

prestigio y calidad. También señalan que las propias instituciones de educación superior compiten por estatus y por tener un buen lugar en el *ranking* de instituciones, así como por apoyos del gobierno o del sector privado. Los profesores y universidades habían estado acostumbrados a evaluar y no a ser evaluados, pero lo están aceptando poco a poco. Desde esta perspectiva, se concluye que la competencia puede ser una fuerza en el mundo académico y ayuda a tener excelencia, pero también puede socavar el sentido de comunidad académica y mermar su misión y sus valores tradicionales (Altbach, 2009: iii).

La crítica a esta tendencia que enfatiza la competencia en las universidades también se hizo desde los grupos de izquierda. Para ellos, el “neoliberalismo en la educación superior” está afectando de manera negativa a las políticas de financiamiento; los proyectos de evaluación a actores educativos e instituciones, los nuevos modelos de organización y administración institucional, los programas de investigación y extensión universitaria y las relaciones entre instituciones de educación superior con la sociedad (Lora, 2009).

También se ha señalado que estamos ante una propuesta de profunda privatización, pero todavía no en el sentido de convertir en universidades de paga a las instituciones públicas, sino a través de ciertos mecanismos como los programas de cuotas diferenciadas, la “recuperación de costos”, el pago de servicios, la vinculación con el sector productivo, etc., medidas que han sido sugeridas por organismos internacionales, como el Banco Mundial y la OCDE (Monroy y González, 2001).

Ya en los años setenta, como se ha dicho, se habían escuchado voces críticas al pensamiento modernizante, tecnocrático y sin visión histórica que se extendía en algunas universidades latinoamericanas y se reflejaba en la manera de asumir los fines universitarios, los cuales, según estas voces, correspondían más bien “a la dominación del gran capital monopolista”. Terminaba una época de concepciones nacionalistas, desarrollistas y populistas, y se abandonaba una postura crítica en las instituciones de educación superior (Vasconi, 1982: 5–11).¹²

12 En 1978 y 1979 la Universidad Autónoma de Aguascalientes organizó dos coloquios “Universidad Socie-

Pero esta tendencia no era ni es un tema nacional o continental, sino parte de una serie de cambios en la *global village*, pues en ello “no hay misterios”, apuntaron dos críticos importantes: “son las empresas transnacionales, los Estados capitalistas nacionales y el proto-Estado burgués los que bloquean el progreso histórico”. Esta triada es la que determina la “modernidad” del siglo XXI e impone la *way of life* utilitarista y socialdarwiniana que ha sometido a la “manada confundida” de la humanidad en beneficio de muy pocas personas (Chomsky y Dieterich, 1995: 184).

De manera particular, las reformas se están dando en estos últimos años, y para mejorar el trabajo de las universidades públicas, la evaluación se ha convertido en un requisito de trabajo, porque tiene no sólo la finalidad

dad”, con el propósito de “ofrecer un foro para debatir, en forma pluralista y con el más alto nivel, diversos aspectos de la compleja problemática de las instituciones de educación superior”. En ellos se expresaron posturas críticas, como la de Tomás Vasconi, Carlos Pereyra, Gilberto Guevara Niebla, Pablo Latapí y, entre otros, Marcos Kaplan. Estas posturas también tuvieron eco en el rumbo que seguía la propia UAA.

de diagnosticar “fortalezas y debilidades” de las instituciones, sino también clasificarlas, acreditarlas y actuar de acuerdo con los niveles y puntajes obtenidos. Tal como lo señalan Scheerens, Glass y Thomas, las funciones principales de la evaluación son: la certificación y acreditación, la rendición de cuentas y el aprendizaje de la organización. La certificación y acreditación se dirigen a determinar si las características del objeto evaluado se conforman de manera formal a las normas y estándares establecidos. A su vez, la rendición de cuentas permite que la calidad del objeto pueda ser inspeccionada por otras instancias gubernamentales o sociales. Y el aprendizaje de la organización está dirigido a determinar si la evaluación de la calidad se utiliza como base de la mejora del objeto evaluado (Scheerens, Glass y Thomas, 2003). Estas tres formas de evaluación difieren en el grado de formalidad de los criterios y estándares que utilizan, sin embargo, son mecanismos que ya se están aplicando en México.

De manera particular, en el caso de la certificación y acreditación, la evaluación pretende tener un alto grado de formalidad, es de

tipo sumativa y para desarrollarla se requieren estándares claramente especificados para certificar y acreditar programas. Por su parte, la rendición de cuentas precisa de una evaluación con propósitos de control. En nuestro país, secretarías de gobierno, con el apoyo de externos y grupos de pares, son las instancias evaluadoras que, a partir de los resultados obtenidos, emiten juicios y prescriben acciones de sanción o recompensas.

Pero todo esto no es nuevo, el desarrollo de planes sistemáticos de evaluación e indicadores de la educación se ha dado en países como el Reino Unido, Estados Unidos, Holanda, Francia, Argentina y Chile. Asimismo, diversos organismos internacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural, UNESCO, Unión Europea, Organización de los Estados Iberoamericanos, bancos internacionales, etc.) han puesto en marcha programas y proyectos vinculados con el desarrollo de las políticas de evaluación educativa, en especial en países en vías de desarrollo, como México. En la Asociación

Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), según su director de Vinculación Estratégica, se trabaja para homologar las acreditaciones de universidades mexicanas a partir de parámetros norteamericanos, toda vez que Estados Unidos y sus instituciones de educación superior se consideran potencia mundial. Para ello, ANUIES trabaja ya con la SEP, la cancillería mexicana y autoridades norteamericanas. La meta es “tener estándares similares”, por lo que “no sólo se busca internacionalizar a los alumnos, sino también a las rectorías y cuerpos docentes [...]. Se necesita darle certidumbre a las instituciones, no solamente financiera sino en competitividad, rentabilidad y sustentabilidad” (*La Jornada*, 13-I-2016).

Con todo, las experiencias evaluativas en estos países siguen siendo cuestionadas, incluso por quienes las impulsan, como lo reconoció no hace mucho el exsubsecretario de Educación Superior de la SEP, Rodolfo Tuirán. La puesta en marcha de estos procesos ha implicado cambios en la concepción y práctica de la evaluación; por ejemplo, se ha extendido la gama de metodologías para evaluar y se está

reconociendo que dichas evaluaciones no están libres de valores y criterios subjetivos de quienes evalúan, pues se realizan en el marco de un debate ideológico y político sobre el rumbo que deben seguir las instituciones de educación superior públicas y sobre otros aspectos.

Como se sabe, uno de estos mecanismos de evaluación es la *International Organization for Standardization* (ISO) 9000, que no es otra cosa sino la aplicación de un conjunto de normas sobre calidad y gestión establecidas por un organismo calificador externo. Según sus impulsores, dichas normas se pueden aplicar a cualquier tipo de organización o actividad orientada a la producción de bienes o servicios, y que incluye, por consiguiente, a las universidades. El ISO 9000 especifica la manera en que una organización opera, sus estándares de calidad, tiempos de entrega y niveles de servicio. Según los promotores de ISO 9000, su implantación supone un duro trabajo, pero ofrece numerosas ventajas para las empresas (Yzaguirre, 2005).¹³

13 La autora trata de combatir varios mitos en contra de ISO: a) sólo es aplicable a la industria; b) es caro;

De un *ethos* de aprendizaje a un *ethos* que administra

La crítica a este tipo de procesos es aguda entre los educadores, pues para quienes hemos trabajado en una universidad pública y autónoma por muchos años, este sistema suele ser superficial e incluso perjudicial, pues más allá de sus altos costos, las universidades entran en una dinámica con rasgos perversos y absurdos que subordinan las tareas fundamentales de la universidad a funciones administradoras. Es así que aparecen actividades secundarias, como las de apoyo administrativo que se convierten en prioritarias e impiden la realización de otras actividades que sí son verdaderamente relevantes porque van orientadas a que cumplan el compromiso que tienen, como instituciones de educación

c) no es benéfico para organizaciones educativas; d) se puede aplicar en cualquier momento y no importa lo que el personal opine; e) la calidad en educación es subjetiva, ya que difícilmente es cuantificable; f) vuelve burocrática la organización; g) es un buen negocio para los organismos certificadores; h) beneficia *per se* al estudiante como cliente (pp. 91–95).

superior, con la generación y transmisión de conocimiento, y asuman el sentido crítico, incluso rebelde, para con una sociedad violenta y exclusiva, sin prosperidad generalizada y con pocas o nulas esperanzas para muchos.

Desde esta perspectiva, hay quienes cuestionan el sentido burocratizante, político y de mercantilización que se le quiere dar a la educación superior. Por ejemplo, Miguel A. Escotet, integrante del Consejo Consultivo de la UNESCO, señala que el *ethos* académico de las universidades casi no ha cambiado desde la Edad Media hasta la actualidad, aunque se ha modificado en algunos aspectos. Al principio, nos dice el autor, en las universidades había más flexibilidad y los estudiantes eran el centro de las actividades educativas, como en la Universidad de Bolonia, de tal manera que se puede hablar de un *ethos* de aprendizaje, que luego pasó a un *ethos* de enseñanza, centrado en quienes tenían la “facultad” de enseñar, es decir, los profesores. Pero la universidad de hoy en día está dando paso a un *ethos* que administra, con una buena dosis de autoritarismo (Escotet, 2005).

Según Burton Clark (1991), en países desarrollados existen diversas rutas de autoridad, siendo una de ellas la que enfatiza la especialización administrativa, de suerte que en las universidades, un grupo de administradores va controlando el gobierno de éstas de manera separada de los investigadores, docentes y estudiantes, es decir, de la función académica. En un afán por mejorar los servicios, este grupo crea muchos reglamentos y un conjunto de escalones administrativos en una interminable búsqueda de coordinación, lógica y orden. Por tanto, los académicos suelen ser reemplazados en la toma de decisiones por burócratas profesionales de tiempo completo, cuyo problema es que no comparten vivencias con estudiantes ni profesores. En universidades latinoamericanas, podemos decir nosotros, los administradores no son profesionales sino personas que van posicionándose con los años y llegan a controlar las instituciones y a tener posiciones políticas, con la consecuente obtención de privilegios.

Este énfasis en la exigencia y la evaluación de resultados también forma parte de una tendencia de “monetarización” de las

políticas públicas y de la educación superior privada de alto costo, lo que acentúa “la nueva ecuación de la elitización universitaria”, tal como lo señala Adrián Acosta. La idea nueva es que sólo con una demostración, reconocimiento y acreditación de instancias “externas” a las instituciones de educación superior (del Estado, el mercado o sus hibridaciones correspondientes), se puede “producir valor y calidad a las prácticas y ejercicio de los estudiantes y profesores universitarios”. Es por ello que buena parte del lenguaje de las políticas de calidad se nutre de este planteamiento. (Acosta Silva, 2009: 145). Desde esta perspectiva, entonces, el perfil que tendrían que tener las autoridades universitarias es el de un gerente con aguda visión empresarial.

Si volteamos hacia nuestras universidades mexicanas, podemos entender este fenómeno, porque en su extremo, argumentaremos nosotros, se trata de procesos que llegan a ser más importantes que las actividades académicas. Parece que el medio se convierte en un fin y quienes detentan el control burocrático de los procesos de evaluación y certificación se convierten en actores clave de

una dinámica que adquiere relevancia en sí misma.

En los hechos, no pocos universitarios ya no tienen como prioridad ser buenos docentes o destacados investigadores, sino ocupar cargos administrativos y mantenerlos a como dé lugar. Ellos han olvidado que la autoridad administrativa es secundaria frente a la autoridad ganada en el campo del conocimiento. Bien lo señaló el historiador Lorenzo Meyer: a diferencia de universidades de calidad en otras partes del mundo, en México “se premia la distancia entre académicos y administradores, de ahí que el estilo de gobernar y decidir en esos espacios sea predominantemente burocrático” (Onofre, 2007).

Pero el subsistema de educación superior en México, además, tiene otros problemas, y las instancias de gobierno y organismos coordinadores no están actuando de la mejor manera. Ni la SEP, ni la ANUIES ni el CONACYT están trabajando para hacer de la educación superior una educación de calidad que responda a los retos que enfrenta el país. Ya desde los años noventa se había externado una crítica a la política del gobierno salinista por su carácter autoritario y antiacadémico:

Con profunda preocupación vemos la implantación autoritaria y unilateral de un proceso de modernización de la educación superior que es radicalmente tecnocrática, formalista, y que lejos de mejorar la calidad de la educación está contribuyendo a un deterioro de los procesos académicos de las instituciones universitarias y de la educación superior en general (Díaz Barriga, Barrón, Díaz Barriga Acero y Ducoing, 1997: 127).

Los problemas son diversos y complejos, algunos son el resultado de decisiones tomadas por los gobiernos y en parte por tendencias externas. Un ejemplo de ello es que frente al creciente egreso de estudiantes de bachillerato, el sistema público no ha dado respuestas suficientes a la demanda de educación superior y, en consecuencia, han aparecido universidades privadas que se multiplican sin control. Los requisitos que se solicitan para abrir una universidad y crear carreras fácilmente pueden cubrirse, por lo cual la oferta educativa de algunas universidades nuevas es muy mala. Según Jandhyala, esta tenden-

cia privatizadora es internacional, sobre todo en países en desarrollo donde el gobierno no puede dar atención, y está asociada a los procesos de globalización, de acuerdo con información de 31 países del mundo del *Program for Research on Private Higher Education* (Jandhyala, 2006).

El fenómeno de la educación privada en el país, como lo ha señalado Germán Álvarez, no es sencillo. Se trata de un enorme mercado, con miles de programas educativos de técnico superior, licenciatura y posgrado, que está muy segmentado: en la cúspide están las instituciones y programas de élites con precios muy altos (arriba de los 20 mil pesos mensuales); en el sector intermedio, que es muy amplio, se encuentran las que atienden a grupos de clase media; y en el sector bajo, se localizan las que dan servicio a personas de escasos recursos que no pudieron acceder a instituciones públicas ni a privadas de alto costo. Todas estas instituciones han ido adoptando diferentes formas de organización territorial y buscan extender sus servicios tanto a una clientela de mayor poder adquisitivo como a la de menores ingresos, para lo cual

“se valen de diversos recursos económicos y simbólicos, como políticas de precios, estrategias de legitimación académica y social, a través de acreditaciones, diversificación de ofertas y de servicios, y marketing” (Álvarez, 2011: 27).

Siendo tan sencillo tener RVOE¹⁴ en México, la mayoría de las instituciones usan las acreditaciones como una vía para legitimarse y valorizar sus servicios en el mercado de títulos, lo cual es, a su vez, una estrategia para mejorar su posición competitiva. Habrá que preguntarse si realmente la era de la bonanza casi ilimitada de los años noventa del siglo pasado llegó a su fin y, en su lugar, se tenga un mercado mejor estructurado y más competido. Un estudio realizado en Aguascalientes, México, muestra que todavía estas instituciones particulares tienen programas que no implican una mayor inversión como laboratorios, talleres, biblio-

14 El RVOE es el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE); es decir, el acto de la autoridad educativa, federal o estatal, en virtud del cual se determina incorporar al sistema educativo nacional programas de estudio de instituciones particulares en todos los niveles educativos.

tecas especializadas; presentan una matrícula bastante diversa y desequilibrada; tienen una débil capacidad de coordinación y dirección gubernamental y una frágil o nula vinculación con la sociedad (Jiménez, 2010: 176). Y siguen apareciendo.¹⁵

Aún con esta proliferación de instituciones particulares de todo tipo, el índice de cobertura universitaria en México está por debajo de la de otros países de América Latina, pues su cobertura es de 34%, mientras que la de Argentina es de 67% y de Venezuela, de 52%; Panamá, Uruguay, Colombia, Perú y Brasil también están por delante de México. Para Claudio Rama, las instituciones de educación superior que no pasan del 15% de cobertura son instituciones de elite; de 10 a 30% son de minorías; de masas, hasta el 50%; universal hasta el 85% y de acceso absoluto por arriba de este porcentaje (Rama, 2009: 176).

15 En 2016, Aguascalientes cuenta con 43 instituciones de educación superior: 7 instituciones formadoras de profesores, 11 universidades y tecnológicos públicos, 22 instituciones particulares y 3 centros de investigación con docencia. Información proporcionada por el Instituto de Educación de Aguascalientes.

Además, se estima una tasa de abandono muy elevada (45%), sobre todo en los dos primeros años de estudio. Lo mismo ocurre en las instituciones de educación superior en América Latina, según la CEPAL, toda vez que la deserción en estas universidades se ubica alrededor de 50%, aunque con variaciones entre países. El problema, en resumen, continúa siendo grave. De acuerdo con investigaciones, las causas posibles son diversas, desde factores personales hasta características institucionales. Por otra parte, este problema provoca “afecciones en la salud física y mental de los jóvenes”, e implica pérdidas económicas millonarias, ya que parte de las inversiones públicas o privadas no se traduce en una formación superior completa. Para atender esta problemática se han instrumentado diversas medidas, pero el fenómeno continúa (De Vries y otros, 2011: 29–31).

Otro problema es el de los egresados al momento de buscar trabajo, pues un gran porcentaje se involucra en el mercado laboral en condiciones muy desventajosas. Algunos de estos jóvenes no responden al esquema de ser profesionistas “flexibles y funcionales a

las necesidades del empleador” y otros, como “emprendedores”, trabajan bajo una presunta libertad que entra en contradicción cuando se hace en un medio adverso y desigual, y donde privan leyes de un mercado injusto y políticas públicas que privilegian a los grupos económicamente poderosos. En este contexto, las políticas educativas suelen presentar una distancia entre lo que se declara en los discursos oficiales y lo que sucede en la realidad. El resultado, por tanto, es la segmentación del tipo de trabajo, el cual, bajo el argumento de la flexibilidad laboral, justifica el desempleo, el subempleo y las condiciones laborales inestables y precarias (De Vries, 2011).

Además, esta problemática afecta más a las mujeres, pues, a pesar de que ahora no hay mayor diferencia en la matrícula entre éstas y los hombres en educación terciaria en países como México,¹⁶ las tasas de empleo y los sala-

16 Según datos de la SEP, en el ciclo escolar 2013–2014, en educación superior existían 3,419,391 estudiantes, de los cuales 1,731,870 eran hombres y 1,687,521 eran mujeres. En Aguascalientes había más mujeres que hombres, pues de un total de 43,368 estudiantes, 21,667 eran hombres y 21,701 eran mujeres.

rios de las mujeres son más bajos que los de los hombres. Esto también existe en el mundo de los académicos universitarios, donde hay una distancia o diferencia (*gap*) entre personas del sexo femenino y masculino en términos de productividad y condiciones de trabajo, tal como se concluyó en un estudio comparativo entre instituciones de educación superior de México, Estados Unidos y Canadá (Padilla y otros, 2011: 649).

La ciencia, “primitiva y pueril”

En materia de desarrollo tecnológico e investigación científica, la crítica es igualmente aguda, pues las instituciones de educación superior no están produciendo conocimientos nuevos como se espera de ellas. Con la descentralización, algunos gobiernos estatales han usado los recursos destinados a la investigación para otros fines y no se han estrechado los vínculos entre CONACYT, consejos estatales, “usuarios” e instituciones de educación superior. Uno de los factores que ha hecho difícil el trabajo de los gobiernos estatales, a

raíz de estos procesos de descentralización, fue hacer depender a los consejos estatales de las secretarías de desarrollo económico y desplazar a los académicos en la toma de decisiones.

Esto ha ocurrido en varias entidades cuando se trabaja subordinando criterios científicos y tecnológicos a intereses empresariales, políticos y personales en la toma de decisiones.¹⁷ Desde esta realidad, a los gobiernos no les importa ni han sabido valorar las aportaciones realizadas en las universidades, por lo que crean una estructura dependiente de la visión personalista de los responsables de estas secretarías, alejándose, incluso, de los criterios que por muchos años ha seguido CONACYT y todo organismo que ha impulsado con profesionalismo la ciencia y la tecnología dentro y fuera del país.

No pocas autoridades de gobierno sólo manejan en el discurso la importancia de la ciencia, pero no actúan bajo la premisa de que lo que debe distinguir al mundo moderno es la relevancia de la investigación científica y el

17 Esto ocurrió gravemente en Aguascalientes entre 1998 y 2010.

desarrollo tecnológico en la vida económica, social y cultural de las sociedades contemporáneas. De muchos es sabido que aquellos países que cuentan con un mayor nivel de desarrollo económico y bienestar social son los que, de manera sostenida, han invertido mayores recursos humanos y financieros no sólo en el desarrollo directo de la ciencia y la tecnología, sino también en la conformación de una auténtica cultura científica y tecnológica entre la población, pero ¿qué se está haciendo en México y en otros países de América Latina?

Desde luego, en esta tarea la responsabilidad no la tiene sólo el gobierno, ni los empresarios y demás usuarios, sino también las universidades y, concretamente, los científicos y tecnólogos. Una pregunta inicial es: ¿cuáles son las condiciones en las que trabajan los investigadores y profesores universitarios? Se sabe, para el caso mexicano, que los académicos experimentan tensiones “como consecuencia de los desafíos que enfrenta la educación superior”, tales como: “aumentar la cobertura, lograr la pertinencia económica de los programas educativos, fortalecer las funciones de investigación y hacer más eficiente y transparente la

gestión en las instituciones”. Así las cosas, las expectativas de las instituciones son que los académicos lleven a cabo de manera “equilibrada” tareas en todos estos ámbitos, por lo que “están ejerciendo una presión desmedida sobre ellos y, en muchos casos, obligándolos a realizar sólo las actividades mínimas requeridas en cada uno de los rubros”. El fin es cumplir como se pueda los requisitos que los programas demandan para otorgarles remuneraciones adicionales a su sueldo (Galaz, 2008: 65–68).

En cuanto al compromiso social de los académicos, en particular de los investigadores, y su contribución a la solución de los problemas colectivos, cabe preguntar: ¿qué hacen realmente los investigadores?, ¿cuál ha sido su influencia en el desarrollo económico, social, ambiental y cultural del país y la región?, ¿cuál ha sido su compromiso con la generación de esa cultura científica que necesitamos en las escuelas, en los medios de comunicación y en toda la población?, ¿dónde se establece un diálogo fructífero entre científicos, humanistas y ambientalistas? Parece justo, entonces, que estos académicos asuman una actitud

autocrítica y también hagan un análisis profundo del trabajo que han realizado en lo individual y como grupo.

Con todo esto, no se quiere ni subestimar ni sobreestimar el trabajo de los investigadores; tampoco se pretende decir que la ciencia es lo que más necesita el país en estos convulsos momentos, lo único que se quiere anotar es que la investigación científica y el desarrollo tecnológico merecen un mejor lugar en las actividades de los gobiernos y la sociedad. Bien lo decía Albert Einstein: “Algo he aprendido en mi larga vida: que toda nuestra ciencia, contrastada con la realidad, es primitiva y pueril; y, sin embargo, es una de las cosas más valiosas que tenemos”¹⁸ (citado en Hoffmann, 1973: v).

La “glocalización” y el compromiso social

La vida de las universidades, como se puede entender, se ha complejizado y, por ende, se

18 “One thing I have learned in a long life: that all our science measured against reality, is primitive and childlike, and yet is the most precious thing we have”.

diversifican las funciones, pero muchas veces se hace esto sin una jerarquización clara. Se apuntan acciones no únicamente de enseñanza e investigación sino también otras que se confunden entre complementarias y fundamentales, tales como: apoyos a estudiantes, comercialización de los servicios, reformas orientadas a la demanda, nuevas estructuras de gestión, intercambio de estudiantes y profesores, participación del sector privado, apoyos internacionales a programas específicos, nuevas relaciones con el gobierno, búsqueda de nuevos filántropos, flexibilización de la legislación universitaria, convenios interinstitucionales para uso de infraestructura, creación de oficinas de divulgación y vinculación, etc.

La pregunta es si todo esto es para que las universidades cumplan con lo que la sociedad espera de ellas, sobre todo los grupos sociales con bajos niveles de vida, o para que estas instituciones respondan a los intereses, necesidades y planes de un grupo reducido de personas, gobiernos y organismos internacionales, los cuales mantienen como prioridad la permanencia en el poder, la rentabilidad y el lucro.

Uno de los puntos clave en estos cambios es la relación interdependiente entre “calidad educativa” y financiamiento, en el sentido de que se pretende instrumentar una política que obliga a las universidades a “rendir cuentas” para que tengan o no posibilidades de una mejor financiación. El debate, lo sabemos, es álgido, porque se cuestionan los límites de la autonomía y se buscan ciertos patrones homogéneos que son propuestos por organismos financieros internacionales. Además, en los hechos siguen predominando criterios políticos y de otro tipo que poco tienen que ver con los buenos resultados institucionales.

Hay instituciones estatales a las que se les asfixia económicamente, cuando al mismo tiempo se les califica como de las mejores universidades públicas, mientras que hay otras, cuyos resultados son relativamente más bajos, pero que tienen mayores capacidades de negociación o movilización política y que, por lo tanto, reciben más beneficios económicos. Esto desmiente la política eficientista de políticos y planeadores, pues se sigue actuando con los viejos modelos que han dañado la vida interna de las universidades.

Frente a este problema, vuelve a plantearse la tesis de que a los gobiernos les corresponde financiar la educación pública, por lo que ellos deben preocuparse y ocuparse de dotar a las universidades de los recursos necesarios para que cumplan con su misión. A las universidades, por consiguiente, les corresponde precisamente trabajar para que, como señaló Hans Van Ginkel, estas instituciones sean efectivamente “centros prestigiosos de creatividad e innovación”, basados en una combinación de enseñanza e investigación y en un buen uso de la libertad académica en todas sus actividades científicas (Ginkel, 2006) o, dicho de otra manera, para contribuir a identificar y combatir las causas de la miseria humana por la vía del conocimiento, tal como lo dijo el sociólogo Barrington Moore en los años sesenta del siglo pasado.

Lo que ocurre en las universidades de otros países, ocurre en México y, por ello, no basta tener conciencia de que vivimos la globalización, ni reiterarlo en los dichos, hay que experimentarla y aprovecharse de ella para cumplir mejor las metas educativas. Se trata de hacer efectivas las nuevas oportunidades

en el mundo de las universidades, que nos debería mover con mayor agilidad entre lo global y lo local, es decir, en este vaivén permanente que algunos llaman “*glocalización*”.

Los académicos vinculados al estudio de la filosofía y la educación, de la política y la cultura, tienen enfrente una puerta abierta para la necesaria discusión y el planteamiento de nuevas alternativas en un país profundamente dividido, desgastado y agraviado por la crisis económica, una democracia que no llega y una descomposición social vinculada al narcotráfico y la inseguridad pública. Pero los educadores dirán, con toda razón, que estos problemas no son otra cosa sino la expresión de una problemática de fondo, que tiene que ver con el fracaso en la formación de personas con sentido de responsabilidad, solidaridad y humanismo.

José Saramago, Premio Nobel de Literatura 1998, bien ha señalado al referirse a la educación en general y a la educación superior en particular, que uno de nuestros principales males es que no se pone atención al corazón de las cosas, ni se resuelven los problemas de raíz, sino que se tocan sólo

de manera superficial. Textualmente escribió: “Siempre podemos reparar el tejado para que no nos llueva encima, pero si no cuidamos los cimientos, tarde o temprano la casa se derrumba, y con nosotros dentro”. La pregunta, entonces, es: ¿qué estamos haciendo en México? Mi impresión es que todavía seguimos en las ramas y algo perdidos.

Repensar la autonomía y trascender el humanismo

La tesis que aquí quiero discutir es la de recuperar y revalorar el humanismo crítico, incluso disidente, que las universidades públicas han tenido por muchos años y adecuarlo a las nuevas circunstancias. Mas, deseo mencionar que, frente al antropocentrismo del humanismo, también urge establecer nuevos paradigmas que involucren una visión global de convivencia entre los seres humanos y de éstos con la naturaleza. En este sentido, las universidades deben asumir el compromiso de “unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la na-

turaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz”, tal como lo señala la *Carta de la Tierra*. Como instituciones educativas de vanguardia, les toca asumir la responsabilidad ética de liderar “cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida” (ONU, 2000: 1–3).¹⁹

La tarea es contribuir a la elaboración de una propuesta que reconozca la relevancia de la historia de la educación superior en momentos luminosos y la proyecte hacia el futuro, atacando los graves problemas de la sociedad e impulsando un nuevo proyecto de la misma.

Por mucho tiempo se pensó, con algo de razón, que el vertiginoso avance tecnológico y científico del mundo en el siglo xx (“la historia de mayor éxito en nuestro tiempo” la llamó Isaiah Berlin) terminaría sustituyendo progresivamente al hombre del mundo del trabajo,

19 La Iglesia católica también ha expresado su preocupación e intención de mejorar el medio ambiente. Ver: Carta Encíclica del Santo Padre Francisco. (2015). *Laudato si'. Alabado seas. Sobre el cuidado de la casa común*, México: San Pablo. “Entre los pobres más abandonados y maltratados, está nuestra oprimida y devastada tierra, que ‘gime y sufre dolores de parto’”.

pero lo cierto es que no hay contraposición y en los hechos se ha revalorado el factor humano y el capital intelectual como el principal activo que puede tener un país. Ahora se reconoce que la ventaja competitiva básica y el desarrollo integral de una nación no descansan únicamente en sus recursos naturales ni en la dimensión de su capital, sino de manera creciente en la formación intelectual y humana de su gente.

La agenda de trabajo es amplia y es un gran reto que tienen que enfrentar el gobierno, organizaciones no gubernamentales y universidades, sobre todo las públicas y autónomas. En primer lugar, está el reto del acceso de los estudiantes, para lo cual se tienen que redefinir criterios de igualdad de oportunidades y exigencia académica. También está el desafío de la pertinencia curricular de las instituciones, para lo cual habrá que responder a preguntas tales como: ¿cuál ha sido la filosofía que fundamenta los planes y programas en las instituciones de educación superior en México? ¿Cuáles son las prioridades de investigación científica y desarrollo tecnológico que están impulsando las universidades? ¿De qué manera se están involucrando estas insti-

tuciones en la sociedad a través de sus programas de vinculación y extensión universitaria? ¿Cuál ha sido el perfil y la participación de los maestros e investigadores universitarios en estas tareas? ¿Existe un compromiso de las comunidades universitarias con la defensa de los derechos humanos, la justicia, la igualdad, la libertad y el respeto a la naturaleza?

Existen indicadores que muestran los avances experimentados en estos últimos años; sin embargo, también hay evidencias de que existe todavía inequidad en el acceso a las oportunidades educativas y que muchos de los egresados requieren de conocimientos de actualidad y habilidades que les permitan incorporarse profesionalmente no sólo al mundo del trabajo, sino también a los diferentes espacios de la vida en sociedad, donde se requiere involucramiento para atender asuntos apremiantes, como la participación democrática ciudadana, el trabajo a favor de la equidad y justicia social y el compromiso con acciones culturales dirigidas a dignificar la convivencia entre las personas en este mundo agresivo e injusto en el que vivimos.

Frente a estos retos, existen muchos planteamientos y propuestas de especialistas,

organismos e instituciones. Se puede afirmar, por ejemplo, que basta con que los actores, en sus circunstancias, cumplan cabalmente con las tres funciones de toda institución superior (docencia, investigación y difusión) a partir de grandes valores acordados. Finalmente, como señala Felipe Martínez Rizo (2000: 145–146), definir retos y establecer objetivos no es una tarea meramente descriptiva, sino que hay que “basarse en otro tipo de premisas, que no son otra cosa que ciertos valores”. Para este autor, es fundamental entender y atender la labor de la educación superior desde los valores básicos del humanismo y la solidaridad, así como desde cuatro grupos de valores de la vida social: libertad y democracia (valores del ámbito de lo político); honradez, eficiencia, calidad, productividad (valores del terreno económico); veracidad, pluralismo, tolerancia, libertad de pensamiento, de expresión y de credo (valores del ámbito de lo cultural); y respeto al medio ambiente. La función de la educación superior, por ende, desde su función social y desde el valor de la verdad científica, deberá concretar los valores anteriores.

La misma ANUIES, con sus casi 180 instituciones afiliadas, plantea en sus documentos clave una visión de la educación superior al año 2020, sustentada en ocho “postulados orientadores”: calidad e innovación, congruencia con su naturaleza académica, pertinencia en relación con las necesidades del país, equidad, humanismo, compromiso con la construcción de una sociedad mejor, autonomía responsable y estructuras de gobierno y operación ejemplares. La misma Asociación acota su idea de humanismo, al señalar que “el concepto de humanismo no quedará en una mera versión renacentista”, sino que se debe redefinir a la altura de los tiempos para “dar respuesta a la profunda insatisfacción de tantos contemporáneos ante un mundo en el que el incremento espectacular de la riqueza no va aunado a una mejor distribución de la misma y los progresos de la ciencia y la técnica no parecen ir a la par de los avances en el ámbito ético” (ANUIES, 2000: 147–149).

La UNESCO (2009: 2) manifiesta en su última Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que los centros de este nivel educativo “deberían centrarse aún más en los

aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos”. Adicionalmente, aclaró que la educación superior “debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia”. Sabemos que esto no se está cumpliendo y la pregunta obligada es: ¿por qué no?

Urge recuperar tendencias críticas en la educación superior como una redefinición de la autonomía universitaria en el marco de la problemática social contemporánea. En primer lugar, la autonomía no puede ser controlada por parte del gobierno vía el financiamiento. Esto está ocurriendo y la participación democrática y de autogestión entre los universitarios está disminuyendo, por lo que habrá que insistir en volver a la vieja idea de que la Universidad –con mayúscula– la hace la comunidad de

académicos, es decir, profesores, investigadores y estudiantes, y no la burocracia institucional ni los agentes gubernamentales.

Las universidades, como “cajas de resonancia” de los procesos y conflictos en la sociedad (Pereyra, 1982: 33–35), deben estar atentas a lo que ocurre en su rededor, sobre todo para apoyar el desarrollo integral de las comunidades donde están inscritas y a las que, en muchos sentidos, se deben. Es por ello que también es imprescindible analizar y trabajar a favor de un nuevo proyecto de sociedad.

Desde la perspectiva de la calidad educativa, como ya se mencionó, no basta enseñar conocimientos y destrezas en las escuelas, ni es correcto concebir a la educación únicamente como palanca del desarrollo económico. La educación tiene la responsabilidad de buscar el mejoramiento social y cultural de todos. Se trata de recuperar o renovar idearios filosóficos en las instituciones educativas, concibiendo a los estudiantes como personas integrales y no como “clientes” o meros operarios. De aquí el reto de fomentar valores o virtudes públicas, es decir, sujetos sensibles y responsables, conocedores de la realidad que vive la colectividad y

solidarios y comprometidos en la solución de sus necesidades.

Hacia una genuina revolución educativa

A modo de conclusión, vale señalar que es importante y necesario recuperar, sobre todo en las universidades públicas y autónomas, ese espíritu de búsqueda constante y de libertad de pensamiento para analizar críticamente nuestra propia realidad, denunciando injusticias y construyendo mejores alternativas que no sólo resuelvan problemas y rezagos, que ya es mucho, sino que también generen las mejores condiciones para la felicidad, lo que quiera entenderse por ella. La experiencia de los jóvenes de Córdoba, Argentina, es ejemplar porque se rebela al inmovilismo institucional sostenido por una elite autoritaria y trasnochada, y porque critica el abandono de la tarea académica sustantiva y la falta de responsabilidad de la universidad frente a los problemas de la sociedad.

Si el mundo es complejo, no siempre las soluciones son complejas; es cierto que

hay situaciones en las que el hombre debe aprender a moverse dentro de la complejidad (Moran, 1999), pero también es verdad que hay comportamientos que no requieren de la sofisticación o especialidad del conocimiento, sino de actitudes y valores simples que, paradójicamente, precisan de ciertos abandonos y desprendimientos, para mantener un sentido humano, creativo y crítico en toda tarea personal, grupal e institucional.

El filósofo Krishnamurti bien ha señalado con un tono provocador que “la ciencia moderna y la tecnología han abierto inmensas posibilidades de destrucción” y que el origen fundamental de esta situación se encuentra en la confusión mental en la que se vive actualmente (Bohm y Krishnamurti, 2000). Recientemente, la filósofa Martha Nussbaum (2015) dijo que “estamos en medio de una crisis de proporciones masivas y grave importancia mundial”, no se refirió sólo a la crisis económica ni a la crisis creada por el terrorismo internacional, sino a una crisis que pasa desapercibida, “una crisis que probablemente sea, en el largo plazo, incluso más perjudicial para el futuro del autogobierno democrático:

una crisis mundial de la educación”,²⁰ y esta crisis es potencialmente devastadora para el futuro de la democracia en el mundo. Para esta filósofa, el mundo se está encaminando hacia “naciones de personas con formación técnica que no saben cómo criticar la autoridad”, sociedades “creadoras de lucro con imaginaciones torpes”, además, propensas “al parroquialismo, la prisa, la dejadez y el egoísmo”. Todo ello reforzado por “una educación basada principalmente en la rentabilidad”.

Estas tesis, reivindicadas por pensadores de la posmodernidad, no hacen otra cosa sino ponernos frente al espejo de las desigualdades sociales, la cultura del consumo y la banalidad, la descomposición social y la violencia, y la falta de un proyecto alternativo y solidario que reivindique e impulse un mejor futuro para todos, en particular para los que

20 En México, en 1992, un grupo de investigadores definió la crisis educativa nacional como “la catástrofe silenciosa”, la cual era, quizás, la más devastadora de todas las catástrofes en el mundo porque su impacto afectaba la formación de las personas, con consecuencias sociales, económicas y culturales negativas (Guevara, 1992).

históricamente han estado al margen de los beneficios colectivos.

Las universidades públicas y privadas de México y el mundo tienen que hacer frente a la destrucción de la moral pública que se ve en varios países, al deterioro del medio ambiente, a la cultura de la alienación que propicia la lógica de mercado, a los extremismos ideológicos y religiosos que promueven los odios y las guerras²¹ y a la miseria que no disminuirá en la medida que no haya acuerdos y compromisos de fondo. Si a esto le llamamos crisis de civilización, entonces, la educación superior, por medio de sus funciones sustantivas (la enseñanza, la investigación y la extensión), tiene el deber de conocer y encontrar mejores maneras de resolverla y ofrecer mejores rutas para una mejor convivencia humana.

21 “Homo homini lupus” (“El hombre es el lobo del hombre”). En este extremismo, el poeta alemán Hölderlin dice: “Muchas cosas son monstruosas; nada, sin embargo,/ que sea más monstruoso que el hombre”. El salmo 7 dice: “Jehová Dios mío, en ti he confiado;/ sálvame de todos los que me persiguen, y líbrame,/ no sea que desgarran mi alma cual león,/ y me destrocen sin que haya quien me libre”.

El compromiso de las universidades tendrá que operar con los estudiantes, maestros y egresados; particularmente con los intelectuales que, como tales, tendrían que asumir un compromiso ético, como dice Norberto Bobbio (1994: 29–41). El propósito es que la conducta de universitarios e intelectuales se caracterice por “una fuerte voluntad de participar en las luchas políticas y sociales de su tiempo”, una voluntad que no le permite alejarse tanto como para no escuchar aquello que Hegel llamaba “el alto estruendo de la historia del mundo”. Las tareas son las de “agitar ideas, evidenciar problemas” y generar y transmitir conocimiento pertinentes desde esta visión alternativa. Se precisa, como dice Bobbio, de “recurrir a la inteligencia creadora”, porque, nunca como ahora, parece que estamos “frente a una sociedad que corre hacia la propia autodestrucción, una sociedad fascinada al parecer por el deseo de muerte”.

Por todo esto, se requiere de una “genuina revolución educativa”, un giro radical en el rumbo que hemos venido siguiendo, pues de lo que hagamos o dejemos de hacer en educación se juega el destino del país y la

región. Las universidades públicas y privadas requieren modernizarse y estar a la altura de otras instituciones en el mundo; esto es verdad, pero también lo es que estas instituciones sepan cumplir con su compromiso social y, como en otras épocas, ayuden a conocer, discutir y proponer salidas a nuestros males.

No es exagerado señalar que a estas instituciones de educación superior se les debe otorgar de nuevo la nobleza y generosidad de miras que la caracterizaron en varias etapas de la historia, con una perspectiva novedosa y exigente de futuro: en la impronta estudiantil de la Universidad de Boloña, en el espíritu laico y liberal de la universidad francesa en el siglo XIX, en el imperativo científico y tecnológico que ofreció la reforma universitaria alemana, en el vanguardismo de las instituciones norteamericanas y en la rebeldía estudiantil en Córdoba, Argentina, que buscó hacer que la universidad latinoamericana iniciara el siglo XX vinculada, desde la autonomía y la libertad de pensamiento, a una sociedad que requería de los beneficios del conocimiento científico y las nuevas ideas de justicia y democracia que circulaban por todo el mundo.

Urge el cambio y el tiempo apremia,
mañana puede ser tarde. De hecho, mañana
siempre es tarde.

Referencias

- Acosta, Adrián. (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.
- Agosti, Héctor Pablo. (1975). *Prosa política*, Argentina: Editorial Catargo.
- Alonso, Guadalupe. (2013). Entrevista con Javier Garciadiego. La historia en buen español. *Revista de la Universidad de México*, (112) Disponible en: <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/articulo.php?publicacion=18&art=505&sec=Art%C3%ADculos>.
- Altbach Philip, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. World Conference on Higher Education, France: UNESCO.
- Alvarado, Lourdes. (2009). *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*. México: IISUE-UNAM.
- Álvarez, Germán. (Abril de 2011). El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI, *Reencuentro*, (60), México:

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco, 10-29.

Arredondo, Dulce María. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Revista electrónica de pedagogía*, 8(16). Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/articulos/modelos-clasicos-universidad-publica>.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.

Ayala, Francisco. (Febrero, 1995). Science in Latin America. *Science*, 267(5199), EU: AAAS, 808-828.

Barba, Bonifacio. (1998). *Tecnológicos y universidades de Aguascalientes*. México: UAA-Gobierno del Estado.

Besancon, Julien (Comp.). (1978). *Periódico mural. Mayo 68*. Los muros tienen la palabra. México: Extemporáneos.

Bobbio, Norberto. (Marzo 1994). Los intelectuales y el poder. *Nexos*, Vol. XVII(195), México: *Nexos*, 29-41.

- Bohm, David y Jiddu Krishnamurti. (2000). *El futuro de la humanidad*. Colombia: Árbol Editorial.
- Borges, Jorge Luis. (2001). Jactancia de quietud, en SEP. *24 poetas latinoamericanos*, México: SEP, 26.
- Brading, David. (1998). España de los Borbones y su imperio americano, en Bethell, Leslie (Ed.). *Historia de América Latina 2*. España: Crítica, 85–125.
- Brunner, Joaquín. (1988). *Universidad y sociedad en América Latina*, México: UAM.
- Camacho, Salvador. (1987). Proyecto modernizador y grupos de poder en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aproximaciones a un problema, *Sociológica*, (5). México: UAM – A, 187–212.
- _____ (Julio 1991). Los intelectuales de la revolución mexicana. Entrevista con Friedrich Katz, *Nexos* (163), México, 5–8.
- _____ (1993). *Utopía desarmada. Intrigas, dilemas y promesas de la izquierda en América Latina*. México: Joaquín Mortiz–Planeta.

- _____ (1996). Cuba: entre la angustia y la esperanza, *Espacios*, (21–22). México: ICA, 57–71.
- _____ (1997). *Historias Latinoamericanas. Reflexiones desde la otra América*. México: ICA.
- _____ (2004). *Educación y alternancia en México. Los casos de Guanajuato y Aguascalientes*. México: UAA–SIGHO.
- _____ (2006–2007). Reformes educatives a M'èxic al segle XX i els reptes de l'equitat, *Revista d'Historia de l'Educació* (9–10). Espana: SHEPLC, 314–333.
- _____ (2009). *Antenas vivas. Conversaciones con artistas de Aguascalientes*. México: UAA–CONCYTEA–ICA.
- _____ (2010a). *Bugambilias. 100 años de arte y cultura en Aguascalientes*. México: UAA–ICA–CONCYTEA.
- _____ (2010b). No todos somos decentes. La contracultura en Aguascalientes sesentero, *Parteaguas*, 5 (19), México: ICA, 35–41.
- _____ (2011). De la universidad humanista a la universidad ISO 9000, en Aceve-

- do, José y otros. *Ética y humanismo en educación*, México: UAA, 54–67.
- _____ (Noviembre de 2014). Argentina: la utopía después del infierno. *Parte Aguas* (33), México: ICA, 96–101.
- Castañeda, Jorge. (2014). *Amarres perros. Una autobiografía*. México: Alfaguara.
- Castellano, Laura. (2008). *México armado, 1943–1981*. México: Era.
- Chiaromonte, José Carlos (Comp.). (1979). *Pensamiento de la Ilustración. Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- _____ (1989). *La Ilustración en el Río de la Plata*. Argentina: Puntosur.
- Chomsky, Noam y Heinz Dieterich. (1995). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México: Joaquín Mortiz.
- Clark, Burton. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen–UAM.
- Cornejo, Enrique. (1986). Perú. Universidad Popular González Prada (1920), en Gómez, Marcela y Adriana Puiggrós (Coords.).

- La educación popular en América Latina I*, México: SEP – El Caballito, 83–93.
- De Vries, Wietse y Yadira Navarro. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II (4), México: IISUE, 3–27.
- De Vries, Wietse y otros. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios, *Revista de Educación Superior*, 40(160), México: ANUIES, 29–49.
- Díaz Barriga, Ángel, Concepción Barrón, Frida Díaz Barriga Acero y Patricia Ducoing, en Villaseñor, Guillermo (Coord.). (1997). *La identidad en la educación superior en México*. México: CESU–UNAM, UAQ, UAM–X: 127–142.
- Dunkerley, James. (1988). *Power in the Isthmus. A Political History of Modern Central America*, GB–USA: Verso.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1994). Declaración de la Selva Lacandona. Hoy decimos ¡Basta! *Documentos y comunicados*, México: Era, 33–35.

- Ellner, Steve. (1993). Introduction: The Changing Status of the Latin American Left in the Recent Past, en Carr, Barry y Steve Ellner. *The Latin American Left. From the Fall of Allende to Perestroika*. USA-GB: Westview Press-Latin America Bureau.
- Escotet, Miguel Ángel. (Enero-marzo de 2005). Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva, en *Perfiles Educativos*, vol. XXVII (107), México: IISUE, 134-148.
- Espinosa, Elia y Víctor Manuel Rosario (Coords.). (2015). *La calidad del pregrado y posgrado. Una mirada iberoamericana*. México: UdeG-CONACYT.
- Galaz, Jesús, Laura Padilla, Manuel Gil y Juan Sevilla. (Julio 2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*. Chile: CNED, 54-69.
- Gilly, Adolfo. (15 de febrero de 2016). Camilo Torres, el precursor, *La Jornada*, México.
- Ginkel, Hans Van. (2006). *Responsabilidades, retos, oportunidades y gobierno. Replan-*

- tearse las universidades del siglo XXI*. Disponible en: http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/5838/2006-01_van_ginkel.pdf?sequence=1
- Gonzalbo, Pilar. (1985). *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México: SEP – El Caballito.
- González de Alba, Luis. (2008). *Los días y los años*. México: Editorial Planeta.
- González, Enrique y Monroy, Rafael (Comps.). (2001). *Universidad pública y soberanía nacional*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Goytisolo, Juan. (8 de julio de 1993). Adoctrinamiento, contraeducación, formación, *La Jornada*. Suplemento, México.
- Guevara Niebla, Gilberto (Coord.). (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Guevara Niebla, Gilberto. (2004). *La libertad nunca se olvida. Memoria del '68*. México: Cal y Arena.
- Gutiérrez, Esthela y Fernando Talavera. (1980). *La legislación universitaria y las fuerzas de izquierda en México*. México: CELA-UNAM.

- Gutiérrez, Gustavo. (1975). *Teología de la liberación*. España: Editorial Sígueme.
- Harvey, Graff. (1987). *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. USA: Indiana University Press.
- Hernández, Gabriel. (2009). Origen de las Universidades medievales en Italia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(1), 182–190. Disponible en: <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80128/SeccionIII.articulo3.pdf>
- Hoffmann, Banesh. (1973). *Albert Einstein: Creator and Rebel*. USA: New American Library.
- Iyanga Pendi, Augusto. (2000). *Historia de la Universidad en Europa*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Jandhyala, Tilak. (2006). La educación superior privada: de la filantropía a los beneficios, en Global University Network for Innovation (GUNI). *La educación superior en el mundo 2006. La financiación de las universidades*. España: Mundi Prensa, 112–120.

- Jiménez, Julieta. (2010). *Expansión, diversificación y organización de las instituciones particulares de educación superior (IPES) de Aguascalientes, 1989–2009*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, México: UAA.
- Kent Serna, Rollin. (1992). *Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960–1990*, Cuadernos de Investigación Educativa. México: DIE–CINVESTAV.
- (Coord.). (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. México: ANUIES.
- Kobayashi, José María. (1974). *La educación como conquista*. México: El Colegio de México.
- Krauze, Enrique. (2014). *Octavio Paz. El poeta y la Revolución*. México: Debolsillo.
- La Grange, Bertrand de y Maite Rico. (1998). *Marcos. La genial impostura*. España: El País Aguilar.
- Latapí, Pablo. (4 de septiembre de 1993). El fin de la historia comienza: México definirá

- con Estados Unidos y Canadá su educación superior. *Proceso*, 879, México, 7-10.
- (2009). *Finale prestissimo. Pensamiento, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lora, Jorge y Ma. Cristina Recéndez. (2009). *De la contrarreforma universitaria neoliberal a la resistencia en América Latina*. Argentina: Elaleph.
- Machado, Antonio. (2015). *Retrato*. Disponible en: <http://www.poemas-del-alma.com/retrato.htm>
- Maggiolo, Oscar. (1976). La universidad uruguay bajo la dictadura. *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*. México: UNAM.
- Manifiesto de la Juventud Universitaria de Córdoba. (1985), en Ibarra, Carolina, *Doce textos argentinos sobre educación*. México: SEP-El Caballito, 111-117.
- Mariátegui, Carlos (1965). *Siete ensayos sobre la realidad peruan*. Perú: Amauta.
- Marsiske, Renate. (2006). La Universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista*

- Historia de la Educación Latinoamericana*. (8), 11–34. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf>
- (Coord.). (2006). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. México: UNAM–Plaza y Valdés.
- Martínez, Felipe. (2000). *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras*. México: ANUIES.
- Mejía–Ricart, Tirso. (Versión del 24 de agosto de 2015). Las Universidades Dominicanas y el Desarrollo de las Ideas [web]. *Boletín IESALC Informa de Educación Superior* (213), diciembre de 2013. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2566:boletin-iesalc-informa-213-pensamiento-latinoamericano-universitario&catid=127&Itemid=598&lang=es
- Melgar, Ricardo. (20 de noviembre de 2015). Las universidades populares en América Latina 1910–1925, *Pacarina del sur*. *Revista de pensamiento crítico latinoamericano*. México. Disponible en: [www.](http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2566:boletin-iesalc-informa-213-pensamiento-latinoamericano-universitario&catid=127&Itemid=598&lang=es)

- pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149-las-universidades-populares-en-america-latina-1910-1925
- Monroy, Rafael y Enrique González (Comps.). (2001). *Universidad pública y soberanía nacional*. México: UAEM.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Mujica, José. (2014). *Discurso en la Universidad de Guadalajara*, UdeG, Jalisco, México, 7 de diciembre. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pAtTyhsOPs8>
- Navarro, Gabriela. (2014). *Panorama histórico de la educación superior francesa*. México: ANUIES.
- Nussbaum, Martha. (13 de diciembre 2015). El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial. *El Heraldo*. Colombia. Disponible en: <http://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>.

- Onofre, Edgar. (Enero–marzo 2007). La ciencia es nuestra única salida: entrevista a Lorenzo Meyer. *Gaceta Universidad Veracruzana*, (101). Disponible en: http://www.uv.mx/gaceta/Gaceta101/101/Ventana/Ventana_02.htm
- Orellana, Carlos. (1986). Guatemala. Universidad Popular (1923–1932 y 1944), en Gómez, Marcela y Adriana Puiggrós (Coords.). *La educación popular en América Latina 1*. México: El Caballito–SEP, 29–32.
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Carta de la Tierra*. EU: ONU.
- Oxford Analytica. (1991). *Latin America in Perspective*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Padilla, Laura y otros. (September 2011). Gender Gaps in North American Research Productivity: Examining Faculty Publication Rates in Mexico, Canada, and the U.S., en *Compare. A Journal of Comparative and International Education* (41), GB: Routledge: 649–668.
- Pavón, Armando y Ramírez, Clara. (2010). La autonomía universitaria, una historia

- de siglos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), México: IISUE, 157–161.
- Paz, Octavio. (1998). *Tiempo nublado*. México: Seix Barral.
- Peregrina, Angélica. (1993). *La educación superior en occidente de México*, Tomo I. Siglo XIX, México: UdeG y El Colegio de Jalisco.
- Pereyra, Carlos. (1982). Universidad y sociedad: tres enfoques reductivos, en Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Universidad, sociedad, ideología*. México: UAA: 25–35.
- Piñera, David. (2011). *La revolución mexicana y las Universidades pioneras, 1917–1925*. México: UABC–AHUEM.
- Pomar, Marcela. (2014). Educación y Universidad en México. *Horizonte Histórico*, año 5, No. 9, Ene–jun 2014, CCSyH–UAA: 140–158.
- Poniatowska, Elena. (1980). *La noche de Tlatelolco*. México: Era.
- Puiggrós, Adriana. (1986). El Salvador. Universidad Popular (1920), en Gómez,

- Marcela y Adriana Puiggrós (Coords.). *La educación popular en América Latina 1*. México: El Caballito-SEP, 33-42.
- Rama, Carlos. (1974). El derrumbe de las universidades latinoamericanas meridionales en 1973, *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*. México: UNAM.
- Rama, Claudio (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173-195.
- Ramírez, Sergio. (2007). *Adiós muchachos*. España: Alfaguara.
- Ribeiro, Darcy. (1971). *La universidad latinoamericana*. Chile: Editorial Universitaria.
- Rodríguez, María Elena. (1973). La reforma universitaria de Córdoba en 1918. *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*. México: UNAM.
- Rodríguez, Roberto. (17 de junio de 2010). Rendición de cuentas universitarias. [Blog personal]. Disponible en: <http://roberto-rodriguezgomez.blogspot.mx/2010/06/>

- rendicion-de-cuentas-universitarias_17.html
- Rodríguez-San Pedro, Luis Enrique. (1991). La Universidad de Salamanca: evolución y declive de un modelo clásico, *Studia historica. Historia moderna*, IX, 9–22. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69974/1/La_Universidad_de_Salamanca_Evolucion_y.pdf
- Romero, Fernando. (1974). *Rodríguez de Mendoza: hombre de lucha*. Perú: Arica.
- Romero, Gabriela. (5 de agosto de 2010). En cobertura universitaria, México va debajo del promedio de AL: Narro. *La Jornada*.
- Sahagún de, Bernardino. (1985). La vida en los templos-escuelas, en López, Alfredo, *La educación de los antiguos nahuas 2*. México: SEP-El Caballito, 9–40.
- Sánchez, Rafael. (2002). Síntesis sobre la Real y Pontificia Universidad de México. *Anuario Mexicano de Historia de Derecho*, XIV, 265–342. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/indice.htm?r=hisder&n=14>
- Scheerens, J., Glass, C. y Thomas, S. (2003). *Educational Evaluation, Assessment,*

- and Monitoring. A Systemic Approach.*
USA: Taylor & Francis.
- Scherer, Julio y Carlos Monsiváis. (2004). *Los patriotas. De Tlatelolco a la guerra sucia.* México: Nuevo Siglo Aguilar.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Disponible en: <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_33Nacional.pdf
- Sierra, Justo. (1991). *Obras completas XIV. Epistolario y papeles privados.* México: UNAM.
- Solari, Aldo. (1972). Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina. *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria.* México: UNAM.
- Suasnábar, Claudio. (2001). Revista *Perspectiva Universitaria.* Voces disidentes en dictadura, en Kaufmann. *Dictadura y educación. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)*, Tomo 1, Argentina: Miño y Dávila, 179-216.

- Subcomandante Marcos e Yvon Le Bot (1997). *El Sueño Zapatista*. España: Anagrama.
- Tenorio, Mauricio. (2014). O Campus! My Campus!!, *Istor. Revista de Historia Internacional*, XV(58), México: CIDE, 57-73.
- Toledano, Vicente Lombardo. (1985). *La filosofía y el proletariado*. México: GEA.
- UNESCO. (Octubre de 1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (Julio de 2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Francia: UNESCO.
- United States. Department Defense. (1988). *Terrorist Group Profiles*, USA: Department Defense Disponible en: books.google.com.mx/books?id=55BZmIJ9xd8C&pg=PA75&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- United States. Department of Justice and Department of Homeland Security. (2008). *Terrorist Organization Profiles*. Disponible en: <http://www.start.umd.edu/tops/>

Universidad Academia de Humanismo Cristiano. (Versión del 26 de febrero de 2016). *Historia*. Chile: Disponible en: <http://www.academia.cl/>

Universidad de Bolonia. (Versión del 24 de agosto de 2015). *L'Università dal XII al xx secolo*. Disponible en: www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/la-nostra-storia/luniversita-dal-xii-al-xx-secolo

Universidad de Cambridge. (Versión del 24 de agosto de 2015). *Early records*. Disponible en: www.cam.ac.uk/about-the-university/history/early-records

_____ (Versión del 24 de septiembre de 2015). *The Medieval University*. Disponible en: www.cam.ac.uk/about-the-university/history/the-medieval-university

Universidad de Oxford. (Versión del 25 de agosto de 2015). *Introduction and history*. Disponible en: www.ox.ac.uk/about/organisation/history

_____ (2015). *Organisation*. Disponible en: www.ox.ac.uk/about/organisation

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (Versión del 25 de agosto de 2015). 456

- años de vida académica e institucional.*
Disponible en: [www.unmsm.edu.pe/
Destacados/contenido.php?mver=58](http://www.unmsm.edu.pe/Destacados/contenido.php?mver=58)
- Valcárcel, Carlos Daniel. (2001). *San Marcos. Universidad Decana de América.* Lima: UNMSM, Fondo Editorial. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/historia/San_marcos/Indice.htm
- Vasconi, Tomás e Inés Reca, (1977). Modernización y crisis en la universidad latinoamericana, en G. Labarca y otros. *La educación burguesa.* México: Nueva Imagen.
- Vasconi, Tomás. (1982). Sobre algunas tendencias en la modernización de la Universidad latinoamericana y la formación de investigadores en Ciencias Sociales, en Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Universidad, sociedad, ideología.* México: UAA, 5–22.
- Vaughan, Mary Kay. (2014). *Portrait of a Young Painter. Pepe Zúñiga and Mexico City's Rebel Generation.* USA: Duke University Press.
- Vázquez, Josefina. (1981). El pensamiento renacentista español y los orígenes de la

- educación novohispana, en *Ensayos sobre historia de la educación*. México: El Colegio de México, 3–22.
- Verdú, Vicente. (2008). 1968. El año que cambió el mundo, *El País*. España, 6 de enero. Disponible en: http://elpais.com/diario/2008/0/06/eps/1199604413_850215.html
- Wickham–Crowley, Timothy. (1989). Winners, Losers, and Also–Rans: Toward a Comparative Sociology of Latin American Guerrilla Movements, en Eckstein Susan (Ed.). *Power and Popular Protest*. USA: University of California, 132–180.
- Yzaguirre, Laura Elena. (2005). *Mitos y realidades de iso9001:2000 en organizaciones educativas*. México: Limusa.

La luz y el caracol

Estudio, lucha y placer en la universidad

Primera edición 2016

El cuidado de la edición estuvo a cargo del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.