LAS ESFERAS* DE LA IDENTIDAD DISCIPLINAR, PROFESIONAL E INSTITUCIONAL en la universidad pública mexicana

Elizabeth Zanatta
Teresa Yurén
Jacobo Faz Govea

En el presente trabajo se analiza el devenir[1] de la universidad, la transformación de su sentido en relación con el contexto socioeconómico del momento y su impacto en la identidad institucional, la identidad de las profesiones y la de los universitarios. Se mencionan los tipos ideales de universidad, cuyos rasgos sedimentados llegan a combinarse, no sin contradicciones, en las universidades existentes. Lo anterior tiene como finalidad mostrar cómo los factores del contexto socioeconómico condicionan las diversas esferas de la identidad en el devenir, sentido y prácticas de los procesos de formación universitaria, de manera que ignorar alguno de ellos conduce a una comprensión sesgada y hasta errada de cómo, en la actualidad, las políticas derivadas de la globalización condicionan la formación y la misión de la institución universitaria.

Palabras clave: identidad, universidad pública, formación.

ABSTRACT

This paper discusses the future of the University, the transformation of meaningless crossed by the socio-economic context and its impact on institutional identity, the identity of the professions

* El término esfera se retoma de la geometría para mostrar que una imagen se configura en diversos planos y se constituye de diversos elementos, la conjugación de estos elementos va a determinar una de sus proyecciones que, al igual que un cuerpo que gira, se dimensiona en un determinado radio (espacio) y da su proyección en un contexto determinado, esta proyección permite que una imagen se conciba como nos parece y no tal como es. Por tanto, cuando se hace referencia a las esferas de la identidad se realiza una analogía, en virtud de que cada elemento de la identidad está representado por un punto de la esfera que, a su vez, pertenece a una infinidad de planos (dimensiones) pero siempre en un radio de estudio (lo profesional, lo disciplinar, lo institucional).

[1] El concepto *devenir* (sobrevenir, suceder, acaecer, llegar a ser) parece más apropiado que *trayecto* cuando se hace referencia a los procesos de formación de la identidad en las instituciones de educación superior, en tanto que se trata de procesos no lineales, ni siempre ascendentes. El término devenir, como se indica en su significado (llegar a ser), se asocia de manera directa al concepto de *identidad*.

and the identity of the University. The ideal types of University, whose sedimentados traits reach combined, not without contradictions, actually existing universities are mentioned. The above is intended to show how the conditions of the socio-economic context condition the various areas of identity in the future due to the sense and practices acquire processes University, to ignore any of them leads to a biased understanding and even misperception of how, today, policies arising from globalization condition training and mission of the University institution.

Key words: identity, globalization, university, education.

INTRODUCCIÓN

La temática de análisis que se presenta es la formación en la universidad pública, sus transformaciones en un entramado sociopolítico y su impacto en la identidad de las disciplinas y profesiones, así como en la identidad misma de la institución universitaria. La transformación de la noción de formación en el devenir de la universidad es reflexionada para mostrar cómo ha dado lugar a diferencias sustanciales en los fines institucionales que se persiguen en diferentes épocas, creando diversos tipos de universidades. Estas transformaciones modifican el sentido de la institución y cambian la orientación de las disciplinas, el sentido de las profesiones y, con ello, la identidad disciplinar, profesional e institucional. Se analizan los factores que configuran y condicionan la constitución de cada uno de los tipos de identidades citados, y se contrastan con las modalidades de formación que la institución universitaria ha perseguido en diferentes épocas.

LA IDENTIDAD DISCIPLINAR

La construcción y deconstrucción de la identidad de las disciplinas se logra mediante el análisis de la ideología (representaciones del cuerpo de conocimientos), los roles profesionales en su relación con el otro (usuarios y otras disciplinas), el código ético, la reconstrucción de la historia, identificación y diferenciación con otras disciplinas, la consolidación o crisis de identidad.

La construcción de las identidades disciplinares transita por un proceso semejante al de la constitución del sujeto. Por lo general, surgen desde otra disciplina –la filosofía por ejemplo. La incorporación de las bases elementales de la disciplina madre y la progresiva diferenciación de ella, se genera a partir de la delimitación de su objeto de estudio, los métodos y técnicas que emplea para investigarlo e intervenirlo y la determinación

de los campos de acción. En estos aspectos que, según Fred Kerlinger[2] son necesarios para que una ciencia se defina como tal, se puede observar un proceso de construcción identitaria. Así, los enfoques epistemológicos con que se va construyendo una disciplina o una ciencia, sus bases teóricas fundamentales y los sustentos en que basan sus métodos y prácticas de intervención, son influidos por las transformaciones sociales que derivan en supuestos colectivos que se constituyen en ideología imperante de una comunidad científica o disciplinar, con la cual se legitima la prevalencia de un enfoque epistemológico para construir teoría y ciencia. Tal es el caso, por ejemplo, de los enfoques positivista y fenomenológico predominantes en el modernismo y posmodernismo, respectivamente.[3] En este sentido, la ideología de las comunidades científicas y el tipo de comunidad de que se trate repercuten en la identidad disciplinar y en el modo de ejercer la profesión. Estas identidades, a su vez, condicionan los sistemas de formación y los referentes de la identidad institucional.

Cuando nos referimos a la ideología, no estamos hablando de los enunciados científicos sino del sistema de representaciones (que incluye conceptos, imágenes, mitos, ideas diversas) que, según Louis Althusser,[4] poseen una lógica y un rigor propios y desempeñan un papel histórico en el seno de una sociedad dada. Para Serge Moscovici y Miles Hewstone,[5] las representaciones tienen un papel importante en la constitución de una ideología. Mediante la representación, los objetos de conocimiento de una determinada ciencia, sufren una constante transformación y reinterpretación, producto de las concepciones, atribuciones y apreciaciones de una comunidad, originadas en un proceso social. Atender a este aspecto representacional significa aceptar que una disciplina o una ciencia no sólo se construye mediante un proceso racional, sino que está condicionada por un proceso social que se lleva a cabo en un grupo o comunidad, en este caso, comunidad científica que legitima dicha representación del cuerpo de conocimientos.[6]

En síntesis, el devenir de una disciplina o ciencia no sólo se ve condicionado por la comunidad científica que –en tanto comunidad epistémica– construye y legitima el

[2] Fred Kerlinger, *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*, México, Interamericana, 1981.

[3] Anthonny Elliott, *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser. Teoría social, psicoanálisis y posmodernidad*, (traducción: R. Malfé, M. Malfé y J. Casas), Buenos Aires, Amorrortu, 1997, pp. 13-64.

[4] Louis Althusser, en Santiago Ramírez, *Infancia es destino*, México, Siglo XXI Editores, 1975.

[5] Serge Moscovici y Miles Hewstone, *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, 1986, pp. 679-710.

[6] Thomas Kuhn considera que el cuerpo de conocimientos de una ciencia lo construyen comunidades científicas que legitiman un determinado saber y su enfoque epistemológico. Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974, pp. 268 -319.

cuerpo de conocimientos, sino que se ve influida por la ideología y dispositivos[7] del sistema social. Dicha ideología, que legitima cierto ejercicio de poder de un grupo, no siempre resulta clara y explícita; por ello, una manera de inferirla consiste en identificar los paradigmas científicos y corrientes intelectuales predominantes en un momento histórico y remitirnos al modo de actuar de la comunidad que los sostiene y su radio de influencia. Así, por ejemplo, si un determinado paradigma es impulsado por medio de políticas públicas o están implícitas en las normas que se aplican para otorgar financiamientos, ello es signo de su fuerza y de la posición de poder de la comunidad científica que sostiene esa ideología.

Para Miguel Ángel Pereyra,[8] los paradigmas científicos y corrientes intelectuales legitimados por una comunidad, constituyen la dimensión cognoscitiva de la disciplina. Ésta adopta la forma de auto-representación, reflejada en los textos históricos que hacen gala de la existencia de una arraigada tradición de conocimientos, esquemas conceptuales y herramientas de investigación. La representación historiográfica de carácter externo al cuerpo de conocimientos constituye, para este autor, la dimensión histórica de la identidad disciplinar. En tanto que el reconocimiento de dicha representación por la comunidad, constituye su dimensión social.

Con base en dicho sustento teórico, consideramos que estas tres dimensiones –cognoscitiva, social e histórica– quedan articuladas por un entramado de auto-representaciones y hetero-representaciones[9] que intervienen en el devenir y configuración de la disciplina y permiten recuperar su historicidad. No obstante, la historia de las disciplinas se ha concebido tradicionalmente como una representación interna de la comunidad científica, que se utiliza para legitimar académicamente un campo de estudio y de investigación y se le ha dado poca importancia a la representación externa que resulta necesaria para entender la constitución de la identidad profesional.

La dimensión social de la identidad disciplinaria se constituye por las representaciones y ordenamientos institucionales estables y manifiestos en el presente. Estas representaciones

[7] Michel Foucault analiza las estrategias y relaciones de poder que se organizan en los dispositivos para legitimar las trayectorias que siguen determinadas áreas del saber. Michel Foucault, *La vida de los hombres infames*, Madrid, Piqueta, 1990.

[8] Miguel Ángel Pereyra, "La construcción de la educación comparada como disciplina académica: defensa e ilustración de la historia de las disciplinas", en Jaime Rogelio Calderón López-Velarde, *Teoría y desarrollo de la investigación comparada*, México, Plaza y Valdés, 2000.

[9] Las auto-representaciones y hetero-representaciones hacen referencia a imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencias que permiten interpretar lo que sucede y darle un sentido, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, fenómenos, hechos y teorías que permiten significar la historia de las disciplinas por los sujetos de la comunidad académica y por la comunidad externa, respectivamente.

y ordenamientos organizan los verdaderos elementos activos en la construcción de la identidad disciplinaria –en la medida en que establecen formas de mediación respecto de otras disciplinas y del público en general–, y son los portadores de los poderes que legitiman a la disciplina –al institucionalizarla y financiar su desarrollo. La identidad histórica refiere una forma de auto-representación de carácter interno que legitima a los miembros de la disciplina y resuelve conflictos entre orientaciones científicas diversas; es la responsable de validar históricamente la identidad cognoscitiva y social, de acuerdo con el modelo de alguna otra disciplina altamente reconocida.

En contraste con la consolidación de la identidad disciplinar, se encuentra su polo opuesto: la crisis de identidad, que se caracteriza por una confusión en las representaciones conceptuales, incongruencias en la delimitación de objetos de estudio, ideología e interpretación de la historia de la disciplina. Bernard Kruger,[10] pedagogo germano, considera que la crisis de identidad disciplinar surge cuando todos los elementos integrantes de una disciplina están sometidos a controversia y discusión: desde la denominación adecuada, pasando por la indefinición del objeto de estudio, los objetivos, la materia al alcance, los métodos, o la posición respecto de los fines y la representación de la propia historia.

No obstante, la crisis de identidad disciplinar presenta un carácter dialéctico pues, a la vez que manifiesta un fracaso en la unificación, integración, consolidación y coherencia de sus componentes cognoscitivos, sociales e históricos, posibilita su desarrollo holístico y dinámico. Así, Alfred Whitehead[11] argumenta que la disciplina científica y la ciencia analítica en general plantean contradicciones internas severas, choques inesperados y paradojas inusitadas, pero que éstos no son un desastre sino una oportunidad en la evolución del conocimiento real, marcan el primer paso hacia el progreso y la victoria, por lo que se debe ser tolerante ante la complejidad de los objetos de conocimiento de las disciplinas, especialmente en el caso de las sociales, que permiten diversas explicaciones basadas en diferentes caminos epistemológicos.

Las variaciones en los contenidos de la representación cognoscitiva de la disciplina son determinadas por diferentes orientaciones epistemológicas, mismas que se aprecian en forma diversa en diferentes periodos y contextos sociales. Esto hace necesario identificar las orientaciones epistemológicas que predominan en cada periodo y, en lo posible, identificar las condiciones que hacen posible ese predominio.

[10] Bernard Kruger, en Jaime Rogelio Calderón López-Velarde (coord.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*, *op. cit.*, pp. 37-45.

[11] Alfred Whitehead, en Santiago Ramírez, *Infancia es destino*, *op. cit.*

LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Si en otros tiempos los oficios se configuraron al margen de las disciplinas, en la actualidad la identidad profesional está necesariamente mediada por la identidad disciplinaria. En la época contemporánea las disciplinas sociales conforman su identidad en la esfera cognoscitiva, basándose en el supuesto de que explican la relación del sujeto con la sociedad, desde una perspectiva determinada. La tendencia epistemológica que llega a predominar trasciende la construcción del cuerpo teórico y se transfiere al currículo en el que se determina un perfil profesional. De este modo, la identidad disciplinar contribuye a la configuración de determinadas identidades profesionales o estilos profesionales. El currículo, que responde a un discurso de racionalidad, pero condicionado por la ideología, contribuye a estructurar la identidad profesional.

Las identidades profesionales, según Claude Dubar,[12] son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo. Dichas formas no solamente identifican a los actores dentro de un escenario educativo o laboral en un sistema de acción, sino que comprende una apropiación biográfica (representación de su rol profesional en su identidad personal) mediante la identificación de trayectorias en el curso de la vida laboral.

Hay una racionalidad y formalidad de lo establecido en el currículo (información manifiesta) que resulta determinante en la estructuración de la identidad de los profesionales, pero igualmente determinante es lo no formalizado. Como dice Alfredo Furlán,[13] el currículo se conforma con base en una ideología en un contexto determinado, respondiendo a un deseo, una demanda y un encargo social. Si la identidad profesional se estructura a partir de la incorporación de actores, personajes, roles y mensajes, en relación con estos últimos conviene tomar en cuenta tanto los manifiestos como los latentes. Por ello es necesario no perder de vista el sentido latente del proceso educativo que opera como "currículum oculto"[14] y que constituye parte de lo que Maud Mannoni[15] denominó "la otra escena".[16]

[12] Claude Dubar, *La crisis de las identidades*, Barcelona, Bellaterra, 2000.

[13] Alfredo Furlán, *Aportaciones de la didáctica a la enseñanza superior*, México, ENEP-Iztacala-UNAM, 1998.

[14] Phillip Jackson, en Pintado Arciniega, "Sobre el currículum oculto", revista *Planiuc,* núm. 2, año 1, Caracas, 1977, p. 34.

[15] Maud Mannoni, *La primera entrevista con el psicoanalista*, Barcelona, Gedisa, 1973, p. 139.

[16] La otra escena es un término construido por Maud Mannoni para denominar procesos y vivencias que no se manifiestan en los discursos, que se perciben en forma latente y raramente se hacen manifiestos. Estas estructuras ocultas, que se generan en la dinámica de la vida colectiva, son determinantes en la constitución de la identidad.

Esta "otra escena" de la orientación disciplinaria predominante tiene, también, repercusiones en las prácticas profesionales. Por ejemplo, Néstor Braunstein, Marcelo Pasternac, Gloria Benedito y Frida Saal,[17] observan que las prácticas responden a ideologías particulares y demandas sociales que imponen roles profesionales para satisfacer deseos que desvían el quehacer profesional de lo moral. Para Enrique Dussel[18] hay un tipo de quehacer profesional que se constituye como una práctica alienante en la medida en que el objeto (determinado por ciertos deseos) se considera fin primario, en lugar del sujeto. No hay que perder de vista que esa otra escena puede contribuir a constituir lo que Basil Bernstein[19] llama identidad descentrada[20] referida al mercado. Dicho autor alude a identidades pedagógicas que se generan, o bien mediante los recursos gestionados por el Estado (recursos centrados),[21] o "mediante recursos locales, donde las instituciones afectadas tienen cierta autonomía en relación con sus recursos: recursos des-centrados".[22] Las identidades construidas a partir de los recursos centrados obedecen a un discurso central que, con frecuencia, se considera nacional y hacen referencia a grandes narrativas nacionales religiosas y culturales del pasado (dando lugar a identidades pedagógicas retrospectivas), o bien responden a una recontextualización de características seleccionadas del pasado para estabilizar el futuro a partir de la participación en el cambio contemporáneo (lo cual da lugar a identidades pedagógicas prospectivas).

Los recursos des-centrados se extraen de los contextos o discursos locales y se refieren al presente. Las identidades pedagógicas que se producen (identidades des-centradas) son de dos tipos: terapéutica y del mercado. En ambos casos, la institución demanda autonomía; en el caso de la identidad terapéutica, porque se orienta por la idea de guiar al estudiante hacia un pensamiento autónomo, no especializado y flexible y orientado al trabajo en equipo, pero se ejerce sobre él un control invisible mediante la combinación de teorías

[17] Néstor Braunstein, Marcelo Pasternac, Gloria Benedito y Frida Saal, *Psicología, ideología y ciencia*, México, Siglo XXI Editores, 1975.

[18] Enrique Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, México, UAM/UNAM/Trotta, 1998.

[19] Basil Bernstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Madrid, Morata, 1998, p. 87.

[20] El constructo "identidad descentrada" es propuesto por Bersntein para explicar cómo ciertos discursos pedagógicos innovadores modifican y transfieren el sentido de las disciplinas, las profesiones y los roles o funciones de los docentes, para hacerlos compatibles con las políticas que prevalecen en el contexto de un determinado momento.

[21] Quizás el término más adecuado sea "centralizado", pero la traducción al español de la edición de Morata dice "centrado".

[22] Basil Bernstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad...*, *op. cit.*, p. 94.

de desarrollo personal, cognitivo y social que reciben el calificativo de "progresistas". En el caso de la producción de la identidad del mercado, la autonomía se requiere para que la institución pueda variar sus recursos con el fin de producir un *output* competitivo. En este caso, la práctica pedagógica depende del mercado y la gestión supervisa la eficacia de las unidades. Se trata de producir una identidad que tenga un valor de cambio en el mercado y, por ende, la atención se centra en el corto plazo. El conocimiento se considera como moneda que debe fluir hacia donde haya demanda. El compromiso personal y la dedicación del sujeto a su persona se consideran como resistencia a la libre circulación del conocimiento. Se busca construir una identidad que responda hacia el exterior, en vez de estar orientada por la dedicación interior. Por ende, la identidad es un reflejo de las contingencias externas.[23]

Esta tipología la trabaja Basil Bernstein en relación con las universidades británicas, de modo que no aplica exactamente a lo que pasa en México. Sin embargo, puede decirse que las universidades públicas oscilan entre la identidad retrospectiva y la prospectiva. Son pocas las que hasta el momento se ubican en este segundo caso. Ahora bien, las instituciones privadas suelen ser de dos tipos, o bien calcan los modelos de las públicas o bien se orientan a producir identidades para el mercado. También puede observarse que tanto las públicas con tendencia prospectiva, como las privadas para el mercado, suelen revestir su discurso con el de la identidad terapéutica. Otro aspecto que resalta es que, pese a las resistencias de las públicas, las demandas del mercado suelen ser cada vez más fuertes y ponen en tensión los tipos de identidad que se construyen.

Néstor Braunstein *et al.*, por ejemplo, ya desde la década de 1970 señalaban que las demandas del mercado de trabajo, contribuían a configurar una forma de pensar, sentir y vivir la actividad profesional desde las demandas coyunturales, perdiendo de vista el sentido ético y el rigor científico de la disciplina.

Las tensiones en el caso de las identidades que se producen por efecto del modo de ser institucional y por la manera de entender las relaciones entre la disciplina y el quehacer profesional pueden desembocar en crisis. En el caso de las profesiones, las crisis tienen lugar cuando se desestabilizan las formas de representación y de acción de las identidades profesionales. En palabras de Claude Dubar, las crisis identitarias pueden ser entendidas como perturbaciones de las relaciones relativamente estabilizadas entre los elementos estructurantes de la actividad de identificación, es decir, de la actividad de categorizar a los otros y a sí mismo.[24] Este autor distingue dos modos de identificación: las identificaciones atribuidas por los otros, a las que llama "identidades para otro" y las

[23] *Ibid*., pp. 94-97.
[24] Claude Dubar, *La crisis de las identidades*, *op. cit.*, p. 10.

identificaciones reivindicadas para sí mismo, a las que se refiere como "identidades para sí". Estos dos tipos de categorización pueden coincidir, pero también pueden divergir cuando la persona rechaza la identidad que le ha sido atribuida.[25] Con base en esta distinción podemos hablar de una identidad del profesional construida desde el interior a la manera de un proceso de constitución reflexiva (identidad asumida), o bien desde el exterior y ajena a su sentido propio (identidad atribuida).

Las crisis profesionales pueden darse como efecto de las crisis disciplinarias que ponen en situación de confusión la práctica profesional, o bien como efecto de las condiciones sociales que demandan una nueva forma de trabajo, de sentir, pensar y vivir la actividad profesional.

La posición de autores como Miguel Ángel Pereyra, Néstor Braunstein, Marcelo Pasternac, Gloria Benedito y Frida Saal nos llevan a examinar cómo puede ser interpretada la relación entre el desarrollo de las disciplinas y el desarrollo de las profesiones. Hay, por ejemplo, quienes construyen la historia del desarrollo de la disciplina y de la profesión en términos de progreso, mientras que otros interpretan esa historia en función de la demanda social y ven el lado oscuro: roles impuestos para satisfacer un encargo que responde a determinados intereses. En ambas interpretaciones se observa una posición unilateral que implica un riesgo. La primera postura impide una posición crítica que se erija como defensa del rigor científico y ético de las orientaciones teóricas y del quehacer profesional. La otra postura conduce a pensar que el conocimiento científico no está, de ningún modo, al servicio de las necesidades del ser humano y que la disciplina se ha pervertido cuando su desarrollo obedece a las necesidades de la profesionalización.

Una posición crítica de ambas posturas tendría que procurar privilegiar las decisiones que se guíen por un sentido ético de la disciplina y la profesión a la vez que defienden la necesidad de velar por el rigor disciplinar y de impulsar el desarrollo de la disciplina más allá de los efectos inmediatos que pudieran verse en el ejercicio de la profesión. Se trata de sostener la posibilidad de lograr identidades disciplinarias para sí, sin detrimento del sentido social de la formación profesional y de la profesión misma, y de lograr identidades profesionales para sí que no pierdan su sentido social en aras de intereses económicos, ni se paralicen por las crisis disciplinarias.

En la formación profesional el juego de las identidades disciplinar y profesional ha de darse con suma prudencia y sin subordinar una a la otra. Asimismo, la identidad personal que queda imbricada con estas dos formas de identidad en el proceso de formación profesional tiene su propia especificidad.

[25] *Ibid*., p. 4.

LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL

La forma, la dinámica, las funciones y demás elementos de un dispositivo y la manera en la que éste condiciona la formación profesional están ligados al sentido y la misión de la institución que ofrece el programa educativo correspondiente. La entretejedura de las esferas de la identidad que se encuentran imbricadas en la formación profesional, no son de ninguna manera ajenas a la identidad institucional. Comprender ésta nos demanda un ejercicio retrospectivo, pues la identidad de las universidades actuales recoge la herencia de la historia de la universidad. Por ello es que la universidad actual acusa rasgos tomados de viejos modelos que se asocian, no sin contradicciones, en la construcción de los dispositivos de formación, incluso de aquellos que han sido diseñados desde una perspectiva innovadora.

El término *universitas*, que surgió en el Medioevo, alude –según Concepción Barrón–[26] a múltiples campos disciplinarios, pues la misión de la institución radicaba en lograr la unidad de la diversidad de enfoques y saberes para dar orientación a la acción, a un quehacer que se pretendía no circunstancial (que busca adaptarse a los cambios) sino trascendente (que guía en medio de los cambios). Para ello se promovían tres procesos: la reflexión, la crítica y el análisis. Se trataba, como decía José Ortega y Gasset,[27] de enseñar a pensar. El pensar era el elemento formativo por excelencia y el enseñar a pensar la tarea central.

En el transcurso de su historia, la universidad se fue transformando y adquirió formas diversas. Jean François Lyotard[28] alude a dos formas, surgidas en el siglo XIX, cuyo influjo sigue pesando en universidades actuales. La primera es la universidad napoleónica creada para formar cuadros profesionales y generar competencias administrativas necesarias para el mantenimiento del Estado, la seguridad de la nación y el progreso material. En contraste, la universidad humboltdiana se centra en el conocimiento y la formación disciplinar; su misión consistía en la formación espiritual y moral de la nación y el cultivo de la ciencia tendría que coadyuvar a ello. Esta forma de universidad es, según Jean François Lyotard, especulativa, enciclopédica y científica, a diferencia de la napoleónica. El modelo predominante en el mundo actual, según este autor, es funcional. Desde nuestra interpretación la clasificación de Jean François Lyotard muestra que en estos tres modelos la universidad está al servicio del Estado, de la ciencia y del mercado respectivamente.

[26] Concepción Barrón Tirado, "Análisis de contenidos curriculares, un acercamiento metodológico", en Edith Chehaybar y Rocío Amador (coords.), *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, México, CESU-UNAM, 2003.

[27] José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1982.

[28] Jean François Lyotard, *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, México, Red Editorial Iberoamericana, 1990, p. 119.

Por su parte, Teresa Yurén[29] distingue la universidad tradicional, la social y la de masas. La tradicional se concibe como institución con autonomía y libertad de cátedra destinada al cultivo y a la transmisión del saber. Se identifica con la ciencia y su finalidad es lograr claridad y rigor científico. La social se vincula a las necesidades sociales, es democrática en sus estructuras de gobierno y en sus métodos didácticos, se abre a todos los miembros de la sociedad, forma para la cultura, el servicio social, la solidaridad y la dignificación humana; conserva el principio de autonomía y opera a contracorriente del sentido elitista del culto a la erudición, favorecido por el modelo tradicional. La universidad de masas, según Teresa Yurén, oscila entre una orientación social y una tendencia neoliberal que busca la modernización de la institución universitaria a partir de una orientación académica que obedece a fines utilitarios y empresariales. Se convierte en fábrica de insumos (recursos humanos y tecnológicos) requeridos en la producción y comercialización de bienes y servicios.

En nuestra interpretación, los modelos a los que nos hemos referido pueden ser vistos como tipos ideales que permiten entender las identificaciones diversas de las instituciones actuales. Para efectos de este trabajo distinguiremos cuatro tipos: la universidad tradicional (que coincide en buena medida con el modelo humboltdiano), la universidad social, la de masas y la neoliberal. Como todos los tipos ideales, éstos no se encuentran en la realidad en estado puro. Lo que la realidad nos muestra son instituciones en las que se combinan –no sin contradicciones– rasgos de los distintos tipos, con predominio de alguno. La salvedad parece darse respecto de la universidad neoliberal y la social, pues los rasgos de una parecen anular los de la otra, como puede apreciarse en el Cuadro 1 del Anexo.

Lo que ponen de relieve los trabajos sobre la universidad a los que hemos recurrido es que la identidad de la institución universitaria no es ajena al contexto socioeconómico y político en el que cada una adopta ciertas finalidades y principios ideológicos. Tampoco lo es respecto de las luchas de poder al interior de esas universidades que determinan, de alguna manera, la prevalencia de uno u otro referente.

Lo que caracteriza a la universidad actual es que la mezcla de todas estas visiones y funciones repercute en una confusión del tipo de formación que se ofrece. Si bien el énfasis se pone ahora en la información y el conocimiento, esto no significa que se esté privilegiando la formación de científicos, ni que se cultive la ciencia por la ciencia misma, pues los avances de ésta están vinculados al desarrollo tecnológico. Ciertamente se forman profesionistas,[30] es decir, personas que ejercen profesiones, las cuales requieren

[29] Teresa Yurén Camarena, *La formación, horizonte del quehacer académico*, México, UPN, 1999.

[30] Alejandro Glazman y María de Ibarrola indican que la palabra profesionista es un modismo que se emplea para designar a quienes han sido educados para profesiones cuyo ejercicio requiere de conocimientos técnicos, científicos y literarios.

no sólo del dominio de ciertas prácticas, sino también de los fundamentos técnicos, científicos, culturales y filosóficos inherentes a su área de estudio e intervención. Las profesiones han sido el resultado de un proceso de diferenciación social y se distinguen por un campo determinado de actividad que requiere de saberes técnicos aunados a una formación científica, cultural y filosófica que permiten a los sujetos desempeñar sus tareas debidamente integradas para asegurar la producción eficiente de bienes y servicios de quienes las practican.[31]

En la actualidad, la identidad profesional no es de ninguna manera la identidad de antaño. En primer lugar, porque los profesionistas que se están formando no se orientan a garantizar la sobrevivencia del Estado-nación y no responden a perfiles claramente delimitados. En segundo lugar, porque requieren cada vez más de un perfil polivalente que les permita tener un desempeño eficaz en distintos puestos de trabajo que, por lo demás, no están claramente delimitados.

Lo anterior obedece, en buena medida, a que en la formación se juegan las esferas de la disciplina, de la actividad profesional y del proyecto personal, pero también porque este juego está condicionado por la identidad institucional, la cual a su vez se configura a partir de identificaciones con distintos modelos cuya preeminencia en un momento histórico determinado depende del contexto socioeconómico y político, y de las luchas de poder al interior de las comunidades epistémicas, que obedecen tanto a razones epistémicas como a razones ideológicas.

Aplicando la tipología referida al caso de México, puede decirse que en diversos periodos han prevalecido características distintas de la universidad. Esto no significa que esas características hayan sido homogéneas en todas las universidades, pero sí predominantes en un momento histórico determinado.

En 1833, la Universidad Real y Pontificia de México se constituyó como un centro privado de carácter aristocrático en el que se brindaba educación al sector clerical y a un selecto grupo de conservadores. Se trataba de una universidad tradicional.[32] En 1910 surgió la Universidad Nacional de México con una organización que tenía como eje las disciplinas y una orientación que algunos ven cercana a la Ilustración. En la medida en que prevalecieron los rasgos de la universidad tradicional, se privilegió la orientación disciplinaria, se favoreció el estudio teórico por encima del conocimiento con aplicación práctica, el prestigio de la institución se sustentó en la erudición de sus docentes y se favoreció un cierto elitismo.

[31] Alejandro Glazman y María de Ibarrola, *Estudio descriptivo del mercado laboral actual*, México, CISE/UNAM, 1980.

[32] Alfonso Rangel, *La educación superior en México. Jornadas*, México, El Colegio de México, 1985.

En la década de 1930 esta orientación cedió paso a la universidad social. Se creó la ley que garantizaba la autonomía universitaria y se buscó combinar la educación superior con el desarrollo de la investigación y la difusión de la cultura. Los claustros de profesores adquirieron un fuerte peso en las decisiones. Se defendió el carácter público y social de la universidad y se le dio a la tarea de la universidad un tono humanístico, favoreciendo la reflexión y la crítica.[33] Se diseñaron los programas de formación con la pretensión de atender a necesidades sociales interpretadas desde la visión de las comunidades universitarias.[34]

A partir de la década de 1940 la orientación empieza a cambiar como consecuencia del surgimiento y consolidación del Estado benefactor. Basado en una estrategia económica de regulación del mercado exterior y un relevante intervencionismo gubernamental en la promoción del desarrollo para lograr el mejoramiento de las condiciones de vida de los mexicanos, el Estado se erigió como promotor del bienestar social mediante la expansión de instituciones sociales, educativas y de salud. La expansión de los servicios educativos se reflejó en un incremento de la matrícula que llegó al 230% por década, entre 1960 y 1980.[35] En ese contexto surgió y se mantuvo la universidad de masas, con un fuerte influjo de la tecnología educativa. Predominó la idea de que era necesaria la formación no sólo científica, sino también tecnológica y el desarrollo de cuadros para la nación.

La improvisación de docentes y la saturación de alumnos durante esta etapa, debida en buena medida a la explosión demográfica, generaron el deterioro de la educación universitaria, reflejado en: *a*) el incremento de la deserción, *b*) un mayor rezago, *c*) el incremento de la reprobación, *d*) el decremento de la eficiencia terminal y *e*) la disparidad entre el número de egresados y la capacidad de absorción del mercado de trabajo.[36]

A partir de la década de 1980 se inicia una etapa en la que a la universidad se le imprimen rasgos que la hacen más compatible con el neoliberalismo.[37] La crisis económica de la década de 1980 y las políticas internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) concurrieron en la restricción de los recursos públicos

[33] Aurelio Muñoz Hernández, "La política en la universidad y el cambio institucional", en H. Humberto (coord.), *Universidad: política y cambio institucional*, México, UNAM/Porrúa, 2002.

[34] Enrique Luengo González, *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*, Seminario sobre las reformas de la educación superior de América Latina y el Caribe, Bogotá, 2003.

[35] Javier Mendoza Rojas, *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, UNAM/Porrúa, 2002.

[36] Alfonso Rangel, *La educación superior en México*, *op. cit.*

[37] Véanse Aurelio Muñoz, "La política en la universidad y el cambio institucional" *op. cit.*; Enrique Luengo, *Tendencias de la educación superior en México...*, *op. cit.*, y Javier Mendoza, *Transición de la educación superior contemporánea en México...*, *op. cit.*

destinados a la educación superior y sentaron las bases para que la mayor parte de las instituciones de educación superior frenaran el incremento de sus matrículas, bajo el argumento de aceptar sólo a la población que podían atender. De la expansión y la planeación indicativa se fue pasando a las políticas de restricción del ingreso, vigilancia y evaluación del Estado –que se convirtió en evaluador– hacia las instituciones para su financiamiento. Dichas políticas restringieron la autonomía de las universidades.

Algunos organismos internacionales[38] reportaron problemáticas relacionadas con la deficiencia en la calidad y la falta de pertinencia de la formación para con las demandas sociales de las profesiones, además de hacer hincapié en que la desigualdad persiste y es clara la falta de oportunidades de los sectores más desfavorecidos. No obstante, lejos de una orientación social, han surgido políticas económicas basadas en la economía de mercado, derivadas del ingreso de México al tratado de libre comercio, que se constituyeron en el marco del establecimiento de políticas educativas orientadas a la instauración progresiva de una universidad con carácter empresarial o neoliberal que confiere a la formación un sentido funcional.

En opinión de Adriana Puiggrós,[39] las políticas de este corte[40] se dan a pesar de que se ha conservado la autonomía respecto de la dirección académica y de los ideales sociales de la universidad. Como fue planteado por Teresa Yurén[41] en el modelo de la universidad de masas, entra en tensión el sentido social de la universidad con el neoliberal que le viene impuesto desde afuera.

Según Jean François Lyotard,[42] al dar apertura a las masas, la universidad no puede seguir persiguiendo formar a una élite para que sea capaz de guiar a la nación en su

[38] Véanse, por ejemplo, las Recomendaciones del International Council Educational Development, en Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001.

[39] Adriana Puiggrós, *La educación menemista a finales de siglo*, Novedades Educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires, 2000.

[40] Algunas de las medidas de este corte son las siguientes: se restringe el ingreso en las universidades públicas para favorecer la educación privada; la cuota de inscripciones y servicios escolares se incrementa año con año; en las universidades se venden servicios o se desarrolla un área empresarial con la finalidad de obtener recursos, promoviendo que la institución sea autofinanciable. Las universidades han logrado diversificar sus fuentes de ingreso, pues el subsidio federal y estatal se ha estancado o restringido. El presupuesto es otorgado diferencialmente a las universidades con base en indicadores de desempeño dictados desde el exterior. Por otra parte, se ha tenido que responder a la demanda de creación de carreras tecnológicas al servicio de intereses de sectores empresariales. Las universidades son evaluadas por organismos externos con criterios, en ocasiones, de producción empresarial. Los docentes han perdido estabilidad en el salario, en virtud de que la mitad de los ingresos es determinada con base en criterios de evaluación que desconoce por su variabilidad.

[41] Teresa Yurén Camarena, *La formación, horizonte del quehacer académico*, *op. cit.*

[42] Jean François Lyotard, *La condición posmoderna*..., *op. cit.*

emancipación. La atención de una comunidad estudiantil numerosa que pretende una preparación para un trabajo mejor remunerado, entra en tensión también con el compromiso que tiene la universidad para con la sociedad.

Sin negar lo dicho por ese autor, cabe hacer notar que en México, pese a la atención a una comunidad numerosa, es enorme la cantidad de jóvenes que no están accediendo a la educación universitaria,[43] lo cual también pone en cuestión el sentido social de la universidad. Es en este contexto que Orozco[44] plantea la necesidad de reestructurar la noción de formación universitaria para que cumpla con las funciones que el contexto le impone sin perder de vista que se trata de instituciones públicas con un fuerte compromiso social. No obstante, la identidad institucional, como hemos visto, no depende sólo de voluntades, aunque éstas pueden resistir los determinantes del contexto. Lo que resulta claro es que –no obstante que un determinado tipo de universidad haya dejado de ser prevalente– ciertos rasgos se mantienen sedimentados y se combinan con otros haciendo de la identidad institucional una esfera más que, junto con la identidad disciplinar, la identidad profesional y la identidad personal, entra en juego en el proceso de formación.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La transformación de la noción de formación en la universidad pública refleja una mezcla de los ideales de los tipos de universidad que prevalecieron en épocas anteriores. Esta mezcla de fines científicos, sociales y neoliberales, determinados por condiciones del contexto socioeconómico, generan una "identidad no asumida" o "identidad para otros" que trastoca su sentido y hace difusa su misión. Para lograr una identidad asumida se requiere de un trabajo de reflexión que culmine en un proyecto de universidad y, en congruencia con él, un modelo para el desarrollo de los dispositivos de formación que dicho proyecto requiere. La identidad de los académicos y los profesionales formados en las universidades es también un tema por trabajar. Ello incluye determinar qué es ser universitario, qué dominios y atributos permiten a los sujetos asumirse y actuar como tales y diferenciarse de los egresados de otras instituciones de nivel superior.

[43] De acuerdo con el *Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012* (SEP/GOB, 2007), la cobertura en este nivel es de sólo 25 por ciento.

[44] Bertha Orozco Fuentes, "De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria", en F.M. Valle, *Formación en competencias y certificación profesional*, México, CESU-UNAM, 2002.

La importancia de la constitución de una identidad profesional y disciplinar asumida es que coadyuva al cuidado ético de los fines científico-prácticos de la disciplina y condiciona la posibilidad del establecimiento de criterios que permiten tomar decisiones respecto del tipo de políticas educativas y demandas sociales que deben ser atendidas, distinguiéndolas de las que no deben de ser atendidas por desviar los fines de las disciplinas y las profesiones. Asimismo, la identidad asumida es la condición de posibilidad de una postura crítica ante nuevos desarrollos de la disciplina y de relaciones de ésta con otros campos. Además, la identidad que así se constituye es una identidad asumida, consolida la comprensión del sentido y fines de las disciplinas y las profesiones. La consistencia en dichos referentes está en la base de una actuación comprometida del profesional que, al proyectarse en la sociedad, coadyuva a construir una sólida y consistente imagen social de la profesión. La apropiación de los atributos de la profesión y de los saberes se logra desde una dimensión personal y particular que permite la diferenciación y la autenticidad, o dicho en otros términos, la subjetivación.

El análisis realizado permitió constatar que el proceso de formación es determinante en la constitución de una identidad asumida en los planos de la identidad disciplinar, profesional, personal e institucional de los sujetos en formación. También reveló que la configuración de la identidad institucional no es homogénea y que es permeada por las políticas educativas derivadas del contexto socioeconómico. Un referente importante de la identidad institucional radica en el espíritu de la autonomía universitaria que da a los universitarios la responsabilidad del destino de la ciencia, las disciplinas y las profesiones. Sin esta autonomía, que rige las funciones sustantivas de la universidad, la identidad institucional se fractura desdibujándose los límites con otras instituciones de educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

Arciniega, Pintado, "Sobre el currículum oculto", revista *Planiuc*, núm. 2, año 1, Caracas, 1977.

Barrón Tirado, Concepción, "Análisis de contenidos curriculares, un acercamiento metodológico", en Chehaybar, Edith y Rocío Amador Bautista (coords.), *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, México, CESU-UNAM, 2003.

Bernstein, Basil, *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Madrid, Morata, 1998.

Braunstein, Néstor, Marcelo Pasternac, Gloria Benedito y Frida Saal, *Psicología, ideología y ciencia*, México, Siglo XXI Editores, 1975.

Calderón López-Velarde, Jaime (coord.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*, México, Plaza y Valdés, 2000.

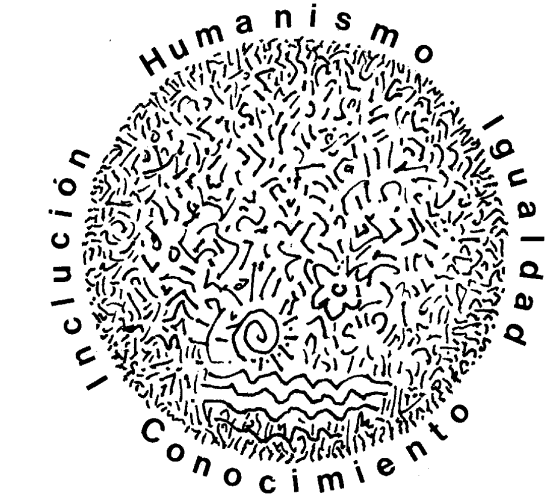
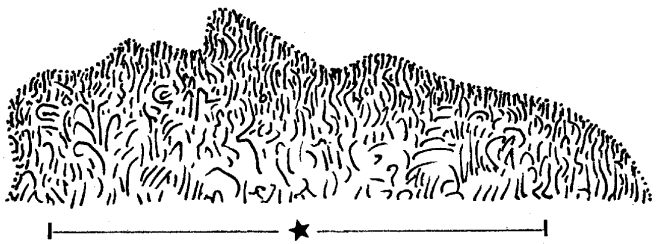
Dubar, Claude, *La crisis de las identidades*, Barcelona, Bellaterra, 2000.
Dussel, Enrique, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, México, UAM/UNAM/Trotta, 1998.
Elliott, Anthony, *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser. Teoría social, psicoanálisis y posmodernidad*, (traducción: R. Malfé, M. Malfé y J. Casas), Buenos Aires, Amorrortu, 1997.
Foucault, Michel, *La vida de los hombres infames*, Madrid, Piqueta, 1990.
Furlán, Alfredo, *Aportaciones de la didáctica a la enseñanza superior*, México, ENEP-Iztacala, UNAM, 1998.
Glazman, Alejandro y De Ibarrola, María, *Estudio descriptivo del mercado laboral actual*, México, CISE/UNAM, 1980.
González Casanova, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001.
Kerlinger, Fred, *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*, México, Interamericana, 1981.
Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1974.
Luengo, Enrique, *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*, Seminario sobre las reformas de la educación superior de América Latina y el Caribe, Bogotá, 2003.
Lyotard, Jean François, *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, México, Red Editorial Iberoamericana, 1990.
Mannoni, Maud, *La primera entrevista con el psicoanalista*, Barcelona, Gedisa, 1973.
Mendoza Rojas, Javier, *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, UNAM/Porrúa, 2002.
Moscovici, Serge y Hewstone, Miles, *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, 1986.
Muñoz Hernández, Aurelio, "La política en la universidad y el cambio institucional", en Humberto, H. (coord.), *Universidad: política y cambio institucional*, México, UNAM/Porrúa, 2002.
Orozco Fuentes, Bertha, *De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria*, en F.M. Valle, *Formación en competencias y certificación profesional*, México, CESU-UNAM, 2002.
Ortega y Gasset, José, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1982.
Pereyra, Miguel Ángel, "La construcción de la educación comparada como disciplina académica: defensa e ilustración de la historia de las disciplinas", en Calderón López-Velarde, Jaime, *Teoría y desarrollo de la investigación comparada*, México, Plaza y Valdés, 2000.
Presidencia de la República Mexicana, *Plan Nacional de Desarrollo* [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=transformacion-educativa], fecha de consulta: 20 de julio de 2007.
Puiggrós, Adriana, *La educación menemista a finales de siglo*, Novedades Educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires, 2000.
Ramírez, Santiago, *Infancia es destino*, México, Siglo XXI Editores, 1975.
Rangel, Alfonso, *La educación superior en México*, México, El Colegio de México, 1985.
Yurén Camarena, Teresa, *La formación, horizonte del quehacer académico*, México, UPN, 1999.

ANEXO

CUADRO 1
Contraste entre la orientación del modelo de universidad social y el modelo de universidad neoliberal

Universidad social	*Universidad neoliberal*
Autonomía, fines académicos y de investigación.	Restricción de la autonomía, proyecto institucional basado en una economía de mercado.
Privilegia lo académico y el desarrollo social.	Privilegia la producción para la economía.
Expansionista para brindar más servicios a mayor población.	Restricción en ingreso. Promueve la educación privada. Acceso de los que puedan pagar.
Favorece un pluralismo integrador.	Conduce a una heterogeneidad dispersable.
Produce desigualdad.	Produce dualismo social.
Conduce a movilidad social.	Elitista, impide movilidad social.
Mayor tendencia a la contextualización dictaminando con base en autonomía académica.	Universalista, determinada desde un plano homogéneo, descontextualizada.
Construcción de nuevas pedagogías para dar solución al problema educativo de nuestras sociedades.	Neoliberalismo pedagógico dirigido por la productividad empresarial y las leyes de mercado.
Holista, retoma lo histórico, la cultura, lo colectivo, con previsión al futuro.	No es prospectiva, responde al momento presente.
Evaluación interna con criterios establecidos para fines académicos y de investigación.	Programas nacionales de evaluación determinando la calidad con criterios empresariales.
Formación y actualización docente desde el seno de las academias.	Desarticulación de los sistemas de formación docente con la libre regulación de la oferta de capacitación del mercado.
Fin humanista.	Fin utilitarista de la formación.

FUENTE: elaboración propia, con base en Adriana Puiggrós, 2000; Enrique Luengo, 2003, y Pablo González Casanova, 2001.


Humanismo
Igualdad
Conocimiento
Inclución