

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



MAESTRÍA

“Fundamentación de un marco filosófico analógico para las universidades públicas mexicanas: elementos para una transformación ética, epistemológica y política”

Tesis
Que para obtener el grado de
Maestro en Ciencias Educativas

Presenta
Ricardo Lindquist Sánchez

Ensenada, Baja California, México
Febrero, 2023



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



“Fundamentación de un marco filosófico analógico para las universidades públicas mexicanas: elementos para una transformación ética, epistemológica y política”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

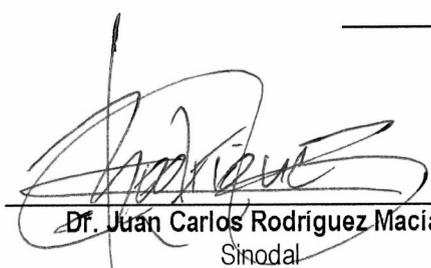
Presenta

Ricardo Lindquist Sánchez

APROBADO POR:



Dr. Rodolfo García Galván
Director de tesis



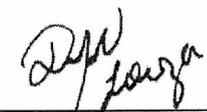
Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías
Sinodal



Dr. Juan Páez Cárdenas
Sinodal



Dr. Noé Canseco Ramírez
Sinodal



Dra. Diana Villegas Loeza
Sinodal





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 15 de febrero de 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestro en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Ricardo Lindquist Sánchez**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“FUNDAMENTACIÓN DE UN MARCO FILOSÓFICO ANALÓGICO PARA LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS: ELEMENTOS PARA UNA TRANSFORMACIÓN ÉTICA, EPISTEMOLÓGICA Y POLÍTICA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Rodolfo García Galván



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 15 de febrero de 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestro en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Ricardo Lindquist Sánchez**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“FUNDAMENTACIÓN DE UN MARCO FILOSÓFICO ANALÓGICO PARA LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS: ELEMENTOS PARA UNA TRANSFORMACIÓN ÉTICA, EPISTEMOLÓGICA Y POLÍTICA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 15 de febrero de 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestro en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Ricardo Lindquist Sánchez**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“FUNDAMENTACIÓN DE UN MARCO FILOSÓFICO ANALÓGICO PARA LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS: ELEMENTOS PARA UNA TRANSFORMACIÓN ÉTICA, EPISTEMOLÓGICA Y POLÍTICA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Juan Páez Cárdenas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 15 de febrero de 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestro en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Ricardo Lindquist Sánchez**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“FUNDAMENTACIÓN DE UN MARCO FILOSÓFICO ANALÓGICO PARA LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS: ELEMENTOS PARA UNA TRANSFORMACIÓN ÉTICA, EPISTEMOLÓGICA Y POLÍTICA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Noé Canseco Ramírez



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 15 de febrero de 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestro en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Ricardo Lindquist Sánchez**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“FUNDAMENTACIÓN DE UN MARCO FILOSÓFICO ANALÓGICO PARA LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS: ELEMENTOS PARA UNA TRANSFORMACIÓN ÉTICA, EPISTEMOLÓGICA Y POLÍTICA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dra. Diana Villegas Loeza

Deseo manifestar mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por la gestión de la beca que me permitió concluir este proceso formativo. Así como a los millones de mexicanos que, con su trabajo del diario, aportaron los recursos para que pudiera acceder a ella.

Agradecimientos

Al Dr. Rodolfo García Galván, por su amistad, guía y ejemplo. Por evocar la convicción de hacer teoría en un mundo académico que privilegia la inmediatez.

Al Dr. Juan Carlos Rodríguez, al Dr. Juan Páez, a la Dra. Diana Villegas y al Dr. Noé Canseco, integrantes de mi sínodo, por su disposición para leer y retroalimentar mi tesis.

A la Dra. Guadalupe Tinajero, por la paciencia, la estructura y el aliento.

Al Dr. Mauricio Beuchot, por su legado e influencia.

A Alonso Cota, Albert Salazar y Carlos Ayala, amigos y víctimas.

A mis entrañables amigos del círculo de lectura, con quienes estaré siempre en deuda: Maripaz Boni, Rosa Icela Santellanes, Kirke Pingarrón, Cathy Harris, Nahara Ayala, Elsie Luzanilla, Miriam López, Gloria Rubí, Mario Martínez y Luis Gustavo Álvarez.

A Karen Rivera y Ricardo Rodríguez, por su compañía durante este trayecto.

A Estrella Velasco y Alejandra Arroyo, por sus atenciones y gestiones durante todo este proceso.

A los profesores e investigadores que se tomaron el tiempo de responder la encuesta.

Dedicatoria

A mamá y abuela,
por evitar la penumbra

“Pensar de tal modo,
que el cerebro nos palpite como un corazón”

–Juan José Bautista

Índice

Introducción	10
1. Los desafíos de hacer filosofía de la educación superior.....	10
2. ¿Por qué la analogía?	13
3. Propósitos y preguntas problematizadoras.....	26
4. Justificación	28
5. Estructura del documento.....	29
Capítulo 1.....	30
Problematización	30
1. Devenir histórico de la Totalidad universitaria	32
1.1 La imposibilidad genealógica del origen de las universidades	37
1.2. Dislocación del punto de partida: elementos para una historia no eurocéntrica de las universidades.....	49
1.3. Las cuatro fases históricas de la Totalidad universitaria	68
Capítulo 2.....	86
Consideraciones metodológicas	86
1. Criterios teóricos.....	87
2. Características generales de los estudios empíricos	96
Capítulo 3.....	99
Estudio 1. Análisis exploratorio de los discursos filosóficos en las universidades públicas mexicanas .	99
1. Propósito y pregunta problematizadora del estudio	99
2. Método.....	100
2.1. Diseño	100
2.2. Participantes.....	101
2.3. Procedimiento	102
3. Resultados	103
3.1. Tipo de razonamiento.....	103
3.2. Posturas filosóficas	104
3.3. Rigurosidad filosófica.....	111
3.4. Pronombres de carga ideológica	112
Capítulo 4.....	114
Estudio 2. Cuestionario de percepción sobre los desafíos éticos, epistemológicos y políticos de las universidades públicas estatales mexicanas	114
1. Propósito y pregunta problematizadora	114
2. Método.....	115
2.1. Diseño	115
2.2. Participantes.....	120
2.2.1 Procedimiento	122

2.2.1.1. Desarrollo de la encuesta.....	125
3. Resultados.....	127
3.1. Datos Generales.....	128
3.1.1. Perfil académico.....	136
3.2. Fundamentos filosóficos de las universidades.....	139
3.3. Desafíos éticos.....	141
3.4. Desafíos epistemológicos.....	143
3.5. Desafíos políticos.....	146
Capítulo 7.....	149
In conclusiones.....	149
1. Aportaciones.....	149
2. Limitaciones del estudio.....	150
3. Agenda de investigación.....	151
Referencias.....	152
Anexos.....	170

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo alternativo de funciones universitarias sustantivas.....	23
Figura 2. Matriz de transversalidad y pertinencia analógica.....	25
Figura 3. Diferencia entre Totalidad y totalidad.....	35
Figura 4. La historia lineal frente al abordaje analógico.....	48
Figura 5. Propuesta taxonómica de los estudios mixtos.....	88
Figura 6. Diseño metodológico de la investigación, secuenciado en etapas.....	97
Figura 7. Auto percepción del tono de piel.....	134
Figura 8. Auto percepción de tono de piel por entidad federativa.....	135

Índice de Tablas

Tabla 1. «Una alternativa pragmática a los problemas clave en la metodología de la investigación para las ciencias sociales».....	90
Tabla 2. Esquema categorial para el análisis de los discursos filosóficos.....	102
Tabla 3. Posturas filosóficas en el discurso universitario.....	104
Tabla 4. Caracterización de las posturas filosóficas en las universidades públicas estatales.....	107
Tabla 5. Proceso para la integración del cuestionario de percepción dirigido a académicos.....	115
Tabla 6. Tabla de especificaciones del cuestionario.....	116
Tabla 7. Distribución de reactivos del cuestionario.....	119

Tabla 8. Tasa de recuperación de correos electrónicos por institución.....	123
Tabla 9. Primer eje de caracterización de los participantes.....	128
Tabla 10. Perfil académico de los participantes.....	136
Tabla 11. Condiciones de desventaja histórica y prácticas excluyentes.....	143
Tabla 12. Valoración equitativa de los productos académicos.....	144
Tabla 13. Fomento institucional de actividades de divulgación e intercambio de conocimiento.....	145

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Distribución de la tasa de respuesta por región geográfica.....	127
Gráfica 2. Nivel en el SNI por identificación de género (%).....	138
Gráfica 3. Participantes que no forman parte del SNI, agrupados por región geográfica de la ANUIES.....	138
Gráfica 4. Asociación entre tono de piel autopercebido y nivel en el SNI (%).....	139
Gráfica 5. Visión ideal vs Misión actual de las universidades.....	140
Gráfica 6. Antivalores que representarían los principales desafíos éticos de la institución.....	141
Gráfica 7. En mi institución, las oportunidades laborales son equitativas para hombres y mujeres.....	142
Gráfica 8. En mi institución no existen grupos de poder que alteren los procesos internos de gobernanza.....	146
Gráfica 9. Actualmente, ¿confía en la honradez e integridad ética de las autoridades de su institución?.....	147
Gráfica 10. En su opinión, ¿cuál de los siguientes formatos es el más indicado para elegir a las autoridades universitarias?.....	148
Gráfica 11. En su opinión, ¿quiénes deberían participar en la elección de autoridades dentro de las instituciones de educación superior?.....	148

Resumen

Diversos estudios han dado cuenta del complejo panorama al que se enfrentan las universidades contemporáneas (Brunner et al., 2019; Márquez, 2019). Conflictos como la tensión geopolítica internacional, la crisis económica, la desigualdad educativa, el desabasto de alimentos y el crecimiento de la pobreza, plantean a la universidad el reto de configurar soluciones estratégicas, así como de formar profesionales que sean capaces de emplear sus conocimientos de forma crítica pero conciliadora.

Con todo, la crisis no es un fenómeno desconocido para las universidades. Vélez y Ruiz (2019), plantean que los escenarios críticos no han representado, históricamente, una amenaza para los proyectos universitarios, sino un aliciente para reafirmar su ontología. Sin embargo, la propia historia nos demuestra que, si bien la universidad logró preservarse durante un milenio, tal supervivencia no está necesariamente ligada a la conformación de un proyecto ontológico, sino a la cimentación de acuerdos políticos que solucionan la crisis en su nivel coyuntural, a costa de profundizarla en su nivel estructural.

Un rasgo común puede observarse en todos los periodos críticos que la universidad ha sobrevivido: cada uno de ellos, a su manera, responde a una tensión o fractura entre la universidad y algún actor de su entorno. Sucedió primero con la iglesia, de la que la universidad logró escindirse; después con el Estado, ante el que tuvo que reivindicar, pese a la dependencia financiera, su carácter autónomo; y ocurre ahora con el mercado, que le presenta una dinámica competitiva, volátil y utilitarista, que compromete el desarrollo crítico de sus funciones sustantivas (Galceran, 2013).

En este estudio, se introdujo la tesis de que existe una triada categórica capaz de explicar el origen de la crisis en las universidades, y al mismo tiempo, de sustentar la construcción de un proyecto universitario más armónico y dialógico. Tales categorías son: 1) la Totalidad Univocista; 2) la Otredad Equivocista y 3) la Analogía Multivocista, triada que se nutre de la propuesta de la Hermenéutica Analógica de Mauricio Beuchot. A partir de estos tres pilares, se propuso aportar elementos para la construcción de un marco filosófico que sea pertinente para las universidades públicas mexicanas y dé respuesta a sus desafíos éticos, epistemológicos y políticos.

Para edificar una lectura diagnóstica, se implementados dos estudios empíricos, que resultaron en: el análisis crítico de los discursos filosóficos contenidos en 35 modelos educativos de las universidades públicas estatales y la recolección de 9 mil 994 cuestionarios censales de percepción, dirigidos a profesores e investigadores universitarios del país.

Los principales hallazgos del diagnóstico, confirman que existe una Totalidad Univocista instalada en las universidades públicas en México; que dicha Totalidad se desarrolla, actualmente, en una fase mercantilista, vinculada con el capitalismo académico; y que sus principales vehículos simbólicos son la corrupción, la opacidad, el racismo, la inequidad, el eurocentrismo y la imposición de saberes hegemónicos.

Palabras clave: Analogía, Filosofía de la universidad, Hermenéutica Analógica, Otredad, Totalidad.

Introducción

“Realmente, la filosofía no dispone de verdad alguna, pero nadie entrará en el mundo de las verdades si no ha pasado por la filosofía”.

–Emil Cioran, *El Libro de las Quimeras*

1. Los desafíos de hacer filosofía de la educación superior

Si partimos del aforismo de Cioran, entonces, lo primero que no puede prometer la indagación filosófica sobre la educación superior es el hallazgo de una verdad unívoca sobre el sentido del quehacer universitario. Pero si esto es así, ¿de qué valdría pensar la universidad desde el ángulo filosófico? La economía, la política, la administración, la sociología y la pedagogía, ofrecen ya respuestas puntuales sobre las rutas que las universidades podrían seguir para alcanzar su desarrollo. La filosofía, por el contrario, consolarse con la duda: no busca respuestas cada vez más precisas, sino preguntas cada vez más hondas.

La ausencia de respuestas concluyentes, podría ser uno de los motivos por los que la filosofía ha sido marginada en el estudio del fenómeno universitario. En el día de su juicio, Sócrates alegaba que fue colocado por los dioses al acoso de la ciudad, “como si ésta fuera un caballo grande y noble, pero lento a causa de su tamaño, que necesita ser aguijoneado por una especie de tábano [...] que no cesa de andar posándose el día entero por todas partes” (Platón, 1997, 39). Así también, la filosofía de la educación superior está llamada a aguijonear las instituciones universitarias, con la conciencia de que una sola pregunta, de ser profunda, puede ser más reveladora que un abanico de respuestas superficiales.

Junto a la incapacidad de ofrecer respuestas conclusivas, algunas veces la filosofía ha sido señalada de acudir a un discurso complejo e incomprensible. Quinn

(2016), por ejemplo, admite que la filosofía es percibida como el arte de “hacer oscuro lo que antes fue claro” (2016, p.7). Pero Frankish, responde que la creatividad filosófica puede llegar a ser incompatible con la claridad, ya que “alcanza áreas de pensamiento no transitadas, donde aun no se sabe qué técnicas emplear, qué conceptos usar o qué preguntas hacer” (Frankish, 2015, s.p.).

Para hacer filosofía de la educación superior, es necesario mediar entre la complejidad del discurso filosófico y la concreción requerida para el funcionamiento de las instituciones sociales. Barnett (2021), de quien se hablará dentro de poco, decía que los filósofos de la educación superior deben acostumbrarse a vivir entre dos mundos: “el mundo de los conceptos –ese mundo más bien austero, de puro pensamiento y razón– y el mundo de las instituciones y sus prácticas sociales” (2021, p.20). Así pues, el desafío radica en la construcción de una relación dialógica, capaz de evitar los extremos de la abstracción irreductible y la concreción pragmática.

En conjunto, estas limitaciones ayudan a comprender porqué el estudio de la filosofía de la educación no ha logrado consolidarse en la agenda investigativa. En la década de 1970, Niblett lamentaba que “por cada libro de filosofía de la educación, había seis sobre planeación, cinco sobre administración, cuatro sobre metodología de la enseñanza y tres o más sobre currículum” (1974, p.86). Transcurrido medio siglo, y a juzgar por diagnósticos como el de Colgan (2020), todo indica que esta tendencia prevalece, y que incluso podría ser más pronunciada ahora, ya que la filosofía ha perdido terreno en el discurso académico durante las dos últimas décadas.¹

Si bien la filosofía de la educación no vive sus mejores momentos, la filosofía de la educación superior se posiciona como una línea de estudio emergente. Su autor

¹ Kaufman (2019) detalla cómo en las universidades norteamericanas los departamentos de filosofía están siendo absorbidos por los de estudios religiosos y de ciencias políticas. A juicio de Kaufman, esto responde a una crisis global de las artes y las humanidades, por tratarse de áreas que no terminan de ajustarse a la dinámica del capitalismo académico. Sin embargo, reconoce que esta situación es particularmente crítica en los países angloparlantes, ya que en algunas naciones europeas –como Alemania y Francia– la filosofía aun goza de prestigio.

referencial ha sido Ronald Barnett, profesor emérito de la *University College* de Londres. Desde la década de 1990, Barnett ha construido una lectura filosófica sobre las universidades británicas, hasta llegar a su propuesta reciente de la universidad ecológica, misma que entiende como una institución inmersa en un ecosistema, tanto en el plano material como en el simbólico (Barnett, 2017).

Influido por Barnett, un compacto grupo académico comienza a profundizar, más desde la teoría educativa que desde la filosofía, el sentido del quehacer universitario. Entre ellos, se puede ubicar a Bengtson, Nørgård y Arvanitakis, por citar algunos nombres. Bengtson, se ha preocupado por el papel del pensamiento y la investigación en la delimitación de la idea de universidad (Bengtson, 2021, 2022). En el caso de Nørgård (2022), hay un esfuerzo por definir utopías factibles para la universidad, en el marco de una crisis política global. En cuanto a Arvanitakis (2019), se aprecia el interés por establecer una agenda universitaria que preserve como núcleo la formación cívica de los estudiantes, enfatizando la convivencia armónica en un mundo intercultural.

Pese a los esfuerzos de estos autores, debe reconocerse que la filosofía de la educación superior no ha podido trascender el regionalismo británico. Barnett (2021) es el primero en aceptar esta realidad, pero advierte que, aun cuando la filosofía de la educación superior se ha estudiado con especial ahínco en Gran Bretaña, la reflexión sobre la esencia de la universidad está presente en todo el mundo. Afirmación que debe interpretarse con cautela, ya que no se trata, en principio, de líneas analíticas equivalentes. El sentido de la universidad puede estudiarse desde la arista sociológica, económica, jurídica o administrativa, pero esto no implica que tales indagaciones se enmarquen en la filosofía de la educación superior.

En alcance a lo anterior, el reto de conformar un marco filosófico para las universidades públicas mexicanas conlleva también el esfuerzo de introducir una línea de estudio inédita en el contexto mexicano y latinoamericano. Aquí, cabe darle la razón a Barnett: América Latina ha pensado ya, desde distintos ángulos, el propósito

de la universidad (Castro-Gómez, 2007; De Sousa Santos, 2007; García-Galván & Lindquist, 2020; Juarros & Naidorf, 2007).² Lo que resta, es situar esta discusión en el espectro de la filosofía de la educación superior, y agenciarse de esta hermenéutica para consolidar un marco filosófico.

2. ¿Por qué la analogía?

Aunque será conceptualizada con detenimiento en apartados posteriores, por ahora es viable definir la analogía como “una proporción entre cosas diferentes, que permite acercarlas entre sí” (Secretan 1984, como se citó en Beuchot, 2016, p.12). La palabra clave en esta definición es *proporción*, contrario a conceptualizaciones más clásicas, en donde prevalece la *semejanza*. A lo largo de este trabajo, la analogía tendrá la connotación de un equilibrio proporcional, así como de una empresa que se propone la concentración en su sentido más básico, que es el de con-centrar o retornar las cosas a su centro; o bien, el de llevar el centro hacia las cosas.

La analogía forma parte de una corriente filosófica añeja. Según nos dice Beuchot (2016), su uso se remonta a los pitagóricos, y tuvo después un papel preponderante en la obra de Platón y Aristóteles. Ya en la Edad Media europea, la analogía encontró en Santo Tomás a uno de sus principales adalides, así como en Tomás de Vio, un cardenal tomista del Renacimiento (Zagal, 1999). En el siglo XIX, la analogía atrajo a Peirce y a Brentano, dos autores que, pese a la asimetría de sus tradiciones –el primero pragmático y el segundo aristotélico–, la reconocieron como un recurso hermenéutico valioso (Melandri, 1987; Morgan, 1979).

En las últimas décadas, la analogía ha cobrado fuerza en el panorama filosófico. Comenzando por el propio Beuchot, que partió de ella para diseñar su hermenéutica

² El estudio de las universidades, primero desde la colaboración con el entorno –especialmente con el tercer sector– y después desde una perspectiva filosófica, ha sido mi objeto de estudio durante los últimos ocho años. Esto explica que en algunos pasajes sea inevitable citar trabajos propios –en coautoría–, ya que son antecedentes de una discusión poco explorada en México.

analógica (en adelante HA), una propuesta que procura la proporción entre el univocismo y el equivocismo (Beuchot, 2000, 2016b). Beuchot siguió la tradición hermenéutica de Gadamer, Ricœur y Grondin, pero supo encontrar también la analogía en filósofos analíticos, como Peirce, y en autores que parecerían más próximos a hermenéuticas equívocas, como Nietzsche y Foucault.

Antes que Beuchot, la analogía fue retomada en América Latina por Dussel, a quien le resultó clave para la conformación del método analéctico (Beorlegui, 2010). La analéctica, o ana-dialéctica, es el núcleo metodológico de la *Filosofía de la Liberación*. Su cometido, es la incursión de un Otro análogo –no diferente, sino distinto; no idéntico, sino semejante– que fracture la Totalidad de la dialéctica hegeliana. Como dice Dussel, el “método ana-léctico es el pasaje al justo crecimiento de la Totalidad desde el Otro (cursivas en el original) y para ‘servir-le’ al Otro creativamente” (Dussel, 1973, p.122).

En tiempos más recientes, la analogía tomó nuevos bríos entre los pensadores latinoamericanos. Es el caso de Salas-Astrain (2012a, 2012b), que acude a ella para pensar la intersección entre interculturalidad y ética. También puede verse en Magallón (2014), que intenta comprender el papel de la analogía en el espectro de la alteridad. Lo mismo ocurre con la propuesta de Avilés (2019), que plantea una relectura del acto pedagógico a la luz de las relaciones analógicas. Sin pasar por alto a Granados (2021), quien aborda también la analogía, a fin de establecer un vínculo entre la antropología filosófica y la estética.

Aquí tenemos ya una primera razón para optar por la analogía como herramienta hermenéutica: su arraigo en las visiones filosóficas de México y América Latina. La *pertinencia regional* de la analogía no es fortuita, ya que Latinoamérica tiene una vocación analógica que responde al encuentro/desencuentro de la cosmovisión indígena y la occidental-europea (Beuchot, 1996b).³ Pese a ello, debe reconocerse que

³ Esta línea ha sido ampliamente discutida en América Latina. Sin embargo, quisiera destacar los esfuerzos de Arriarán (2001), por tratarse de un enfoque analógico que se complementa con el *ethos*

dicha analogía está lejos de un sentido de *proporcionalidad*, en la medida en que las cosmovisiones originarias han sido aventajadas –y a menudo combatidas– por el pensamiento moderno occidental (Quijano, 2019).

La segunda razón por la que se piensa en la analogía para la fundamentación de un marco filosófico para las universidades públicas, atiende a su *pertinencia internacional*. Con el tiempo, la analogía se ha legitimado como una herramienta capaz de matizar y dialogizar el discurso filosófico. Esta apertura al diálogo podría ser crucial, sobre todo si se considera que la filosofía es una disciplina centrada en la tradición, y que la aprensión de ciertas tradiciones predispone la gestación de proyectos filosóficos marcados por el dicotomismo: idealistas contra materialistas; racionalistas contra empiristas; trascendentalistas contra inmanentistas; univocistas contra equivocistas; continentales contra analíticos, y un largo etcétera (Warnke, 2013).⁴

La polaridad que caracteriza a las tendencias filosóficas fue estudiada a profundidad por Bergson.⁵ En *Las dos fuentes de la moral y la religión*, el filósofo francés propuso una lectura historiográfica sustentada en un movimiento que aparenta ser pendular, pero que en realidad sigue una dinámica espiral:

Se ha hablado con frecuencia de las alternativas de flujo y reflujo que se observan en la historia. Toda acción prolongada en un sentido entrañaría una reacción en sentido contrario. Después, volvería a iniciarse y el péndulo oscilaría indefinidamente. Verdad es que en este caso el péndulo posee memoria y que no es el mismo a la vuelta que a la ida, puesto que se ha enriquecido con la experiencia intermedia. Por ello la imagen de un

barroco de Bolívar Echeverría.

⁴ Para Duvenage (2013), esta es una de las ambivalencias clásicas de la filosofía: por un lado, hay una *crítica de la tradición*, en tanto que el quehacer filosófico rechaza las reificaciones; por el otro, existe una *tradición de la crítica*, en donde el rechazo a la tradición ha devenido, paradójicamente, en una tradición.

⁵ Otra lectura interesante sobre el devenir de la filosofía es la de Brentano, quien la segmenta en cuatro fases: la fase del sentido teórico, la fase del sentido práctico, la fase escéptica y la fase mística. Que bien podrían reducirse a dos grandes fases: la fase del ascenso teórico y la fase del declive teórico (Brentano, 1895).

movimiento en espiral, que algunas veces ha sido evocada, sería más exacta que la de una oscilación pendular. (Bergson, 1974, p.281)

Tal como plantea Bergson (1974), la historia de la filosofía parece responder a un desplazamiento espiral. Como ejemplo, observamos las tendencias filosóficas del pasado reciente. En las primeras décadas del siglo XX, los estudios filosóficos se concentraban en un extremo de la espiral que se caracterizó por la univocidad: el positivismo lógico. Fue la época dorada del Círculo de Viena, y del auge de filósofos como Carnap, Gödel y Quine, seguidos de Russell, Whitehead y Wittgenstein. Para los positivistas, existía una relación de identidad entre el término y sus respectivos significados, que solo podía elucubrarse a través de métodos empíricos y verificables (Friedman, 1999). Hacia la década de 1930, el positivismo se enfrentó a sus críticas más agudas, las cuales se agravaron, en gran parte, tras la experiencia de la Primera Guerra Mundial. Entre estas críticas, destaca la de Husserl,⁶ quien condenaba la *tragedia de la ciencia positiva*:

Actualmente, existe una dispersión en las especializaciones y su expertocracia. El tecnificarse y el especializarse de la ciencia –si falta un movimiento en contra hacia la clarificación de sentido hasta lo más profundo y englobante, el universo filosófico– es decadencia. Los especialistas se convierten, si mucho, en ingenieros geniales de una técnica, la cual puede posibilitar en alguno de los campos del quehacer en el mundo, por ejemplo, en la práctica económica, una ‘técnica’ extraordinariamente útil en el sentido popular de la palabra. Pero los ingenieros no son filósofos, no son siquiera en sentido estricto científicos, a no ser que se deforme el concepto de ciencia en el sentido moderno. (Husserl, 2001, p.209)⁷

⁶ Como anota Hoyos (1999), Husserl no es anticientífico. Por el contrario, sus primeras obras estuvieron influidas por la aritmética y las matemáticas. En todo caso, lo que Husserl critica es el uso unívoco e instrumentalista de la ciencia, que fue característico del positivismo lógico.

⁷ Una crítica similar se lee en Ortega y Gasset (1998): "Porque antes los hombres podían dividirse, sencillamente, en sabios e ignorantes, en más o menos sabios y más o menos ignorantes. Pero el especialista no puede ser subsumido bajo ninguna de esas dos categorías. No es un sabio, porque ignora formalmente cuanto no entra en su especialidad: ¡pero tampoco es un ignorante, porque es aun hombre

La hegemonía que el positivismo lógico experimentó durante las últimas décadas del siglo XIX, se debilitó con el auge del existencialismo. Aquí, cabe recordar que esta década enmarcó la aparición de dos obras capitales para ambas corrientes: el *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921) de Wittgenstein, para el caso del positivismo, y *Ser y Tiempo* (1927) de Heidegger, para el caso del existencialismo. A juicio de Cerf (1951), el antagonismo entre dichas corrientes se arraigaba, a su vez, en la confrontación entre el cientismo y el humanismo:

El positivismo lógico y el existencialismo son representaciones destacadas de las dos tendencias antagónicas de la filosofía contemporánea: el cientismo y el humanismo. En filosofía, el cientismo se caracteriza por el credo de que la filosofía no tendría que emplear otros métodos que los empleados por la ciencia, particularmente las ciencias naturales, y que si la filosofía tiene métodos diferentes que los de las ciencias, estos deben obedecer los mismos estándares, como la verificabilidad intersubjetiva [...] el humanismo, por su parte, comprende un esfuerzo hacia una nueva autocomprensión del hombre, cuyos métodos son supuestamente independientes y diferentes de los métodos utilizados por las diversas ciencias que se ocupan del hombre y su mundo. (Cerf, 1951, 890-891)

Como se decía, la publicación de *Ser y Tiempo*, de Heidegger, hizo que la discusión filosófica transitara del positivismo hacia el existencialismo (Cooper, 1999). Quince años más tarde, a poco de que concluyera la Segunda Guerra Mundial, Sartre publicaría *El Ser y la Nada* (1943), obra que constituyó el nacimiento de una empresa signada por un humanismo antiesencialista. Después, ya hacia la década de 1960, se hizo cada vez más evidente que la espiral referida por Bergson (1974) comenzaba a deslizarse hacia el extremo opuesto del positivismo unívoco. En 1960, autores como

de ciencia, y conoce muy bien su pequeña porción de universo! Habremos de decir que es un sabio ignorante, cosa sobremano grave, pues significa que es un señor el cual se comportará en todas las cuestiones que ignora, no como un ignorante, sino con toda la petulancia de quien en su cuestión especial es un sabio". (1998, p.95)

Foucault y Althusser, influenciados por el estructuralismo etnológico de Levy-Strauss, configuraron un proyecto antihumanista; esto es, una respuesta anti-esencialista al humanismo sartreano que se presumía anti-esencial. En la década de 1970, aparecieron ya las obras capitales de Deleuze y Guattari, sustentadas en la noción de deseo y la crítica al marxismo y el psicoanálisis lacaniano (Bermudo, 2004).

Fue cerca de la década de 1980, concretamente en 1979, cuando se consolidó el momento fundacional del posmodernismo, expreso en la publicación de la *Condición Posmoderna* de Lyotard (Pefanis, 1991).⁸ Junto a Lyotard, emergieron pensadores como Vattimo (2003, 2010) y Lipovetsky (2003),⁹ que coincidieron en su diagnóstico sobre el ocaso de las narrativas macro-históricas y la imposibilidad de asirse a una verdad unívoca. Así, tenemos que el siglo XX inició con una tendencia filosófica que aseguraba la existencia de verdades universales que podían alcanzarse mediante métodos empíricos y verificables, y concluyó con el encumbramiento de una corriente que tomaba como estandarte la ausencia de verdades.

Con dos décadas transcurridas del siglo XXI, ya hay quienes diagnostican el ocaso del posmodernismo y su inevitable superación en la agenda filosófica (Beuchot, 2016b; Callinicos, 2011; Kirby, 2006).¹⁰ La vanguardia ha transitado del giro lingüístico al giro ontológico, que se ramifica en las propuestas del nuevo realismo (Ferraris, 2012;

⁸ El inicio del posmodernismo todavía genera controversias. Algunos se mantienen en la postura de que fue Nietzsche quien construyó la primera crítica contundente a la Modernidad (Holub, 1992). Sin embargo, también hay quienes consideran un exceso calificar a Nietzsche como un filósofo posmoderno (Koelb, 1990). Para otros, el posmodernismo inició realmente con Heidegger, y siguió su curso con Duchamp y Derrida (Küchler, 1994). Por último, hay también quienes asocian sus orígenes con el posestructuralismo francés, especialmente con las relecturas del Sujeto elaboradas por Foucault y Deleuze (Best, 1994). Sin embargo, se elige a Lyotard, no por ser el único autor inaugural del posmodernismo, sino por tratarse del autor de mayor arraigo en la discusión académica sobre el tema.

⁹ Otro que compartió esta lectura, enmarcada en una hermenéutica radicalmente equívoca, fue Rorty (1996, 2000). Si bien con un enfoque pragmático, signado por la influencia de William James.

¹⁰ En el diagnóstico, como puede esperarse, es posible distinguir matices. Kirby (2006) es tajante, al señalar que el posmodernismo “está muerto y enterrado” (2006, s.p.), mientras que Beuchot (2016b) lo juzga obsoleto. Aquí, sin embargo, quisiera encontrar un punto analógico para plantear que el posmodernismo no está muerto ni obsoleto, sino que está siendo absorbido. Después de todo, la absorción no es muerte ni extinción, sino renovación, distinción e integración.

Gabriel, 2017), el realismo especulativo (Meillassoux, 2009) y la ontología orientada a objetos (Harman, 2018). En estas tres corrientes, ya se asoma un retorno al univocismo radical, con lo que vemos cumplida la hipótesis de Bergson (1974) sobre el avance de la filosofía en trayectorias espirales. Sin embargo, como advierte el mismo Bergson, el péndulo retorna con la memoria de su recorrido, esto es, con el registro de las ventajas y los riesgos de refugiarse en alguno de dichos extremos.

En este sentido, la *pertinencia internacional* de la analogía engloba la posibilidad de matizar la univocidad del nuevo realismo. En la lectura de Jerez (2014), la equivocidad del posmodernismo propició que las hermenéuticas enmarcadas en esta corriente se “des-ontologizaran”. Por el contrario, el nuevo realismo constituye un retorno categórico a la ontología, así como la transición a una hermenéutica más cerrada. Las posibilidades de la analogía como un punto intermedio de la espiral, tienen un precedente claro en el Realismo Analógico de Beuchot y Jerez (2015), pero también en la relectura de la hermenéutica de Gadamer realizada recientemente por Gabriel (2021).

La tercera razón para considerar la analogía en este marco filosófico, radica en su *pertinencia sociopolítica*. El panorama político internacional da muestra, como veremos más adelante, de una tensión no vista desde la Guerra Fría (Chomsky, 2022). La confrontación directa entre las tres grandes potencias militares y económicas del mundo –China, Rusia y Estados Unidos–, despertó el pronóstico de una profunda reconfiguración internacional. Para Jalife-Rahme (2019), esta reconfiguración obedece a la contienda entre globalistas y regionalistas, en el marco de un proceso gradual de desglobalización. Mientras que Escobar (2021), prefiere hablar de la transición de un mundo unipolar a uno multipolar, en una visión que comparte con Jalife-Rahme (2020) y Mearsheimer (2019).

No hay fundamentos para pensar que la analogía, como herramienta hermenéutica, esté separada de la política. Lo que se constata en las tensiones internacionales de los últimos años, podría ser el debilitamiento de un orden político

unívoco y la demanda de las potencias regionales en torno a la *analogización geopolítica*, esto es, a la construcción de relaciones de *proporcionalidad*. Tampoco hay que omitir que la política es hermenéutica, en tanto que sus categorías fundantes — como la justicia, la libertad, la democracia, la gobernanza y la equidad, entre otras— son símbolos que, por su excedente de sentido, están sujetos a la interpretación (Ricœur, 2003).¹¹

El uso político de la analogía se remonta a los griegos. Está presente, por ejemplo, en el *Crátilo* de Platón (Flórez, 2011) y también en su *República* (Neu, 1971). Sin embargo, fue Aristóteles, con la *frónesis*,¹² quien llevó la analogía al centro de la ética y la vida política. Para Aristóteles, como apunta Belmonte, la política es un ejercicio de ordenación y organización, “según sea tal ordenación, obtendremos un régimen u otro; es decir, según esté distribuido el poder se tratará de un régimen u otro” (Belmonte, 2006, p.133). Volviendo a la *frónesis*, esta ordenación de la vida política tendría que ser prudente y proporcional, o de lo contrario se presentarán fracturas que terminen comprometiéndola, como ha ocurrido en fechas recientes en el contexto global.

Un ejemplo más cercano del uso político de la analogía, se lee en la hermenéutica diatópica propuesta por de Sousa Santos (2007). El planteamiento del sociólogo portugués, es que “todas las culturas son incompletas y los *topoi* de una cultura dada, por más fuertes que sean, son tan incompletos como la cultura a la que pertenecen” (2007, p.30). Así, llega a una propuesta en donde se busca “maximizar la consciencia de la incompletitud recíproca de las culturas, por medio de un diálogo con un pie en una cultura y el otro pie en otra” (2007, p.30). Nuevamente, se presenta el

¹¹ En la teoría interpretativa de Ricœur (2003), el símbolo puede tener un sentido literal o un exceso de sentido. El sentido literal, implica la identidad entre el símbolo y sus significados, en una postura cercana al univocismo. Por el contrario, el exceso de sentido se acerca más a la equivocidad, en tanto que reconoce que el símbolo tiene múltiples sentidos y significaciones.

¹² Tradicionalmente, la *frónesis* aristotélica se traduce como ‘prudencia’ y a veces también como ‘sabiduría práctica’. La naturaleza de la *frónesis* se detalla en el Libro VI de la *Ética* a Nicómaco, del mismo Aristóteles.

recurso de la analogía como proporción, pero ahora orientado a la interlocución multicultural entre dos polos que se reconocen como contingentes y equívocos.

La cuarta razón para considerar la analogía como núcleo de un marco filosófico, radica en su *pertinencia disciplinar*. La subrama de la filosofía de la educación superior es también analógica, ya que persigue la proporción entre la filosofía y la educación. Aunque coinciden en su propósito de comprender al ser humano, es sabido que ambas disciplinas difieren en sus propósitos, métodos y tradiciones. Esto nos orilla a buscar un punto de equilibrio que permita integrar los elementos más valiosos de ambos campos, en un esfuerzo similar al que se proponía la hermenéutica diatópica.

A fin de encontrar esta proporción, es necesario repensar el sentido de la filosofía educativa. Siegel (2018), apunta que la “filosofía de la educación es la rama de la filosofía aplicada que se ocupa de la naturaleza y los objetivos de la educación y los problemas filosóficos que surgen de la teoría y la práctica” (2018, p.1). En esta definición, vemos ya una *desproporción*, en tanto que la filosofía de la educación se piensa como un campo unidireccional emergido desde la filosofía. En aras de la proporción, vale repensar la filosofía de la educación no solo como una rama *aplicada de la filosofía*, sino como una *rama teórica de la educación*. Esto propiciaría una relación más balanceada, capaz de ilustrar la interconexión entre la vertiente práctica de la filosofía y la arista teórica de la educación.

La quinta razón para considerar la analogía como un elemento clave del marco filosófico, es su *pertinencia metodológica*. En términos convencionales, esta tesis puede situarse en la tradición investigativa de los estudios mixtos, en tanto que su trabajo de campo se nutre de distintos paradigmas. Por esta razón, la analogía también está implícita en el proceder metodológico, y busca la proporción entre dos formas distintas de entender el mundo.

Hasta ahora, cuando se ha intentado enmarcar los estudios mixtos en una corriente filosófica, se acude al pragmatismo, como una posición intermedia entre el positivismo y el interpretativismo (Maxcy, 2010). Sin embargo, este tipo de estudios

bien podrían arraigarse en el paradigma analógico, ya que su propósito no se agota en la mezcla de los paradigmas, ni tampoco en la consecución de las metas de investigación, sino que tiene como trasfondo la búsqueda de una lectura proporcional que integre lo mejor –y evite lo peor– de dos paradigmas distintos.

La sexta razón para optar por un marco filosófico analógico, recae en su *pertinencia temática*. Las concepciones actuales sobre el sentido de la universidad son diversas (Acosta-Silva, 2020; Barnett, 2022; Díaz-Barrera & Oliva-Figueroa, 2018; Minogue, 2017). Con todo, prevalece el reconocimiento de las tres funciones universitarias sustantivas: la formación, la investigación y la colaboración con el entorno.¹³ Lo que tienen en común estas tres funciones, es el hecho de estar basadas en el conocimiento. En la formación, el conocimiento se *transmite* generacionalmente, tomando la concepción paradigmática de Durkheim (2013); en la investigación, el conocimiento se *genera*; mientras que, en la colaboración, el conocimiento se *poliniza* con los actores de la sociedad.¹⁴

En estas tres funciones, ya se identifica una relación de proporcionalidad. No sería recomendable ceder al predominio de alguna función, sino que debe cotejarse siempre su interdependencia (Sutz, 2010). La formación estudiantil precisa de un insumo básico, que es el conocimiento generado por las propias universidades. Este conocimiento se concreta en el currículum, pero también es un referente para evaluar las prácticas de enseñanza y aprendizaje; las universidades tampoco pueden dedicarse, exclusivamente a la generación de conocimiento, ya que agotarían la posibilidad de

¹³ Son distintos los nombres con los que se denomina a la tercera función sustantiva, como son: vinculación, extensión, divulgación, difusión y cooperación, entre otros. Sin embargo, una fundamentación más detallada sobre por qué se opta por *colaboración con el entorno* puede consultarse en trabajos previos (Lindquist, 2018), así como en los estudios seminales de García-Galván (2018).

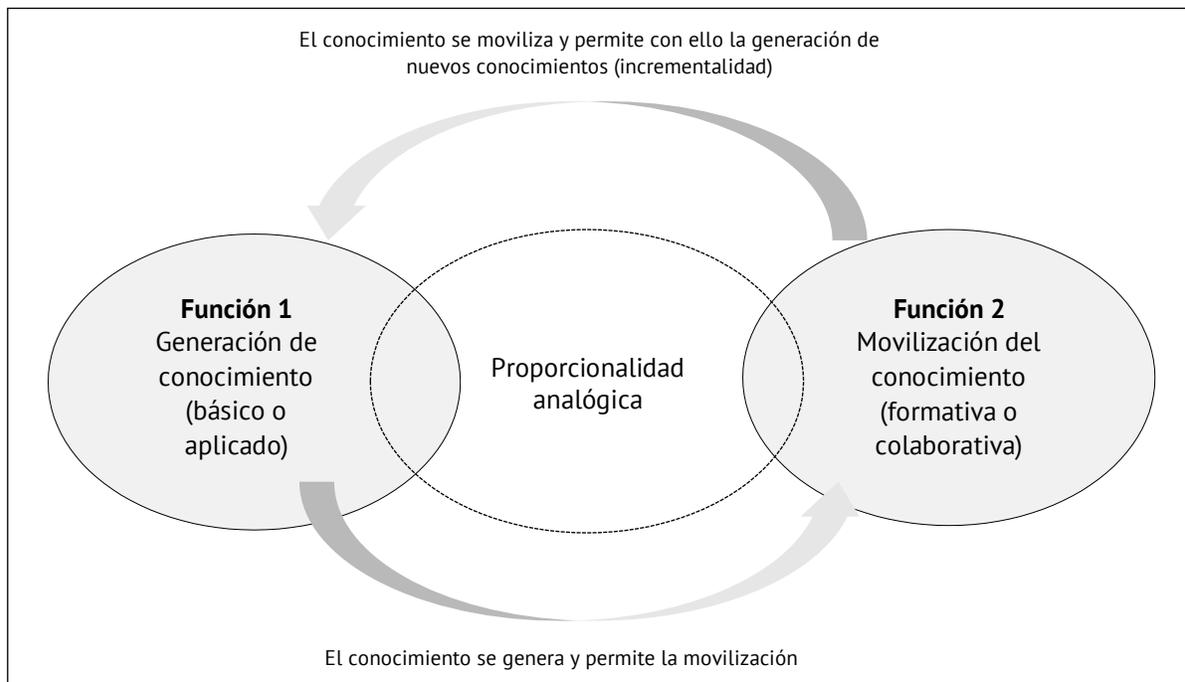
¹⁴ Si tomamos en cuenta este proceso co-evolutivo del conocimiento, el orden de las funciones debería iniciar con la investigación, seguir con la docencia y terminar con la colaboración. Sin embargo, dado el fenómeno de la masificación, la función nodal de la mayoría de las universidades latinoamericanas es la formación estudiantil, por lo que suele ubicársele al inicio de la lista. Esto quiere decir que el conocimiento que algunas universidades transmiten generacionalmente no es, en los hechos, el conocimiento que ellas mismas producen.

formar nuevos cuadros de profesionales e investigadores; y tampoco les es conveniente demeritar la colaboración con el entorno, en tanto que ello gestaría una crisis de pertinencia y legitimidad (De Sousa Santos, 2007), y el fortalecimiento eventual de la llamada *torre de marfil* (Campbell, 2019).

Si se quisiera profundizar el ejercicio taxonómico, bien podría decirse que la universidad tiene solo dos funciones sustantivas: 1) la generación de conocimiento y 2) la movilización de conocimiento. La generación del conocimiento recae, como se espera, en la investigación, mientras que la movilización del conocimiento agruparía tanto la formación estudiantil como la colaboración con el entorno. En un segundo nivel de especificidad, podría distinguirse entre la generación de conocimiento básico y aplicado; y entre la movilización formativa y la movilización colaborativa del conocimiento. Ubicando en el centro, como se observa en la Figura 1, un dispositivo analógico.

Figura 1.

Modelo alternativo de funciones universitarias sustantivas basadas



Nota. Al interior de cada una de las dos funciones puede replicarse la analogía. En la Función 1, la analogía posibilita la proporcionalidad entre el conocimiento básico y el conocimiento aplicado, a fin de evitar el univocismo y el relativismo; en la Función 2, la analogía esboza una proporción entre la formación y la colaboración, ya que la colaboración puede ser formativa y la formación puede ser colaborativa.

En este balance, centrado en el flujo del conocimiento, quedarían integradas las funciones sustantivas de la universidad. Sin embargo, como se ha discutido en reflexiones anteriores (Lindquist & García-Galván, 2021), las funciones no son sinónimo de la esencia universitaria, ni esclarecen el sentido de las universidades. Dado que no elucidan, siguiendo la lógica del Análisis Crítico del Discurso (Van-Dijk, 2016), el *para qué* o el *qué*, sino el *cómo*. De cualquier modo, el reconocimiento de la analogía representa un avance, ya que, al margen del tono ontológico que se prefiera, éste debe considerar un sentido de *proporcionalidad* entre las funciones sustantivas. Quizá, incluso, pueda adelantarse que el sentido del quehacer universitario esté relacionado con la construcción de un proyecto epistemológico que tenga como referencia las relaciones proporcionales de conocimiento, expresas en el flujo antes mencionado —ya sea que se opte por el esquema clásico de formación, investigación y colaboración, o bien por el de generación y movilización de conocimiento—.

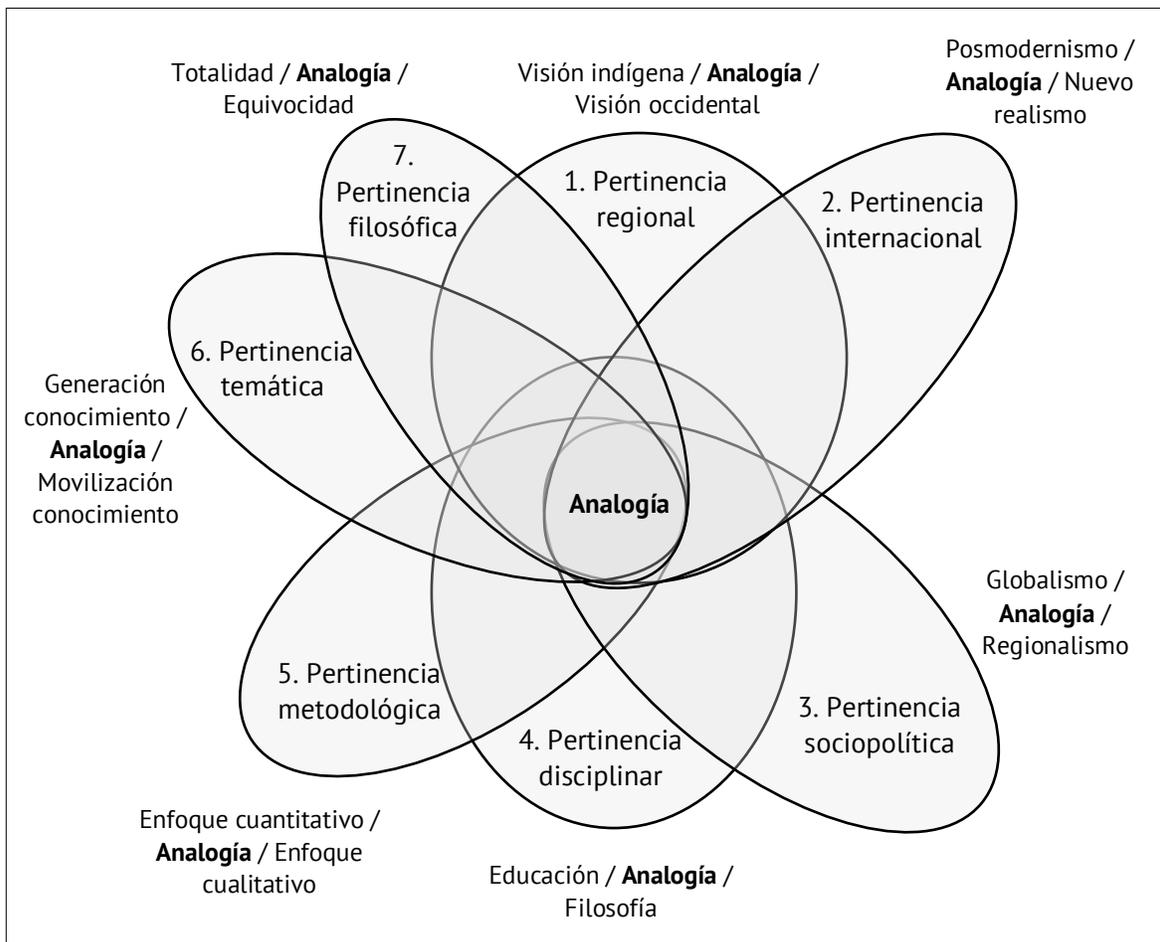
Finalmente, la séptima razón por la que se acude a la analogía, y en la que recae el mayor peso argumentativo, es la *pertinencia filosófica*. A lo largo de este trabajo, se verá que las tres categorías filosóficas nodales que constituyen la discusión son la Totalidad, la Otredad y la analogía. La Totalidad simboliza el extremo univocista, la imposición de una visión incontrovertible sobre la universidad; la Otredad, aunque interrumpe la Totalidad, presenta el riesgo del equivocismo, es decir de un proyecto universitario que no tiene límites en su apertura y compromete, en el camino, la autonomía universitaria.

Como tercera categoría, situada entre la Totalidad y la Otredad, aparece la analogía. El pensamiento analógico apuesta por la proporción y la contención: a la contención, en la medida en que no se busca solo el equilibrio, sino un *equilibrio proporcional*. Aunque en principio pueda parecer un pleonasma, la proporcionalidad dota de equilibrio al dinamismo. Las fuerzas pueden equilibrarse en un punto y momento determinados, pero, para que se mantengan equilibradas, es preciso calibrarlas con la proporción de forma permanente. Asimismo, la analogía es

contención, una herramienta política que evita los polos de la autarquía y la anarquía (Saghafi, 2005).

Estos siete componentes, como se ilustra en la Figura 2, integran una matriz de pertinencia en la que se muestra una *transversalidad analógica* que justifica, en parte, la elección de la analogía como un dispositivo hermenéutico para la fundamentación de un marco filosófico para las universidades públicas mexicanas. Sin embargo, esta decisión solo atañe a la óptica con que será abordado el problema, por lo que es necesario transitar hacia una problematización que dé cuenta de las tensiones y conflictos que justifican la necesidad de un marco filosófico de estas características.

Figura 2.
Matriz de pertinencia y transversalidad analógica



3. Propósitos y preguntas problematizadoras

En alcance a lo anterior, es momento de esbozar la agenda indagatoria del presente estudio. Tal agenda se compone de propósitos específicos y generales de investigación, así como de preguntas problematizadoras. Se emplea el término *propósito* y no *objetivo*, en congruencia con el razonamiento analógico. Aunque ambos se apropien del verbo infinitivo, el propósito plantea una *propuesta* que el investigador enuncia antes de acercarse de lleno al objeto de estudio. Así, el propósito comienza como univocidad, para enfrentarse a la realidad equívoca del fenómeno –si no equívoca, por lo menos si impredecible– y culminar en un estado analógico, que es el punto medio entre la univocidad inicial y la equivocidad final. La lógica de los objetivos, por el contrario, permanece siempre unívoca. Los objetivos se cumplen o no se cumplen, pero el *sí* y el *no* son definitivos. Por esto, anunciar que un objetivo se cumplió parcialmente anuncia la posibilidad de la analogía, pero transgrede la lógica del objetivo: si un objetivo se cumplió solo en parte, entonces no se cumplió. A diferencia del propósito, en donde bien puede señalarse qué regiones de la propuesta inicial fueron alcanzadas y cuáles resultaron inalcanzables.

Asimismo, se acude a preguntas problematizadoras y no a preguntas de investigación, porque la pregunta se emplea aquí como una herramienta indagatoria. El propósito de una pregunta problematizadora, es el refinamiento de la pregunta misma, reconociendo que una investigación puede ser meritoria si solo dio como resultado la conformación de una pregunta más próxima a la realidad del objeto de estudio. En contraparte, las preguntas de investigación tienen como meta el hallazgo de respuestas: por lo que aparece aquí, nuevamente, el desplazamiento del univocismo al univocismo, y el rechazo de la analogía por considerarla una respuesta *incompleta*. Es sabido que el valor de una pregunta puede juzgarse por su capacidad de evocar respuestas; pero se suele omitir que el valor de una respuesta podría evaluarse por su capacidad de incitar preguntas.

Preguntas problematizadoras

1. ¿Qué elementos teóricos y empíricos darían sustento a un marco filosófico analógico que responda a los desafíos éticos, epistemológicos y políticos de las universidades públicas mexicanas?
2. ¿Mediante qué proceso histórico logró instaurarse la Totalidad en las universidades contemporáneas?
3. ¿Qué discurso filosófico predomina en las universidades públicas mexicanas?
4. ¿Cuáles son las principales problemáticas éticas, epistemológicas y políticas de las universidades públicas mexicanas identificadas por los profesores-investigadores del país?

Propósito general

- Presentar elementos teóricos y empíricos para la fundamentación de un marco filosófico analógico que responda a los principales desafíos éticos, epistemológicos y políticos de las universidades públicas mexicanas.

Propósitos específicos

1. Reconocer el proceso genealógico mediante el que se instauró la Totalidad en las universidades públicas contemporáneas.
2. Identificar el discurso filosófico predominante en las universidades públicas mexicanas.
3. Diagnosticar las problemáticas éticas, epistemológicas y políticas de las universidades públicas mexicanas.

4. Justificación

Como se mencionó, la investigación aporta elementos teóricos para la fundamentación de un marco filosófico analógico para las universidades públicas mexicanas. Además del contenido teórico, también se pretende aportar evidencias empíricas que den cuenta de las principales problemáticas y necesidades de la comunidad académica en México. Especialmente, se atienden dos vacíos referenciales en el estado del arte: 1) en primer término, la ausencia de un diagnóstico de alcance nacional, que reconozca las problemáticas de la comunidad académica mediante un ejercicio censal; 2) en segundo término, el contraste entre las problemáticas de los actores universitarios y los discursos filosóficos emitidos por las universidades públicas.

En este sentido, los principales aportes de la presente investigación pueden resumirse en la siguiente lista:

- a) La introducción de una agenda investigativa incipiente en México y América Latina, como es el análisis filosófico de las universidades.
- b) El planteamiento de una lectura histórica no eurocéntrica sobre el surgimiento de la universidad.
- c) La revitalización de la analogía como un dispositivo hermenéutico capaz de facilitar la mediación y el diálogo entre la universidad y su entorno.
- d) La intersección entre la corriente analógica y la fundamentación onto-epistemológica de los estudios mixtos, misma que hasta ahora ha sido inexplorada.
- e) La sistematización de los discursos filosóficos frecuentados por las universidades públicas mexicanas, con lo que será posible identificar tendencias teóricas y su nivel de rigurosidad analítica.
- f) El diagnóstico de las necesidades y problemáticas de la comunidad académica mexicana en un nivel censal, atendiendo dimensiones éticas, epistemológicas y políticas.

- g) El reconocimiento de otredades al interior de la academia, lo que contribuirá a esbozar una lectura menos lineal sobre las demandas de los profesores e investigadores universitarios del país.

5. Estructura del documento

Atendiendo las preguntas problematizadoras y los propósitos de investigación, el presente documento se ha estructurado en cinco capítulos. En el Capítulo 1, se construye una problematización en torno al origen histórico de la Totalidad universitaria y sus principales implicaciones éticas, epistemológicas y políticas; al tiempo que se explora el estado teórico y fáctico de las universidades públicas en México. En el Capítulo 2, se presentan los detalles metodológicos que orientaron el trabajo de campo, así como su fundamentación epistemológica. En los Capítulos 3 y 4, se integran las características metodológicas y los hallazgos de los dos estudios empíricos. Finalmente, en el Capítulo 5, se encontrará una apertura conclusiva, que tiene como fin esbozar la lectura retrospectiva sobre el ejercicio de investigación, así como un panorama prospectivo de la agenda analítica. Además, se incluye un apartado de anexos, en donde podrán consultarse el instrumento que fue administrados a los participantes, así como otros apéndices de interés.

Capítulo 1.

Problematización

“La historia moderna, tanto temprana como tardía, fue desarrollada por hombres blancos europeos, quienes construyeron un mundo alrededor de Europa. No hay ni un atisbo de sospecha de que puede haber sido al revés, que tal vez fue el mundo el que hizo a Europa.”

—André Gunder Frank, *Reorientar la Economía Global en la Era Asiática*

Durante su largo cautiverio en la prisión de Turi, al este de Italia, Gramsci escribió que “la crisis consiste en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo no termina de nacer” (Gramsci, 1981, p.37). Pero la crisis no es, al menos del todo, un proceso dialéctico. No se resuelve con la muerte de lo viejo y el alumbramiento de lo nuevo, pues ni todo lo nuevo es reformador, ni todo lo viejo está obsoleto. El potencial de la crisis, como aquello que incita a pensar, rebasa los extremos del pasado y el futuro para instalarse en la coyuntura del presente. Quien se aferre al pasado, dice Gramsci, acabará preso de la tradición y el fundamentalismo; quien se aboque sin previsiones al futuro, enfrentará los riesgos del esnobismo y la inercia.

La crisis es pues un dispositivo analógico, el punto proporcional entre lo sucedido y lo venidero. No en vano, el verbo *krinein*, antecedente de la voz actual crisis, tenía una acepción doble para los griegos. Aludiendo, simultáneamente, a la ‘separación’ y a la ‘decisión’; *una separación que nos lleva a decidir*, ese es el sentido primero de la crisis. Dualidad que enfatiza su carácter analógico, su predilección por el equilibrio. Tan condenado al fracaso está quien analiza juiciosamente los hechos, pero sin llegar jamás a una decisión, como quien toma decisiones arriesgadas sin que medie un análisis profundo que las justifique.

Pensar la crisis de las universidades nos exige tomar en cuenta estos dos elementos. Como actores académicos, estamos ya habituados a la *separación* que nos

devela el análisis. Nuestro arte es el diagnóstico, el hallazgo de las ausencias, las fisuras y los excesos. Pero también es cierto que, históricamente, las *decisiones* que podrían desprenderse del proceso analítico se nos escapan de las manos. Es así como la crisis aumenta sus dimensiones: la complejidad de los problemas sociales orilla al investigador a formalizar diagnósticos cada vez más sofisticados, mientras que esta misma complejidad exige de los tomadores de decisiones acciones inmediatas que no resisten la minucia y la cautela del quehacer científico.

En parte, lo que este marco filosófico se propone, es conformar un diagnóstico que retrate la complejidad de la crisis que atraviesan las universidades públicas mexicanas. Partir del supuesto de la crisis implica, siguiendo nuestro ejemplo, reconocer que ambas superficies están separándose y que es preciso un diagnóstico. Pero este marco aspira también a la formulación de políticas concretas, que sean capaces de trascender el nivel diagnóstico y convertirse en insumos para la construcción de un sistema universitario más inclusivo, equitativo y justo.

Con ello en mente, se hace eco de lo que Barnett (2015) llamaba *utopías factibles*. Estas, dice Barnett, reflejan el uso realista de la imaginación: “si la imaginación es realmente para despegar, para volar, entonces quien imagina tiene que estar libre; pero incluso quien vuela está sujeto a las leyes de gravedad” (Barnett, 2017. p.67). La delimitación de propuestas para una mejor universidad retoma esta doble naturaleza del ejercicio imaginativo. Se considera aquello que la universidad *puede ser*, su potencialidad ilimitada, pero también aquello que la universidad *es*, sus fuerzas centrífugas y centrípetas, sus márgenes y todo lo que condicione su devenir.

Estamos ante la dualidad de lo *dado* y lo *posible*. Categorías que remiten al sentido original de la crisis: la *separación* como lo dado y la *decisión* como lo posible. Para Zemelman (1987), la construcción teórica debe enfatizar el papel de lo indeterminado, “no reduciendo lo posible a lo dado, sino abriendo lo dado a lo posible” (Zemelman, 1992, p.27). En esto reside la importancia de una caracterización nítida y

realista de lo dado: entre mejor se conozca lo que la universidad es, mayores elementos se tendrán tendremos para imaginar lo que la universidad *puede ser*.

Con todo, crisis no es sinónimo de decadencia. La decadencia es descendente, retrata lo que muere, lo que está próximo a extinguirse. La crisis es ebullición multidireccional, atiende tanto a lo que puede morir como a lo que puede nacer, pero también a lo que puede sanar y a lo que tiende a agravarse. Por ello, es preciso deslindarse de corrientes que, al augurar la crisis, se contentan con el esbozo de un escenario catastrófico. La columna vertebral de este trabajo no es el desaliento, sino el uso de la imaginación como una herramienta política.

1. Devenir histórico de la Totalidad universitaria

Son tres las premisas problematizadoras que orientan la presente indagación. La **Premisa 1**, advierte que “La universidad se encuentra subsumida por una Totalidad de alcance ético, epistemológico y político”. La **Premisa 2**, plantea que “La Otredad, como mecanismo de exterioridad, puede trascender el univocismo de la Totalidad”. Finalmente, la **Premisa 3**, establece que “la analogía tiene el potencial de contener la equivocidad de la Otredad”. En efecto, la Totalidad es el factor que subyace a la crisis actual de las universidades; la Otredad, por su parte, es el horizonte, la resistencia de la que nos valdremos para abrir y desestabilizar la Totalidad; en el centro de ambas categorías, reposa la analogía, como el recurso que nos aleja de constituir nuevas Totalidades.

Muchos han sido los términos empleados para calificar la crisis universitaria. Algunos le han llamado *capitalismo académico* (Slaughter & Leslie, 1997), refiriéndose a los usos pecuniarios del conocimiento. Otros prefieren el término *Modernidad*, aludiendo a una matriz de pensamiento impuesta con la hegemonía de Occidente (Quijano, 1988; Sánchez, 2020). Cercanos a estos últimos, están los autores que responsabilizan directamente al *colonialismo* y proponen, en consonancia, una descolonización de la universidad (Batz, 2021; Carvalho & Flórez, 2018; Lao-Montes,

2019). En este mismo espectro, podemos situar a quienes critican el *neoliberalismo*, expreso en la mercantilización de las actividades universitarias y el adelgazamiento progresivo de las facultades del Estado (Castelao-Huerta, 2021; Chomsky, 2016; Ramírez & Hyslop-Margison, 2015).

Para este caso, se ha optado por acuñar el término Totalidad, ya que facilita una lectura filosófica de la problemática. Como categoría, la Totalidad no se limita al combate contra lo que está en el centro, contra lo hegemónico, sino que contempla también la pulsión de lo central por depredar todo aquello que se le resiste. Proponer que el Modelo A debe ser reemplazado por el Modelo B, cambia lo que está en el centro, pero deja intacta la tendencia centralizadora. En esto se aprecia un legado de la dialéctica hegeliana: dos tesis que se confrontan y un estado sintético que supera la tensión, pero que muy pronto se convierte en una nueva Totalidad.

También debe considerarse que, para nuestra discusión, la Totalidad no hace referencia al conjunto de las partes. Totalidad no es sinónimo de totalidad: Totalidad es la totalización de una de las partes. Paradójicamente, si la Totalidad tuviera noción de la totalidad, esto es, de la posibilidad de lo indeterminado, acabaría disipándose. Por este motivo, no vale decir que el problema radica en que las universidades conformen una totalidad, sino en la instauración de cierta Totalidad *en* las universidades.

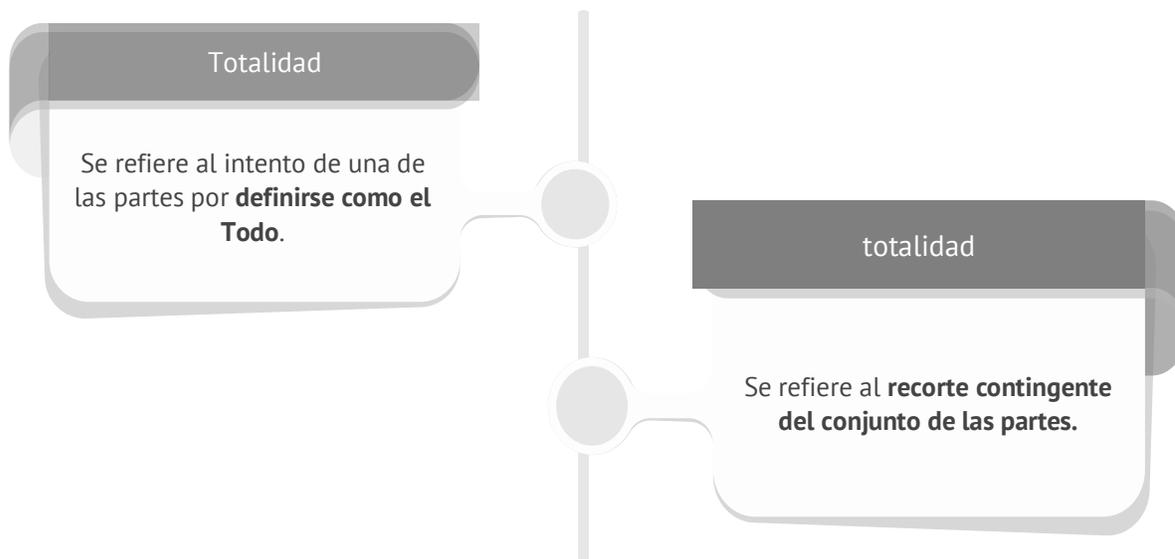
El agenciamiento que aquí se realiza sobre la categoría Totalidad evoca la obra de Levinas. Para el filósofo lituano, “la Totalidad objetiva *permanece exclusiva* [cursivas del original] frente a toda *otra*, a pesar de que se desnuda, es decir, a pesar de que aparece a otro” (Levinas, 1961, p.233). Lo que la idea de Totalidad implicaría para las universidades, es la exclusión, la intransigencia, frente a una Otredad que se devela, que se desnuda, para emplear los términos del propio Levinas. En este sentido, la expresión de la Totalidad no es exclusiva de la filosofía, sino que puede también encontrarse –propósito de nuestra investigación– en el ámbito ético, epistemológico y político.

Por el contrario, la categoría de totalidad (con minúscula intencional) es más un constructo epistemológico que político. Concretamente, es retomado del pensamiento de Hugo Zemelman. En la obra del epistemólogo chileno, la categoría original es denominada *totalidad concreta* y se refiere a una exigencia epistemológica del razonamiento que “constituye un modo de recortar a la realidad para construir el objeto de estudio, sin partir de la exigencia *a priori* de todas las propiedades o aspectos de una cosa” (Zemelman, 1987a). Por esta razón, se entiende que Zemelman considere la totalidad una “perspectiva de descubrimiento” (1987, p.53).

La combinación de la Totalidad de Levinas y la totalidad de Zemelman, supone un ejercicio riesgoso. La crítica más aguda que podría interponerse a dicho esfuerzo, es la Totalidad que se asoma en la totalidad, pero es el propio Zemelman quien propone el argumento para disiparla: “la totalidad constituye una organización conceptual que no parte de una explicación, sino de la premisa de que la realidad asume múltiples modos de articulaciones entre sus niveles componentes” (Zemelman, 1992, p.93).

La totalidad que se propone Zemelman es un recorte contingente de la realidad, y no tiene las aspiraciones ontológicas a las que se opone Levinas. Una forma clara de entender la diferencia entre ambos conceptos, reside en la definición que construyen Deleuze y Guattari (1991) para caracterizar el problema de la filosofía y en donde se aprecia también el uso de la analogía: “dar consistencia sin perder nada de lo infinito” (p.46). La articulación de una totalidad contingente brinda consistencia, pero cierra el paso a la infinitud, como lo hace la Totalidad. En la Figura 3, se presenta una definición operativa, a fin de clarificar las distancias conceptuales entre ambas categorías.

Figura 3.
Diferencia entre Totalidad y totalidad



De Levinas también se retoma la categoría de Otredad. Aunque será motivo de profundización más adelante, por ahora cabe anotar que Levinas concebía al Otro como un ente irreductible e infinito. El Otro no es la imagen que tengo del Otro, el Otro me excede. El Otro es “[...] el extranjero que perturba en nuestra casa. Sobre él no puedo *poder*. Escapa a mi aprehensión en un aspecto esencial, aun si dispongo de él. No está de lleno en mi lugar. Pero yo, que no pertenezco a un concepto común con el extranjero, soy como él, sin género. Somos el Mismo y el Otro” (Levinas, 1961, p.63).

A partir de esta cita, se entiende que el Otro no es lo diferente. Porque para sostener que algo es diferente, es menester cotejarlo con una identidad. Del Otro no conocemos nada, nos es imposible aprehenderlo y compararlo. Lo único que nos queda es su rostro, ese llamado capaz de interpelar a la mismidad. La ética, dice Levinas, “es el cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del Otro” (1961, p.67). Esto es algo que las universidades no han logrado: para constituir su postura ética, se refugian cada vez más en su mismidad. Pero ser ético no es ser bueno, ni actuar bajo principios morales; ser ético es dudar de la propia ética, ser sensible al llamado y las exigencias del Otro (Mèlich, 2013)

La crítica que algunos (Dussel, 1975; Rae, 2016) han esgrimido contra Levinas, es que su visión del Otro es filosóficamente válida, pero políticamente inoperante. Decir que el Otro es *totalmente Otro*, es condenarle a la irreductibilidad. Para Dussel, Levinas pudo conformar una empresa ética capaz de desestabilizar el univocismo de la Totalidad, aunque creando, en el trayecto, una nueva problemática: el equivocismo. Justo es reconocer, sin embargo, que los intereses de Levinas no fueron, desde el inicio, cercanos a la política. Como sí lo fueron para Dussel, que, inspirado en *Totalidad e Infinito*, formuló el método analéctico que dio soporte a su *Filosofía de la Liberación*.

Para nuestro caso, es necesario permanecer en el centro, en la analogía. Esta decisión responde a la influencia de la hermenéutica analógica desarrollada por Beuchot (2000). En especial, se recupera el interés de consolidar un marco interpretativo que no sea presa de los polos extremos del univocismo (el Otro es solo esto) y del equivocismo (el Otro es cualquier cosa). Sin embargo, nuestro abordaje toma distancia de Beuchot en la medida en que sus intenciones no son hermenéuticas, sino metafísicas. Se pretende así el esbozo una metafísica analógica que tenga la solvencia necesaria para enmarcar los ámbitos éticos, políticos y epistemológicos de las universidades.

En torno a esta metafísica analógica, debe advertirse que no rehúye al disenso. Por el contrario, se aventura al diálogo entre autores cuyas obras presentan diferencias irreconciliables. Así, por ejemplo, se incita la conversación entre Levinas y Deleuze: uno trascendente, el otro inmanente; uno equivocista, el otro univocista; uno metafísico y el otro ontológico. Pero también entre Levinas y Dussel, que difieren en su concepción del Otro; y entre el propio Dussel y Beuchot, que no han llegado a un acuerdo sobre el carácter dialéctico de la analogía. Ante tal empresa, se aceptan por anticipado las críticas que juzguen arriesgada y arbitraria la lectura que se hace sobre dichos autores. Frente a ello, se admite que este acercamiento es deliberadamente no-fidelista, y que se funda en el deseo de pervertir, pues solo se hace teoría pervirtiendo la teoría.

La primera meta que persigue esta problematización, consiste en el debilitamiento del discurso histórico de la Totalidad. Para esto es necesario, en principio, una dislocación historiográfica de las universidades. Después de todo, la historiografía comprende también un ejercicio hermenéutico, una forma de interpretar los textos (Beuchot, 1996), y como tal, no está expuesta de los riesgos del univocismo y el equivocismo. Son unívocos los abordajes históricos que plantean la posibilidad de una sola lectura válida de los hechos, y equívocos aquellas que encumbran la infinitud de interpretaciones.

La historia de la universidad, como la conocemos hasta ahora, ha sido más bien unívoca. Su núcleo es una narrativa en donde se sostiene que las universidades surgieron en Bolonia, maduraron en Berlín y se modernizaron en los Estados Unidos. Asia, África y Mesoamérica, pese a ser regiones de mayor tradición histórica, son relegadas a la periferia. Esto develaría, una vez más, la dinámica de la Totalidad: en el centro, se sitúa una parte –Occidente– que se toma por el todo, mientras que el resto de las partes del todo se invisibiliza, dada su lejanía con el centro.

1.1 La imposibilidad genealógica del origen de las universidades

Si la entendemos como “la realización institucional de la necesidad básica del hombre por saber” (Burch, 1976, p.19), o bien, como el ejercicio de una corporación cuyo “fin marcado es la búsqueda de la verdad, el bien y la belleza” (Bara & Martínez, 2012, p.78), la universidad no nació en Europa. Siete siglos antes de nuestra era, Asia ya tenía universidades. En Taxila, al noreste del actual Pakistán, existió un gran centro de estudios dedicado al análisis de los textos sagrados indios, así como de la aritmética, la música, la medicina y la lógica. Según las indagaciones de Peters (2019), la Universidad de Taxila llegó a agrupar a 10 mil 500 estudiantes, una población tres veces mayor que la alcanzada por universidades europeas surgidas en el siglo XI, como las de Bolonia y París (Ruegg, 1992).

En el siglo V, en la misma India, fue fundada la universidad de Nalanda. Al respecto, Goodchild admite que la “primera institución universitaria formal en la que podríamos encontrar similitudes con las universidades actuales surgió en India, no en Europa” (Goodchild, 1997, p.26). La universidad de Nalanda contó, desde su fundación, con bibliotecas, aulas, salas de meditación, jardines y parques (Chambers, 2017). En cuanto a la enseñanza, esta universidad tenía una matrícula cercana a los 2 mil estudiantes, a quienes instruía en literatura, ciencia, bellas artes, medicina y astrología (Kumar, 2018).

En China, en el siglo II, la Universidad Imperial (*Taixue*) formaba a más de 30 mil estudiantes para su incorporación en los puestos burocráticos del gobierno. *Taixue* fue fundada durante la dinastía Han y se convirtió en un centro de estudios de corte confucionista, hasta que fue transformado, en 1898, en la actual Universidad de Pekín (Peters, 2019). No hay que pasar por alto que, gracias a su sofisticado sistema educativo, China fue la región más desarrollada del mundo durante la Edad Media. Como anota Mielants (2002), adelante de cualquier otra nación, tenía más de 100 millones de habitantes por aquella época y experimentaba un alto nivel de crecimiento económico, por no mencionar la superioridad militar que le permitía dominar Eurasia.

El mundo africano vio también el surgimiento de diversas universidades. Una de ellas, la más antigua de la región, es la de al-Qarawiyyin, fundada en el año 859 en Marruecos. Al-Qarawiyyin se estableció gracias a la gestión de Fátima al-Fihri, una mujer clave en la educación de Oriente y de la que nos ocuparemos más adelante. Entre las que se han mencionado, al-Qarawiyyin es una de las pocas universidades que se mantiene en funcionamiento y que sigue otorgando grados universitarios en su área de especialidad: las ciencias naturales (Peters, 2019).

También en África, se puede documentar el caso de la universidad de al-Azhar, fundada hacia el año 970 en tierras egipcias. En al-Azhar, los temas formativos nodales atendían al sunismo –corriente tradicional del islam–, así como a la jurisprudencia, la gramática, la lógica y la astronomía. Además de dichas áreas, al-Azhar fue un semillero

para la formación filosófica, esto en una época en la que cualquier doctrina ajena a la religión se consideraba herética. Vale también mencionar, como apunta Alatas (2006), que el nombre con el que se conocía a esta universidad era *Jāmiàh*, que se traduce del árabe como ‘universal’, noción que más tarde sería reclamada como endémica por Europa con el latín *universitas*.

Ahora toca el turno de las universidades existentes en las civilizaciones mesoamericanas.¹⁵ Es verdad que buena parte de los registros históricos de los pueblos originarios fueron destruidos –física y simbólicamente– por los españoles (Barbosa, 1994; Güereca Durán, 2020; León-Portilla, 2007). Sin embargo, sobreviven indicios fehacientes sobre las instancias formativas de aquel entonces, especialmente las de los mayas y los aztecas.

Los mayas son reconocidos como los “primeros científicos de América” (Meyer y Sherman, 1979, p.31). Morley (1956), les da crédito por su sofisticación en el desarrollo de la “escritura, la astronomía y las matemáticas” (p.428). Según los hallazgos de Madrigal (2011), los mayas tenían un esquema educativo centrado en la formación de sacerdotes, guerreros y gobernantes. Asimismo, el acceso a la educación les era permitido a las mujeres de la realeza (Drew, 2002), miles de años antes de que el mundo occidental aceptara el derecho de las mujeres a recibir educación.

Por último, hay que hacer un espacio para hablar de los aztecas. López-Austin (1985), recogiendo los testimonios de Bernardino de Sahagún,¹⁶ advierte la existencia del *Calmécac* y el *Telpochcali*, escuelas dedicadas, respectivamente, a la formación de sacerdotes y militares. Eran los padres quienes decidían a qué escuela habrían de acudir sus hijos: en el *Calmécac*, los sabios (*tlamatinimes*) transmitían conocimientos elevados

¹⁵ Se emplea aquí de forma deliberada lo que podría ser considerado un ‘anacronismo’, por los motivos que se argumentarán más adelante.

¹⁶ Bernardino de Sahagún fue un misionero franciscano, de la Orden de los Hermanos Menores, que llegó a la Nueva España en 1529, procedente de Salamanca. Durante su estancia, redactó la conocida *Historia general de las cosas de la Nueva España*, compuesta de doce tomos, y en la que narra las creencias, fiestas y costumbres de los indígenas.

acerca de la cultura náhuatl, por lo que sus filas solían integrarse, principalmente, por los hijos de los nobles y la gente rica; en cambio, los hijos del pueblo (*macehuales*) acudían al *Telpochcali*, a fin de ser formados como guerreros (Félix-Lerma, 2005),

Como se ve, un largo camino se había recorrido antes de que, en la ciudad italiana de Bolonia, hacia el siglo XI, se conformaran los primeros colectivos universitarios europeos. Aun así, buena parte del canon historiográfico insiste en reconocer a dicha universidad como la primera del mundo (Goodchild, 1997; Perkin, 2007; Rashdal, 1987).¹⁷ Entre líneas, esto delataría el eurocentrismo que prevalece en la historiografía de la universidad: un proyecto que pasa de largo los progresos de las grandes civilizaciones antiguas –Mesopotamia, China, Egipto, India, Persia y Mesoamérica– para configurar, en cambio, una línea cronológica que inicia con los griegos y culmina con la sociedad occidental contemporánea.

Walter Rugg, conocido clásico de la historiografía universitaria, admitió en su momento que la Universidad de Bolonia no fue fundada en el año 1088. A decir de Rugg: “no hay ninguna evidencia histórica de tal fundación, sino que el año 1088 fue elegido apenas en el siglo XIX por Giosué Carducci, poeta italiano, como una fecha conmemorativa para llevar a cabo una celebración magna con la familia real y los rectores de todas las universidades del mundo” (Rugg, 1992, p.4). Esto no niega la emergencia de colectivos estudiantiles universitarios en Europa durante los siglos XI y XII, sino que desestima la posibilidad de identificar una fecha fundacional específica, ya que “las fechas conmemorativas suelen elegirse en el marco de intenciones políticas y simbólicas” (Rugg, 1992, p.5).

El mito histórico sobre la primacía temporal de la universidad de Bolonia no es inocuo. Lleva, dentro de sí, una carga ideológica que anuncia la necesidad de volver la vista a Europa para evocar la ‘esencia’ de la universidad. Esto se traduce en una programática que desplaza cualquier antecedente universitario que no se remonte al

¹⁷ Hasta hace poco, dicha tesis también era defendida por quien escribe (Lindquist y García, 2020).

periodo medieval. La versión anterior ha sido avalada por los historiadores europeos, más en un tono apologético que argumentativo:

La universidad es una institución europea; de hecho, es la institución europea por excelencia. Hay varias razones para esta afirmación. Como comunidad de profesores y estudiantes, a la que se otorgan ciertos derechos, como la autonomía administrativa y la determinación y realización de los planes de estudio (cursos de estudio) y de los objetivos de investigación, así como la concesión de títulos públicamente reconocidos, es una creación de la Edad Media. (Ruegg, 1992, p.xix)

Así, la universidad, como forma de organización social, fue peculiar de la Europa medieval. Posteriormente, se exportó a todas partes del mundo, incluido el Oriente musulmán; y ha permanecido con nosotros hasta el día de hoy. Pero en la Edad Media, fuera de Europa, no había nada parecido en ninguna parte. (Makdisi, 1970, p.264)

Nadie discutiría hoy el hecho de que las universidades, en el sentido en que ahora se entiende generalmente el término, fueron una creación de la Edad Media, apareciendo por primera vez entre los siglos XII y XIII. Mientras no haya una prueba definitiva de lo contrario, estas últimas deben ser consideradas como la única fuente del modelo universitario que se extendió gradualmente por toda Europa y luego por todo el mundo. (Verger, 2003, p.35)

Ninguna de estas afirmaciones podría sostenerse sin que medie una definición de la universidad. El acto político de la definición ha sido la estrategia clásica colonialista para reivindicar una visión eurocéntrica del mundo moderno y helenocéntrica del mundo antiguo (Bernal, 1987; Said, 1971). Los historiadores definen la ciencia, y esta nace en Grecia; los historiadores definen la filosofía, y esta nace en Grecia; los historiadores definen el arte, y este nace en Grecia; los historiadores definen la medicina, y esta nace en Grecia; los historiadores definen la educación, y esta nace en Grecia (Dussel, 1994).

Así pues, no sorprende que el consenso de cierta definición de la universidad sea empleado para omitir cualquier otro precedente histórico. Tal lógica se manifiesta, por ejemplo, al argumentar que la palabra ‘universidad’ nació en el medievo, con lo que se descarta que otras culturas tuvieran universidades.¹⁸ Al respecto, no hay ninguna duda de que la palabra latina *universitas*, traducida como ‘comunidad’, nació en Europa. Sin embargo, en principio no fue exclusiva de las universidades, sino que aludía a un simple sustantivo colectivo:

Un vistazo a cualquier colección de documentos medievales revelará el hecho de que la palabra *universitas* significaba simplemente un número, una pluralidad, un grupo de personas [...] a finales del siglo doce y principios del trece, encontramos la palabra aplicada a corporaciones de maestros y estudiantes; pero aún seguía aplicándose a otras corporaciones, particularmente a los gremios recién formados y a los municipios de las ciudades; al tiempo que eran también aplicados a los gremios escolásticos y fue inicialmente usado de forma intercambiable con palabras como “comunidad” y “colegio”. (Rashdal, 1987, p.7)

A raíz de esta cita, se descarta que la palabra universidad haya surgido con las mismas connotaciones que hoy guarda entre nosotros. *Universitas* no es sinónimo de universidad, sino de *colectivo*. Aun así, se acude a un uso anacrónico de las categorías históricas. Se piensa, todavía, que las universidades actuales nacieron en la etapa medieval, cuando un análisis riguroso demostraría que ambas instituciones tienen poco o nada en común. En virtud de la precisión, las universidades que hoy conocemos apenas tienen uno o dos siglos de antigüedad, y son un producto institucional de la etapa moderna (Flexner & Kerr, 1994).

El nacimiento del nombre no es el nacimiento de lo que es nombrado. El nombre es una categoría contingente, demarcada para reducir la incertidumbre. Pero el nombre da también muestra del dominio político. Sostener que ‘*esto es la universidad*’, conlleva un criterio de exclusión y, por tanto, un juego de poder (Foucault, 1975). Este poder

¹⁸ Este suele ser el argumento común para negar el reconocimiento a las universidades mesoamericanas.

taxonómico ha sido ostentado por Occidente desde hace siglos, y todavía hoy le es útil para evaluar qué universidades son 'más universidades' que otras (Eizadirad, 2017).

La Totalidad trasciende el tópico de las universidades. La postura de superioridad semántica asumida por Occidente refleja un conflicto actual de consecuencias graves.¹⁹ Es Occidente quien define qué es la paz, y también quien aniquila a quienes no se ajustan a su visión de la misma; es Occidente quien define qué es la civilización, y también quien invade y destruye las culturas a las que no cree civilizadas; es Occidente quien define qué es el conocimiento, y también quien deslegitima y desaparece los conocimientos que escapan a su etiqueta de 'ciencia'; es Occidente quien define lo que es la libertad de expresión, y también quien viola el derecho de sus adversarios a expresarse; es Occidente quien presume la universidad como el foro máximo de la reflexión y la crítica, pero también quien censura, en su interior, cualquier postura que atente contra sus privilegios epistemológicos (Ramón Grosfoguel, 2013).

Todo lo mencionado hasta ahora, no sería posible sin el brazo historiográfico de la Totalidad; sin la imposición de líneas cronológicas uniformes que conectan, con aparente armonía, el punto A con el punto B. Contra esta lectura de la historia, se propone aquí una acentuación de las fisuras y las líneas de fuga que tensionan aquello que es considerado parsimonioso. Para tales fines, se presenta ahora un agenciamiento sintético del método genealógico propuesto por Nietzsche y revitalizado por Foucault.

¹⁹ Advierto que a lo largo del trabajo emplearé adjetivos tan o más subjetivos que este. Primero, porque considero que la asepsia en la prosa es una meta loable para los biólogos, los químicos o los físicos, pero no para quienes estudian fenómenos humanos y sociales. Segundo, porque entiendo que el propósito de la ciencia no es que sus hallazgos *parezcan* científicos, sino generar conocimientos que sean de valía para comprender y pronosticar la realidad que nos rodea. Tercero, porque no asumo el discurso de la ciencia como un dispositivo epistemológico neutro; por el contrario, entiendo que hablar de ciencia 'neutra', 'objetiva' e 'imparcial' es otra forma de adjetivar el ejercicio científico y de alejarse, paradójicamente, de la neutralidad.

1.1.1. Nietzsche y Foucault contra la idea de origen

La factibilidad de un origen histórico ha sido, tanto en Nietzsche como en Foucault, un significativo antagónico de la genealogía. Contrario a la historia realista, la genealogía aprovecha la subjetividad para desmontar las verdades ‘neutrales’ impuestas por el esencialismo histórico (White, 1992). De esta manera, se posiciona como una alternativa al historicismo teleológico, eurocéntrico y androcéntrico (Little, 2018), a fin de superar la tradición metafísica y sumergirse así en una historia compuesta de minucias y marginalidades (Santiago Castro-Gómez & Restrepo, 2008).

En tanto que hablar de un origen sería contradictorio, puede señalarse que la genealogía tuvo una apropiación germinal en Nietzsche. Esto se ve, especialmente, en su *Genealogía de la Moral* (1887), pero también en obras previas como *Humano, demasiado humano* (1878) y *La Gaya Ciencia* (1882). Durante la década en que estas obras fueron escritas, Nietzsche desarrolló cuatro conceptos nodales para comprender su método genealógico: *Ursprung*, *Herkunft*, *Entstehung* y *Erfindung*.²⁰

Ursprung, dice Foucault (1988), es entendido por Nietzsche como un contrapeso a la idea del origen milagroso (*Wundersprung*). Pensar, por ejemplo, que las universidades aparecieron de forma súbita, por el interés inocuo de un grupo de estudiantes (Rashdal, 1987), es pasar por alto la existencia de procesos complejos y conflictivos que propiciaron su conformación. A decir de Foucault, es “tener por adventicias todas las peripecias que han podido suceder, todas las astucias y todos los disfraces” (Foucault, 1988, p.18).

En lugar de una persecución mística en torno a la esencia de las cosas, la genealogía propone una explicación más próxima al devenir humano. No hay, detrás de las máscaras, una identidad primera, sino una nueva máscara que pretende encumbrarse como el origen. En este sentido, continúa Foucault, “detrás de las cosas

²⁰ Como señala Foucault (1988), estos términos revelan una evolución conceptual en Nietzsche con relación a su visión anti-metafísica de la historia, ya que en obras tempranas fueron empleados de forma indistinta por el autor del *Zaratustra*.

hay ‘otra cosa bien distinta’: no su secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que no tienen esencia, o de que su esencia fue construida, pieza a pieza, a partir de figuras extrañas a ella” (1988, p.18).

Agotando la posibilidad del origen como núcleo de la genealogía, Nietzsche acude al *Herkunft*, que entenderá como una *procedencia*. Procedencia que no responde a la búsqueda de una línea fija e inmutable, sino a la localización de los accidentes, de “las mínimas desviaciones, los errores, las faltas de apreciación y los malos cálculos que han dado nacimiento a lo que existe y es válido para nosotros; al descubrimiento de que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el Ser ni la verdad, sino la exterioridad del accidente” (Foucault, 1988, p.28).

Si las universidades admitieran que su conformación está ligada a un conjunto de accidentes, no podrían recurrir a la historia como un recurso identitario. Esto demostraría que aquellos valores encumbrados como pilares institucionales, responden apenas a casualidades, presiones y contingencias históricas. Por el contrario, se asiste a una narrativa homogénea, afirmando que dichos valores fueron ideados en un momento fundacional, por lo que deben ser motivo de orgullo, respeto y obediencia entre la comunidad universitaria.

La categoría de *procedencia* reivindica así el accidente, en vez de evocar un origen milagroso que se extrae del pasado para explicar el presente. La procedencia, dice Moro (2002), es más un análisis subterráneo de las marcas y llagas del cuerpo que una expedición metafísica para robustecer la identidad. La indagación de la procedencia, “no fundamenta, sino que agita lo que se percibía inmóvil; fragmenta lo que se pensaba unido; y muestra la heterogeneidad de lo que imaginábamos uniforme” (Foucault, 1988, p.29).

Lo anterior pone en el centro de la discusión el apunte que hacía Foucault (1988) sobre el vínculo entre la procedencia y el cuerpo. La noción del origen milagroso (*Wundersprung*), evoca una historia descarnada, un imaginario exclusivo que solo atiende al plano de las ideas. Al pensar en el ‘origen’ de la universidad, no hay mención

sobre los cuerpos. No ya sobre sus perfiles formativos, sino sobre los tipos de cuerpos a los que les fue permitido 'fundar' la universidad: cuerpos hombres, no mujeres; cuerpos jóvenes, no viejos; cuerpos europeos, no asiáticos, africanos o americanos; cuerpos sanos, no enfermos; cuerpos del ocio, y no de las labores; cuerpos libres, no esclavos.

Tras develar los atributos de *Herkunft* en tanto procedencia, Nietzsche incorporó la noción de emergencia (*Entstehung*). Aquí, sin embargo, es impreciso entender la emergencia a la manera de un surgimiento espontáneo, como si se tratase, nuevamente, de un origen milagroso. Más bien, habrá que leerla como la lucha entre unas fuerzas que antagonizan, pero que también han sabido aliarse en otros periodos de la historia (Foucault, 1988).

En este caso, la categoría de *emergencia* es útil para concebir el desarrollo histórico de las universidades como un proceso necesariamente problemático. Si es verdad que toda afirmación conlleva una negación, entonces la afirmación de un proyecto universitario responde a la negación de proyectos alternativos. De este modo, se hace patente que la visión actual de las universidades representa *una* de entre diversas opciones, y que podría deber su vigencia, más que a la solidez teórica o a la pertinencia social, a la capacidad política de sobreponerse a sus visiones antagónicas. Después de todo, evocando a Sartre, "una vez escuchados los detalles completos sobre la victoria, es difícil distinguirla de la derrota" (Sartre, 2012, p.15).

Hay entonces una procedencia que expone las marcas de los cuerpos y hay también una emergencia que simboliza un lugar de enfrentamiento. Un espacio abierto en el que los jugadores nunca compiten en igualdad de condiciones y en el que la trama es siempre la misma: la violencia de los dominadores sobre los dominados. El triunfo de los dominadores se impondrá ante los dominados bajo la forma de marcas, rituales y reglas. El gran botín de la historia, advierte Foucault, será para quien "introduciéndose en su complejo aparato, la haga funcionar de tal forma que los dominadores se encuentren dominados por sus propias reglas" (Foucault, 1988, p.40).

Buscando desentrañar los discursos normativos, la genealogía llega, finalmente, al estudio de la invención (*Erfindung*). Hasta ahora, la emergencia y la procedencia se habían analizado en el nivel fáctico. Pero la historia, en sí misma, no basta, sino que se requiere una retórica de la historia (White, 1992). Una poética que disipe toda duda sobre el sentido de las reglas y proporcione, además, un corpus ético que ensalce a quienes las obedezcan y castigue a quienes las transgredan.

Pese a sus simetrías, la invención sigue caminos distintos en los proyectos genealógicos de Nietzsche y Foucault. El primero, la entiende como una resistencia a la concepción extra-humana del origen. Esto se puede corroborar en su *Gaya Ciencia* (1882), cuando desplaza la pregunta religiosa sobre el origen del hombre para centrarse en la invención de la religión. Pero es Foucault quien la complejiza, sentando las bases para una microfísica del poder arraigada en el saber:

Con Platón se inicia un gran mito occidental: lo antinómico de la relación entre el poder y el saber, si se posee el saber es preciso renunciar al poder; allí donde están el saber y la ciencia en su pura verdad jamás puede haber poder político. ¡Hay que acabar con este gran mito! Un mito que Nietzsche comenzó a demoler al mostrar, en los textos que hemos citado, que detrás de todo saber o conocimiento lo que está en juego es una lucha de poder. El poder político no está ausente del saber, por el contrario, está arraigado a este. (Foucault, 1978, p.25)

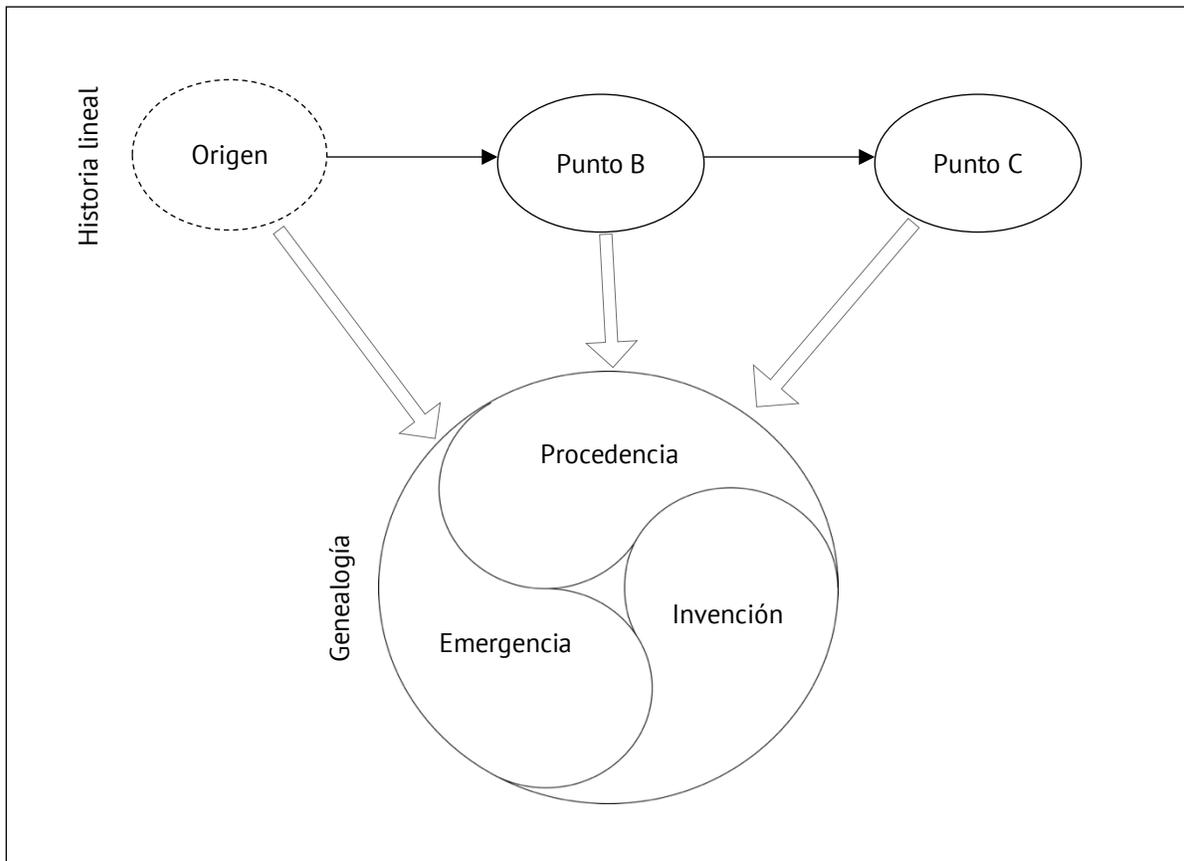
Ya se verá en qué medida la invención, como herramienta genealógica, contraviene aquellos argumentos que pretenden despolitizar la ciencia y llevarla a un terreno alegado como neutro. Por esta misma razón, un agenciamiento genealógico de la universidad no se contenta con el registro de una historia erudita pero estática, sino que busca retratar, desde un ángulo desafiante, la compleja red de luchas y tensiones que atraviesan a la universidad.

Como se expone en la Figura 4, existe una distancia hermenéutica insorteable entre la lectura histórica lineal y el abordaje genealógico. En la primera, se asume que

los fenómenos históricos tienen un origen identificable y siguen una progresión que, pese a las contingencias, conserva una ruta cronológica intacta. La genealogía, por el contrario, desplaza la posibilidad de un origen, en aras de hablar de procedencias, emergencias e invenciones que atraviesan y condicionan el suceso histórico.

Figura 4

La historia lineal frente al abordaje genealógico



Nota. Elaboración propia

A partir del abordaje genealógico, la idea de un origen de la universidad situado en la Europa medieval empieza a complejizarse. Si se admitiera, por ejemplo, que la Universidad de Bolonia fue la primera del mundo, el análisis genealógico nos llevaría a cuestionar, al menos, las siguientes afirmaciones: a) que el nacimiento de dicha universidad se ciñe a una fecha específica; b) que la emergencia de la universidad responde a un origen milagroso (*Wundersprung*) y no a un conjunto de luchas políticas,

económicas y sociales; c) que la idea del origen es neutra, sin considerar que los principios fundacionales pueden fungir como dispositivos de saber-poder.

Si la genealogía está especialmente interesada en las subjetivaciones, es porque solo las historias individuales tienen el potencial de contraponerse a las narrativas socioculturales impuestas mediante el poder. En este sentido, Saar (2008) afirma que la “voluntad de poder cumple el rol de convertirse en un mecanismo explicativo que hace *leíbles* los eventos y cambios históricos” (2008, p.306). Esto aporta una directriz para dinamizar la lectura histórica de las universidades, no siguiendo una línea cronológica simple y uniforme, sino identificando sus luchas de poder.

Ante la imposibilidad de un origen histórico, es necesario transitar a la elección de un *punto de partida*. A diferencia del origen, el punto de partida no busca descubrir *dónde* iniciaron las cosas, sino *desde qué* lugar se parte para explicarlas. Es también una elección, como la de aquellos que optan por situar los orígenes de la universidad en Bolonia, pero una elección que es consciente de sus intenciones políticas y que no busca disimularlas con el discurso de la *neutralidad histórica*. Así pues, el punto de partida histórico para nuestro trabajo, aquel con el que se pretende desgastar la narrativa historiográfica de la Totalidad, está en el Oriente.

1.2. Dislocación del punto de partida: elementos para una historia no eurocéntrica de las universidades

Aunque incipiente, un primer paso para desestabilizar la Totalidad instalada en las universidades y comprender mejor su naturaleza, consiste en la dislocación de los discursos historiográficos sobre la universidad. De forma breve pero simbólica, se propone en las siguientes líneas un nuevo punto de partida histórico, que introduce dos matices elementales para reivindicar la comprensión de la universidad actual: 1) que la universidad surgió en el Oriente y 2) que fue fundada por una mujer.

1.2.1. Historia de Fátima al-Fihri fundadora de la universidad

Para comenzar este breve apartado, es preciso trazar dos líneas perpendiculares: la vertical se refiere al tiempo, por lo que hay que ubicarse en el siglo IV de la era cristiana; la horizontal es geográfica y atraviesa el Mediterráneo. En aquel siglo, Constantinopla sustituyó a Roma como la capital del imperio bizantino, en el actual Estambul. Horizontalmente, la mitad de Europa –Alemania, Inglaterra, España, Francia y el norte de Italia– era gobernada por imperios ‘bárbaros’, mientras que el sur de la masa continental, conformado por Siria, Egipto, África, Anatolia y Grecia seguían sometidas al imperio cristiano de Bizancio (Hourani, 2013).

Al este de Constantinopla, junto al Éufrates, se erigía el imperio Sasánida, cuyos territorios abarcaban lo que hoy es Irak, Irán y Asia Central. Más allá de los imperios, ubicados cada uno en imponentes capitales, la península arábiga era una larga planicie desértica, interrumpida por estepas y oasis. Sus habitantes “hablaban distintos dialectos del árabe y tenían diferentes modos de vida. Algunos eran nómadas, dedicados al pastoreo, tradicionalmente llamados *beduinos*; otros eran agricultores sedentarios, y otros más, cultivadores y artesanos” (Hourani, 2013, p.20)

Durante los dos siglos sucesivos, el imperio bizantino y el sasánida se enfrentaron de forma permanente, suscitando el relegamiento de la región árabe y el despertar de un sentir identitario que no se correspondía con el cristianismo occidental. Finalmente, en el siglo VII, los pueblos árabes se congregaron en torno a la figura del profeta Mahoma y emprendieron el peregrinaje desde La Meca (Arabia Saudita) que simbolizó la expansión del islam en el mundo árabe (Abun-Nasr, 1987).

Tras la muerte de Mahoma, los musulmanes instauraron una forma de gobierno denominada *Califato*, y que a su vez se integraba por poderes regionales llamados, según sus características, *sultanatos*, *emiratos* o *valiatos*. El primer Califato islámico fue el Califato de Rashidun, liderado por el Califa Uthman, y duró veintinueve años (632-661). Después surgió el Califato Omeya, que consolidó la diseminación hacia el oeste

y asentó su capital en Damasco, hoy cabecera de Siria (Hourani, 2013; Renima et al. (2016).

En el año 750, luego de un siglo de hegemonía, el Califato Omeya fue derrotado por las abasidas, en la llamada Revolución Abasí. La vieja capital de Damasco fue trasladada a Bagdad, y se convirtió pronto en uno de los centros culturales más boyantes del mundo (Al-Saaidy, 2020). Mientras tanto, Marruecos, región natal de Fátima al-Fihri, fue ocupada por los idrisíes, que supieron tomar ventaja de la lejanía del Califato Abasí instalado en Bagdad, a unos siete mil kilómetros de distancia.

Cuando Fátima al-Fihri nació, Yahya I, de los idrisíes, era regente de Fez, la capital marroquí. En aquel momento, Fez era un refugio estable para quienes huían de al-Ándalus y de Túnez. Los andalusíes se asentaron al este de la ciudad, mientras que los tunecinos poblaron el oeste. Debido al flujo migratorio, la mayoría de los habitantes de la ciudad eran árabes, pero también podía encontrarse bereberes, judíos y algunos pocos cristianos. Terrasse (1945), señala que la ciudad tenía agua en abundancia y que los dos asentamientos (el de los andalusíes y el de los tunecinos) eran autosuficientes en recursos. Además, cubrían los dos flancos de la ciudad, estableciendo una defensa solvente frente a los invasores. De ese periodo, datan las mezquitas de Sharifs y Sheikhs, aunque ninguna de ellas logró sobrevivir al paso del tiempo.

La familia de Fátima provenía de Kairuán. Tras la Revolución Abasí, Fátima y los suyos migraron a Fez, cuando la gobernaba Idrís II. Aunque pertenecía a los Quraish, un reconocido linaje árabe emparentado con la familia del profeta Mahoma, el padre de Fátima estaba lejos de ser un hombre acaudalado. Aun así, llegó a amasar una pequeña fortuna trabajando como mercader en las callejuelas de Fez. Al morir, su herencia fue destinada a sus dos únicas hijas: Fátima y Maryam (Beck, 1989).

Con el dinero legado por su padre, Fátima fundó la mezquita de al-Qarawiyyin, honrando el nombre de su ciudad natal. Su hermana Maryam, por su parte, erigió la mezquita de al-Ándalus, en honor a la zona fasí que les dio asilo. Ibn Abi-Zar, célebre historiador árabe del siglo XIV, describe que Fátima enviudó poco después de la muerte

de su padre. Sin hijos y sin familia, la joven decidió invertir su herencia en la construcción de una mezquita que fungiera como legado para las generaciones venideras.

La mezquita de al-Qarawiyyin fue, desde su fundación, un sitio dedicado a la enseñanza (Le Tourneau, 1949). Ante las notas de Ruegg (1992), que desestiman la antigüedad de al-Qarawiyyin por considerarla más una iglesia que una universidad, basta recordar que las universidades de Bolonia y París se instalaron, precisamente, al auspicio de catedrales. Como sea, hacia el siglo X ya se tenían registros de *halaqas* o círculos de enseñanza enmarcados en al-Qarawiyyin (At-Tazi, 1972). Lo mismo apunta Deverdun (1971), afirmando que la mezquita era ya un espacio educativo durante la dinastía de los Almorávides.

En el año 919, la mezquita de al-Qarawiyyin fue nombrada *gran mezquita*, en reemplazo de la mezquita de Shurafa construida por Idrís II. Esto significó, en primer término, el reconocimiento por parte de las élites árabes como un lugar sagrado para la fe y la instrucción. Para el siglo XIII, al-Qarawiyyin era ya la universidad más importante del Magreb.²¹ Bajo el gobierno de los Benimerines, existió un currículum en el que, además del Corán, se integró la gramática, la retórica, la medicina, la lógica, las matemáticas, la astronomía y la geografía. Asimismo, fueron construidas una serie de madrasas –que hoy podrían considerarse equivalentes a las facultades– en torno a la mezquita principal, ideadas para departamentalizar las áreas de especialidad.

Hacia el siglo XIII, al-Qarawiyyin había adquirido nuevas características que podríamos ubicar en el espectro universitario. La primera de ellas, fue la conformación de una extensa biblioteca con más de 32 mil volúmenes, incluyendo manuscritos sagrados antiguos, así como obras que provenían de regiones de al-Ándalus, como

²¹ En el mundo árabe, se conoce como Magreb a los países musulmanes del poniente, ubicados en la zona norte de África: Mauritania, Marruecos, Argelia, Túnez y Libia. La traducción de Magreb es “lugar por el que se pone el sol”. Por el contrario, los países ubicados en el Mashrek son los ubicados en “donde sale el sol”, esto incluye a las naciones de la península arábiga y a Egipto y Sudán, ya en el continente africano.

Córdoba, Almería, Granada, Sevilla y Málaga. Recientemente, se descubrió en la biblioteca de al-Qarawiyyin el que parece ser el grado de médico más antiguo del que se tiene registro, otorgado a Abdellah Ben Saleh Al Koutami, en el año 1207. El título, por cierto, fue concedido por un juez (*qadi*), además de otros dos testigos. De tal suerte que la figura del *sinodal* tampoco parece endémica de Occidente (Gaudio, 1982).

Otro de los atributos universitarios de al-Qarawiyyin fue el intercambio estudiantil. Desde el siglo X, jóvenes de otras regiones del Magreb y del Califato se instalaron en al-Qarawiyyin para formarse durante un periodo. De ser así, debe esperarse, por añadidura, la migración de maestros e instructores, como ocurrió más tarde en las capitales europeas. Aun cuando los estudiantes eran en su mayoría hombres, las mujeres podían escuchar las clases desde una sala especial llamada *riwaq* (At-Tazi, 1972).

Entre los egresados más ilustres de la antigua universidad marroquí, se encuentran: Mohammed Ibn al-Hajj, Abu Imran al-Fasi, Ibn al-Arabi, León el Africano, Ibn al-Khatib, además de algunos intelectuales cristianos, como Nicolás Clenardus, Jacobus Golius y el propio Gerberto d'Aurillac, que más tarde sería el papa Silvestre II. Este último, inventó un ábaco gracias a las ideas de un erudito de al-Qarawiyyin. También fue pionero en el uso del sistema decimal en Europa e inventor del primer reloj mecánico (Truitt, 2015).²²

Hacia el siglo XVIII, ya se aprecian rasgos del declive de la secularización al interior de al-Qarawiyyin. El sultán Muhammad ibn Abdallah, de los alauitas, excluyó del currículo la enseñanza de la lógica y la filosofía. Esto se prolongó en el siglo XIX, ocasionando el deterioro del edificio y el robo de algunos volúmenes de su biblioteca.

²² Occidente no supo perdonar al papa Silvestre II su formación oriental, por lo que le fue creada la leyenda negra de tener pacto con el diablo y de ser infiel al celibato. El papa cultivó una amistad estrecha con el califa Abd el-Rahman, lo que le valió acceso a la biblioteca del Califato asentada en Bagdad, con más de 600 mil volúmenes a su disposición. Una buena biografía de Silvestre II puede consultarse en Schärlich (2012).

A principios del siglo XX, ya solo se contaba con alrededor de dos mil obras, entre manuscritos y libros impresos. Menos de una décima parte de las que se tenían en el siglo X. La mayoría de los ejemplares perdidos, fueron a parar a bibliotecas privadas de coleccionistas, que se hacían de ellos mediante subastas (Deverdun, 1971).

Entre 1912 y 1956, Marruecos fue un protectorado francés. Durante este periodo, al-Qarawiyyin atravesó una serie de políticas reformatorias, centradas en la profesionalización de la planta docente. Sin embargo, también se incrementó la segregación, haciendo distinciones entre los estudiantes árabes, los bereberes y los hijos de franceses (At-Tazi, 1972). Con todo, la universidad se convirtió en una pieza clave del movimiento nacionalista. Entre sus filas se distribuyeron boletines que censuraban la violencia colonial contra los marroquíes y llamaban a la insurrección. Con el logro de la independencia, en 1963, al-Qarawiyyin fue reconocida como una universidad por decreto real. Esto dio pie a la fundación de cuatro facultades adyacentes en las periferias de Fez, tres de ellas dedicadas a la teología y una más a los estudios árabes.

1.2.2. Recepción y potencial de la nueva lectura histórica

Las críticas hacia esta relectura del surgimiento de la universidad son conocidas. Le Tourneau (1949), historiador-hombre-francés, fue uno de los primeros en advertir que Fátima fue solo una leyenda inventada en el siglo XIII por Ibn Abi Zar. En la misma línea escribe Bloom, historiador-hombre-estadounidense, quien señala que Fátima al-Fihri pertenece más al “campo de la imaginación colectiva que a la disciplina histórica” (Bloom, 2020, p.42). El argumento común, que ahora ha tomado nuevos aires, responde al hallazgo de una inscripción en cúfico, en la que se describe que la mezquita fue fundada por Dawud Ibn Idrís, hijo de Idrís II. Pero esta versión fue desmentida en su momento por Deverdun (1971), traductor de la inscripción, quien señaló que se trataba de una pieza perteneciente a otra mezquita que fue trasladada hacia al-Qarawiyyin entre los siglos XV y XVI.

Chambers (2017), por su parte, admite que la historia occidental ha sido escrita, mayormente, por académicos judíos y cristianos, lo que podría explicar la omisión de los avances realizados por los musulmanes. Makdisi (1970), en cambio, argumenta que, si bien las universidades árabes son antiguas, su establecimiento responde a la influencia europea. Pero este argumento es, como responde Lulat (2005), eurocéntrico e históricamente insostenible: “un continente tan vasto como África ha tenido un nivel suficiente de diversidad cultural como para jactarse de la existencia de formas institucionalizadas de educación superior mucho antes de que se introdujera su forma occidentalizada” (Lulat, 2005, p.2).

A juicio de Dmitrishin (2013), el argumento más recurrente entre los historiadores que defienden el origen europeo de las universidades, obedece al carácter endémico de la autonomía universitaria. Es decir, que mientras las universidades africanas y asiáticas estaban regidas por Califatos y dinastías, las europeas ya eran autónomas. Sin embargo, Dmitrishin concluye que el argumento de la autonomía está “altamente exagerado, ya que la mayoría de las universidades occidentales fueron controladas por fuerzas políticas y sociales, mientras que la figura de la autonomía comenzó apenas a configurarse en el siglo XIX” (Dmitrishin, 2013, p.45).

Pero, ¿cuál es el potencial de esta lectura alternativa sobre el desarrollo de las universidades? En principio, la capacidad de plantear que la universidad fue instaurada por una mujer y que fuimos los hombres quienes nos posesionamos de ella; y no a la inversa, como sugiere el mito occidental. Esto es, que los hombres fundamos la universidad y que después, como efecto del progreso civilizatorio, decidimos hacer partícipes a las mujeres. Desplazamiento que reconfigura una parte de la agenda política: las mujeres no están llamadas a *conquistar* la universidad, sino a *recuperarla*.

La segunda herramienta potencial de la lectura histórica alternativa sobre las universidades, consiste en la reivindicación de sus principios orientales. No con el fin de establecer una jerarquía cronológica, sino con el propósito de exponer que la historia del mundo no depende de Europa.

Se puede cambiar la universidad por otro objeto histórico, como la filosofía, la educación, el arte o la medicina, y se verá, en todos estos casos, un nuevo entramado de argumentos históricos que convergen en una misma línea: que lo ocurrido en Oriente es históricamente dudoso y primitivo; que fue en Europa en donde el objeto en cuestión se consolidó para expandirse después al mundo; y que las violencias cometidas en el marco de lo no-occidental son muestra de barbarismo, mientras que las encabezadas por Occidente son un mal necesario para el desarrollo de la civilización (Galcerán, 2016).

Lo que se descubre con el ejemplo de al-Qarawiyyin, es que África y Asia fueron las cunas del pensamiento, y no Europa, como señala el canon historiográfico. El surgimiento de al-Qarawiyyin no fue un hecho aislado, sino que se enmarcó en un momento cumbre de la cultura árabe. Mientras tanto, Europa se mantenía aislada y en un oscurantismo que ‘superó’ recién, hace un par de siglos. Léanse a continuación, las asimetrías entre el mundo árabe y la Europa medieval, y cómo esto influyó en el desarrollo de las universidades y el establecimiento de la Totalidad.

1.2.3. El oscurantismo medieval europeo frente al periodo clásico del mundo árabe

El inicio de la Edad Media europea se sitúa, por consenso histórico, en el año 476, con la caída del imperio romano (Gibbon, 2013; Ward-Perkins, 2006). Una vez rechazada la petición de tierras en donde asentarse, los hérulos, encabezados por Odoacro, asesinaron a Flavio Orestes –general romano– y depusieron al emperador Rómulo Augústulo, su hijo de 16 años. Los llamados ‘bárbaros’, perdonaron la vida del gobernante dada su juventud, y se le concedió refugio en Campania, con una pensión de 6 mil sólidos. Depuesto el emperador, Odoacro –ahora Flavio Odoacro– se proclamó gobernante de Italia (Sartin, 2011).

Sin embargo, Flavio Julio Nepote aun era considerado el emperador legítimo de Roma. En el año 480, Nepote fue asesinado por sus propios hombres. Al enterarse de

la revuelta, Odoacro invadió Dalmacia y derrotó a los sublevados, anexándose la región. El reinado de Odoacro duró diecisiete años. Para muchos, su peor error táctico fue la disputa contra Zenón y su apoyo abierto al usurpador Illos. En el 493, Odoacro aceptó compartir el poder con Teodorico, líder de los ostrogodos, lo que le valió una invitación a Rávena para la celebración de un banquete. Luego del brindis, Teodorico, su anfitrión, desenvainó la espada y lo asesinó. Todos los miembros del ejército de Odoacro fueron también ultimados, al igual que su hermano Ornulfo, su hijo Thela y su viuda Sunigilda, esta última condenada a morir de hambre (Reynolds & Lopez, 1946).

El escenario político cambiaría radicalmente hacia el siglo VI. En el año 532, se suscitó en Constantinopla la *niká*, una riña campal en un hipódromo que causó más de 30 mil muertes. En el 541, se desató la plaga de Justiniano, que causó entre 25 y 50 millones de muertes, siendo un precedente de la peste bubónica que llegaría siglos más tarde. En el 554, Bizancio se anexó al reino ostrogodo y en el 568 ocurrió la invasión de los lombardos en Italia, liderados por Alboino. Europa estaba invadida, nuevamente, por las guerras intestinas (Peters, 2004).

Lo que sobrevino, fue un largo periodo oscurantista. Occidente fue incapaz de retomar el rumbo teórico de los griegos, cuyas obras se perdieron, casi en su totalidad, con el incendio de la biblioteca de Alejandría. A esto hay que agregar el auge del poder clerical y el absolutismo religioso de la Alta Edad Media, epicentro de la persecución contra los herejes, fueran judíos, musulmes o científicos (Bildhauer & Mills, 2003). Fue en este contexto que los historiadores occidentales acuñaron la categoría de Edad Media, por tratarse de un lapso intersticial entre dos edades de la razón: la Antigüedad y la Modernidad. Sin embargo, el oscurantismo medieval fue endémico de Europa y no puede tomarse como una categoría universal. Todo lo contrario, mientras Occidente caía, el islam experimentaba su nacimiento.

1.2.4. La expansión musulmana y el periodo árabe clásico

El nacimiento del islam se remonta al año 622, con la migración (*Hégira*) del profeta Mahoma, que partió desde La Meca para llegar a Medina. Mahoma fue acompañado en su travesía por un cuerpo robusto de fieles. En Medina, su destino, lo esperaban tres tribus judías rivales, a las que venció tras acumular las fuerzas militares suficientes. Durante los años en los que el profeta vivió, los musulmanes se expandieron por toda la península arábiga. Tras su muerte, en el 632, y hasta el año 661, lograron expandirse hacia el norte, tomando Irán, Afganistán, Jordania —tierra de los nabateos—, Siria, Israel y Armenia, así como la región septentrional de Egipto y Libia. Estas últimas conquistas fortalecieron al Califato Ortodoxo, conocido también como el Califato de los Cuatro Amigos: Abu Bakr as-Siddig, Úmar ibn al-Jattab, Uthmán ibn Affán y Ali ibn Abi Tálib (Dhanun, 2017; Kaegi, 2010).

A partir del año 661, con la instauración del Califato Omeya, el islam conquistó el este de Libia, toda Argelia, Marruecos, España y Portugal, además de la región de Pakistán y Afganistán. Lo que sobrevino a esta expansión, fue la caída del Califato Omeya, a manos del Califato de los abasidas. Un conflicto de sucesión, en el siglo VIII, desató una guerra civil entre los musulmanes. Las inquietudes se asociaban con el traslado de la capital, de Damasco a Harrán, y la centralización característica de los Omeya. En consecuencia, el pueblo árabe apoyó la Revolución Abasí, misma que se alzó con la victoria en el 750, tres años después de iniciado el conflicto (Grabar, 1963; Ruiz Figueroa, 2005; Saunders, 2010).

Lo cierto es que, al llegar al poder, los abasíes siguieron las tácticas de guerra que son comunes a Oriente y Occidente. Apenas se supieron triunfadores, buscaron y asesinaron a los familiares de los Omeya; aquellos a los que no pudieron encontrar, fueron convocados a una reunión en Jaffa, en la que, presuntamente, se les otorgaría amnistía. Todos los familiares que asistieron a la reunión fueron masacrados. La intención detrás de estos hechos era simple: evitar, a toda costa, las posibilidades de

una rebelión. Sin embargo, estos sucesos causaron malestar e insurrección en algunas zonas de Kurdistán y Jorasán (Saunders, 2010).

El evento inaugural de la época dorada del islam fue la fundación de la Casa del Saber en Bagdad, en el siglo VIII. No debe pasarse por alto, que Bagdad fue la ciudad más grande de la 'Edad Media', con más de un millón de habitantes. Para dimensionar, baste señalar que, en ese mismo siglo, el octavo de nuestra era, Colonia tenía 150 mil habitantes; Florencia, 5 mil; Nápoles, 30 mil; Roma, 50 mil; Toulouse, 10 mil; Londres, 12 mil; Verona, 30 mil y Lyon, 12 mil (Modelski, 2003). Sumadas, las poblaciones de las principales capitales europeas equivaldrían a menos de una tercera parte de la población de Bagdad.

Bagdad, además, tenía una posición geográfica privilegiada, por ubicarse en el corazón del mundo árabe. Colindaba al este con Irán, al sur con Arabia Saudita, al oeste con Siria y al norte con Turquía, frontera que le mantenía comunicada con el imperio bizantino. La ciudad es calurosa, pero más húmeda que Damasco. Esto y su cercanía con el Tigris le proveía mejores condiciones para la agricultura y el pastoreo. Su localización, además, le volvía un destino comercial, por lo que no tardó en convertirse en una ciudad próspera y cosmopolita (Le Strange, 2011)

El califa al-Mansur, soberano fundador de la ciudad, construyó la Gran Biblioteca de Bagdad inspirado en la Biblioteca Imperial Sasánida, de los persas. Se sabe también que financió a académicos y eruditos de la India para que visitaran la ciudad y compartieran sus conocimientos. Lo anterior propició que Bagdad se convirtiera en el epicentro mundial de la traducción. Los manuscritos eran traducidos al árabe del griego, el sánscrito, el chino, el persa y el siríaco, entre otros idiomas. Un ejemplo nítido de la sofisticación cultural del pueblo árabe, está representado por la traducción de los clásicos griegos (Le Strange, 2011).

Como lo documentó Oehler (1964), la filosofía de Aristóteles fue primero resguardada en Bizancio. Después, las obras del estagirita llegaron a Alepo, y fueron ahí comentadas por Sergio de Reshaina, médico sirio del siglo VI que tradujo las obras

clásicas griegas (Watt, 2013). Provenientes de Siria, las obras llegaron a Bagdad, en donde fueron traducidas –en la Casa de la Sabiduría– al árabe. También en Bagdad, al-Farabi comentó las obras de Platón y Aristóteles, causando profunda influencia entre filósofos árabes como Averroes y Maimónides (Sabra & Rescher, 1965). Ya en árabe, los textos de Aristóteles llegaron a Córdoba (entonces musulmana) y después a Toledo, en donde se sabe que Gerardo de Cremona las tradujo, esto ya en el siglo XII (Polloni, 2016). Finalmente, luego de tres de siglos de haber sido traducidas y comentadas por los árabes, las obras de Aristóteles arribaron a París, en donde fueron estudiadas, ya en latín, por Buenaventura de Bagnoregio y Tomás de Aquino.

El registro de Lyons (2009), detalla que, a lo largo de 150 años, los árabes lograron traducir todos los libros griegos existentes sobre ciencia y filosofía. Llegando al punto en el que el “árabe reemplazó al griego como el lenguaje universal de la investigación científica” (2009, p.68). Tampoco hay que omitir, que los abasidas de Bagdad comenzaron a fabricar papel en el siglo VIII, gracias a la captura de dos papeleros chinos en Samarcanda. Por su parte, los escribanos de Europa seguirían escribiendo, durante cuatro siglos más, en piel animal. Lo que atrasaba y encarecía el trabajo de los amanuenses (Bloom, 2001).

El auge cultural de la época, provocó que los eruditos fueran miembros respetados de la sociedad y que estos, a menudo, contendieran en conocimientos para obtener mejores mecenazgos del Califato. Al mismo tiempo, se suscitaba un intercambio cultural intensivo que detonó en la edificación de universidades en cada ciudad importante del mundo musulmán. En el año 859, se fundó la universidad de al-Qarawiyyin, en Fez; en el 975, se hizo lo propio con la universidad de al-Azhar, en El Cairo y en el 1065 la universidad al-Nizamiyya, en Bagdad (Nazmul & Abdullah, 2021). Hablamos de tres universidades previas a la “primera universidad del mundo” aparecida en Bolonia, pero también de tres siglos de ventaja cultural por parte de los árabes.

Durante quinientos años, Bagdad fue la capital cultural del mundo. Una zona álgida, dada a la traducción, el intercambio cultural y la instrucción en estudios

superiores. Por esta razón, Dussel (2009) sostiene que la embestida de Occidente contra Irak, durante la Guerra del Golfo de 2003, tenía como trasfondo económico la apropiación del petróleo iraquí, pero también la *vendetta* cultural contra ese Bagdad que dobló a la Europa medieval, y cuyas raíces, antiquísimas, reposaban en la cultura babilónica.²³

1.2.5. Córdoba de al-Ándalus: segunda capital cultural del mundo musulmán

Los primeros musulmanes que habitaron la región de al-Ándalus eran parte del Califato Omeya. Con cerca de 9 mil hombres, lograron hacerse de una parte de la península, derrotando a los visigodos. Sin embargo, fue Abd al-Rahmán quien instaló el primer emirato de Córdoba, todavía bajo el Califato Omeya. En el año 912, su nieto, Abd al-Rhamán III, aprovechó la lejanía de Bagdad, nueva capital de los abasidas, y estableció en Córdoba un Califato. Detrás de este movimiento, no solo residía la búsqueda de independencia frente a los abasidas, sino la cercanía ideológica e histórica que se tenía con el derrocado Califato Omeya (Frochoso, 2009).

El Califato de Córdoba, asentado en la zona de al-Ándalus, ocupó las regiones de Granada, Sevilla, Córdoba, Cartagena, Murcia, Valencia, Málaga, Almería, Toledo, Zaragoza, Lérida y parte de lo que hoy es Portugal, con dominio en Lisboa y Coímbra. Aprovechando su ubicación, el Califato supo conformar un triángulo mercantil marítimo, que abarcaba Argelia, Siyilmasa (ciudad en ruinas, al sur de Fez) y el Atlántico. También tenían una relación favorable con el Sacro Imperio Romano-Germánico, aunque a veces tensa por las discrepancias religiosas (Arjona, 2010).

Para no ser eclipsada por las esplendorosas bibliotecas del Oriente medio, Córdoba construyó sus propios templos del saber. Especialmente, se acudió a las madrasas, escuelas en las que se congregaban estudiantes de todo el mundo islámico

²³ Indicio de ello, es que el ejército norteamericano, apenas pisó el suelo iraquí, incendió la Biblioteca Nacional de Bagdad, el Museo Nacional, la Escuela de Estudios Islámicos y los museos de Mosul y Basora, en donde se conservaban tablillas de los primeros sistemas numéricos de la humanidad (Isakhan, 2015).

y también de algunas regiones del Mediterráneo. En Córdoba, vivió al-Zarqali, inventor de la azafea, una herramienta astronómica que sería clave para los navegantes de la época. Otro residente ilustre cordobés fue el cirujano al-Zahrawi, autor de la Enciclopedia al-Tasrif, traducida al latín y empleada como manual de instrucción en las escuelas europeas medievales de medicina (Arnold & Canto, 2014).

En cuanto a la filosofía, se exponía recién que de Córdoba partieron las primeras traducciones al latín de Aristóteles que llegaron hasta París. El filósofo andalusí más importante de la época fue Averroes, profundo analista de los clásicos. También en al-Ándalus aparecería Maimónides, filósofo judío, y un colectivo destacado de místicos, como Ibn Arabi, Ibn Masarra e Ibn Jaidún, por nombrar algunos (Pacheco, 2017).

De Córdoba también, es inevitable mencionar el progreso arquitectónico, tanto en el periodo de los omeyas, como en el de las taifas, los almorávides y los almohades. Este diseño conformaría los pilares estéticos de la España que hoy conocemos, y que traduce bien el sincretismo entre las raíces árabes y el estilo clásico de las capitales europeas. El mismo refinamiento, se observa, por ejemplo, en la producción de textiles cuya calidad competía con la de las célebres telas de Persia, Siria y Bagdad (Arnold & Canto, 2014).

Dada su cercanía geográfica con Occidente, al-Ándalus tenía una composición todavía más heterogénea que la de Bagdad. El grupo dominante era el de los musulmanes, pero también había células numerosas de judíos, mozárabes (cristianos que mantuvieron su religión) y muladíes (cristianos conversos al islam). Nótese también que al-Ándalus contaba con una producción rica en arroz, azúcar, algodón y ciertas frutas, así como actividad ganadera, buena minería y una notoria producción artesanal de alfarería, ebanistería y orfebrería. Todo ello la convirtió en una región comercial próspera, atractiva para los migrantes (Malpica, 2012).

Aunque la educación básica fue robusta, al-Ándalus no tuvo universidades como las que fueron establecidas por el Califato Abasida. Quizá, como sugiere Hamid (1977), la primacía de las escuelas arabistas respondió al interés de inculcar dicho idioma en

una población menos arabizada –esto es, con mayor presencia cristiana y judía– que la de los musulmanes en el Medio Oriente. Sin embargo, esto no quita que se les reconozca como los primeros centros universitarios de la región:

Los primeros centros universitarios medievales de la península ibérica fueron las escuelas islámicas. Durante los siglos X y XI se da un notable contraste entre la precaria situación cultural europea y el florecimiento intelectual islámico, afincado especialmente en la península ibérica. Los sabios orientales de más renombre, traídos a Córdoba por Abderramán III, harán que el califato andaluz se convierta durante un tiempo en el centro cultural y en el principal foco de irradiación a Europa. La madrasa de Córdoba y la nazarí de Granada fueron auténticos centros de enseñanza superior, donde, en un régimen de libertad peculiar, se pudo aprender lo mejor de la ciencia y del pensamiento. (Barcala, 1985, p.86)

Uno de los factores determinantes para el ocaso del Califato de Córdoba, fue la derrota de Almanzor –canciller del Califato–, en el año 1002, frente a un ejército cristiano en Calatañazor. Esto desató, casi de inmediato, una serie de disputas internas entre familias de nobles que buscaban hacerse del poder. En el año 1009, Hisham II fue obligado a dimitir, y en el 1031 sería desterrado su sucesor, Hisham III. El escenario político era cada vez más espinoso para los musulmanes. Primero, debido a los añejos conflictos raciales entre los bereberes africanos, los árabes y los esclavos. Segundo, por las riñas entre los omeya y los cordobeses por regir el Califato. Tercero, dado el interés de algunas regiones ricas de independizarse, debido a que se les perseguía fiscalmente para que financiaran, con sus impuestos, las guerrillas (Dhanun, 2017).

Con el destierro de Hisham III, el Califato transitó hacia la etapa de las taifas. Estas últimas, fueron pequeños reinos gobernados por familias de distintas dinastías. Las taifas formadas fueron las de Valencia, Zaragoza, Badajoz, Granada, Carmona, Málaga y Sevilla, siendo las más poderosas las de Badajoz, Zaragoza y Toledo. Con todo, la desintegración también tendría sus consecuencias. En el año 1085, Alfonso VI

invadió Toledo, en el centro de la península, poniendo en alerta al resto de las taifas. Los monarcas regionales solicitaron auxilio al sultán Yúsuf ibn Tasufin, instalado en el Magreb. Las fuerzas del sultán vencieron a Alfonso VI, y el monarca árabe aprovechó la coyuntura para apoderarse de las taifas disgregadas (Monès, 1966).

A la apropiación de las taifas por el sultanato, sucedieron los periodos almorávides y almohades, consolidando una fuerza interregional entre el sur de la península ibérica y el norte de África. No obstante, en el siglo XIII, los cristianos conquistaron Levante, Córdoba, Sevilla y finalmente, Granada. A partir de 1492, los monarcas españoles cristianos gobernaron la totalidad de la península. También en ese año, se promulgó el Edicto de Granada, que decretó la expulsión de aquellos judíos que se resistieran a convertirse al cristianismo. Paralelamente, el proceso contra los musulmanes, desembocaría en su eventual destierro de España en el siglo XVII (Monès, 1966).

1.2.6. La influencia árabe en las universidades novohispanas

Cuando los españoles invadieron la región del Nuevo Mundo, España cumplía apenas tres décadas de ser completamente cristiana. Si se contrastan ese tiempo con los cinco siglos en los que la península ibérica fue musulmana, se tendrá noción de la influencia del mundo árabe en la España occidental. Es cierto que antes del siglo XV, los reinos de Castilla y León, en la región septentrional, habían cristianizado a buena parte de la población, pero la mayoría de las taifas todavía eran musulmanas. En este sentido, el embarco de Cortés se enmarcaba en el contexto de la conquista contra los árabes. Los españoles cristianos no solo pretendían expandirse comercial y territorialmente, sino introyectar el modelo cristiano en un mundo que, hasta hacía poco, era mayoritariamente musulmán (Monès, 1966).

Tan arraigada estaba la cultura musulmana entre los españoles de la época, que al llegar a lo que sería la Nueva España, el cronista Baltasar de Obregón se refirió a los

indígenas como “gente infiel y alárabe” (De Obregón, 1988, p.181). Lo mismo ocurrió con Cortés, que sostuvo en sus *Cartas de Relación* –correspondencia mantenida con Carlos V– lo siguiente:

Hay en esta gran ciudad muchas mezquitas o casas de sus ídolos, de muy hermosos edificios [...] Y entre estas mezquitas hay una, que es la principal, que no hay lengua humana que sepa explicar la grandeza y particularidades de ella: porque es tan grande, que, dentro del circuito, que es todo cercado de muro muy alto, se podía muy bien hacer una villa de quinientos vecinos. (Cortés, 1866, p.105)

Por una parte, el cronista Obregón llamaba a los indígenas “infieles y alárabes”, mientras que Cortés afirmaba que los nativos vivían en mezquitas, como los musulmanes. De ideas parecidas fue Bernal Díaz del Castillo, quien escribe en su *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, que “cuando soltaban los tiros, los indios daban grandes silbos y gritos, y echaban pajas y tierra en alto para que no viésemos el daño que les hacíamos, y tañían tambores y trompetillas, y silbos y voces y decían «Alalalá»” (Del Castillo, 1955, p.114). Un grito de guerra que los españoles habían oído ya muchas veces con los musulmanes: “*La Ilaha illa Allah*”, o lo que es lo mismo “no hay más Dios que Alá”.

No es este el espacio para discutir la influencia árabe en la arquitectura de la Nueva España, tópico que ya ha sido bien documentado, entre otros, por Weckmann (1994). En vez de esto, nos concentraremos en el legado del mundo árabe en el sistema universitario que se instaló en los nuevos territorios españoles. No sin advertir, que estas nuevas universidades se enfrentaban, como lo hicieron en su tiempo las islámicas, a un auténtico crisol cultural, conformado, por una parte, por los propios españoles, herederos del cristianismo y del islam, y por la otra, por los indígenas, que tenían una cosmovisión completamente distinta a la de sus invasores.

La Real y Pontificia Universidad de la Ciudad de los Reyes Lima –hoy devenida en la Universidad Nacional de San Marcos–, fue la primera universidad de América

Latina, fundada en 1551. La universidad limeña fue autorizada por el rey Carlos I de España, que entonces era también monarca del Sacro Imperio Romano Germánico.²⁴ Meses más tarde, en noviembre de 1551, se fundó la Real y Pontificia Universidad de México, constituida con la venia del propio Carlos I y su hijo Felipe II. En 1580, se fundaría la Universidad del Estudio Dominicano de Nuestra Señora del Rosario, en Colombia y, en 1586, la Universidad de San Fulgencio, en Ecuador. En el siglo XVII, se añadirían a esta lista la Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino, en Chile (1619); la Universidad de Córdoba, en Argentina (1621), la Real y Pontificia Universidad de San Gregorio Magno, en Ecuador (1622) y la Pontificia Universidad de Mérida, en México (1624).

Los modelos universitarios de mayor influencia en la Nueva España provenían de las dos universidades españolas más arraigadas de la época: la Universidad de Salamanca y la Universidad de Alcalá de Henares. Entre ambas, la de Salamanca reflejaba un modelo más europeizado, muy cercano a los esquemas operativos de las universidades de Bolonia y París. En este modelo vemos, además, al claustro de los profesores y el rector como la máxima autoridad académica, así como la prevalencia de la *lectio* y la *disputatio* como los esquemas formales de enseñanza. Siguieron el modelo de Salamanca, las universidades reales y pontificias de Lima, México y Santiago de La Paz (Tünnermann, 1999).

Por su parte, el modelo de Alcalá de Henares se concentraba en la figura de la universidad-convento, muy parecida a las universidades-mezquitas musulmanas. Tal similitud no es fortuita. La zona de Salamanca, en España, era parte del Reino de León, y por lo tanto estaba más próxima a la cultura cristiana. Esto explica su afinidad con las universidades europeas medievales. Por el contrario, Alcalá de Henares fue habitada por los árabes del Califato de Córdoba. Su nombre original viene de al-Qal'at Adb al-

²⁴ Poco antes, se había configurado en la República Dominicana la Universidad Santo Tomás de Aquino, fundada en 1538. Sin embargo, su establecimiento no se considera el más antiguo por no contar con cédula real.

Salam (el castillo de Abd al-Salam). Los cristianos le llamarían después Alcalá, y Henares le vendría por el nombre del río con el que colinda. La toma de Alcalá por los cristianos, bajo las órdenes de Alfonso VI, se daría hasta el año 1118, lo que presupone, al menos, tres siglos de cultura árabe en la región. Las universidades novohispanas que siguieron el modelo alcalaíno fueron, entre otras, la de Santo Tomás (Santo Domingo), la de Bogotá, la de Santiago de la Paz, la de San Fulgencio, la de Nuestra Señora del Rosario, la de San Ignacio de Loyola y la del Nuevo Reino de Granada (Tünnermann, 1999).

Las universidades novohispanas inspiradas en el modelo de Alcalá tenían un enfoque más privado y religioso, haciendo de dicho esquema el predilecto de los dominicos, los agustinos y los jesuitas. Como apunta Halilović (2017), la Universidad de Alcalá de Henares heredó, pese al antisemitismo y la islamofobia que imperó en la España cristiana, la cultura devocional e intimista de las universidades árabes. Esta, a su vez, fue transmitida a la Nueva España. Sin embargo, también hay que añadir a la lectura de Halilović (2017), que el éxito del modelo alcalaíno en nuestra región pudo deberse a los esfuerzos de la colonización religiosa. Las universidades de mayor arraigo clerical tenían también mayor interés en cristianizar a los indígenas; mientras que las universidades inspiradas en el modelo de Salamanca eran frecuentadas, sobre todo, por los hijos de los españoles que buscaban una formación a la europea (Tünnermann, 1999).

Aunque no exhaustiva, esta revisión histórica, dando inicio en al-Qarawiyin y pasando después por la época dorada del islam, la conquista árabe de España y la llegada de los españoles a América, proporciona un panorama distinto al que ha sido impuesto por la Totalidad. Mostrándonos que nuestras universidades no se restringen a un legado cultural europeo, sino que poseen también influencia del mundo árabe. Esto ayuda a comprender que el proceso de conformación de las universidades es mucho más complejo y pluricultural de lo que presupone la historiografía de Occidente, para la que todo inicia y culmina en Europa (Galcerán, 2016).

Habiendo develado una *exterioridad* histórica, en la que se detallan los avances universitarios del mundo árabe, es preciso preguntarse cómo se gestó la Totalidad que impera actualmente en las universidades. En el siguiente subapartado, se dará cuenta del surgimiento y la evolución histórica de dicha Totalidad. Comenzando en el siglo XI, con el establecimiento de la Universidad de Bolonia, hasta llegar hasta nuestros días. Se trata, sobre todo, de un análisis crítico, que considera la voluntad de poder como el mecanismo explicativo de los eventos y cambios históricos (Saar, 2008).

1.3. Las cuatro fases históricas de la Totalidad universitaria

Como marco analítico, se propone una demarcación de la Totalidad universitaria compuesta por tres grandes fases históricas: 1) la Totalidad monárquico-clerical; 2) la Totalidad estatal y 3) la Totalidad mercantil. Estas categorías no representan segmentos secuenciales, sino facetas predominantes de un mismo fenómeno que se complejiza con el tiempo. La historia, como veremos, parece más un rizoma que una línea, una vorágine que supera las categorías cronológicas convencionales.

1.3.1. Fase monárquico-clerical: el nacimiento de las universidades europeas

En el siglo XI, Italia vivía un buen momento comercial, luego de las agónicas batallas contra los lombardos. La península italiana está rodeada de cinco mares: el Adriático, el Tirreno, el de Liguria, el Jónico y el Mediterráneo. Esta condición geográfica dotó a las repúblicas marítimas de un intenso flujo comercial, pero también las expuso al asecho de los piratas sarracenos. Tras algunos años abocados a la defensa, como observa Tai (2003), los italianos emprendieron la ofensiva y rivalizaron con los musulmanes y los bizantinos para conquistar la ruta comercial del Mediterráneo.

Bolonia se ubica al noreste de Italia. La ciudad fue fundada en el siglo IV a.C., por los etruscos, que la llamaron originalmente *Felsina*, y fue ocupada después por los romanos. Previo al auge de las repúblicas marítimas, y tras la caída de Roma, Bolonia vivió una fase decadente. En el siglo VII fue invadida y saqueada por los lombardos,

que se asentarían ahí durante algunas décadas, hasta que fueron repelidos por el emperador Carlomagno. Al filo de ese mismo siglo, Bolonia formaba parte, nuevamente, del territorio imperial (Abulafia, 2004).

Por convención histórica (Rashdal, 1987; Rugg, 1992), se afirma que la Universidad de Bolonia fue fundada en el año 1088. Los historiadores señalan que la Universidad surgió a raíz del interés de un grupo de estudiantes que deseaban formarse en el código jurídico de Justiniano. Como se explicó en apartados previos, el término *universitas* se empleaba en latín para referirse a un “colectivo”. De esta manera, la Universidad de Bolonia fue llamada *Universitarias Scholarium Bononiensis*, que se traduce del latín como “colectivo de estudiantes de Bolonia”. Una de las características más atractivas de esta primera expresión universitaria europea, fue que los estudiantes ostentaran el control político sobre las decisiones institucionales. Ellos mismos tenían a su cargo, por mencionar un ejemplo, la contratación de profesores y otras atribuciones de carácter administrativo (Kerr, 1983).

En el año 1155, Federico I Barbarroja, emperador del Sacro Imperio Romano Germánico, se reunió con los estudiantes de Bolonia, que ya tenían algunas décadas formándose de manera autónoma. Los alumnos presentaron al monarca las siguientes demandas: 1) prohibir la incautación de bienes a los estudiantes extranjeros que tuvieran deudas con los mercaderes y 2) garantizar el tránsito libre, facilitando los viajes académicos a otras regiones. Federico I aceptó sus solicitudes, pero a cambio promulgó la llamada *Authentica Habita*, con la que les impuso obligaciones clericales (Perkin, 2007).

La *Authentica Habita* significó para los universitarios la adquisición de los mismos privilegios que tenían los monjes. Entre otros, estos incluían: derecho a vivienda, derecho a alimentos y derecho a ser juzgados por los miembros de la propia comunidad cuando cometieran alguna falta. A cambio, los estudiantes cedieron la autoridad a sus profesores, que fungirían, en adelante, como interlocutores entre la comunidad estudiantil y el emperador. Además, se comprometieron a respetar la vida

monástica –con lo que se resolvían algunas de las quejas de los lugareños, que acusaban a los jóvenes de causar destrozos en la ciudad–, así como a portar el hábito de los clérigos, a fin de ser reconocidos fácilmente por la población (Ruegg, 1992).

En el plano político, la *Authentica Habita* representó un triunfo completo para el emperador. Primero, consiguió clericalizar la vida universitaria, impidiendo la emergencia de grupos seculares críticos. Segundo, logró fortalecer a la iglesia, dotándola de nuevos eruditos. Tercero, pudo fomentar los estudios teológicos, que resultaban elementales para avalar el carácter divino del reinado y su papel como representante de Dios en la Tierra (Dmitrishin, 2013).

Transcurrida una década, Federico I se vio orillado a reducir su apoyo a la universidad, en aras de hacer frente a un nuevo levantamiento de los lombardos. En el año 1159, el cardenal Bandinelli fue elegido papa (Alejandro III) y se convirtió en el líder de la facción italiana que competía contra el emperador para hacerse del poder regional. Una vez papa, Alejandro III reformó las leyes de la Universidad de Bolonia, con el propósito de que todos los estudiantes –sin importar su linaje– fueran admitidos en ella. En esa misma época, siguiendo los comentarios de Nardi (1992) y Rashdal (1987), el papa intervino para evitar que los profesores compitieran deslealmente para conseguir terrenos en los cuales construir residencias estudiantiles.

Dado el éxito de la Universidad de Bolonia, en el siglo XIII surgió la Universidad de París. A diferencia de su homónima italiana, la de París se fundó como una *Universitas Magistrorum et Scholarium* (comunidad de profesores y estudiantes), siendo los profesores los principales responsables de las decisiones universitarias. La Universidad de París se especializó en las áreas de teología y filosofía, frente a la tendencia jurista que primaba en Bolonia. En 1215, el cardenal Robert de Courson estableció el equivalente más cercano a un plan de estudios. En dicho plan, Courson definió mecanismos de contratación de docentes, reglamentos para las residencias estudiantiles e incluso lineamientos didácticos para la impartición de cátedras (Rashdal, 1987).

En el siglo XII, Enrique II de Inglaterra prohibió que los estudiantes ingleses acudieran a los colegios superiores de la Universidad de París. Esta medida provocó la conformación de la Universidad de Oxford. Tras un breve periodo en el que fue disuelta –debido al homicidio de dos estudiantes acusados de violación–, Oxford reabrió sus puertas en el año 1214, gracias a la intervención de Nicolás de Romanis, el delegado papal. En 1231, fue fundada la Universidad de Cambridge, que de inmediato se convirtió en la principal competidora de su homónima de Oxford, contienda simbólica que aun prevalece (Brockliss, 2016).

Hacia el siglo XIII, Europa ya tenía universidades instaladas en sus principales urbes. Funcionaban, para entonces, las universidades de Bolonia, París, Oxford, Cambridge, Salamanca, Módena, Palencia, Padua, Nápoles y Toulouse, por conformar una lista inicial. A la par, se gestaba una mancuerna política para regir las actividades universitarias. Esta mancuerna esta integrada por el pontificado y las monarquías, abocados al gobierno espiritual y político de los súbditos, respectivamente. Ambas fuerzas políticas son conocidas por los medievalistas como los poderes universales que se disputaban el *dominio mundi*.

Recuérdese que las primeras universidades de Europa –seguidas por las del Nuevo Mundo– fueron fundadas como universidades *reales* y *pontificias*. Para su establecimiento, era requerida tanto la bula papal como la venia de los reyes. Sin embargo, la influencia predominante fue la del papado. Mientras los monarcas atendían los conflictos bélicos que atentaban contra la estabilidad de sus reinos, las autoridades eclesiásticas vigilaban que los contenidos de las universidades fueran afines con el canon teológico de la época (Perkin, 2007).

Uno de los estudios que detallan con mayor erudición la influencia del papado en las universidades, es el de Post (2017). A partir de Bolonia, señala Post, el Vaticano tuvo a su poder la asignación de la *Licentia Docendi*. La ruta es simple: si las universidades estaban instaladas, mayormente, en catedrales, y los estudiantes seguían

el código monástico (*Authentica Habita*), era predecible que el papado tuviera influencia en el otorgamiento de títulos y grados.

Cuando el estudiante culminaba su formación, un miembro de la iglesia – generalmente un obispo o archidiacono– lo laureaba, y le hacía entrega de los objetos simbólicos: la toga, el birrete y el anillo. Después, el recién graduado recibía su título y la *Licentia Docendi*, un permiso papal para impartir clases en universidades. Sin embargo, lo que hizo que ciertas universidades destacaran sobre otras, fue el otorgamiento de la *Licentia Ubique Docendi*. Con ella, los graduados podían enseñar en toda Europa central, y no solo en las comarcas. Bolonia, París y Oxford, las tres universidades más importantes de la época, conferían este tipo de licencia (Post, 2017).

A raíz de la distinción entre ambas credenciales, el papado propició que las universidades se demarcaran entre *studia generalia* y *studia particularia*. Las primeras, instruían a los estudiantes en las siete disciplinas del *trivium* y el *quadrivium*, así como en el derecho, la medicina y la teología. Las segundas, en cambio, conferían el título de *lector*, con el que el egresado adquiría licencia para enseñar en las escuelas provinciales. Como anota Post (2017), aunque esta última no fuera la opción más cosmopolita, hubo pocos conventos que no la ofrecieran, y tampoco les hizo falta demanda.

Por si quedara duda del nivel de influencia del clero en las universidades medievales, considérese brevemente el fuero eclesiástico. Mediante este recurso, todo universitario –profesor o estudiante– tenía derecho a un fuero que lo exentaba de rendir cuentas a la justicia civil. En algunas circunstancias, incluso, el acusado podía eludir a las jurisdicciones episcopales y pedir que su caso fuera revisado por el papa en persona (Dmitrishin, 2013). Más allá de las implicaciones jurídicas, lo que se aprecia aquí es un juego de fuerza que el Vaticano aprovechó para exhibir su hegemonía sobre la ley civil de los imperios.

De esta manera, se tiene que ninguna universidad podía instalarse sin la venia del papado; que era el mismo papado quien otorgaba los grados universitarios; y que

las autoridades eclesiásticas tenían control absoluto sobre la vida universitaria. Además, hay que considerar que las universidades funcionaban, prácticamente, bajo la dinámica de conventos religiosos. París, Oxford y Bolonia, las tres universidades más importantes de ese momento, eran regidas por órdenes franciscanas (Ruegg, 1992).

Otro ejemplo que ilustra bien la mancuerna entre el clero y la monarquía, es el representado por la Colonia. Como advierte Escalante (2010), ninguno de los poderes universales tenía la intención inicial de instalar universidades en tierras novohispanas. En 1524, con la llegada de los doce primeros frailes franciscanos a América, inició una campaña evangelizadora enfocada en cristianizar a los indígenas y hacerlos adeptos a la iconografía sacra europea. Las clases de catecismo en los atrios, las lecciones elementales de español y latín en el seno de los conventos, y los talleres de artes y oficios, en donde los indígenas esculpían ornamentos requeridos por la iglesia, fueron tan solo algunos de los mecanismos formativos implementados por los frailes (Gonzalbo, 2010). Con todo, muy pronto surgió el interés de elevar el nivel formativo de los criollos y garantizar el establecimiento de una sociedad europeizada.

Aunque las universidades novohispanas estaban cuatro siglos retrasadas con relación a sus pares europeas, en el siglo XVI se homologó el propósito universitario en ambos continentes: la expansión y consolidación del cristianismo. Bourner (2008) distingue dos tareas vinculadas con este objetivo. La primera, consistió en instruir a criollos y cortesanos españoles en las ramas del derecho, la medicina y la teología. La segunda, buscó dar soporte a los miembros del clero abocados a la cristianización – vía bautizo y catecismo– de los indígenas. Esta etapa, dice Bourner (2008), es quizá la única en la historia en donde la extensión universitaria –permítase el anacronismo– estuvo por encima de la docencia.

Aunque luzca distante en el tiempo, la Totalidad monárquico-clerical instaló en las universidades un aparato simbólico del que no han logrado desprenderse. Comenzando por los dispositivos identitarios, como son los escudos, los lemas y los himnos; el uso de togas, anillos y birretes; las defensas de tesis frente a un sínodo; los

títulos otorgados –*licere, magister, doctor*–; y también el modelo de *cátedras*, vocablo medieval que alude a una silla alta desde la que los docentes impartían sus lecciones.

Los escudos, por ejemplo, fueron acuñados por las universidades europeas en el siglo XVI, y se inspiraban en los escudos de armas de las ciudades que las acogían (Rashdal, 1987). De esta manera, si las ciudades emprendían acciones bélicas, las universidades estaban obligadas a portar y defender su escudo. La misma lógica devela el funcionamiento de los lemas –muchos de ellos en latín–: unos, relegados al plano de las reliquias históricas, otros, en cambio, convertidos en significantes vacíos, más próximos al *branding* que a la identidad de un proyecto universitario.

Las universidades contemporáneas han revitalizado las tácticas heráldicas medievales para constituir una política del *performance* (Münch, 2014). Un conjunto de acciones que son típicas de lo que Debord (2002) denominó la *sociedad del espectáculo*, en donde el espectáculo remite “a la presencia real de la falsedad” (2002, p.75). La iconografía universitaria es falsa, en tanto que no representa la acción, sino la aspiración de la acción; aun así, su falsedad se toma como lo real. De tal forma, la promoción de los lemas y los *tropos* discursivos de las universidades se confunde con el cumplimiento de aquello a lo que estos se comprometen.

De la Totalidad monárquico-clerical, se desprenden también los esquemas universitarios de gobernanza. Como lo detallan los medievalistas (Rashdal, 1987; Ruegg, 1992), las primeras universidades europeas, respetando el entorno monástico, se regían por un sistema cerrado de cónclave. El estudio de Ordorika (2015), pone de manifiesto que la mayoría de las universidades mexicanas sigue eligiendo a sus rectores a través de juntas de gobierno o consejos académicos, fomentando la “prevalencia de sistemas cerrados, secretos y restrictivos” (2015, p.15). Por esta razón, sorprende que universidades cada vez más obsesionadas con el futurismo y la vanguardia, sigan rigiéndose por mecanismos de identidad y gobernanza propios de la Edad Media.

Como cualquier Totalidad, la monárquico-clerical configuró mecanismos para mitigar la Otredad. En la etapa medieval, los Otros fueron quienes no se adaptaban al modelo universitario cristiano: empezando por los judíos y los musulmanes. La reconquista fue el núcleo de la agenda política del imperio español durante sus primeros siglos de existencia, y el conducto predilecto para operar esta “reconquista” fue, como se sabe, el Santo Oficio.

Es errado pensar que las universidades desempeñaron un papel crítico frente a la inquisición. Por el contrario, algunas de ellas abogaban por el clero. Esto explica, como lo documentan los trabajos de González de la Peña (2015) y Rubio (2017), que universidades como las de Salamanca y Alcalá de Henares –ambas, por cierto, ejemplos referenciales para la Nueva España– tuvieran participación en juicios inquisitoriales. A menudo, en contra de académicos interesados en el hebraísmo, el arabismo y el islamismo.

Por suerte, la inquisición, al menos como se conoció en el milenio pasado, está extinta. Pese a ello, la Totalidad monárquico-clerical ha legado a nuestras universidades la defensa de lo sacro. ¿Qué conforma hoy lo sacro dentro del espacio universitario? De inicio, el simbolismo europeísta. La identidad histórica de las universidades como instituciones medievales centenarias –algunas ya a punto de ser milenarias–, fortalece una retórica de obediencia a los símbolos. Quien se disponga a cuestionar la pertinencia de contar con escudos, lemas o himnos, o de trascender la dinámica política de los cónclaves, se expone a ser combatido con una retórica sustentada en la *tradición* y el *legado*.

Si realmente desean convertirse en instituciones vanguardistas, las universidades deben estar dispuestas a transgredir su pasado histórico. Como ya se explicaba, dicho legado es más una narrativa generada *a posteriori*, a la manera de *invenciones* –empleando el discurso genealógico–, que un conjunto de hechos concretos. Esto podría comenzar, por ejemplo, con el dislocamiento histórico de la universidad como una institución endémica de Europa, pero también con la

desacralización de los símbolos y los mecanismos políticos que, refugiándose en la tradición, se enuncian intocables.

1.3.2. Fase estatal: el surgimiento del Estado moderno

Si bien no al límite de la extinción, la hegemonía del clero sobre el imperio menguó a partir del siglo XVIII. Como punto referencial, puede considerarse el proceso de la Ilustración, en el que Kant situaba la mayoría de edad de la civilización occidental (Kant, 1999, p.17). Se trata de una Totalidad que ejerce el poder en las mismas condiciones de dominio, aunque en un tono secular. Esta nueva fase, comenzó a gestarse entrado el siglo XVIII y se prolongó hasta el último cuarto del siglo XX.

El siglo XVIII representó un periodo convulso en lo bélico y fecundo en lo filosófico. Fue el siglo de los déspotas ilustrados, como Federico II de Prusia, Carlos III de España, José II de Austria, Catalina II de Rusia y Luis XV de Francia. Pero también de filósofos como Kant, Rousseau, Voltaire, Diderot y Montesquieu. Muchos de los cuales, no sobra decirlo, redactaron sus obras bajo el mecenazgo de los primeros.

En clave geopolítica, durante la Ilustración la mayor parte de América Latina seguía bajo el dominio de los españoles, aunque las relaciones con potencias como Francia e Inglaterra eran también prominentes. Además, se presentó la llegada al poder de los borbones, lo que devino en las célebres Reformas Borbónicas, centradas en los cometidos de recuperar el centralismo de la Corona española, entonces debilitado por la corrupción de algunos representantes instalados en la Nueva España; y anteponer límites al poder incontenible del clero (Velasco, 2015). Esto llevaría a una crisis política y económica generada por el déficit de ingresos en las colonias, así como por el crecimiento paulatino del descontento social que llegaría a su punto más álgido con los movimientos independentistas.

En 1775, dio inicio la Guerra de Independencia en Estados Unidos, en donde las trece colonias buscaban liberarse de la hegemonía británica. Los norteamericanos

supieron beneficiarse del apoyo de Francia y lograron la victoria tras seis años de conflicto armado. La raíz de la inconformidad fue la misma que originó los movimientos independentistas latinoamericanos: el abuso de los colonizadores sobre los colonizados. Aunque el trayecto histórico de ambas regiones tomó cursos distintos en los siglos posteriores: los unos, se acostumbraron a la colonialidad, los otros, se convirtieron en colonizadores globales (Dussel, 1992).

En Europa, los problemas políticos eran también numerosos. Primero, se desató la guerra de sucesión española entre quienes defendían la llegada de Felipe de Borbón al trono y los que reconocían como futuro monarca a Carlos de Habsburgo. Finalmente, los borbones se hicieron con el trono y a los Habsburgo se les concedió el reinado en los Países Bajos. Esta resolución ocasionó, décadas más tarde, una nueva guerra de sucesión, pero ahora en Austria.

A lo largo del siglo XVIII, se gestó también la avanzada de los filósofos de la Ilustración. En Francia, los trabajos de Diderot y D'Alambert minaron el carácter divino de la monarquía. Esto, aunado a la crisis económica, el desempleo y la opulencia en la que vivían los soberanos, desató la Revolución Francesa de 1789. Cuatro años después, tras el manifiesto de Brunswick, y pese a las amenazas de Prusia, Luis XVI y María Antonieta fueron sentenciados a la guillotina. El simbolismo de la Bastilla y la drástica caída del imperio francés, sentaron las bases para la conformación del Estado moderno (Covo & Maruschke, 2021).

En 1799, el golpe de Estado de Napoleón Bonaparte puso fin a una década de revueltas e incertidumbre política. En el ámbito educativo, Napoleón se concentró en un conjunto específico de acciones: clausurar las universidades del antiguo régimen; disminuir las facultades pedagógicas de la iglesia; extender la educación secundaria en ciudades periféricas; eliminar las barreras de ingreso al esquema universitario, antes reservado para los nobles; y promover una formación liberal, con apertura a la ciencia y la discusión política (Musselin, 2013).

No es un secreto, sin embargo, que el sello napoleónico estuvo marcado por la imposición de un control estatal riguroso. En consonancia, las carreras ofertadas respondían a los intereses políticos del Estado, como la instrucción de soldados para la *Gran Armé*, de burócratas que legitimaran la labor del gobierno, de médicos que sanaran a los soldados, y de profesores que preservaran este esquema formativo (Musselin, 2013).

Mientras la universidad napoleónica se afianzaba, en otros países europeos se repensaba la naturaleza del ejercicio universitario. Este fue el caso de Alemania, en donde Wilhelm Von Humboldt, con el respaldo de Schiller y Hegel, desarrolló toda una teoría en torno al papel de la educación superior. Para Humboldt, que conocía de primera mano el régimen personalista ejercido por Napoleón, se hacía indispensable que la universidad se guiara por el pensamiento científico y no por las imposiciones del poder estatal (Kerr, 1983).

En 1810, tras convencer al debilitado monarca de Prusia, Humboldt consiguió fundar la Universidad de Berlín. A diferencia de la napoleónica, la universidad humboldtiana buscó el aprovechamiento del talento universitario para producir (y no solo transmitir) conocimiento. De esta manera, surgieron dos rasgos que aun prevalecen en la universidad moderna: 1) su papel público y dependiente del marco político de un Estado, y 2) su participación activa en la generación de conocimiento científico (Bahti, 1987).

Esta contextualización, da algunas pistas sobre la conformación de la nueva Totalidad estatal. Una Totalidad que inició con los emperadores y que fue después operada por otra estirpe de figuras políticas. Con todo, existen pocas alteraciones en la dinámica: una Totalidad que se apropia de las universidades, haciéndolas funcionar a partir de un proyecto totalitario; y que margina, a su paso, cualquier postura de Otredad que no se ajuste a sus intereses. En el caso de la Totalidad monárquico-clerical, los mecanismos de marginación estuvieron encarnados por la inquisición; mientras que,

en la Totalidad estatal, los disidentes fueron mitigados a través de las prisiones y los regímenes militares (Wallerstein, 2011).

1.3.3. Fase mercantil: el auge del capitalismo académico

A partir de la década de 1980, comenzó a gestarse un proceso que complejizó la Totalidad estatal que prevalecía en las universidades. El contexto político, estaba signado por la implementación, por parte de Estados Unidos e Inglaterra, de un abanico de políticas que pretendían desregularizar el mercado y disminuir los frenos estatales que contenían a los poderes financieros (Harvey, 2007). Lo que esto implicó en los hechos, fue la transición de lo que Lash y Urry (1987) llamaron *capitalismo organizado* –de base fordista y keynesiano– hacia un esquema post-keynesiano en donde “el gobierno dejó de jugar un rol predominante en la regulación de la economía y la implementación de programas sociales para el bienestar general” (Ortner, 2015, p.127). A esta nueva doctrina político-económica se le conoce como neoliberalismo.

Aunque se trata de un concepto polisémico, que puede categorizarse tomando en cuenta criterios diversos, el neoliberalismo es definido de forma concreta por Harvey (1990) como:

un sistema de acumulación por desposesión que consta de cuatro pilares: 1) la privatización y la mercantilización de los bienes públicos; 2) la financiarización, en la que cualquier clase de bien (o mal) puede ser convertido en un instrumento de especulación económica; 3) la gestión y manipulación de la crisis; y 4) las redistribuciones estatales, en las que el Estado se convierte en un agente de redistribución de la riqueza hacia arriba” (1990, p.175).

El neoliberalismo produjo el “vasto enriquecimiento de una clase alta conformada por gerentes y propietarios de capital a costa de todos los demás” (Ortner, 2015, p.130), así como “el incremento persistente de la desigualdad social” (Harvey, 1990, p.22). Agréguese a esta lista, la consolidación del proceso de globalización, el arraigo de la sociedad del consumo y la imposición de un discurso económico

mecanicista en el que se planteaba que “el Estado no tenía la capacidad de regular la velocidad de movimiento de los capitales ni de evitar, por lo tanto, sus consecuencias” (Fair, 2008).

En el caso de América Latina, el auge del neoliberalismo frenó al modelo desarrollista, que había operado con éxito hasta mediados de la década de 1980 (Calvento, 2006). Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1999), entre las décadas de 1950 y 1980, el desarrollismo logró un crecimiento promedio anual del 2.7% en América Latina, así como la reducción de la pobreza en cinco puntos porcentuales en el lapso de 1960 a 1990. No obstante, también produjo efectos indeseados, como la intensificación del proteccionismo estatal y la dependencia del sector exportador, misma que desequilibró la balanza de pagos y propició la crisis de la deuda en la década de 1980 (Calvento, 2006).

En 1989, en el llamado *Consenso de Washington*, organizado por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, y en el que participaron las autoridades financieras de los países con alto nivel de industrialización, se dictó una serie de recomendaciones dirigidas a los países endeudados. Entre las principales, se encontraban: el robustecimiento de la disciplina fiscal; la disminución del erario destinado a gasto social; la liberalización del sistema financiero; la promoción de la inversión extranjera y la privatización de las empresas públicas (Martínez & Reyes, 2012).

Con base en las recomendaciones de Washington, los estados latinoamericanos aminoraron el presupuesto destinado a gasto social y se adhirieron al modelo neoliberal, a fin de combatir la crisis de la deuda en el marco de la *década perdida* (Sarmiento, 1990). Para el caso de las universidades, se redujo el control del Estado — que hasta entonces fungía como único ente regulador de la dinámica universitaria—, provocando una aguda crisis económica arraigada en el déficit presupuestal (Brunner, 2007).

En México, por ejemplo, durante la gestión de Miguel de la Madrid (1982-1988), el presupuesto asignado a la educación superior alcanzó mínimos históricos, bajando de 46 mil millones de pesos (1982) a poco menos de 38 mil millones (1988), lo que constituyó un déficit del 17% del presupuesto. En 1989, en el primer año de la gestión de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), el presupuesto llegó a un nuevo mínimo histórico de 28 mil millones de pesos, esto es, 40% menos de lo que Miguel de la Madrid destinó a educación superior durante su primer año de gobierno (Mendoza, 2010).

A la crisis presupuestaria, se agregó el efecto de la masificación de la educación superior. Entre 1968 y 1988, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el número de estudiantes universitarios aumentó de 200 mil a más de 1 millón 200 mil, crecimiento equivalente al 600%. Esto dio paso a la transición de la *universidad de élite* a la *universidad de masas* (Rama, 2009), fenómeno que convergió, en el caso de México, con la crisis del déficit presupuestal.

La respuesta de las universidades públicas, consistió en la diversificación de sus esquemas de financiamiento, así como en el replanteamiento de sus principios institucionales, ahora más afines a la dinámica del mercado (Acosta, 2010). En la literatura, este fenómeno es conocido como *mercantilización de la educación superior* (Didriksson et al., 2016; Juarros & Naidorf, 2007) y también como *capitalismo académico* (Galceran, 2013; Slaughter & Leslie, 1997). Denominaciones que, pese a sus similitudes, no deben emplearse como sinónimos intercambiables.

El *capitalismo académico*, de acuerdo con Slaughter y Leslie (2001), hace referencia al “comportamiento mercantilista de las universidades y sus facultades [...] mismo que se expresa en la competencia por financiamiento externo, y la presencia de académicos que actúan como capitalistas dentro del sector público, a la manera de emprendedores subsidiados por el Estado” (2001, p.154). En un marco todavía más general, el capitalismo académico puede considerarse una secuela de la *economía basada en el conocimiento*.

En la lectura de Foray (2004), la agenda de la economía basada en el conocimiento se refleja en tres componentes: 1) la revaloración del papel económico de los sectores de la información; 2) la búsqueda de mecanismos que faciliten el uso intensivo del conocimiento, con miras al desarrollo socioeconómico; y 3) el análisis de la influencia del capital intangible –o intelectual– sobre el capital tangible.

La economía basada en el conocimiento, permitió que las universidades se reivindicaran como actores económicos. Un esquema clásico para explicar los propósitos de dicho modelo es la triple hélice de Etzkowitz (2002), en donde se propone una relación interdependiente entre la universidad, la empresa y el gobierno. De tal suerte que la universidad deja de ser concebida solamente como una instancia productora de conocimiento, para desarrollar un comportamiento similar al de las empresas. De la misma forma, las empresas pueden, siguiendo el flujo de la hélice, convertirse en instancias formativas, a través de la fundación de sus propias universidades; mientras que el papel del gobierno se aleja del financiamiento pasivo para involucrarse en una dinámica de capitalismo de riesgo.²⁵

La mercantilización de la educación superior, representa la supeditación de las funciones sustantivas universitarias a los esquemas de competencia, oferta y demanda que son endémicos del mercado (Andres, 2020). La justificación discursiva de esta nueva expresión de la Totalidad, suele depositarse en el recurso de la internacionalización y la incursión de las universidades a una dinámica globalizada, con un núcleo operativo sustentado en las acreditaciones y los indicadores de posicionamiento (Cerro-Santamaría, 2020).

Las secuelas de la mercantilización en el quehacer universitario pueden apreciarse en cada una de las funciones sustantivas. Para el caso de la *formación estudiantil*, se observa el predominio de la competitividad y la búsqueda de la inserción

²⁵ Una de las debilidades teóricas de la triple hélice, y que tampoco ha sabido resolver la propuesta de la tetra-hélice, es la ausencia de colaboración con el tercer sector, tema que abordé a detalle en mi tesis de licenciatura (Lindquist, 2018).

laboral (Didriksson et al., 2016). Otras huellas de la mercantilización en la dimensión formativa, pueden rastrearse en: el peso de la percepción de los empleadores en el diseño curricular, poniendo en riesgo la autonomía universitaria; el relegamiento de programas educativos de corte teórico, en favor de aquellos programas que se alinean a las demandas coyunturales del mercado; el protagonismo del esquema formativo por competencias; la apropiación de términos de origen administrativo para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como son la calidad, la eficiencia o la excelencia; la flexibilización de los esquemas de titulación en los programas de licenciatura, a fin de no afectar los índices de eficiencia terminal; la ausencia de una perspectiva filosófica que sea capaz de describir el proyecto de ser humano que la universidad desea formar; y la relevancia incremental de los *rankings* y sus efectos en las modalidades de acreditación (González-Cardona, 2016; Pulido, 2011).

En lo referente a la investigación, los síntomas mercantilistas pueden sintetizarse con lo que Vera (2018) llama *los cuatro jinetes* de la evaluación del trabajo académico: el productivismo, el reduccionismo, la cuantofrenia y la simulación. El productivismo, se asocia con la tendencia de premiar la cantidad de productos científicos por encima de la calidad de los mismos. Los académicos que más producen —y no los que mejor producen—, tienen mayores posibilidades de acceder a incentivos económicos y promociones laborales. De forma inversa, los académicos de menor producción, no solo renuncian a los incentivos económicos externos, sino que ponen en riesgo su prevalencia dentro de la propia universidad (Vera, 2018).

El reduccionismo, por su parte, tiene que ver con las instancias evaluadoras. A decir de Vera (2018), “los procedimientos de evaluación sobrecargan de tal manera a los evaluadores, que es materialmente imposible que utilicen su experiencia y conocimientos para aquilatar con el debido detalle los productos que deben evaluar” (2018, p.17). En efecto, “los evaluadores se ven constantemente orillados a premiar lo que el sistema les pide: tener muchos productos terminados” (p.17).

La cuantofrenia, se entiende como una política frenética que apunta a la cuantificación de las actividades investigativas. En este contexto, prevalece el logro del indicador, aunque se no tenga claridad sobre aquello que el indicador indica (*indicatum*). La cuantofrenia, dice Vera (2018), es “un fetiche de la cantidad que consiste en una dependencia obsesiva de la medición, y que conduce a la numerología, esto es, a una fe arcana en que los números esconden una esencia oculta de las cosas” (2018, p.27).

El cuarto jinete mencionado por Vera (2018), es el de la simulación. En este caso específico, Vera se refiere al hecho de que en algunas universidades se “evalúe” el quehacer académico mediante un sistema de distribución de prebendas. Así, denuncia que “en algunas instituciones los directores otorgan dádivas y distribuyen los recursos discrecionalmente, pero simulan esa potestad bajo la apariencia de un sistema de evaluación imparcial” (Vera, 2018, p.40). Incluso el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), señala el autor, “ha estado expuesto a la sospecha del clientelismo” (2018, p.42), como lo muestra el estudio de Frixione et al. (2016).

Por otra parte, la mercantilización ha cooptado, casi por completo, la agenda de la colaboración con el entorno. Actualmente, el principal propósito de la vinculación es el ingreso de recursos económicos –por la vía del *overhead* y otros mecanismos–, por lo que las universidades suelen privilegiar la colaboración con las empresas y las entidades gubernamentales. Dejando de lado el vínculo con el tercer sector, así como con figuras de Otredad que no le reditúan económicamente, y a las que se acercan, si lo hacen, con una postura paternalista y asistencialista (Lindquist, 2018; Lindquist & García-Galván, 2021).

En síntesis, la fase mercantil de la Totalidad universitaria se caracteriza por la incursión de un nuevo ente regulador de las actividades académicas. Donde antes regía la iglesia y después el Estado, hoy gobierna, prácticamente sin resistencias, el mercado. Esto no representa un rechazo al hecho de que las universidades estén inmersas en la dinámica económica –bien es sabido que, como actores sociales, las universidades no

pueden ni deben deslindarse de dicha realidad—, sino una crítica a la consolidación de un *ethos capitalista* en instituciones públicas que fueron instituidas para el beneficio de la sociedad, y que son, además, financiadas por la sociedad misma.

Consideraciones metodológicas

“Quieren hacer con la sociedad y con la historia lo que los físicos han hecho con la naturaleza. Esta concepción parece descansar con frecuencia en la esperanza de que, si alguien pudiera inventar para las ciencias sociales algún artículo como la bomba atómica, todos los problemas humanos se acabarían súbitamente”.
—C. Wright Mills. *Power, Politics And People*

La investigación, como actividad orientada a la generación de conocimiento, trasciende los extremos del univocismo y el equivocismo. La subjetividad del investigador, que aparece desde el inicio para “seleccionar una postura acorde con su percepción, sus intereses y su formación” (Margarito, 2012, p.8), impide la posibilidad de una objetividad unívoca. Sin embargo, la subjetividad equívoca tampoco resulta una empresa factible, ya que es preciso partir de una exigencia de objetividad que llame al investigador a “asegurar la coherencia interna de su trabajo y sostener teórica y metodológicamente sus resultados” (Margarito, 2012, p.7).

Desprovisto de un método unívoco, el proceso investigativo demanda la capacidad de tomar decisiones. Estas decisiones deben ser estratégicas (Cohen & Gómez, 2019) y culminar en la elección de un planteamiento que responda a las dimensiones del objeto de estudio (Hanna, 2004). Así, quien investiga es libre de asirse a una postura teórica y metodológica –evitando con ello el univocismo–, pero sin evadir la responsabilidad de tomar decisiones que cuenten con un sustento epistemológico, –librando de tal manera el equivocismo–.

Las decisiones asumidas para cumplir los objetivos de un estudio suelen enmarcarse en tradiciones investigativas (D’Olivares & Casteblanco, 2015). En términos amplios, una tradición investigativa se compone por “un conjunto de «síes» y «noes» ontológicos y metodológicos” (Laudan, 1977, p.115). En consecuencia, no solo están definidas por su método, sino que en la elección de una tradición subyace también una

decisión ontológica. Recordándonos esto último, que “no hay tal cosa como ‘ciencia libre de filosofía’, solo ciencia cuyo bagaje filosófico se asume sin examen previo” (Dennett, 1996, p.21).

Para exponer las características metodológicas de este trabajo, así como los cimientos ontológicos y epistemológicos que la sustentan, el presente capítulo se divide en dos apartados. En el primero, se exponen los criterios teóricos que fundamentan la decisión de inscribirse en una lectura analógica de los estudios mixtos; mientras que en el segundo se describen las características generales de los dos estudios empíricos.

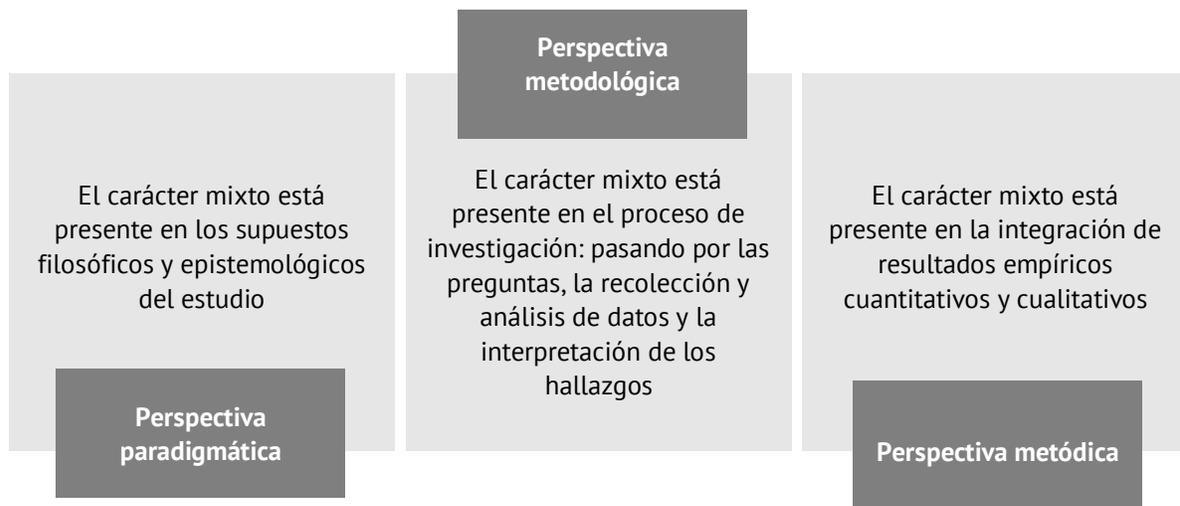
1. Criterios teóricos

Hasta el momento, la investigación en ciencias sociales reconoce tres grandes enfoques metodológicos: el cuantitativo, el cualitativo y el mixto. Este último, busca la integración de los dos primeros, siguiendo la meta de “entender mejor la complejidad de los problemas sociales” (Greene, 2007, p.21); “construir un puente entre la tradición cuantitativa y cualitativa” (Castro et al., 2010, p.342); y “responder a preguntas que no pueden ser resueltas con las herramientas teóricas dotadas por un solo paradigma” (Doyle et al., 2009, p.178).

Los estudios mixtos se ubican en el espectro de la investigación multimetódica (Leavy, 2017). En definiciones clásicas, son asociados a la “combinación o integración de datos e investigaciones cualitativas y cuantitativas en un mismo ejercicio de investigación” (Creswell & Creswell, 2018, p.58). Sin embargo, también se les considera mixtos por su capacidad de combinar procedimientos de muestreo (e.g., probabilísticos y no probabilísticos); técnicas de recolección de datos (e.g., encuesta y grupos de enfoque); o tipos de análisis (e.g., estadístico y semántico) (Abbas Tashakkori & Creswell, 2007).

Como se muestra en la Figura 5, Los estudios mixtos pueden organizarse en tres perspectivas: (1) la metódica; (2) la metodológica y (3) la paradigmática (Creswell & Tashakkori, 2007). La perspectiva metódica, se concentra en la integración de datos cuantitativos y cualitativos, por lo que prioriza el tipo de información recolectada (numérica o verbal). La perspectiva metodológica va más allá, y sostiene que los métodos no pueden separarse del proceso general de investigación, sino que “deben impregnarse en todo el proceso, pasando por las preguntas, la recolección y análisis de datos y la interpretación de los hallazgos” (2007, p.303). De esta manera, la perspectiva metodológica considera la diversificación del método, pero lo dota de sentido con la incorporación del *logos*.

Figura 5.
Propuesta taxonómica de los estudios mixtos



Nota. Recuperado de Creswell y Tashakkori (2007)

La paradigmática es quizá la menos explorada de las tres perspectivas, y plantea que los estudios mixtos “tienen menos que ver con los métodos o el proceso de investigación y más con los supuestos filosóficos y epistemológicos de los que parten los investigadores” (Creswell & Tashakkori, 2007, p.305). Desde esta perspectiva, se entiende que dos formas distintas de interpretar el mundo pueden confluír para

estudiar un fenómeno, sin que esto implique la omisión –o superación– de sus tensiones y contradicciones (Abbas Tashakkori & Creswell, 2007).

Es común encontrar discusiones en donde los estudios mixtos son colocados en un punto intermedio entre el positivismo y el interpretativismo (Creswell & Creswell, 2018; Guba & Lincoln, 1994; Wiggins, 2011). De tal forma, la tradición mixta buscaría conciliar las aspiraciones explicativas y comprensivas de la indagación científica (Rosenberg, 1988). Posición similar a la observada por los defensores de la orientación postpositivista de la ciencia, en la que se parte de un “conocimiento que no se basa en cimientos incuestionables y sólidos como una roca, sino que es *conjetural* [cursivas propias]” (Phillips & Burbules, 2000, p.44).

La principal fortaleza de los estudios mixtos, reside en su capacidad de avivar el diálogo, la integración y la complementariedad, y de poner fin al falso dilema representado por la confrontación entre el positivismo y el interpretativismo (Leavy, 2017). Sin embargo, en un nivel más profundo, hay que reconocer que los estudios mixtos reivindicaron el papel de la analogía, y con ello la posibilidad de investigar en una región confluyente, alejada de perspectivas que, buscando la comprensión o la explicación, declaran una conjetura última o bien se extravían en un bucle de conjeturas infinitas (Morgan, 2007).

Fruto de este carácter dialógico, los estudios mixtos se han enfrentado a la tara convencional que persigue a la analogía: el rechazo de los polos analogados. En su crítica seminal hacia los métodos mixtos, Howe (1988) exhibía las limitaciones de este abordaje, argumentando que intentaba conciliar dos diferencias irresolubles: una de carácter ontológico, reflejada en la asimetría entre el positivismo y el interpretativismo; y otra de carácter dimensional, en tanto que uno de los paradigmas suele “medir mediante una escala categorial y el otro a través de una escala ordinal, de intervalo o de ratio” (1988, p.11). En la incompatibilidad sentenciada por Howe (1988), está implícita la nulidad de la pertenencia.

Para el caso de nuestro acercamiento, la perspectiva paradigmática estará sustentada en el paradigma analógico y no en el pragmatismo, que ha sido el paradigma recurrente en la literatura (Echevarría, 2017; Feilzer, 2010; Florczak, 2014). Justificando la elección del pragmatismo como el paradigma de mayor afinidad con los estudios mixtos, Morgan (2007) revitalizó los hallazgos de Patton (1975) y los ubicó en una región intermedia entre el abordaje cualitativo y el cuantitativo.

Tabla 1.

«Una alternativa pragmática a los problemas clave en la metodología de la investigación para las ciencias sociales»

	Abordaje cualitativo	Abordaje cuantitativo	Abordaje pragmático
Conexión de la teoría y los datos	Inducción	Deducción	Abducción
Relación con el proceso de investigación	Subjetividad	Objetividad	Intersubjetividad
Inferencia desde la información	Contexto	Generalidad	Transferibilidad

Nota. Recuperado de Morgan (2007)

En el razonamiento abductivo, Morgan (2007) encontró un punto de equilibrio entre la inducción cualitativa y la deducción cuantitativa. A diferencia de estas, la abducción “retrocede una y otra vez entre la inducción y la deducción, primero convirtiendo las observaciones en teorías y luego evaluando esas teorías a través de la acción” (p.71).²⁶ En los años sucesivos, surgieron planteamientos metodológicos en los que se reconoció al razonamiento abductivo como una lógica epistemológica que podría respaldar algunas estrategias del enfoque cualitativo, como los estudios de caso y la teoría fundamentada (Åsvoll, 2014; Reichertz, 2019).²⁷

²⁶ Tratándose de una discusión sobre pragmatismo y abducción, sorprende que Morgan (2007) no mencione en su texto a Charles Peirce, el precursor de este razonamiento.

²⁷ La abducción es la base de la conjetura y del antifundacionalismo, por lo que guarda también una relación estrecha con el paradigma postpositivista (Phillips & Burbules, 2000; Tójar, 2006).

Con la intersubjetividad, el pragmatismo ofrecería también una solución a la coyuntura dilemática entre la subjetividad y la objetividad. En el pragmatismo, dice Morgan (2007), “no hay problema en afirmar que existe un solo ‘mundo real’ y a la vez que todos los individuos tienen sus propias interpretaciones únicas del mundo [...] por lo que se enfatiza la creación de conocimiento mediante la intersubjetividad” (p.72). En este último punto, puede apreciarse la influencia del realismo de Searle (2005) y del construccionismo social de Berger y Luckmann (2003).

El tercer argumento que Morgan (2007) presenta en defensa del pragmatismo, reside en la noción de transferibilidad. Morgan retoma esta categoría del estudio paradigmático de Guba & Lincoln (1994), y la caracteriza como una opción dialógica entre el alcance generalista del enfoque cuantitativo y el alcance particularista del enfoque cualitativo. Partiendo de la transferibilidad, no es posible “asumir que nuestros resultados sean tan únicos que no tengan implicaciones en otros escenarios, o tan generalizados que se apliquen en todos los escenarios históricos y culturales posibles [...] sino que debe investigarse si el conocimiento obtenido se puede transferir a otros entornos” (2007, p.72).²⁸

De la propuesta de Morgan (2007), es meritoria la intención de matizar las recepciones drásticas del enfoque cuantitativo y cualitativo. Sin embargo, no ofrece elementos sólidos para aceptar que el pragmatismo sea el paradigma más pertinente para enmarcar los estudios mixtos. A continuación, se presentan algunos argumentos en defensa del paradigma analógico como una opción que ofrece mayor congruencia epistemológica que la mostrada por el paradigma pragmático.

²⁸ Aunque Morgan (2007) no ahonde en ello, esta noción de transferibilidad revela, de facto, una tendencia hacia la generalización.

a) *Los estudios mixtos no se reducen a la mezcla entre los enfoques cualitativo y cuantitativo*

Dada la popularización de la rigurosidad metodológica, puede perderse de vista que los detalles procedimentales de un ejercicio investigativo responden –o deberían hacerlo– a una perspectiva epistemológica. Esto conduciría, por ejemplo, a la confusión entre *enfoques* y *paradigmas* de investigación. Aunque su distinción conceptual podría ser motivo de una tesis completa, baste por ahora con señalar que los paradigmas “describen supuestos éticos, ontológicos y epistemológicos que conducen a distintas posturas en torno a la naturaleza de la investigación sistemática” (Mertens & Wilson, 2012, p.234). Los enfoques, en cambio, se sitúan en el nivel metódico y no en el epistemológico: “los términos *cuantitativo* y *cualitativo* denotan tipos de información, no epistemologías, metodologías, diseños o supuestos ontológicos de la investigación” (Biesta, 2010, p.155).

Aunque se trate también de un tema complejo, hay consenso en que los paradigmas que dieron origen a los enfoques cuantitativo y cualitativo fueron el positivismo y el interpretativismo, respectivamente (Phillips & Burbules, 2000). No obstante, estos dos últimos no son los únicos paradigmas investigativos existentes. La literatura también reconoce la presencia del paradigma crítico, el constructivista, el comprensivo y el de la complejidad, por mencionar algunos de ellos (Guba & Lincoln, 1994; Morin, 1998; Tójar, 2006). Esta puntualización es pertinente en dos sentidos: 1) porque revela que la naturaleza de los datos recolectados no es inherente a un paradigma (los datos cuantitativos pueden analizarse bajo un paradigma crítico, por ejemplo) y 2) porque permite dimensionar que la investigación mixta no se reduce a lo multi-metódico, sino que también puede llamársele mixto a lo multi-paradigmático.

Siguiendo a Maarouf (2019), existen tres posibles posturas para enmarcar epistemológicamente los estudios mixtos: 1) la postura a-paradigmática, 2) la postura multiparadigmática y 3) la postura mono-paradigmática. Quienes defienden la *postura*

a-paradigmática, optan por ignorar las discrepancias entre los paradigmas, argumentando que “la metodología es independiente de la epistemología” (Maarouf, 2019, p.4). De ser este el caso, basta entonces con asumir la integración de los enfoques.

Por su parte, los defensores de la postura *multi-paradigmática*, sostienen que los paradigmas no son incompatibles, por lo que no hay limitaciones para integrarlos en una sola investigación (Hall, 2013). Quizá este sea el abordaje más común en la tradición de los estudios mixtos, en donde se les reconoce como una aproximación para combinar dos formas de leer el mundo, aunque no se acuda para ello a un paradigma exclusivo. Finalmente, mediante la postura *mono-paradigmática*, se sostiene que dos paradigmas pueden integrarse en uno solo (Creswell & Tashakkori, 2007; Hall, 2013). Aunque esto último no resuelva, en principio, la cuestión de qué paradigma podría respaldar con mayor solvencia la tradición de los estudios mixtos.

Para el caso de esta tesis, la postura *a-paradigmática* no es de interés, en tanto que refleja, paradójicamente, una impostura. A saber, no es posible seguir una metodología sin que medie un paradigma, incluso cuando éste sea implícito. Visto así, solo habría dos posturas viables para enmarcar un estudio mixto: la *multi-paradigmática* y la *mono-paradigmática*. Sin embargo, si se considera la analogía como un paradigma, entonces las opciones se reducen a una sola alternativa: la *mono-paradigmática*. La naturaleza del paradigma analógico le permite ser *mono-paradigmático* y *multi-paradigmático* de manera simultánea, en tanto que la analogía es una herramienta capaz de contener sin enclaustrar, tanto en el nivel teórico como en el fáctico.

b) El pragmatismo es un relativismo epistemológicamente oportunista

Hasta ahora, al menos en el ámbito de la investigación social, existen pocos argumentos que doten de solvencia epistemológica al pragmatismo. Por el contrario,

las justificaciones de su existencia se autorefutan, y terminan apoyando la hipótesis de que el pragmatismo no es un paradigma epistemológico, sino la elección de no asirse a un paradigma (no confundir con un proceder a-paradigmático).

En su momento, Tashakkori & Teddlie (1999) sostuvieron que, como paradigma de investigación, “el pragmatismo se basa en la proposición de que los investigadores deben utilizar el enfoque filosófico y/o metodológico que funcione mejor para el problema de investigación particular que se está investigando” (1999, p.2). Pero, si tal es el sentido del pragmatismo, ¿acaso no son todas las investigaciones pragmáticas? ¿No se sobreentiende que el investigador opta por el enfoque o la metodología más pertinente para indagar las interrogantes que se plantea? ¿Cuál es entonces el mérito epistemológico del pragmatismo?

Después, Yefimov (2003) planteó que una de las principales bases de la filosofía pragmatista es que “el conocimiento y la realidad se basan en creencias y hábitos construidos socialmente” (2003, p.188). En la misma línea, Fine (2007) argumenta que “para el pragmatismo, aquello que los constructivistas llaman relativismo es, como ellos mismos plantean, una virtud [...] razón por la que el pragmatismo responde también negativamente, rechazando la trascendencia” (2007, p.64). Considerando estas similitudes, no se observa una frontera entre el constructivismo y el pragmatismo; salvo que este último carece de una heurística negativa.²⁹ El relativismo del pragmatismo le concede –oportunamente– la posibilidad de acercarse a otro asidero epistemológico, mientras que el anti-funcionalismo del constructivismo lo induce a un nuevo fundacionalismo.

²⁹ Sostengo que el pragmatismo no tiene una heurística negativa, en la medida en que admite la falibilidad, esto es, el posible recurso de un anti-pragmatismo. Si se decide que el pragmatismo no es el paradigma más apropiada para conducir una investigación, igualmente se es pragmático.

c) La proporción puede reemplazar a la mezcla

Como una propuesta germinal, que deberá ser ampliada y profundizada en un análisis dedicado exclusivamente a tales fines, cabe plantear que los *estudios mixtos* podrían convertirse, con la justificación pertinente, en *estudios analógicos*.

El primer argumento para defender dicha propuesta, radica en la autorreferencialidad de los estudios mixtos. Por influjo de la tradición anglosajona, el adjetivo recae en lo *mixto*, esto es, en la *mezcla*. Pero la mezcla no es un fin, sino un medio; y si el fin se reduce a los medios, entonces los estudios mixtos estarían consignados, por defecto, al pragmatismo.

La analogía, en cambio, no acude a la *mezcla* sino a la *proporcionalidad*, que es medio y fin a la vez; verbo al tiempo que sustantivo. La analogía echa mano de la proporción, dada su capacidad de “aglutinar, conmensurar o coordinar varias interpretaciones de un texto por lo que tienen de común, es decir, busca el común denominador de éstas, a pesar de las diferencias que contienen” (Beuchot, 2016a, p.137). La analogía comparte la vocación dialógica de la *mezcla*, pero le proporciona un sentido ontológico que no puede darle el pragmatismo, que es hito de la anti-ontología (Barnes-Holmes, 2005).

d) La analogía puede contener tanto la Totalidad como la Otredad metodológica

Al reflexionar sobre la hermenéutica analógica, Beuchot (2000) concede que la analogía colinda con un “relativismo relativo” pero “rehúye al relativismo absoluto” (2000, p.14). Cuando anuncian que toda verdad deviene relativa, tanto el constructivismo como el pragmatismo se abocan a un relativismo absoluto que está condenado a una paradoja autorreferencial: si la afirmación de que todo es relativo no es relativa, entonces no todo es relativo. En cambio, la analogía niega el univocismo y su planteamiento de que solo hay una verdad posible, para proponer que hay distintas

verdades, mas no la inexistencia de verdad alguna. Es a esto a lo que Beuchot denomina un *relativismo relativo*, a fin de distinguir la equivocidad de la multivocidad.

Si se considera la triada categórica de la hermenéutica analógica –univocidad, equivocidad y analogía–, es fácil ceder a la tentación de asociar el positivismo con la univocidad y el interpretativismo con la equivocidad. Pero se puede ser unívoco o equívoco en la hermenéutica de ambos paradigmas. Un investigador que se agencie del interpretativismo, y que lo considere el único paradigma capaz de coadyuvar a la comprensión de los fenómenos sociales, cae en el univocismo, aunque su tradición sea equivocista. De la misma forma, un investigador que se agencie del positivismo, pero que admita la inconmensurabilidad y falibilidad de este paradigma, interrumpe la univocidad y abre espacio a la analogía.

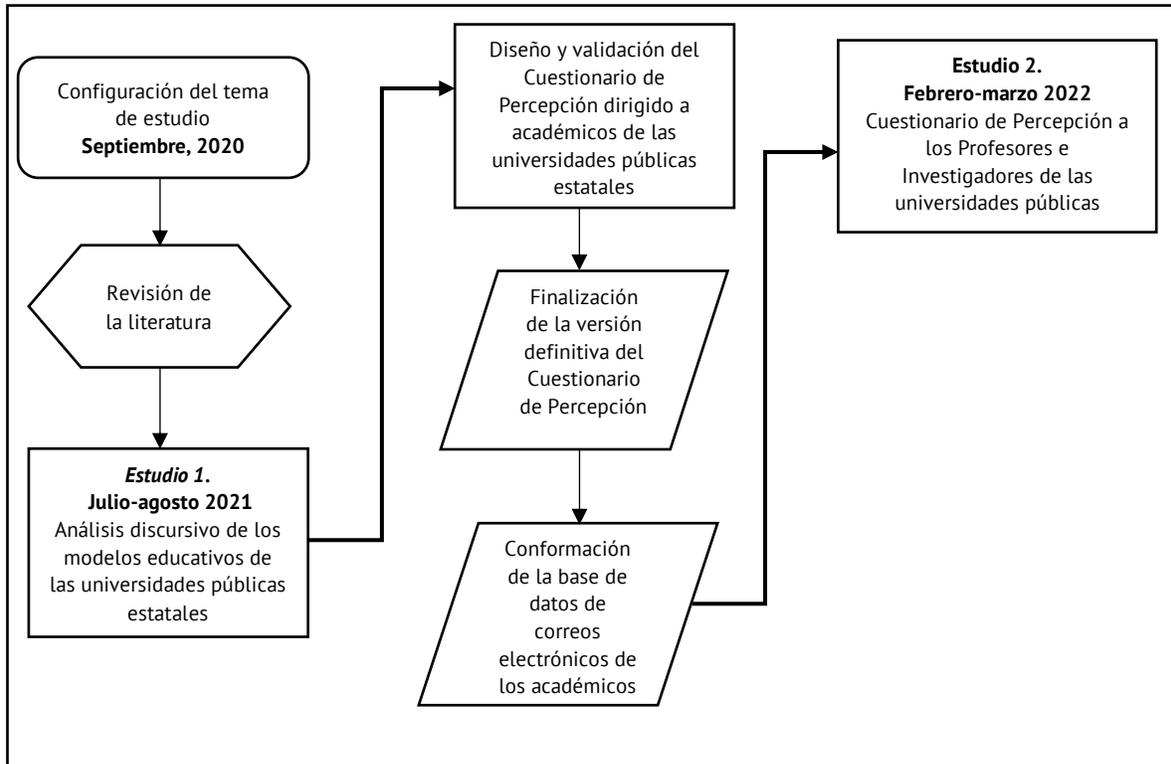
A partir de lo anterior, los estudios analógicos no ofrecerían un punto de contención entre la Totalidad del positivismo y la Otredad del interpretativismo, sino un dispositivo de vigilancia epistemológica para no ceder a los extremos unívocos y equívocos, sin importar los paradigmas epistemológicos elegidos por el investigador.

2. Características generales de los estudios empíricos

Atendiendo las preguntas problematizadoras y los propósitos de la investigación, se siguió una estrategia secuencial exploratoria (Creswell & Plano-Clark, 2011), buscando que cada acercamiento a las evidencias empíricas robusteciera los hallazgos del acercamiento previo. En este sentido, el diseño de la investigación se planteó mediante el desarrollo de dos estudios consecutivos e independientes, en donde se emplearon estrategias y técnicas de recolección de datos cuantitativas y cualitativas. En la Figura 6, se expone el procedimiento seguido durante los dos años y medio del proyecto de investigación mediante un diagrama de flujo.

Figura 6.

Diseño metodológico de la investigación, secuenciado en etapas



Durante el último trimestre de 2020 se inició el proceso de investigación, con el esbozo del tema de estudio y demarcación del núcleo problemático. El primer anteproyecto de investigación fue robustecido a partir de la revisión de la literatura y las sugerencias de los miembros del comité de tesis.

El Estudio 1, constituyó el primer acercamiento empírico, en julio de 2021, y tuvo como propósito general la caracterización de los discursos filosóficos presentes en las universidades públicas estatales de México. El estudio fue de alcance exploratorio y recurrió al Análisis Crítico del Discurso (Van-Dijk, 2016) como herramienta de intelección. La información recuperada en este estudio, permitió un panorama más claro sobre las tendencias filosóficas de mayor arraigo en las instituciones universitarias.

El Estudio 2, se llevó a cabo entre los meses de enero y febrero de 2022 y consistió en el diseño, desarrollo y administración de un cuestionario censal de percepción, de alcance descriptivo, dirigido a profesores-investigadores de universidades públicas estatales, así como a investigadores adscritos a los Centros Públicos de Investigación Conacyt. El instrumento se tituló “*Cuestionario de percepción sobre los desafíos éticos, epistemológicos y políticos de las universidades públicas estatales mexicanas*”, y fue compartido con los participantes a través de su correo electrónico.

Capítulo 3.

Estudio 1. Análisis exploratorio de los discursos filosóficos en las universidades públicas mexicanas

“En algún apartado rincón del universo centelleante,
desparramado en innumerables sistemas solares,
hubo una vez un astro en el que animales
inteligentes inventaron el conocimiento.
Fue el minuto más altanero y falaz de la Historia Universal:
pero, a fin de cuentas, sólo un minuto.”

—Nietzsche,
Sobre Verdad y Mentira en Sentido Extramoral

Este capítulo se enfoca en el primero de los estudios empíricos que componen la investigación. Con este fin, se organiza en tres secciones, en las que se expone: 1) el propósito del estudio y su pregunta problematizadora; 2) el método implementado; y 3) los principales los resultados.

1. Propósito y pregunta problematizadora del estudio

Diversos estudios se han propuesto caracterizar el curso histórico de la educación superior en el lapso de las últimas décadas (Acosta, 2013; Marsiske, 2006; Rodríguez, 2002). Sin embargo, uno de los vacíos teóricos identificados a partir de la revisión de la literatura, consiste en la ausencia de un diagnóstico sobre los discursos filosóficos que están presentes en las universidades públicas. Quizá las indagaciones más próximas en esta línea, sean los esfuerzos monográficos llevados a cabo por Latapí (1998) y Yurén (1994). Sin embargo, estas revisiones exhaustivas analizan el sistema educativo mexicano como un *todo*, y no pretenden hacer un análisis particular de la filosofía implícita en cada uno de sus subsistemas.

El presente estudio fue el primer acercamiento empírico del proyecto general de investigación y se concentró en el área de oportunidad recién mencionada. Especialmente, brindó insumos para visibilizar los discursos filosóficos contenidos en

los modelos educativos de las universidades públicas estatales de México.³⁰ El estudio se condujo entre los meses de julio y agosto de 2021, como parte de la revisión inicial de los antecedentes del tema de investigación.

El propósito particular de la indagación, consistió en *caracterizar la visión filosófica actual de las universidades públicas mexicanas a partir del análisis documental de sus modelos educativos*. Asimismo, el análisis fue orientado por la siguiente pregunta problematizadora: *¿qué visión filosófica predomina en las universidades públicas mexicanas?*

2. Método

2.1. Diseño

El Estudio 1 se llevó a cabo desde el enfoque cualitativo y empleó como estrategia de indagación el Análisis Crítico del Discurso (ACD), en la versión propuesta por Van-Dijk (2016). La elección de dicha estrategia, se sustenta en la capacidad del ACD para retratar “las formas en las que las estructuras discursivas representan, confirman, legitiman, reproducen o desafían las relaciones de abuso de poder (dominación) en la sociedad” (Van-Dijk, 2016, p.205).

Asimismo, se implementó un análisis de marcos-esquemas (AM) centrado en *categorías*. Este tipo de análisis se concentra en la detección de marcos o relatos que son compartidos por un conjunto de actores o sujetos (Schon & Rein, 1994). Los elementos convencionales de esta expresión analítica son: 1) la distinción del actor que enuncia (*quién*); 2) los vehículos simbólicos (*cómo*); 3) el contenido implícito (*qué*)

³⁰ La selección de las universidades públicas estatales como objeto de estudio, responde al interés de dar seguimiento al proyecto personal de investigación, en el que se ha buscado caracterizar los principios ontológicos y las funciones sustantivas de las universidades públicas estatales (García-Galván & Lindquist, 2020; García-Galván, Lindquist, & Morales-Páez, 2018; Lindquist, 2018; Lindquist & García-Galván, 2022; Lindquist et al. 2019; Lindquist & García-Galván, 2021a; Lindquist & García-Galván, 2021b).

y 4) la reflexión o intervención en torno al marco discursivo. Para nuestro caso, se optó por desplegar un análisis del marco discursivo y no del marco de acción, dado que se pretende enfatizar la rigurosidad de las concepciones filosóficas y no la efectividad de su implementación (Urra, Muñoz, & Peña, 2013).

Adicionalmente, se consideró un binomio categorial centrado en las categorías ideológicas del discurso (Van-Dijk, 2005), el cual permitirá identificar mecanismos de polarización y delegación de responsabilidades. Tal binomio está compuesto por las categorías “*nosotros/ustedes*”, en donde “nosotros” responde a la institución y “ustedes” a la comunidad estudiantil.

El tercer y último criterio analítico, se propuso reconocer los tipos de interconexión discursiva entre dos categorías semánticas: 1) postura filosófica a la que se adscribe la universidad y 2) rigurosidad de la fundamentación filosófica. Con fines operativos, la *postura filosófica* se entiende como una fundamentación del sentido del quehacer universitario que está sustentada en teorías, corrientes o escuelas de pensamiento. A su vez, la categoría de *rigurosidad* se interpreta como la dimensión sistemática de la postura filosófica, haciendo énfasis en la lógica argumentativa que subyace a dicha elección (Cabanchik, 2010).

2.2. Participantes

Para la realización del análisis discursivo, fueron contempladas las 35 universidades públicas estatales reconocidas por la Subsecretaría de Educación Superior.³¹ En cuanto a la búsqueda, los modelos educativos se recuperaron de los portales electrónicos de las universidades. El criterio de elección fue cronológico, seleccionando los modelos cuya publicación fuera más reciente. En el proceso de búsqueda, no fue posible identificar los modelos de cuatro universidades: la Universidad Veracruzana; la

³¹ La exclusión de las universidades públicas nacionales responde al hecho de que estas últimas, dada su antigüedad y arraigo autonómico, son más propensas a contar con una visión institucional consolidada.

Universidad Autónoma de Tlaxcala; la Universidad de Quintana Roo y la Universidad Autónoma del Estado de México.

2.3. Procedimiento

Una vez recolectados los 31 documentos, se procedió a codificarlos e identificar las categorías contempladas en el análisis. El sistema categorial respondió a una lógica deductiva, aunque también se abrió espacio al establecimiento de categorías emergentes. El esquema de análisis se conforma por las categorías que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2
Esquema categorial para el análisis de los discursos filosóficos

Categoría	Definición
Postura filosófica sustantiva	Se refiere a un marco categorial general con el que las universidades buscan respaldar el sentido de sus funciones sustantivas.
Postura filosófica adjetiva	Se refiere a un marco categorial específico que matiza la postura filosófica sustantiva y devela orientaciones para su implementación
Vehículos simbólicos	Se refiere a las categorías conceptuales que integran y explican la postura filosófica sustantiva
Pronombres de carga ideológica	Se refiere al binomio nosotros/ellos, con el que las instituciones demarcan una polarización ideológica que permite la delegación o asunción de responsabilidad
Rigurosidad filosófica	Se refiere al peso metódico de la postura filosófica y enfatiza la lógica argumentativa que subyace a esta elección
Tipo de razonamiento	Se refiere a la dinámica argumentativa del discurso y a la forma en la que se estructura el documento

3. Resultados

Los resultados se agrupan en los cuatro ejes que componen el cuerpo categorial del análisis: 1) tipo de razonamiento; 2) posturas filosóficas; 3) rigurosidad filosófica; y 4) pronombres de carga ideológica.

3.1. Tipo de razonamiento

Inicialmente, se identificó que los documentos analizados responden a dos tipos de estructuras. La primera de ellas, inicia con una descripción de los pilares del modelo educativo y coteja después su pertinencia, a la luz de los retos internacionales, nacionales y regionales en materia de educación superior. Este es el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. El segundo tipo de estructura, por su parte, inicia con la contextualización y después expone la pertinencia teórica de su visión formativa. En esta categoría se ubican la Universidad Autónoma de Baja California, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Autónoma de Guerrero, entre otras.

De forma preliminar, las dos estructuras discursivas responden a la elección de esquemas de razonamiento deductivos e inductivos. Se ubican en el primer grupo aquellos modelos que parten de un nivel complejo de abstracción y culminan en directrices concretas; y en el segundo, los modelos en donde se inicia con las particularidades y se transita gradualmente hacia las abstracciones teóricas (Solás, Oller, & Ferrari, 2013).

En términos de estructura, llama la atención el modelo de la Universidad Autónoma de Chihuahua, el cual da inicio con un extenso bloque teórico que expone los fundamentos filosóficos y epistemológicos que rigen a la institución. El modelo destaca, además, por el nivel de profundidad alcanzado en la exposición de sus “*aspectos filosóficos*” y en la que se incorpora una discusión axiológica y teleológica.

3.2. Posturas filosóficas

Son escasos los modelos que dedican un apartado para definir las características, alcances y atributos que podrían esperarse de un modelo educativo. Una excepción innovadora, recae en la propuesta de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en donde se define el modelo educativo como una *carta de presentación*, una *carta de navegación* y una *carta de compromiso*.

El modelo educativo es una *carta de presentación*, porque visibiliza la postura pedagógica y formativa de la universidad. Es una *carta de navegación*, debido a que funge como una ruta interna que cohesiona a la comunidad a través de valores y principios institucionales. Finalmente, es una *carta compromiso*, ya que “describe los objetivos formativos y las estrategias sobre los que la universidad rendirá cuenta a sus alumnos y a la sociedad a la que se debe” (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2015, p.25).

En cuanto a las posturas filosóficas, como se expone en la Tabla 3, existe una tendencia clara hacia los discursos humanistas. En el caso de algunas universidades, se considera también una postura *filosófica adjetiva* que matiza e interpreta su discurso humanista.

Tabla 3.
Posturas filosóficas en el discurso universitario

<i>Universidad</i>	<i>Postura filosófica sustantiva</i>	<i>Postura filosófica adjetiva o de soporte</i>
	<i>Humanismo</i>	<i>Humanismo crítico</i>
Universidad de Guadalajara	X	
Universidad Autónoma de Nuevo León	X	
Universidad Autónoma de Sinaloa	X	
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	X	X
Universidad Autónoma de Guerrero	X	X
Universidad Autónoma de Baja California	X	
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	X	
Universidad Autónoma de Zacatecas	X	
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	X	X
Universidad de Guanajuato	X	

Tabla 3.
Continuación

Universidad	<i>Postura filosófica sustantiva</i>	<i>Postura filosófica adjetiva o de soporte</i>
Universidad Autónoma de Coahuila	X	
Universidad Autónoma de Tamaulipas	X	
Universidad de Sonora	X	
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	X	
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	X	X
Universidad Autónoma de Querétaro	X	
Universidad Autónoma de Nayarit	X	
Universidad Autónoma de Chihuahua	X	
Universidad Autónoma de Colima	X	
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	X	
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca	X	X
Universidad Autónoma de Yucatán	X	
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	X	
Universidad Autónoma de Chiapas	X	
Universidad Autónoma de Aguascalientes	X	
Universidad Juárez del Estado de Durango	X	
Instituto Tecnológico de Sonora	X	
Universidad Autónoma de Campeche	X	
Universidad Autónoma de Occidente	X	
Universidad Autónoma del Carmen	X	
Universidad Autónoma de Baja California Sur	X	X

Si bien comparten una visión humanista, es posible reconocer dos tradiciones del humanismo en el corpus discursivo universitario. La primera de estas tradiciones, integra discursos asociados a la realización y el desarrollo de los sujetos, bajo un enfoque psicologicista (Pinn, 2016; Soudien, 2018). En contraparte, el humanismo crítico persigue la participación del sujeto en la transformación de su entorno social (Chatelier, 2017; Patiño, 2014). Más allá de las tradiciones, el eje común de ambos humanismos recae en la centralidad del sujeto:

El Humanismo no es una propiedad o cualidad que se presente ocasionalmente; es, en cambio, una forma de ser que implica mirar al ser humano como eje central de los procesos e impulsar un proceso formativo continuo durante toda la vida de una persona. (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2017, p.5)

Siendo el humanismo una de las piezas clave en el modelo educativo de nuestra Casa de Estudios, coincidimos en que los objetivos de la educación con fundamentos en la perspectiva humanista se orientan a centrarse en el crecimiento personal de los estudiantes y, con ello, ayudar a que desarrollen sus potencialidades. (Universidad de Colima, 2014, p.128)

El humanismo crítico no se aleja de dicha centralidad, pero considera que el sujeto alcanza plenitud solo cuando es capaz de participar de forma activa en la transformación de su entorno (Plummer, 2021). Una de las limitaciones del humanismo crítico, tal como es interpretado por las universidades, es que se conforma con una transformación *externa* de la universidad, que pasa por reformas políticas, sociales y económicas. Sin embargo, en ninguno de los modelos se encontró un agenciamiento del humanismo crítico que incorporara la autocrítica. Es decir, un humanismo de base social que contemple, como primer estadio, la implementación de reformas intra-universitarias guiadas por la búsqueda de la justicia, la equidad y la transparencia (Chatelier, 2017).

Como se observa en la Tabla 4, los vehículos simbólicos develan una agenda caracterizada por la polisemia. Esta última, podría asociarse a dos factores: 1) la prevalencia de una visión humanista caracterizada por el pluralismo teórico o 2) el arraigo de una conceptualización laxa, que acude al humanismo como una prótesis discursiva (Seth, 2011). Sin embargo, también debe contemplarse que la definición del humanismo no es labor simple, y que aun no hay un consenso claro de sus límites conceptuales dentro la agenda filosófica (Pinn, 2016).

Tabla 4.

Caracterización de las posturas filosóficas en las universidades públicas estatales

Universidad	Definición de humanismo (<i>qué</i>)	Vehículos simbólicos (<i>cómo</i>)	Pronombre de carga ideológica dominante
Universidad Autónoma de Aguascalientes	<p>“En esta comprensión humanista, la persona se encuentra en un proceso de permanente construcción a través de la reflexión; la conciencia de sí misma, del otro y de su entorno natural y social; el diálogo abierto y crítico y la responsabilidad de su pensamiento y acción. Se trata de un ser constituido por distintas dimensiones: biológica (agrupa todo lo corporal y los sentidos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia - Entorno natural y social - Componente biológico (cuerpo) - Componente cognitivo (mente) - Ética 	<p>Ustedes (Estudiantes)</p>
Universidad Autónoma de Aguascalientes	<p>en general coincide con los demás seres vivos y se somete a las leyes naturales); psicológica (los sentimientos y las emociones, lo intelectual, lo racional, lo referente a la voluntad, la libertad y las decisiones); social (los grupos humanos, la cultura, la política, la educación, la economía, las instituciones, la ciencia y la tecnología; ético-moral (normas de comportamiento para el bien y el mal, sus fundamentos, sus valores, los ideales de vida, la conciencia moral, la voluntad para tomar decisiones libres); trascendente (la vivencia y significados de las grandes interrogantes del ser, la vivencia de los grandes valores espirituales, afectivos, artísticos y éticos)” (Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2016, s.p.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia - Entorno natural y social - Componente biológico (cuerpo) - Componente cognitivo (mente) - Ética 	<p>Ustedes (Estudiantes)</p>

Tabla 4.
Continuación

Universidad	Definición de humanismo (<i>qué</i>)	Vehículos simbólicos (<i>cómo</i>)	Pronombre de carga ideológica dominante
Universidad Autónoma de Baja California	<p>“Asimismo, los humanistas contemporáneos aspiran a una nación humana universal, comprenden globalmente al mundo y actúan regionalmente; no desean un mundo uniforme, sino que reconocen la riqueza de la diversidad; buscan el mejoramiento de la vida; luchan contra la discriminación, el fanatismo, la violencia y la explotación. En un mundo global se debe propiciar una acción plural y convergente donde exista un humanismo capaz de impulsar la recomposición de las fuerzas sociales (Universidad Autónoma de Baja California, 2018, p.41).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Universalidad - Cambio regional - Diversidad - Transformación de sí mismo 	<p><i>Ellos</i> (<i>Humanistas</i>)</p>
Universidad Autónoma de Chiapas	<p>“En la Universidad se concibe al ser humano desde una perspectiva socio histórica, capaz de interpretar y dar sentido a su existencia, transformar tanto al entorno como a sí mismo, desarrollar su potencial, asumir una actitud crítica, valorar su diversidad y reconocer sus múltiples dimensiones: biológica, cognitiva, social, histórica, afectiva y axiológica, que le permiten vincularse con los objetos y procesos de su entorno material, cultural y ambiental” (Universidad Autónoma de Chiapas, p.27).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Historia - Transformación del entorno - Transformación de sí mismo - Sentido de la existencia - Diversidad - Componente biológico (cuerpo) - Componente cognitivo (mente) - Ética - Ciudadanía y civismo 	<p><i>Nosotros</i> (<i>Universidad</i>)</p>
Universidad Autónoma de Coahuila	<p>“El Humanismo, en su enfoque educativo, se refiere al estudiante como un ente individual, único, diferente de los demás. Con este enfoque se busca proporcionar las mejores condiciones para que cada uno de los estudiantes alcance un desarrollo completo.” (Universidad Autónoma de Coahuila, 2015, p.8).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo - Individualidad - Singularidad 	<p><i>Nosotros</i> (<i>Universidad</i>)</p>

Tabla 4.
Continuación

Universidad	Definición de humanismo (<i>qué</i>)	Vehículos simbólicos (<i>cómo</i>)	Pronombre de carga ideológica dominante
Universidad de Colima	“La perspectiva, o enfoque humanista como principio rector del modelo, ofrece amplias posibilidades para abordar las exigencias sociales, culturales y materiales de los tiempos actuales, con el predominio de la acción sobre la contemplación, el énfasis en los valores de la pluralidad, el interés en los acontecimientos humanos y la disposición a participar en lo común” (Universidad de Colima, 2014, p.28).	<ul style="list-style-type: none"> - Transformación del entorno - Diversidad - Ética - Moral 	<i>Nosotros</i> (<i>Universidad</i>)
Universidad Juárez del Estado de Durango	“El Modelo Educativo UJED 2020 se enfoca de manera determinante hacia la formación integral del estudiante, más allá de la dimensión cognitiva y práctica de las ciencias y disciplinas, se perfila hacia la dimensión del ser con competencias sociales, cívicas y ciudadanas, tal y como corresponde a una formación humanista, con el fin único de formar profesionales íntegros y socialmente responsables, que promuevan la justicia, la equidad, el respeto por los valores humanos, visualizadas mediante las dimensiones que se describen a continuación” (Universidad Juárez del Estado de Durango, 2020, p.11).	<ul style="list-style-type: none"> - Formación integral - Componente social - Ciudadanía y civismo - Justicia - Equidad - Respeto 	<i>Nosotros</i> (<i>Universidad</i>)
Universidad Autónoma de Guerrero	“La concepción filosófica en la que se fundamenta el Modelo Educativo es el humanismo crítico. Una concepción que no es estática sino en permanente construcción y reelaboración de acuerdo al desarrollo de la ciencia, las humanidades y el arte.” (Universidad Autónoma de Guerrero, 2013, p.34).	<ul style="list-style-type: none"> - Transformación del entorno 	<i>Nosotros</i> (<i>Universidad</i>)

Tabla 4.
Continuación

<p>Universidad Autónoma del Estado de Morelos</p>	<p>“Las actividades universitarias se realizarán con un sentido ético que las oriente a preservar la condición humana y a dignificar la vida. Favorecerán el desarrollo de las personas en sus dimensiones profesional, personal y ciudadana, así como su creatividad y su sensibilidad.” (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2010, p.9).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ética - Dignificación de la vida - Desarrollo individual - Desarrollo profesional - Ciudadanía y civismo 	<p><i>Nosotros</i> <i>(Universidad)</i></p>
<p>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</p>	<p>“El humanismo es una corriente filosófica que se ocupa de entender la naturaleza y existencia humana. Considerando el momento histórico del cual surge es un modelo anti-autoritario, una matriz disciplinaria no monolítica. Propone una comprensión holística del ser humano, se entiende que éste es un ser dinámico, en evolución constante y está interrelacionado con otros seres humanos.” (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007, p.41).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Historia - Anti-autoritarismo 	<p><i>Ellos</i> <i>(Humanismo)</i></p>
<p>Universidad Autónoma de Querétaro</p>	<p>“La filosofía a la que se adscribe el MEU es el Humanismo, el cual constituye la base de la formación integral del estudiante y el principio fundamental del quehacer universitario. El Humanismo una forma de ser que implica mirar al ser humano como eje central de los procesos e impulsar un proceso formativo continuo durante toda la vida de una persona.” (Universidad Autónoma de Querétaro, 2017, p.5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formación integral - Ética y valores - Transformación social - Mejora personal y conjunta 	<p><i>Nosotros</i> <i>(Universidad)</i></p>

Tabla 4.
Continuación

Universidad	Definición de humanismo (<i>qué</i>)	Vehículos simbólicos (<i>cómo</i>)	Pronombre de carga ideológica dominante
Universidad Autónoma de Yucatán	“El MEFI coloca en el centro la formación de la persona como núcleo de su preocupación y justificación de su quehacer; promueve el crecimiento y desarrollo de seres humanos autónomos, libres, responsables y solidarios, de manera que los egresados posean una actitud responsable ante el ambiente y la sociedad, y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y democrática.” (Universidad Autónoma de Yucatán, 2014, p.7).	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo personal - Libertad - Responsabilidad - Solidaridad - Justicia - Democracia 	<i>Ustedes</i> <i>(Estudiantes)</i>

3.3. Rigurosidad filosófica

En términos generales, los modelos educativos de las universidades públicas estatales no presentan una lógica argumentativa rigurosa. En primera instancia, su apartado filosófico suele ser breve –en algunos casos reducido a un párrafo–, y omite una fundamentación que legitime la elección de una postura filosófica. Tampoco se aprecia un ejercicio comparativo, a fin de dimensionar las ventajas de la postura en cuestión, frente a otros que podrían sustentar el desarrollo de las actividades universitarias.

En su defecto, la fundamentación del quehacer institucional se presenta, en la mayoría de los documentos analizados, como una justificación frente a la coyuntura sociopolítica –a menudo segmentada en el nivel internacional, nacional y regional–. En otros casos, se reconoce, abiertamente, que la elección de la postura filosófica está supeditada a las tendencias impuestas por organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Otra vía a la que se recurre para justificar la asunción de una postura filosófica, está asociada con la normatividad. En algunos modelos educativos, se parte de la exposición del Artículo Tercero Constitucional –en donde se describe el tipo de educación a la que tenemos derecho los mexicanos– y se determina *a posteriori* una postura filosófica que sea afín a lo expuesto en la Carta Magna. En buena medida, esto explicaría la simetría entre lo referido en el Artículo Tercero y los vehículos simbólicos con los que las universidades operacionalizan el humanismo:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la *dignidad* de las personas, con un enfoque de *derechos humanos* y de *igualdad* sustantiva. Tenderá a desarrollar *armónicamente* todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el *amor a la Patria*, el respeto a todos los derechos, las *libertades*, la *cultura de paz* y la conciencia de la *solidaridad internacional*, en la *independencia* y en la *justicia*; promoverá la *honestidad*, los *valores* y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3, 2019, cursivas propias)

3.4. Pronombres de carga ideológica

El análisis de los pronombres que predominan en el discurso filosófico de los modelos educativos, permitió reconocer que las universidades están mayormente concentradas en el *nosotros*. Como apunta Vallaeys (2014), este podría ser un efecto de las tendencias de transparencia y responsabilidad social universitaria, las cuales orillan a las universidades a diseñar sus documentos de planeación en el tono de la rendición de cuentas.

Tales aproximaciones, reducen la potencialidad de un modelo educativo, dado que este no persigue los mismos propósitos de un informe rectoral o de un plan de desarrollo institucional. Por el contrario, los modelos educativos tendrían que abocarse a “la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirven como referencia para todas las funciones que cumple,

como son la docencia, la investigación, extensión y vinculación” (Tünnerman, 2008, p.15).

Además de lo anterior, se observa una antinomia en el nivel discursivo. Sin importar que se decanten por la tradición clásica o la crítica, los modelos educativos concuerdan en la centralidad del sujeto-estudiante como el rasgo característico de una postura humanista. Sin embargo, en su propio discurso prevalece la indagación sobre los mecanismos institucionales que la universidad emplea o ha empleado para implementar una educación humanista (*nosotros*), en lugar de profundizar en los efectos de dicho esquema formativo en los estudiantes (*ustedes*).

Capítulo 4.

Estudio 2. Cuestionario de percepción sobre los desafíos éticos, epistemológicos y políticos de las universidades públicas estatales mexicanas

“Una de las características específicas de los saberes hegemónicos es que solo reconocen límites internos. El uso contrahegemónico de la ciencia moderna constituye una exploración paralela y simultánea de sus límites internos y externos. Por ello, el uso contrahegemónico de la ciencia no puede restringirse a la ciencia. Sólo tiene sentido dentro de la ecología de los saberes.”

–Boaventura de Sousa Santos,
Una Epistemología del Sur

1. Propósito y pregunta problematizadora

Como se mencionó en la justificación, uno de los vacíos que esta investigación pretende cubrir reside en la realización de un diagnóstico censal que describa las necesidades de los miembros de la comunidad académica adscritos a universidades públicas estatales y Centros de Investigación Conacyt.

En este sentido, el propósito del presente estudio consistió en *Documentar la perspectiva de los actores académicos en torno a los principales desafíos éticos, epistemológicos y políticos de las universidades públicas mexicanas*. El propósito va acompañado de la siguiente pregunta problematizadora, misma que orientó la discusión: *¿Cuáles son los principales desafíos éticos, epistemológicos y políticos de las universidades identificados por los profesores e investigadores a partir de su vivencia en el espacio académico?*

2. Método

2.1. Diseño

En función de su propósito, el presente estudio se enmarcó en el enfoque cuantitativo, y partió de un diseño no-experimental de corte transversal (Gómez, 2012; Hernández, et al., 2010). Su alcance fue descriptivo, en la medida en que pretendió caracterizar los desafíos éticos, epistemológicos y políticos de las universidades públicas en México.

2.1.1. Diseño del cuestionario

El método de recolección de datos empleado fue una encuesta virtual autoadministrada. La elección de la encuesta se orientó por las ventajas enunciadas por Sue & Ritter (2007): 1) rapidez con la que se puede obtener información; 2) bajo costo de inversión por parte del investigador y 3) simplicidad logística, en la medida que su aplicación no exige gestionar y conciliar la agenda de los sujetos de estudio. Además de la posibilidad de importar los resultados en distintos formatos y la reducción del riesgo de deseabilidad social en las respuestas, dada la ausencia de un entrevistador presencial (Callegaro, Lozar, & Vehovar, 2015).

El proceso para el diseño del cuestionario de percepción constó de tres fases, cuyas actividades se desglosan en la Tabla 5.

Tabla 5.
Proceso para la integración del cuestionario de percepción dirigido a académicos

Fases	Tareas asociadas
Fase 1. Revisión documental	<ul style="list-style-type: none">• Identificación de las categorías que permitan caracterizar la Totalidad universitaria• Reconocimiento de variables que posibiliten demarcar el perfil académico-sociodemográfico de los participantes
Fase 2. Diseño del cuestionario	<ul style="list-style-type: none">• Delimitación de las dimensiones, reactivos e indicadores del cuestionario• Generación de la tabla de contenido del cuestionario

Tabla 5.
Continuación.

Fases	Tareas asociadas
Fase 3. Validación del cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> • Culminación del primer borrador del cuestionario • Análisis por parte de un juez-experto • Correcciones al cuestionario • Cargar el cuestionario en la plataforma de <i>Google Forms</i> • Redacción del correo de invitación y envío del cuestionario

Durante la Fase 1, se llevó a cabo un nuevo acercamiento a la literatura, con la intención de identificar las principales problemáticas asociadas con el ejercicio académico profesional en las universidades públicas en México. Las bases de datos contempladas para la consulta fueron *Google Scholar*, *ERIC*, *SciELO*, *Redalyc* y *ResearchGate*, en tanto que los descriptores generales de búsqueda incluidos fueron “crisis universitaria”, “crisis ética universitaria”, “crisis política universitaria”, “crisis política universitaria”, “problemáticas universitarias” y “conflicto académico”. Asimismo, se cotejaron estudios como el de Galaz y Gil-Antón (2009), en donde se delimitan algunos rasgos distintivos del oficio académico, a fin de recuperar variables para la caracterización de los participantes.

Durante la Fase 2, posterior a la revisión de la literatura, se conformó la tabla de contenido (Tabla 6), estructurada a partir de dimensiones, subdimensiones e indicadores.

Tabla 6.
Tabla de especificaciones del cuestionario

Dimensión	Propósito	Subdimensión	Indicador
1. Datos generales (perfil del participante)	Identificar condiciones de desventaja histórica entre la comunidad académica	Género	Identificación de género Orientación sexual
		Discapacidad	Discapacidad física, auditiva, visual, orgánica u orgánica
		Etnicidad	Pertenencia a un grupo indígena Pertenencia de los padres a un grupo indígena
		Racialización	Tono de piel

Tabla 6.
Continuación

Dimensión	Propósito	Subdimensión	Indicador					
1. Datos generales (perfil del participante)		Perfil académico	Edad					
			Área del conocimiento					
2. Fundamentos filosóficos de las universidades	Caracterizar la percepción de la comunidad académica sobre el rol de la filosofía dentro de su institución de adscripción	Exposición principios filosóficos	Nivel en el SNI					
			Experiencia en cargos administrativos					
		Valoración visiones filosóficas	Conocimiento de los principios filosóficos					
			Importancia atribuida a los principios filosóficos					
3. Desafíos éticos	Indagar los desafíos éticos de las universidades públicas, recuperando la percepción de la comunidad académica sobre un conjunto de prácticas institucionales.	Elementos axiológicos	Peso de los principios filosóficos en la vida institucional					
			Justicia laboral	Caracterización de la visión filosófica ideal de la institución				
				Responsabilidad social universitaria	Caracterización de la misión actual de la institución			
		Malas prácticas institucionales			Valores más importantes en visión ética institucional			
			Justicia epistémica		Performatividad de los principios éticos			
				Justicia epistémica	Antivalores que representan un desafío ético			
Justicia epistémica	Remuneración proporcional a carga de trabajo							
	Justicia epistémica	Oportunidades laborales equitativas						
		Justicia epistémica	Tolerancia a la diversidad					
Justicia epistémica			Exclusión por orientación sexual					
	Justicia epistémica		Exclusión por origen étnico					
		Justicia epistémica	Exclusión por nivel socioeconómico					
Justicia epistémica			Exclusión por tono de piel					
	4. Desafíos epistemológicos		Reconocer los desafíos en la producción de conocimiento dentro de las instituciones de educación superior, haciendo énfasis en la coproducción del mismo con los actores del entorno.	Justicia epistémica	Nivel de compromiso hacia los grupos sociales en desventaja socio-histórica			
		Justicia epistémica			Burocracia			
Justicia epistémica					Valoración de productos de investigación asociada al género			
					Justicia epistémica	Valoración de productos de investigación asociada al prestigio		
						Justicia epistémica	Valoración de productos de investigación asociada al grado de influencia	
							Justicia epistémica	Discriminación por universidad de procedencia
								Justicia epistémica
	Justicia epistémica		Recepción equitativa de productos de investigación nacionales e internacionales					

Tabla 6.
Continuación

Dimensión	Propósito	Subdimensión	Indicador
4. Desafíos epistemológicos	Reconocer los desafíos en la producción de conocimiento dentro de las instituciones de educación superior, haciendo énfasis en la coproducción del mismo con los actores del entorno.	Polinización y accesibilidad del conocimiento	Productos de investigación publicados en revistas y repositorios de acceso abierto Gestión de derechos de propiedad intelectual Divulgación social de resultados de investigación Divulgación de materiales académicos en lenguas indígenas Divulgación de materiales académicos para personas que viven con discapacidad Aprovechamiento del servicio social
		Colaboración con el entorno	Actor de la sociedad de mayor colaboración Papel de la universidad en la dinámica de la producción de conocimiento
5. Desafíos políticos	Documentar la percepción de los académicos sobre los desafíos políticos de las instituciones universitarias, con énfasis en la transparencia, la equidad y la democracia.	Gobernanza	Presencia de grupos de poder Procesos democráticos de gobernanza Confianza en la integridad de las autoridades universitarias Formato idóneo para elección de autoridades Actores que deben participar en la elección de autoridades
		Transparencia	Transparencia en la gestión y asignación de recursos financieros
		Autonomía	Participación del gobierno en el diseño de políticas universitarias Participación de empresas en el diseño de políticas universitarias Participación del tercer sector en el diseño de políticas universitarias
		Pertinencia política	Compromiso en la resolución de problemáticas sociales Alcance de las actividades universitarias

Como se muestra en la Tabla 7, el instrumento se compuso de 68 reactivos, distribuidos en cinco dimensiones analíticas.

Tabla 7.
Distribución de reactivos del cuestionario

Dimensión	Reactivos dimensión	Tipo de reactivo	Número de reactivos
1. Datos personales (perfil del participante)	13	Nominal politómico	10
		Nominal dicotómico	3
2. Fundamentos filosóficos	5	Nominal politómico	3
		Escala ordinal	2
3. Desafíos éticos	12	Nominal politómico	2
		Nominal dicotómico	1
		Escala ordinal	9
4. Desafíos epistemológicos	14	Nominal politómico	1
		Escala ordinal	13
5. Desafíos políticos	14	Nominal politómico	6
		Escala ordinal	7
		Respuesta construida	1

En la Fase 3 del proceso de integración del cuestionario, se conformó un primer borrador del instrumento para proceder a la validación de contenido por juicio de expertos. Este mecanismo, se define como la “opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar & Cuervo, 2008, p.29). Asimismo, se contemplaron los criterios de selección sugeridos por Skjong & Wentworth (2001): a) experiencia en la realización de juicios basados en experticia investigativa; b) trayectoria académica; c) disponibilidad para participar, d) imparcialidad.

Siguiendo este proceso, el instrumento fue remitido a cuatro jueces durante el mes de diciembre de 2021. Sobre el perfil de los evaluadores, el primero es experto en diseño, desarrollo y validación de instrumentos de medición; el segundo, en política educativa y economía de la educación superior; el tercero, en educación indígena y etnografía de la educación; y el cuarto, en movimientos sociales, movimientos campesinos y feminismo.

Se solicitó a los jueces que evaluaran la pertinencia, congruencia y calidad de los reactivos (Utkin, 2006). Las recomendaciones emitidas estuvieron orientadas a mejorar la redacción de los reactivos y buscar que los reactivos de respuesta tipo Likert pudieran ubicarse en una sola escala. Una vez efectuadas las correcciones, durante el mes de enero de 2022 se sistematizaron y atendieron sus recomendaciones, a fin de configurar la versión definitiva del instrumento que fue socializada con los participantes en febrero de 2022.

2.2. Participantes

Con relación a los participantes, se decidió conocer la percepción de los profesores e investigadores de tiempo completo de las universidades públicas estatales, así como de los investigadores de los Centros Públicos de Investigación Conacyt, en una muestra de tipo censal (Hernández et al., 2010). Con ese propósito, se delimitaron dos criterios de inclusión: ser Profesor de Tiempo Completo (PTC) o Investigador de Tiempo Completo (ITC) y estar adscrito a alguna de las 34 universidades públicas estatales reconocidas por la SEP, o bien, a alguno de los 26 Centros Públicos de Investigación pertenecientes al Conacyt.³² A continuación, se presenta la lista final de las 58 instituciones participantes:

1. Universidad Autónoma de Aguascalientes
2. Universidad Autónoma de Baja California
3. Universidad Autónoma de Baja California Sur
4. Universidad Autónoma de Campeche
5. Universidad Autónoma del Carmen
6. Universidad Autónoma de Coahuila
7. Universidad de Colima
8. Universidad Autónoma de Chiapas
9. Universidad Autónoma de Chihuahua

³² La decisión de incluir en la población a investigadores de los Centros Públicos de Investigación Conacyt, se sustenta en la simetría de las funciones realizadas en dichos Centros y las Universidades Públicas Estatales.

10. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
11. Universidad Juárez del Estado de Durango
12. Universidad de Guanajuato
13. Universidad Autónoma de Guerrero
14. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
15. Universidad de Guadalajara
16. Universidad Autónoma del Estado de México
17. Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo
18. Universidad Autónoma del Estado de Morelos
19. Universidad Autónoma de Nayarit
20. Universidad Autónoma de Nuevo León
21. Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca
22. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
23. Universidad Autónoma de Querétaro
24. Universidad Autónoma de Quintana Roo
25. Universidad Autónoma de San Luis Potosí
26. Universidad Autónoma de Sinaloa
27. Universidad de Sonora
28. Instituto Tecnológico de Sonora
29. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
30. Universidad Autónoma de Tamaulipas
31. Universidad Autónoma de Tlaxcala
32. Universidad Veracruzana
33. Universidad Autónoma de Yucatán
34. Universidad Autónoma de Zacatecas
35. Centro de Investigación y Docencia Económicas
36. Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada
37. Colegio de la Frontera Sur
38. Instituto Potosino de Investigación Científica
39. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo
40. Centro de Investigaciones en Óptica
41. Centro de Investigaciones en Matemáticas
42. Centro de Investigación Científica de Yucatán
43. Centro de Investigación en Materiales Avanzados
44. Instituto de Ecología
45. Colegio de la Frontera Norte

46. Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico en Electroquímica
47. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
48. Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste
49. Colegio de Michoacán
50. Centro de Investigación en Química Aplicada
51. Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica
52. Centro de Innovación Aplicada en Tecnologías Competitivas
53. Colegio de San Luis
54. Geo Centro de Investigación en Geografía y Geomática
55. Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora”.
56. Centro de Tecnología Avanzada
57. Centro de Investigación e Innovación en TIC (INFOTEC)
58. Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco

2.2.1 Procedimiento

Tras la delimitación de las instituciones incluidas en el estudio, se conformó un padrón de contacto con los correos electrónicos institucionales de los participantes. Con tales fines, se consultaron los informes de gestión más recientes en cada institución, a fin de identificar el número de profesores e investigadores de tiempo completo que integraban la población.

En alcance a lo anterior, se encontró que la población estaba conformada por 33 mil 413 profesores de tiempo completo adscritos a las universidades públicas estatales, y 1 mil 757 investigadores pertenecientes a los Centro Públicos de Investigación Conacyt. Integrando una población conjunta de *35 mil 719 participantes*.

Para la recuperación de los correos electrónicos de contacto, se consultaron los directorios electrónicos de las instituciones. En algunos casos, el directorio solo contenía el nombre y teléfono del profesor/investigador, pero no su correo electrónico; en este escenario, se recurrió a la búsqueda de producción científica de los profesores e investigadores, con el interés de recuperar los correos electrónicos de correspondencia que se ubican junto a los datos del autor. Cuando ninguna de estas estrategias surtió

efecto, el nombre del participante se resaltó en la base de datos, para señalar que fue imposible recopilar su correo. La búsqueda y conformación de la base de datos tuvo una duración de cuatro meses: de noviembre de 2021 a febrero de 2022.

Tras la realización de este proceso, se logró una tasa de recuperación del 90.29%, equivalente a 32 mil 251 correos recopilados. La tasa específica de recuperación para cada una de las instituciones puede consultarse en la Tabla 8.

Tabla 8.
Tasa de recuperación de correos electrónicos por institución

	Institución	Totales	Recuperados	Porcentaje
1.	Universidad Autónoma de Aguascalientes	354	338	95
2.	Universidad Autónoma de Baja California	1237	1162	94
3.	Universidad Autónoma de Baja California Sur	131	129	98
4.	Universidad Autónoma de Campeche	321	320	100
5.	Universidad Autónoma del Carmen	221	220	100
6.	Universidad Autónoma de Coahuila	807	642	80
7.	Universidad de Colima	233	233	100
8.	Universidad Autónoma de Chiapas	730	512	70
9.	Universidad Autónoma de Chihuahua	904	265	29
10.	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	770	755	98
11.	Universidad Juárez del Estado de Durango	310	230	74
12.	Universidad de Guanajuato	799	574	72
13.	Universidad Autónoma de Guerrero	173	165	95
14.	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	702	583	83
15.	Universidad Autónoma del Estado de México	1469	1289	88

Tabla 8.
Continuación

16.	Universidad de Michoacana de San Nicolás Hidalgo	506	450	89
17.	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	434	420	97
18.	Universidad Autónoma de Nayarit	826	750	91
19.	Universidad Autónoma de Nuevo León	3201	2980	93
20.	Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca	226	216	96
21.	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	2076	1898	91
22.	Universidad Autónoma de Querétaro	561	499	89
23.	Universidad Autónoma de Quintana Roo	254	213	84
24.	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	844	790	94
25.	Universidad Autónoma de Sinaloa	1209	1102	91
26.	Universidad de Sonora	950	890	94
27.	Instituto Tecnológico de Sonora	231	221	96
28.	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	1328	1218	92
29.	Universidad Autónoma de Tamaulipas	1026	998	97
30.	Universidad Autónoma de Tlaxcala	647	592	91
31.	Universidad Veracruzana	2400	2369	99
32.	Universidad Autónoma de Yucatán	945	915	97
33.	Universidad Autónoma de Zacatecas	1333	1215	91
34.	Centro de Investigación y Docencia Económicas	100	100	100
35.	Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada	194	194	100
36.	Colegio de la Frontera Sur	165	165	100
37.	Instituto Potosino de Investigación Científica	90	90	100
38.	Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo	206	206	100

Tabla 8.
Continuación

39. Centro de Investigaciones en Óptica	72	71	99
40. Centro de Investigaciones en Matemáticas	97	97	100
41. Centro de Investigación Científica de Yucatán	78	78	100
42. Centro de Investigación en Materiales Avanzados	70	70	100
43. Instituto de Ecología	105	103	98
44. El Colegio de la Frontera Norte	125	125	100
45. Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico en Electroquímica	52	52	100
46. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social	171	171	100
47. Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste	135	135	100
48. Colegio de Michoacán	69	69	100
49. Centro de Investigación en Química Aplicada	86	86	100
50. Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica	143	143	100
51. Centro de Innovación Aplicada en Tecnologías Competitivas	51	51	100
52. Colegio de San Luis	60	59	98
53. Centro de Investigación en Geografía y Geomática "Ingeniero Jorge L. Tamayo"	58	58	100
54. Centro de Tecnología Avanzada	38	38	100
55. Centro de Investigación e Innovación en TIC (INFOTEC)	10	10	100
56. Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco	73	73	100
Total	35719	32251	90.29%

2.2.1.1. Desarrollo de la encuesta

Una vez integrada la base contenedora de los correos de los participantes, se les hizo llegar una invitación para responder la encuesta. El mensaje de la invitación (ver Anexo

4), incluyó una presentación breve del proyecto de investigación, un hipervínculo que conducía al cuestionario en la plataforma de *Google Forms* y un recordatorio sobre el uso confidencial de sus respuestas. El plazo límite de recuperación de respuesta fue de un mes, posterior al envío de la invitación.

Dos semanas después de la invitación, se hizo llegar un correo a los participantes con un primer recordatorio para contestar la encuesta, en caso de no haberlo hecho. Transcurrido el plazo inicial, a finales de marzo de 2022, se contaba con una tasa de respuesta del 17% (5,482 repuestas). Con el propósito de aproximarse a la tasa mínima ideal del 20% (Nulty, 2008), se implementó una estrategia compuesta por dos fases: 1) enviar un segundo recordatorio, en el que se notificara el cierre próximo de la encuesta y 2) hacer contacto telefónico con las Secretarías Académicas de las universidades, para solicitar su colaboración en la socialización del instrumento.

Con relación a este último procedimiento, la solicitud consistió en pedir al personal de las respectivas secretarías que extendieran un recordatorio *presencial* a los docentes sobre la encuesta. Sin embargo, se hizo hincapié en que dicho recordatorio fuera presencial y que el correo de invitación no se reenviara por elementos directivos, para reducir las posibilidades de un sesgo de deseabilidad social.

La encuesta fue cerrada en la segunda semana de abril y se obtuvo una tasa final de participación del 30.8%, con un total de 9,934 cuestionarios respondidos. En términos generales, la tasa supera el estimado mínimo sugerido por Nulty (2008), así como la tasa promedio del 30% para encuestas en línea (Smyth & Pearson, 2011). En la Gráfica 1, en aras de la representatividad, se presenta la distribución de las tasas de respuesta para cada una de las seis regiones³³ consideradas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

³³ La ANUIES contempla seis regiones, siendo la región metropolitana, conformada por la CDMX, la sexta de ellas. En tanto que el estudio se concentró en instituciones estatales, y que la tasa de participación de esta región fue del 0.2%, no se incluyó en la Gráfica 1.

Gráfica 1

Distribución de la tasa de respuesta por región geográfica



Nota 1. Región Noroeste (Baja California, Baja California Sur, Sonora, Sinaloa y Chihuahua); Región Noreste (Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, Durango, Zacatecas y San Luis Potosí); Región Centro-Occidente (Nayarit, Jalisco, Colima, Michoacán y Guanajuato); Región Centro-Sur (Guerrero, Estado de México, Puebla, Querétaro, Morelos e Hidalgo); Región Sureste (Veracruz, Oaxaca, Tabasco, Quintana Roo, Yucatán, Chiapas y Campeche).

3. Resultados

Los resultados se presentan en función de las dimensiones analíticas del cuestionario: 1) Datos Personales (Perfil Académico); 2) Fundamentos Filosóficos de las Universidades; 3) Desafíos éticos; 4) Desafíos epistemológicos y 5) Desafíos políticos. Asimismo, se exponen los resultados de un reactivo de respuesta construida que no formó parte de ninguna dimensión, ya que tuvo el objetivo de configurar un espacio para la expresión de problemáticas que fueron consideradas en el instrumento.

3.1. Datos Generales

En un primer acercamiento, como se muestra en la Tabla 9, se reconoce que la distribución por identidad de género es equicomparable a para el caso de los participantes que se ubican en el espectro de género de la binaridad (hombre-mujer). Por el contrario, hay solo cuatro participantes que expresan una identidad de género autoasignada. Hasta el momento, el estudio de las experiencias de las personas transgénero en el espacio universitario se ha concentrado en la figura de los estudiantes (Arango-Tobón & Arroyave, 2017; Beemyn, 2012; McKinney, 2005).

En el contexto internacional, las vivencias de los académicos transgénero apenas comienza a explorarse (Hart & Hart, 2022; Wells, 2018). Hart y Hart (2022) identifican que el clima de respeto a la diversidad sexual ha tenido efectos positivos en las instituciones educativas. Sin embargo, sus hallazgos sugieren que “mientras crece el apoyo a los maestros LGBTQ, la heteronormatividad persiste de manera preocupante, particularmente para los educadores transgénero.” (2022). Haciendo eco de ello, esta línea podría explorarse en México, considerando, de forma preliminar, dos ejes analíticos exploratorios: 1) las condiciones de acceso de las personas trans a la profesión académica y 2) las experiencias de adaptación, en el caso de los académicos que transitaron de género cuando ya enseñaban y/o investigaban al interior de instituciones de educación superior.

Tabla 9
Primer eje de caracterización de los participantes

Indicador	Categorías	<i>n</i>	%
Identificación de género	Mujer	4815	48
	Hombre	5107	51
	Hombre transgénero (transición de mujer a hombre, FTM)	3	0.09
	Mujer transgénero (transición de hombre a mujer, MTF)	1	0.03

Tabla 9
Continuación

Indicador	Categorías	<i>n</i>	%
Orientación sexual	Heterosexual	9764	98
	Homosexual	61	0.6
	Bisexual	54	0.5
Vivir con una discapacidad	Sí	427	4
	No	9507	96
Pertenencia a un grupo indígena	Sí	258	3
	No	9641	97
Pertenencia de los padres a un grupo indígena	Sí	258	3
	No	9637	97

Una tendencia similar se aprecia en el rubro de la orientación sexual. La mayoría de los participantes se reconocen como heterosexuales (98%), mientras que un 1.1% de la población, equivalente a 115 académicos, se consideran homosexuales o bisexuales. La inclusión de este reactivo de identificación causó resistencia entre un sector de los participantes. En el espacio de comentarios, uno de ellos calificó la pregunta como “intrusiva, ya que los gustos sexuales de los investigadores son una cuestión privadas (sic), como las de cualquier profesional y no tienen ninguna relevancia para tu tema de estudio” (CP111_2022).

La resistencia a contestar una pregunta de esta naturaleza se previó durante el diseño del instrumento, y fue uno de los factores que motivó la decisión metodológica de garantizar el anonimato de las respuestas. Sin embargo, reducir la categoría de *orientación sexual* a la esfera de las relaciones íntimas, equivale a desproveerla de sus connotaciones sociopolíticas. Además, es un error epistemológico, porque evidencia la presuposición de que todos los cuerpos producen conocimiento bajo las mismas circunstancias, como si el hecho de incrustarse en el espacio general de la academia disolviera tanto los privilegios como las barreras asociadas con la historia de vida.

Un ejemplo claro de este argumento, se encuentra en el estudio de Cortazar-Rodríguez (2019) y es relatado en la voz de un estudiante hombre universitario:

Sin embargo, encontramos casos de estudiantes que se sienten incómodos cuando tienen algún profesor gay o profesora lesbiana: “Tuvimos una maestra, no sabemos si era lesbiana o no, nosotros creemos que sí. Su pareja, o la que nosotros pensamos que era su pareja, iba a clases con ella, la maestra daba la clase y la muchacha la comentaba o nos ayudaba a nosotros. En la encuesta de evaluación de los maestros una amiga escribió: muy buenas las clases de esta maestra, pero en los comentarios dijo que no es bueno que sea lesbiana y que lleve a su pareja. (Cortázar Rodríguez, 2019, p.197)

Lo que se lee en este fragmento, es un indicio de que la expresión de género de una profesora –y no necesariamente su orientación– puede causarle consecuencias negativas al recibir retroalimentación por parte de sus estudiantes. Según lo relatado, la profesora nunca se asumió como lesbiana frente a clase, –quizá no lo sea, y de serlo, quizá ella misma considere que su orientación no tiene ningún efecto profesional–, sin embargo, hay una cuestión *aparentemente privada* que altera el ambiente áulico en un contexto universitario.

En el plano internacional, el estudio de Cui (2022) documenta el caso de 40 académicos gay que implementaron *estrategias de identidad* para evitar que su orientación afectara su desempeño académico. Algunas de estas estrategias fueron: 1) fingir matrimonio o relaciones heterosexuales para no “perjudicar” su imagen social; 2) alejarse de colegas homofóbicos –con lo que se rompe también una vía de colaboración académica–; y 3) demostrar un desempeño académico sobresaliente que los protegiera de la crítica por su orientación. Este tipo de acercamientos develan que *hacer academia siendo gay o bisexual* –ya sea por la vía de la docencia o la investigación– no responde a la misma dinámica que *hacer academia siendo heterosexual*.

El siguiente reactivo, explora el número de académicos que viven con una discapacidad. Las tendencias de respuesta, muestran que el 96% de los participantes no viven con una discapacidad física, auditiva, visual u orgánica. Hasta cierto punto, esta tendencia era predecible –mas no evidente–, tomando en cuenta que en México la

escolaridad promedio para una persona que vive con discapacidad es de 5.9 años (MEJOREDU, 2022). Lo que puede pensarse para el 4% de los participantes que sí viven con una discapacidad, es que se trate de una discapacidad adquirida. Por esta razón, sería pertinente explorar, en la línea de lo que ha estudiado Anderson (2006), si esta condición los coloca en una situación de desventaja académica y, por tanto, de Otredad.

En atención a esto último, vale recuperar la denuncia realizada por uno de los participantes en el reactivo abierto del instrumento. El ejemplo representa un caso individual, no generalizable, y en el que además están presentes otras problemáticas, como la violencia de género y la violencia laboral; sin embargo, ilustra cualitativamente las dimensiones de aquello que cuantitativamente no parece una problemática de largo alcance:

Soy un profesor discapacitado, tengo 54 años. Por problemas de diabetes, hace unos años tuvieron que amputarme una pierna, pero pude reintegrarme a las labores. Me desplazo con una prótesis, pero al principio tenía que hacerlo con muletas. Hace unos meses, una estudiante denunció a uno de mis compañeros por acoso, y fui el único profesor en ponerme de parte de la chica. Gracias a los medios, logramos que el compañero fuera despedido. Sin embargo, a manera de venganza, los directivos de la facultad me asignan ahora salones en segundos y terceros pisos, cuando siempre habían tenido la atención de darme un salón fijo. Cuando me ve subir, el director de la facultad se burla de mí y me reta. Es muy triste lo que sucede en nuestras universidades. Ojalá puedan hacer algo. (CP244, 2022).

Al cuestionarles si se asumían parte de una comunidad indígena, el 97% de los participantes respondió de forma negativa. Como ocurre en el caso previo, la población indígena en México tiene una escolaridad promedio de seis años –equivalente a primaria completa–, lo que representa una primer barrera de acceso (MEJOREDU, 2021). Además de los efectos pedagógicos de esta problemática, ya ampliamente explorados (Castañeda-Ramírez, 2006; Tinajero & Martínez, 2019), es preciso dilucidar sus efectos epistemológicos.

La ausencia de una población indígena robusta entre la comunidad académica, retorna al centro de la discusión el problema de la Otredad. Con base en este resultado, podría cuestionarse si los académicos que estudian y conceptualizan la educación indígena son, a su vez, indígenas. De no serlo, su aporte teórico se mantiene intacto y preserva su valía, pero se reducen las posibilidades de establecer un diálogo epistémico que represente un contrapeso a la hegemonía científica (De Sousa & Meneses, 2014). Además, introduce los riesgos del extractivismo epistémico, y de la tendencia de la academia contemporánea por acudir a los grupos de exterioridad para *extraer sus saberes* y “reciclarlos” en un conocimiento académico que deviene un *simulacro* del saber al que aluden (Grosfoguel, 2016).

Además, quienes, siendo indígenas, se incorporan a la profesión académica, corren el riesgo de encontrarse con el racismo académico. Un “fenómeno referido al eurocentrismo, tanto sociorracial como epistémico de la academia, manifestado en su rechazo a las presencias de los signos amerindios y afrodescendientes entre sus cuadros” (Segato, 2012). Aunque solo esté presente de forma expresa en un comentario, el reactivo abierto del instrumento permitió documentar un ejemplo de esta expresión de la Totalidad en las IES mexicanas:

Los académicos indígenas hemos vivido relegados y humillados. Se nos toma por personas poco dignas para hacer conocimiento científico. Los compañeros nos llaman indios, el cuerpo académico de los indios. Son racistas, de nada les sirven los doctorados y los títulos. (CP242, 2022)

En el último reactivo de la dimensión de Datos Generales, se solicitó a los participantes que ubicaran su tono de piel en una paleta cromática. Como sucedió con el reactivo sobre la orientación sexual, la pregunta provocó resistencias entre los participantes: “se me hace racista la petición del color piel, esperaba que eso ya estaba superado, mientras sigan pensando en conceptos de raza contribuimos a mantener ese imaginario que nada nos ha servido como género humano (CP274, 2022).

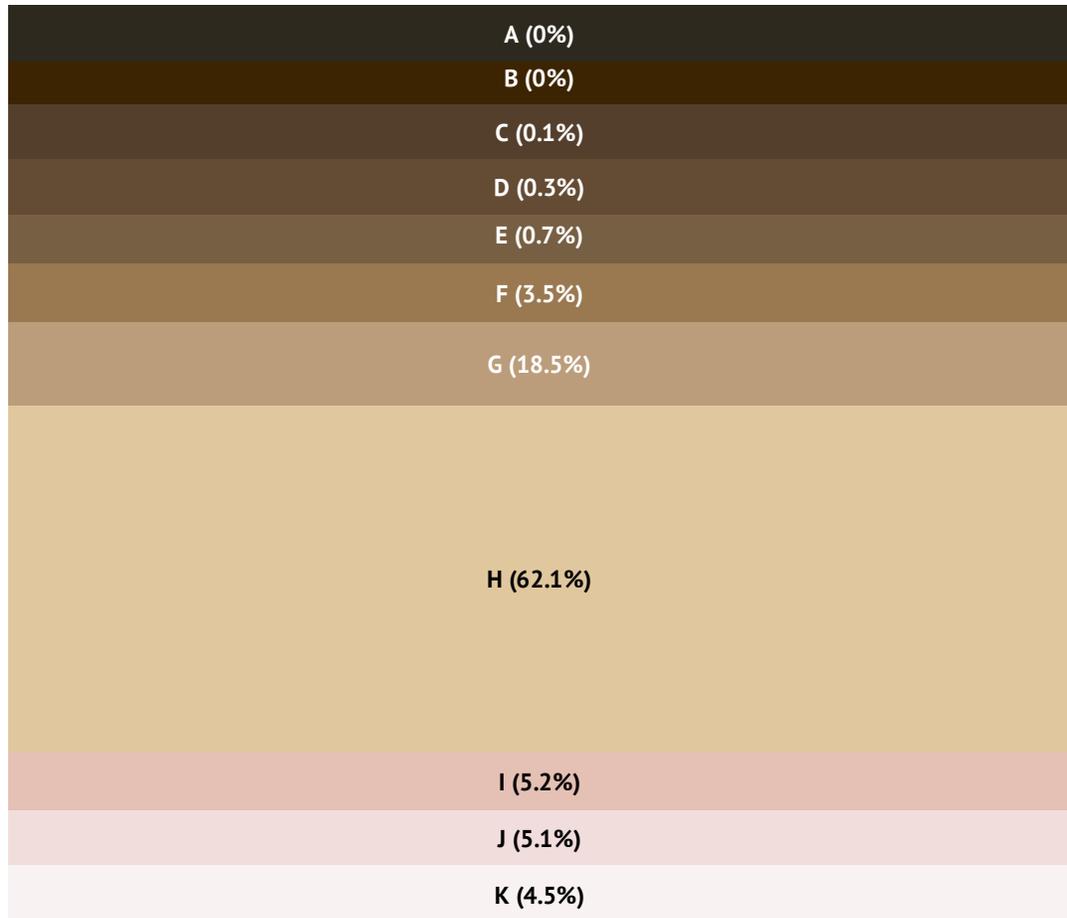
La paleta cromática en cuestión fue acuñada por Telles (2014), en el marco del proyecto Etnicidad, Raza y Color en América Latina (PERLA, por sus siglas en inglés). A partir del análisis comparativo entre cuatro países latinoamericanos –Brasil, Colombia, México y Chile–, Telles analizó el concepto de *pigmentocracia*, el cual plantea que “el color de piel es un eje central de la estratificación social en América Latina” (2014, p.3). La pigmentocracia es una categoría complementaria del racismo, pero no son conceptos intercambiables. Si bien, “el color de piel es el predictor más importante de la identificación racial, dicha identificación, aunque percibida por referentes físicos, debe pasar por una interpretación cultural” (Edward Telles & Paschel, 2014, p.866).

Lo que permite la paleta de Telles (2014), es identificar el color de piel que los individuos se auto-adjudican y cotejar su respuesta con variables sociodemográficas. En 2019, investigadores de El Colegio de México implementaron la primera encuesta del Proyecto sobre Discriminación Étnico-Racial en México (PRODER), en la que se emplearon colorímetros digitales para evitar el sesgo de la autopercepción.

En términos generales, los resultados de la encuesta indican que “los tonos más oscuros son más frecuentes entre quienes provienen del 20% de familias más pobres, mientras que los más claros predominan entre quienes provienen del 20% más rico” (Solís et al., 2021). Situación que manifestaría “desventajas sociales de cuna para las personas de piel morena y ventajas heredadas para las personas de piel clara” (Solís et al., 2021).

Como se ve en la Figura 7, el grueso de los participantes del presente estudio se autoadjudica un tono de piel ubicado en el cuadrante H. El segundo grupo más numeroso, lo representa el cuadrante G, con un 18.5% de la participación. De unir los cuadrantes I, J y K, se tiene que solo el 15% de los participantes que respondieron la encuesta se autoadjudica los tonos de piel más claros.

Figura 7.
Autopercepción tono de piel



Posteriormente, se contrastó la autopercepción del tono de piel y la entidad federativa en donde se ubica la institución de adscripción del participante. Lo que se observa en la Figura 8, es la prevalencia de tonos de piel más oscuros en la región suroeste del país y en el estado de Sinaloa, en el noroeste. Asimismo, destaca el caso de Chihuahua, en donde prevalece la autopercepción del tono de piel más claro (K), según la escala de Telles (2014).

Figura 8.
Autopercepción de tono de piel por entidad federativa



3.1.1. Perfil académico

Con relación al perfil académico, como se muestra en la Tabla 10, el grupo etario de mayor participación fue el de 40 a 49 años, seguido del grupo de 50 a 59 años. En cuanto a la antigüedad laboral, el 98% tiene más de 5 años trabajando para instituciones de educación superior; el 59% ha trabajado por más de 12 años y el 18% lo ha hecho durante más de 18 años.

El 41% de los participantes que dieron respuesta a la encuesta desarrollan sus actividades en el área de las Ciencias Sociales, así como en el área de Ciencias de la Conducta y de la Educación. Asimismo, se observó una distribución equitativa entre los participantes que han tenido experiencia en el ejercicio de cargos administrativos al interior de una institución superior, frente a los que no la han tenido. Este indicador es relevante, dado que el desarrollo de funciones administrativas puede ofrecer una perspectiva distinta de la dinámica institucional de las universidades y los centros de investigación.

Tabla 10
Perfil académico de los participantes

Indicador	Categorías	n	%
Edad	Menos de 30 años	6	0.01
	30 a 39 años	304	3
	40 a 49 años	5963	60
	50 a 59 años	3304	33
	60 años o más	366	4
Antigüedad laboral	De 0 a 5 años	202	2
	De 6 a 11 años	3806	38
	De 12 a 17 años	3829	38
	De 18 a 23 años	1521	15
	De 24 a 29 años	289	3
	30 años o más	287	3

Tabla 10
Continuación

Indicador	Categorías	n	%
Área del conocimiento ³⁴	Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra	754	8
	Biología y Química	888	9
	Medicina y Ciencias de la Salud	404	4
	Ciencias de la Conducta y la Educación	1213	12
	Humanidades	963	10
	Ciencias Sociales	4073	41
	Ciencias de Agricultura, Agropecuarias, Forestales y de Ecosistemas	1003	10
	Ingeniería y Desarrollo Tecnológico	549	5
	Interdisciplinarias	87	1
Nivel en el SNI	Nivel Candidato	1457	15
	Nivel 1	4295	43
	Nivel 2	1658	17
	Nivel 3	464	5
	Investigador Emérito	6	0.01
	No pertenezco al SNI	2053	21
Experiencia en cargos administrativos	Sí	4634	47
	No	5300	53

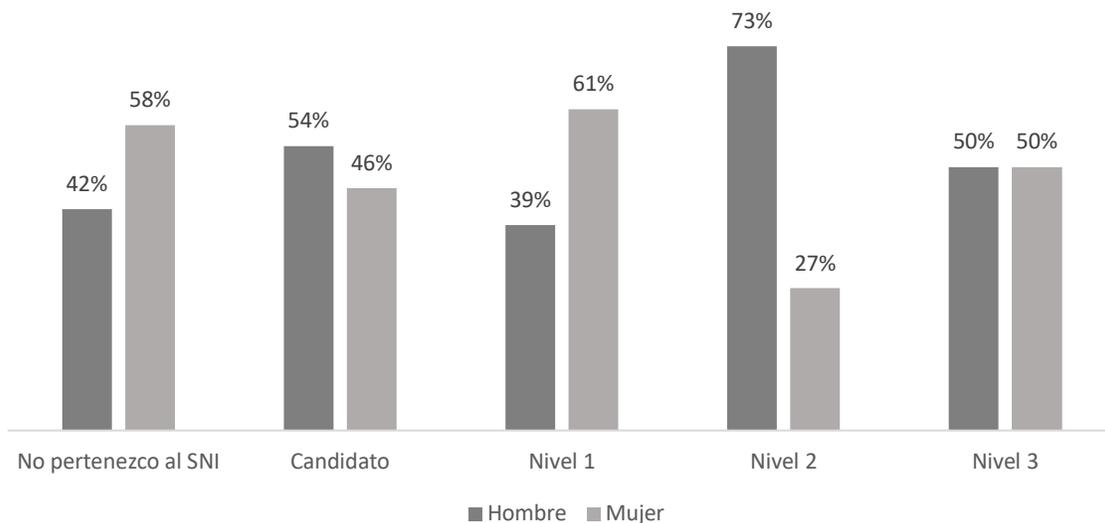
En cuanto al nivel en el SNI, se encontró que el 43% son investigadores Nivel 1, siendo este el grupo más numeroso. El 22% se ubica en un nivel igual o mayor al Nivel 2. No obstante, llama la atención que el 21% no forme parte del SNI. Dada su relevancia como un sistema garantiza la producción continua de conocimiento por parte del académico, se consideró pertinente explorar algunas características de la población tomando como eje el nivel en el SNI.

La primera intersección explorada, fue entre la identificación de género y el nivel en el SNI. De la Gráfica 2, se interpreta que las académicas ingresan en el SNI con una situación de desventaja, mismas que logran revertir al llegar al Nivel 1. Sin

³⁴ Las áreas de conocimiento corresponden a las vigentes en el SNI durante al momento de desarrollar la encuesta.

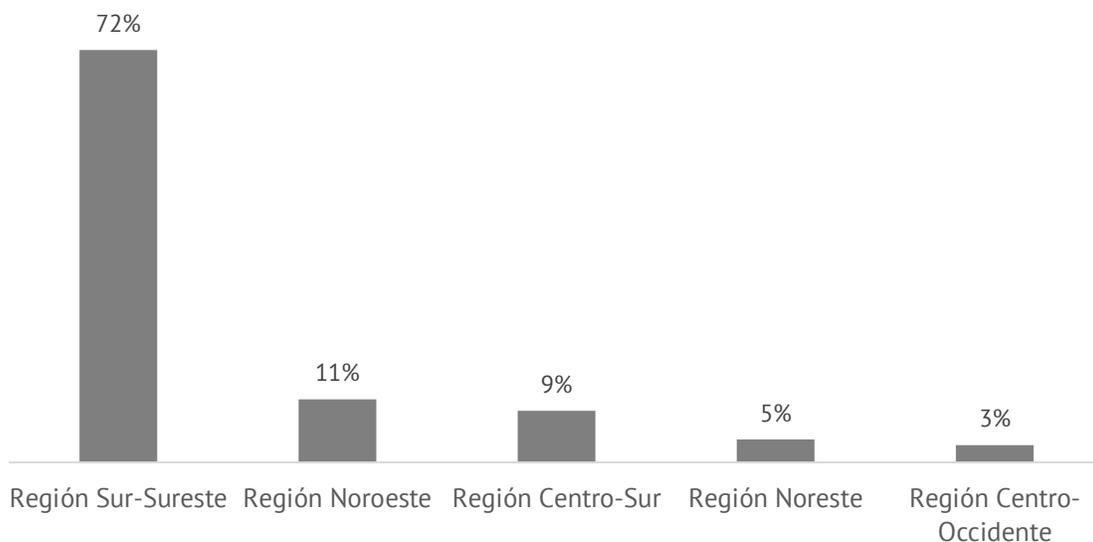
embargo, el Nivel 1 se convierte, según los resultados, en un techo de cristal para las académicas, y las probabilidades de que la paridad de género se mantenga en el Nivel 2 son bajas.

Gráfica 2
Nivel en el SNI por identificación de género (%)



Con la segunda intersección explorada, se buscó caracterizar a los participantes que no forman parte del SNI, a partir de las regiones demarcadas por la ANUIES. Como se muestra en la Gráfica 3, es en la región sur-sureste donde se concentra la mayoría de los académicos ubicados en dicho subgrupo, seguida de la región noroeste.

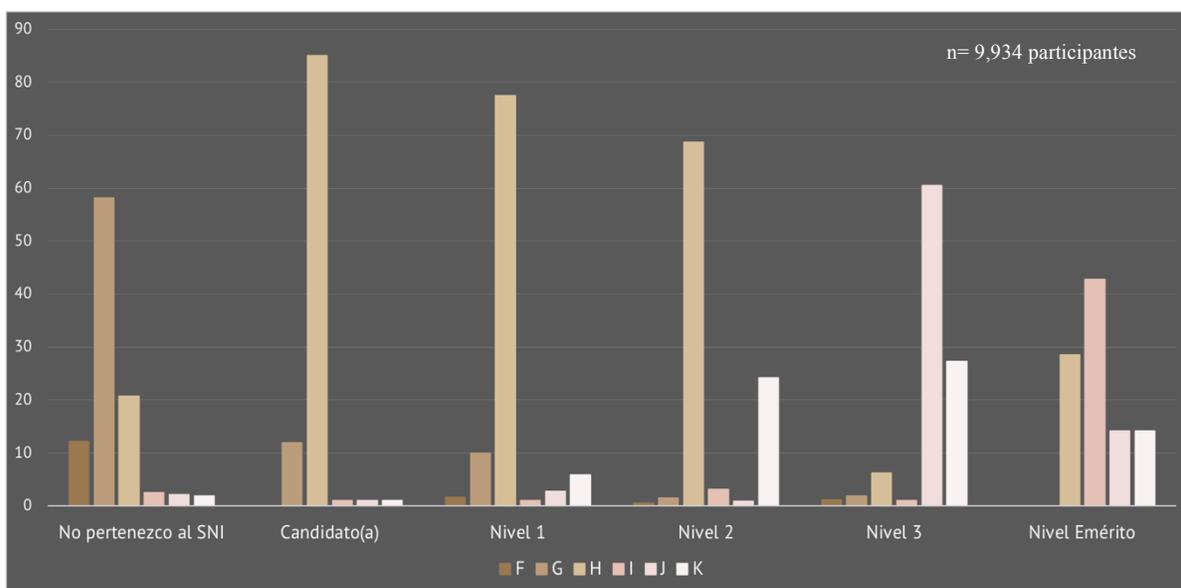
Gráfica 3.
Participantes que no forman parte del SNI, agrupados por región geográfica de la ANUIES



La tercera y última intersección, indaga la asociación entre el tono de piel que los académicos se autoadjudican y su nivel en el SNI. Lo que se muestra la Gráfica 4, guarda relación con lo señalado por Telles (2014), ya que se aprecia una tendencia en donde los tonos de piel más claros se encuentran en niveles más altos en el SNI, mientras que los tonos más oscuros se ubican en los niveles más bajos, o bien, no forman parte del Sistema.

Gráfica 4.

Asociación entre tono de piel autopercebido y nivel en el SNI (%)



3.2. Fundamentos filosóficos de las universidades

En el primer reactivo de esta dimensión, se exploró el nivel de conocimiento que tienen los académicos en torno a los principios filosóficos de su institución. En este sentido, el 58% de los participantes se declararon “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” frente a la premisa “Conozco los principios filosóficos de mi institución de adscripción”. A pesar de no conocerlos a profundidad, el 95% los califica como “imprescindibles” para el desarrollo de las políticas institucionales.

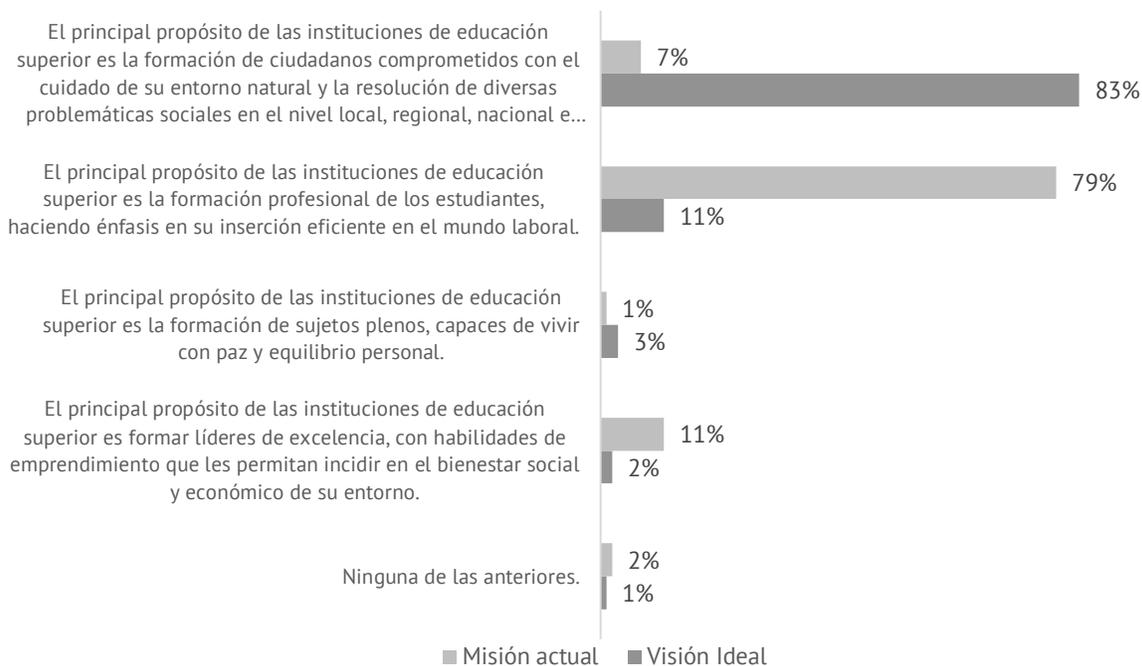
En torno a los factores que tienen mayor peso en las decisiones institucionales, el 67% de los participantes reconoce que los factores de mayor influencia son los

políticos, seguidos de factores económicos (27%). Por su parte, los fundamentos pedagógicos y filosóficos representan, en conjunto, el 6% de las respuestas.

Avanzando hacia la caracterización del tipo de principios filosóficos que serían pertinentes para una institución de educación superior, se solicitó a los académicos que contrastaran su visión (ideal) y la misión (actual) de la educación superior pública. Las opciones de respuesta, contenidas en la Gráfica 5, están asociadas a las concepciones críticas, mercantilistas, humanistas y gerencialistas de la universidad, demarcadas por Barnett (2010). Los resultados demuestran que la visión ideal considerada por los académicos es más próxima a la concepción crítica, enraizada en la resolución de los problemas sociales y la transformación del entorno; mientras que la misión actual de las universidades es más afín, según los participantes, a la concepción mercantilista.

Gráfica 5.

Visión ideal vs Misión actual de las universidades



Nota. En este reactivo, los participantes pudieron elegir una o más respuestas. En este sentido, las barras indican el porcentaje de participantes que eligieron dicha opción.

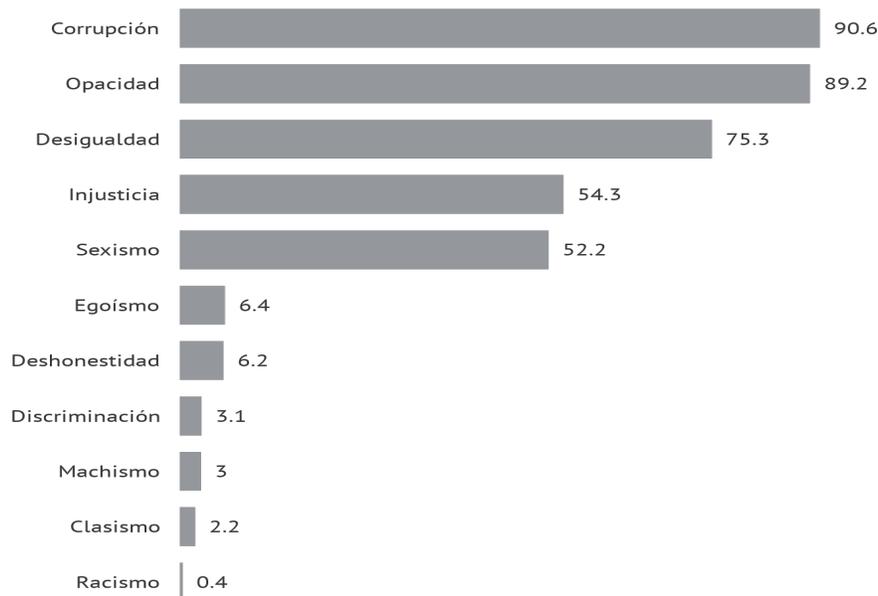
3.3. Desafíos éticos

Como un primer esfuerzo para indagar la percepción de los participantes en la dimensión ética, se les pidió enlistar los tres valores que consideraran más relevantes para conformar una visión ética de la educación superior. Los valores con mayor densidad de respuesta fueron: la justicia (89.1%), la equidad (87.7%) y la pluralidad (67.8%). Resultados que coinciden, en lo general, con algunos de los componentes que Vallaeys (2014) contempla para el desarrollo de actividades universitarias con compromiso social.

Por el contrario, en la Gráfica 6 se presentan los antivalores que, a juicio de los participantes, podrían representar los principales desafíos éticos para su institución. Entre estos, destacan la corrupción, la opacidad, la desigualdad y la injusticia, en la línea de los ejes que Acosta (2010) considera nodales para fortalecer la perspectiva moral de las universidades.

Gráfica 6.

Antivalores que representarían los principales desafíos éticos de la institución

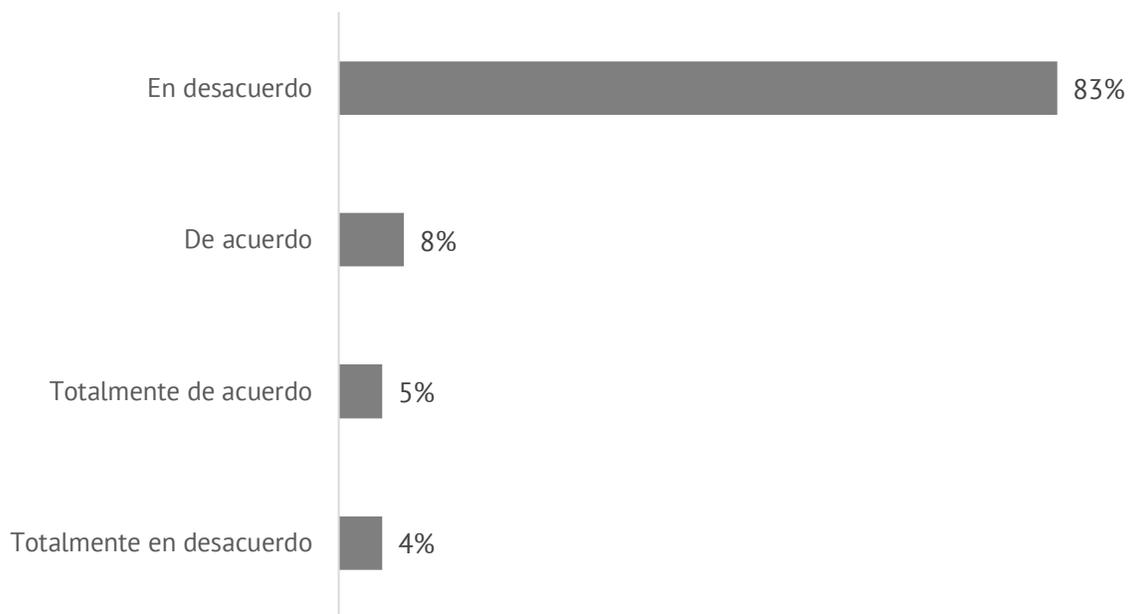


Nota. En este reactivo, los participantes pudieron elegir una o más respuestas. En este sentido, las barras indican el porcentaje de participantes que eligieron dicha opción.

Atendiendo al siguiente indicador, se cuestionó a los participantes si consideraban que su remuneración económica era proporcional a la carga de trabajo correspondiente. En total, el 91% de los participantes se manifestó en contra de dicha afirmación, lo que demostraría un indicio de la precariedad laboral en el ámbito de la educación superior (Kimie, 2021). Asimismo, como se muestra en la Gráfica 7, el 82% percibe que las oportunidades laborales no son equitativas para hombres y mujeres, por lo que la intersección entre carga de trabajo y remuneración económica podría ser también explorada con una perspectiva de género.

Gráfica 7.

En mi institución, las oportunidades laborales son equitativas para hombres y mujeres:



En el siguiente grupo de preguntas, se exploró la existencia de prácticas excluyentes asociadas a condiciones de desventaja histórica como: a) tener un tono de piel oscuro, b) no ser heterosexual; c) formar parte de una comunidad indígena y d) tener un nivel socioeconómico bajo. Los resultados (ver Tabla 11), reflejan que la desventaja histórica asociada con mayores probabilidades de ser excluido, es el tener una orientación sexual distinta a la heterosexual, mientras que la desventaja histórica con menor riesgo de exclusión es tener un nivel socioeconómico bajo.

Tabla 11.
Condiciones de desventaja histórica y prácticas excluyentes

Reactivo	Respuestas	%
En mi institución no existen prácticas excluyentes por tener una orientación sexual distinta a la heterosexualidad	Totalmente de acuerdo	6
	De acuerdo	33
	En desacuerdo	60
	Totalmente en desacuerdo	1
En mi institución no existen prácticas excluyentes entre los académicos por su tono de piel:	Totalmente de acuerdo	8
	De acuerdo	55
	En desacuerdo	34
	Totalmente en desacuerdo	3
En mi institución no existen prácticas excluyentes entre los académicos por su origen étnico:	Totalmente de acuerdo	7
	De acuerdo	55
	En desacuerdo	38
	Totalmente en desacuerdo	0
En mi institución no existen prácticas excluyentes por el nivel socioeconómico de los académicos:	Totalmente de acuerdo	10
	De acuerdo	85
	En desacuerdo	3
	Totalmente en desacuerdo	2

3.4. Desafíos epistemológicos

En la dimensión epistemológica, el primer bloque de preguntas exploró la valoración equitativa de los productos científicos generados por los profesores-investigadoras, sin que medien sesgos como: a) el género, b) el prestigio del autor y c) sus influencias o relaciones políticas. Como se muestra en la Tabla 12, los participantes reconocen que los sesgos más arraigados se asocian con el prestigio del autor y sus relaciones políticas. Sin embargo, como rasgo positivo, destaca que, desde la percepción de los participantes, no se aprecia un sesgo de género al momento de valorar los productos científicos.

Tabla 12.

Valoración equitativa de los productos académicos

Reactivo	Respuestas	%
En mi institución se valoran equitativamente los productos académicos de los profesores-investigadores, sin importar el prestigio del autor(a):	Totalmente de acuerdo	3
	De acuerdo	7
	En desacuerdo	5
	Totalmente en desacuerdo	84
En mi institución se valoran equitativamente los productos académicos de los profesores-investigadores, sin importar el género del autor(a)	Totalmente de acuerdo	58
	De acuerdo	40
	En desacuerdo	1
	Totalmente en desacuerdo	1
En mi institución se valoran equitativamente los productos académicos de los profesores-investigadores, sin importar las influencias o relaciones políticas del autor(a):	Totalmente de acuerdo	4
	De acuerdo	6
	En desacuerdo	30
	Totalmente en desacuerdo	60

El segundo bloque de preguntas de la dimensión epistemológica, se abocó a la identificación de prácticas institucionales que fomenten la divulgación e intercambio de conocimiento. En este sentido, se indagó la percepción de los participantes en torno al grado de intensidad con el que las instituciones fomentan prácticas como: la publicación de productos de investigación en revistas de acceso abierto; la gestión de derechos de propiedad intelectual; y la divulgación de los resultados de investigación en los distintos sectores de la sociedad. Los resultados, que pueden observarse en la Tabla 13, muestran que la gestión de derechos de propiedad intelectual y la divulgación de los resultados de investigación, tiene mayor prioridad institucional que la publicación de productos académicos en revistas y accesos de repositorio abiertos, situación que podría explorarse bajo la óptica de la comercialización del conocimiento.

Tabla 13.

Fomento institucional de actividades de divulgación e intercambio de conocimiento

Reactivo	Respuestas	%
En mi institución se fomenta que los productos de investigación sean publicados en revistas y repositorios de acceso abierto:	Totalmente de acuerdo	4
	De acuerdo	8
	En desacuerdo	36
	Totalmente en desacuerdo	52
En mi institución se fomenta que en los productos de investigación se gestionen derechos de propiedad intelectual (patentes, modelos de utilidad, diseño industrial):	Totalmente de acuerdo	8
	De acuerdo	88
	En desacuerdo	3
	Totalmente en desacuerdo	1
En mi institución existen políticas concretas para divulgar los resultados de investigación entre los diversos sectores de la sociedad:	Totalmente de acuerdo	3
	De acuerdo	8
	En desacuerdo	88
	Totalmente en desacuerdo	1

El tercer y último bloque de preguntas, se concentró en la colaboración con el entorno. La primera pregunta de dicho bloque, se propuso identificar si experiencias formativas como el servicio social son realmente aprovechadas para contribuir a la resolución de problemáticas sociales. En respuesta, el 52% de los participantes se mostró en desacuerdo y el 39% totalmente en desacuerdo, englobando en percepción negativa frente a la premisa equivalente al 91%.

Asimismo, fue posible ratificar que las instituciones de educación superior favorecen las relaciones de coproducción de conocimiento con las entidades gubernamentales (62%), dada la afinidad en los interés públicos. El segundo actor de mayor interacción está representado por el sector empresarial (25%); mientras que en último lugar aparecen las organizaciones del tercer sector (4%), en un relegamiento

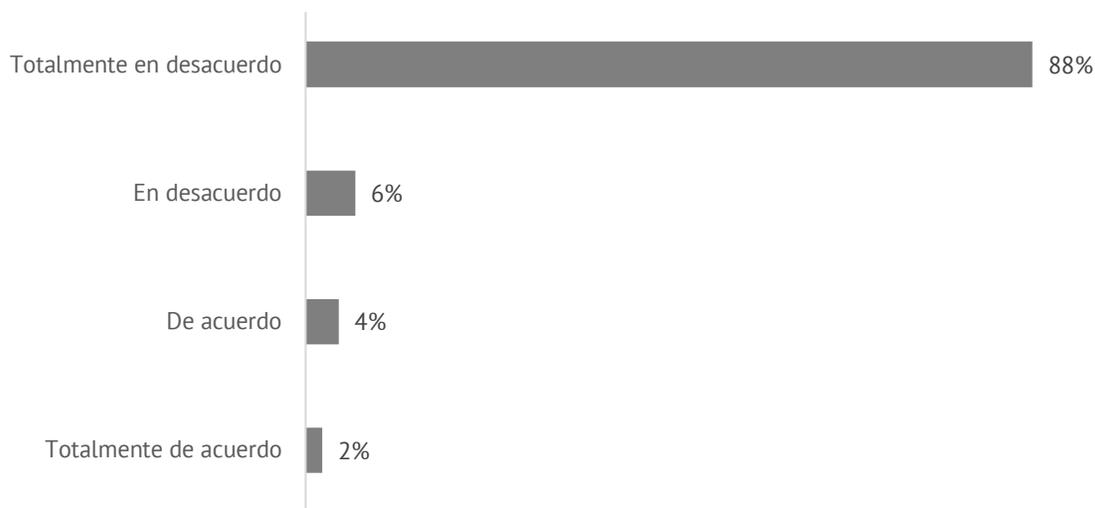
que ya ha sido explorado por diversos autores (Lindquist, 2018; Murtagh, 2011; Navas & Galván, 2014).

3.5. Desafíos políticos

El primer elemento que se exploró en la dimensión de desafíos políticos, fue la presencia de grupos de poder que alteren los procesos de gobernanza al interior de las instituciones de educación superior. Al respecto, se identificó, como se presenta en la Gráfica 8, que los participantes sí perciben la existencia de dichos grupos, con más del 88% de las respuestas.

Gráfica 8

En mi institución no existen grupos de poder que alteren los procesos internos de gobernanza:

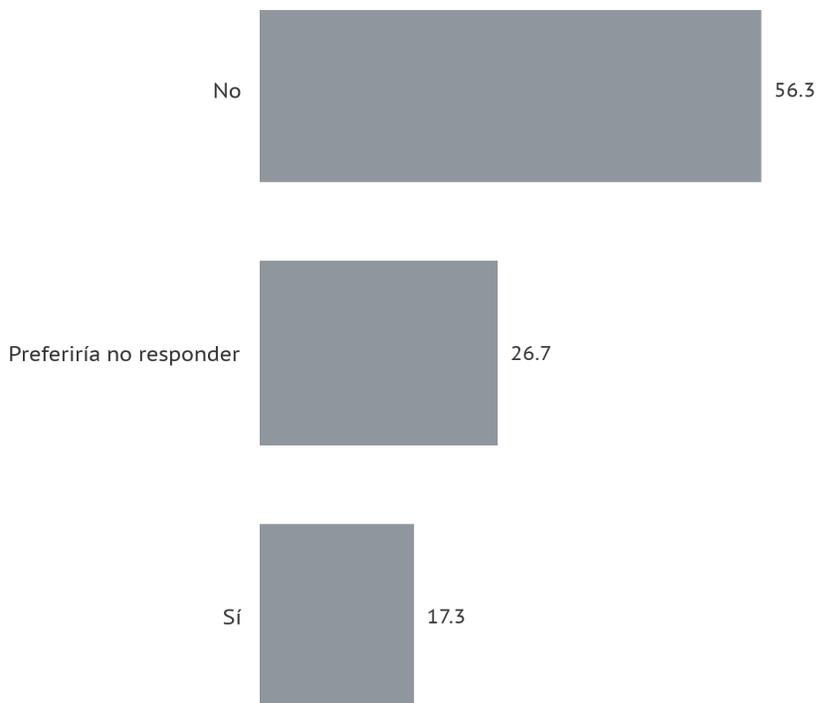


La tendencia anterior, se mantuvo cuando el 91% de los participantes respondió que su institución debería mejorar sus procesos democráticos, en todos sus ámbitos y niveles. En esta misma línea, el 62% de los académicos encuestados, se manifestó totalmente en desacuerdo frente a la premisa: “*La gestión y asignación de recursos financieros institucionales se lleva a cabo mediante procesos transparentes*”. Lo que apunta, en su conjunto, a la importancia de democratizar las instituciones de educación superior y de hacer más transparentes los procesos burocráticos internos.

En sintonía con lo anterior, la encuesta permitió identificar que el 56.3% de los académicos no confía en la honradez e integridad ética de las autoridades de su institución, además de un 26.7% que prefiere no responder la pregunta.

Gráfica 9.

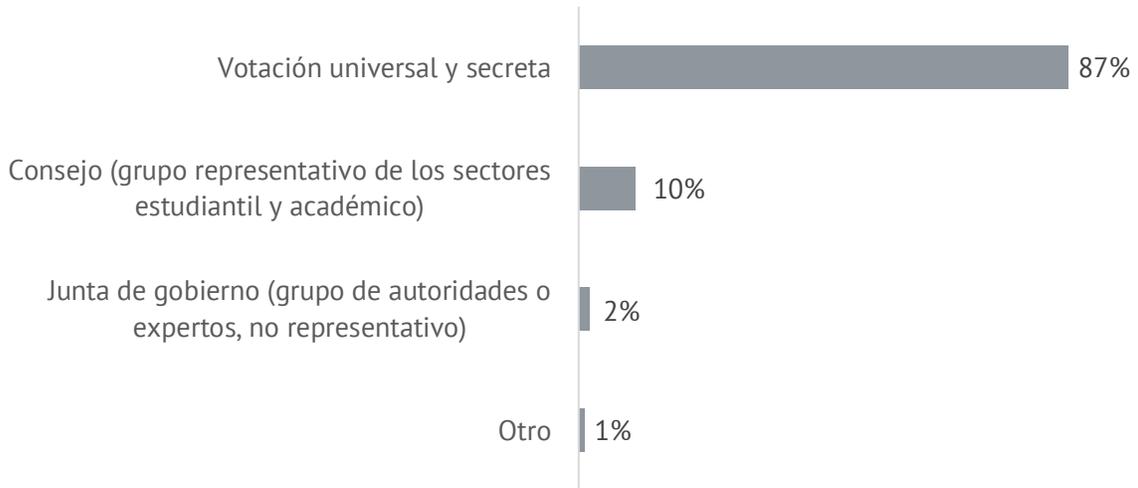
Actualmente, ¿confía en la honradez e integridad ética de las autoridades de su institución?



En el tono de la propuesta, se cuestionó a los participantes cuál consideraban el formato más indicado para elegir a las autoridades de una institución de educación superior. La respuesta, como se presenta en la Gráfica 10, reconoce la votación universal y secreta como el mecanismo más indicado, en la percepción de los académicos, mientras que la junta de gobierno constituye la menos popular de las opciones.

Gráfica 10.

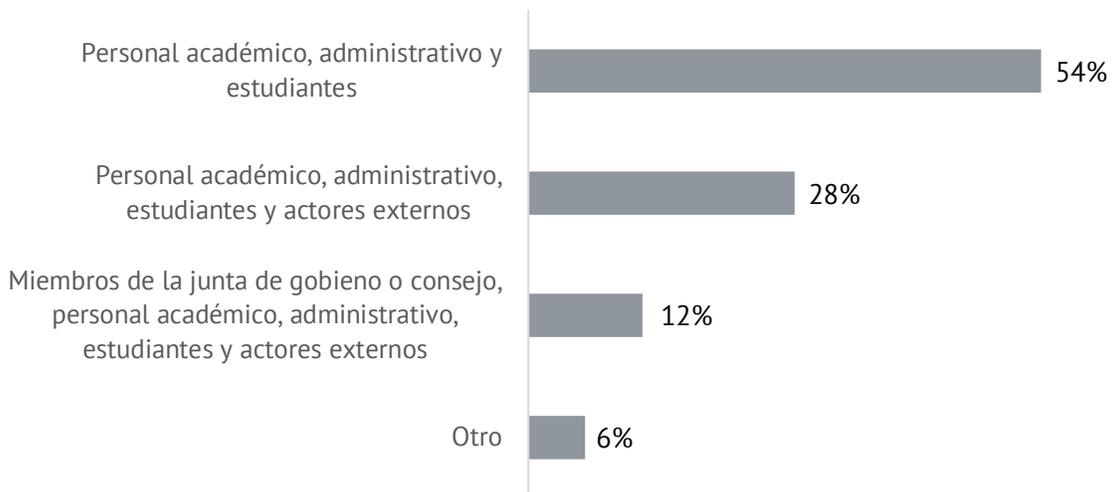
En su opinión, ¿cuál de los siguientes formatos es el más indicado para elegir a las autoridades universitarias?



Complementando la respuesta, los participantes señalaron que la votación universal y secreta debería ser ejercida por el personal académico, administrativo y los estudiantes. Desestimando la pertinencia de la participación de actores externos en el proceso.

Gráfica 11.

En su opinión, ¿quiénes deberían participar en la elección de autoridades dentro de las instituciones de educación superior?



Inconclusiones

“Escribir es un asunto de devenir, siempre inacabado,
siempre en curso, y que desborda cualquier materia vivible o vivida.
Es un proceso, es decir un paso de vida que atraviesa lo vivible y lo vivido.
La escritura es inseparable del devenir.”

–Gilles Deleuze

Como un ejercicio reflexivo, en este capítulo se exponen las aportaciones, limitaciones y aspiraciones desprendidas del presente trabajo.

1. Aportaciones

- Se introdujo en la agenda investigativa, aunque sea de forma germinal, la línea del análisis filosófico de las actividades universitarias.
- Se propuso una lectura histórica alternativa, no occidental, que describe el surgimiento de las universidades desde un *locus* de enunciación distinto.
- Se llevó a cabo un reagenciamiento de la Hermenéutica Analógica de Beuchot –complementada por las categorías de Levinas– para teorizar los desafíos que enfrentan las universidades.
- Se propuso una intersección entre la corriente analógica y los fundamentos epistemológicos de los estudios mixtos, hasta ahora principalmente abordados solo desde el paradigma pragmático.
- Se configuró un análisis de los discursos filosóficos frecuentados por las universidades públicas, el cual permitió constatar la prevalencia de una posición humanista que se matiza a partir de dos tradiciones: la del humanismo clásico y la del humanismo crítico.

- Se caracterizó a la población académica de las universidades públicas estatales y los Centros Públicos Conacyt en un nivel censal, procedimiento que hasta ahora no existía en el estado del arte.
- Se identificó a la población académica que enfrenta una situación de desventaja histórica, reconociendo así Otredades dentro de la propia academia.
- Se diagnosticaron las necesidades y problemáticas de los actores académicos, considerando sus dimensiones éticas, epistemológicas y políticas.
- Se documentó la percepción de figuras de Otredad, y se detectaron vehículos simbólicos emergentes de la Totalidad universitaria que habían sido omitidos en la discusión teórica.

2. Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones fundamentales del presente trabajo, consistió en el desencuentro entre las ambiciones iniciales del estudio y los tiempos administrativos que son propios de los programas de posgrado. Aunque se acataron los propósitos de investigación, el plazo de dos años y medio apenas fue suficiente –en este caso– para conformar una reflexión germinal. De tal suerte que, más allá de establecer los fundamentos para un marco filosófico –como se proponía– se identificaron apenas los *fundamentos para la fundamentación* de un marco filosófico.

La segunda limitación importante, radica en la complejidad de conciliar la reflexión filosófica con el estilo y el formato de una tesis de base científica. Esto último, sin embargo, se asume como un efecto pronosticado de la analogía, por lo que no es tanto una limitación en el sentido de *debilidad* sino en el de *límite*, de *contención*.

La tercera y última limitación, recae en la ausencia de antecedentes que den indicios sobre cómo podría cumplirse el propósito de fundamentar un marco filosófico de las universidades. Esta limitación tuvo efectos tanto en el plano teórico como en el metodológico, en donde la línea de trabajo del análisis filosófico de las actividades universitarias, es, si no inexistente, precaria.

3. Agenda de investigación

En futuros acercamientos, los resultados de este trabajo podrían ampliarse mediante las siguientes estrategias:

1. Desarrollo de entrevistas semiestructuras con personal académico de las instituciones de educación superior
2. Robustecimiento de la discusión filosófica
3. Desarrollo de entrevistas semiestructuradas con figuras de Otredad
4. Desarrolla de entrevistas semiestructuras o grupos de enfoque con actores de interlocución de la universidad, como son las empresas y las entidades gubernamentales.
5. Reagenciar un estudio similar que indague la problemática para el caso de las universidades nacionales.

Referencias

- Abulafia, D. (2004). *Italy in the Central Middle Ages 1000-1300*. Oxford University Press.
- Abun-Nasr, J. (1987). *A history of the Maghrib in the Islamic period*. Cambridge University Press.
- Acosta-Silva, A. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de La Educación Superior*, 49(193), 1–23. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1025>
- Acosta, A. (2010). *Príncipes, Burócratas y Gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. ANUIES.
- Acosta, A. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de La Educación Superior*, XLII(165), 83–100. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n165/v42n165a5.pdf>
- Al-Saaidy, H. J. E. (2020). Lessons from Baghdad City Conformation and Essence. *Sustainability in Urban Planning and Design*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.88599>
- Alatas, S. F. (2006). From jāmiyah to University: Multiculturalism and Christian-Muslim dialogue. *Current Sociology*, 54(1). <http://doi.org/10.1177/0011392106058837>
- Anderson, R. C. (2006). Teaching (with) disability: Pedagogies of lived experience. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 28(3–4), 367–379. <http://doi.org/10.1080/10714410600873258>
- Andrei Velasco, J. (2015). Las reformas borbónicas, 1750-1808. *Memoria y Sociedad*, 19(38), 88–91.
- Andres, M. (2020). Globalización e internacionalización de la Educación Superior en América Latina: ¿hacia dónde vamos? *Revista Sociedad*, (40). <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/article/view/5599/4546>
- Arango-Tobón, M., & Arroyave, E. (2017). Prácticas de exclusión de personas transgénero en ámbitos universitarios colombianos. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 9(2), 47–66. <http://doi.org/10.17533/udea.rp.v9n2a04>
- Arjona, A. (2010). *Historia de Córdoba en el califato omeya*. Editorial Almuzara.
- Arnold, F., & Canto, A. (2014). Raíces musulmanas del Renacimiento. *Investigación y Ciencia (Scientific American)*, MAYO(452), 72. <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/el-siglo-del-cerebro-599/races-musulmanas-del-renacimiento-12022>
- Arriarán, S. (2001). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arvanitakis, J. (2019). Intercultural Mirrors and Cultural Humility. In M. Patron & J. Kraven (Eds.), *Intercultural Mirrors* (pp. 281–301). Brill. http://doi.org/10.1163/9789004401303_015

- Åsvoll, H. (2014). Abduction, deduction and induction: Can these concepts be used for an understanding of methodological processes in interpretative case studies? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(3), 289–307. <http://doi.org/10.1080/09518398.2012.759296>
- At-Tazi, A. (1972). *Al Qaraouiyyine: la Mosquée-Université de Fès (histoire architecturale et intellectuelle)*. Dar al-Kitab al-Lubnani.
- Avilés, M. (2019). Reflexiones en torno a un modelo pedagógico a partir de la hermenéutica analógica-icónica. En F. Aguilar-Gordon (Ed.), *Enfoques y Perspectivas del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Bahti, T. (1987). Histories of the University: Kant and Humboldt. *MLN*, 102(3), 437. <http://doi.org/10.2307/2905581>
- Bara, F. E., & Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordon*, 64(3), 77–92. https://contextualscience.org/publications/behavioral_pragmatism_is_aontologic_al_not_antirealist_a_reply_to_tonneau
- Barbosa, A. (1994). *Sexo y Conquista*. UNAM.
- Barcala, A. (1985). Las universidades españolas durante la Edad Media. *Anuario de Estudios Medievales*, (15), 83–126.
- Barnes-Holmes, D. (2005). Behavioral pragmatism is a-ontological, not antirealist: A reply to Tonneau. *Behavior and Philosophy*, 33, 67-79.
- Barnett, R. (2010). *Being a University*. Routledge.
- Barnett, R. (2015). *Thinking and Rethinking the University*. Routledge.
- Barnett, R. (2017). *The Ecological University: A Feasible Utopia*. Routledge.
- Barnett, R. (2021). *The Philosophy of Higher Education A Critical Introduction*. Routledge.
- Barnett, R. (2022). *The Philosophy of Higher Education*. Routledge.
- Batz, G. (2021). La Universidad Ixil y la Descolonización del Conocimiento. *Maya America: Journal of Essays, Commentary, and Analysis*, 3(1). <http://doi.org/10.32727/26.2021.31>
- Beck, H. (1989). *L'image d'Idrīs II, ses descendants de Fās et la politique sharīfienne des sultans marīnides*. Brill.
- Beemyn, G. (2012). The Experiences and Needs of Transgender Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, (36), 504–510. <http://doi.org/10.1080/10668926.2012.664089>.
- Belmonte, M. (2006). *Prudencia, orden y vida política. De Aristóteles a Weber (y vuelta)*. Universitat Internacional de Catalunya.
- Bengtsen, S. (2022). Studying – A Way Towards Justice? A Response to Special Issue: Answering the Question: What Is Studying? *Philosophy and Theory in Higher Education*, 4(1), 73–76. <http://doi.org/10.3726/PTIHE.012022.0005>
- Bengtsen, S. S. E. (2021). The PhD Revolution: World-Entangled and Hopeful Futures (pp. 181–196). http://doi.org/10.1007/978-3-030-62219-0_13

- Beorlegui, C. (2010). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Universidad de Deusto.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Doubleday & Company.
- Bergson, H. (1974). *The Two Sources of Morality and Religion*. Greenwood Press Publishers.
- Bermudo, J. (2004). Sartre o el humanismo impensable. *Convivium*, 17, 121–148. <https://raco.cat/index.php/Convivium/article/view/73222>
- Bernal, M. (1987). *Black Athena: Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. Rutgers University Press.
- Best, S. (1994). Foucault, Postmodernism, and Social Theory. In R. Dickens (Ed.), *Postmodernism and Social Inquiry*. Routledge.
- Beuchot, M. (1996). *Historia de la Filosofía en el México colonial*. Herder.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. UNAM.
- Beuchot, M. (2016a). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia. Revista de Filosofía*, 60(74), 127. <http://doi.org/10.21898/dia.v60i74.71>
- Beuchot, M. (2016b). *Hechos e interpretaciones: Hacia una hermenéutica analógica*. Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M. (2016c). Hermenéutica analógica y dialéctica. *Interpretatio. Revista de Hermenéutica*, 1(2), 9. <http://doi.org/10.19130/irh.1.2.2016.18>
- Beuchot, M., & Jerez, J. (2015). *Manifiesto del nuevo realismo analógico*. Mimesis.
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Sage Handbook of Mixed Methods In Social & Behavioral Research*. SAGE.
- Bildhauer, B., & Mills, R. (2003). *The Monstrous Middle Ages*. University of Toronto Press.
- Bloom, J. (2001). *Paper Before Print: The History and Impact of Paper in the Islamic World*. Yale University Press.
- Bloom, J. (2020). *Architecture of the Islamic west: North Africa and the Iberian Peninsula, 700-1800*. Yale University Press.
- Bourner, T. (2008). The fully functioning university. *Higher Education Review*, 40(2), 26–45.
- Brentano, F. (1895). *Die vier Phasen der Philosophie und ihr augenblicklicher Stand: Abhandlungen über Plotinus, Thomas von Aquin, Kant, Schopenhauer und Auguste Comte*. Felix Meiner Verlag.
- Brunner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana.
- Brunner, J., Labraña, J., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2019). Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22(2), 119–140. <http://doi.org/10.5944/educXX1.22480>
- Burch, R. (1976). Jaspers' Concept of the University. *Canadian Journal of Higher*

- Education*, 6(3). <https://doi.org/10.1080/03075078212331379281>
- Cabanchik, S. (2010). La cuestión del método en filosofía. In O. Nudler (Ed.), *Filosofía de la filosofía* (p. 452). Editorial Trotta.
- Callegaro, M., Lozar, K., & Vehovar, V. (2015). *Web Survey Methodology*. Sage Publications.
- Callinicos, A. (2011). *Contra el posmodernismo*. Ediciones RyR.
- Calvento, M. (2006). Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (41), 41–59.
[http://www.uaemex.mx/webvirtual/wwwconver/htdocs/rev41/pdf/2 Mariana Calvento 41.pdf](http://www.uaemex.mx/webvirtual/wwwconver/htdocs/rev41/pdf/2_Mariana_Calvento_41.pdf)
- Campbell, C. (2019). The Collapse of the Ivory Tower. In *Has Sociology Progressed?* (pp. 63–75). http://doi.org/10.1007/978-3-030-19978-4_6
- Carvalho, J., & Flórez, J. (2018). Encuentro De Saberes : Huellas De Memoria Pluriversa Y Descolonización de la universidad contemporánea. *Arxius*, 39, 143–150.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6874492>
- Castañeda-Ramírez, E. (2006). *La educación indígena en México*. UNAM.
- Castelao-Huerta, I. (2021). Researches on the effects of neoliberalization of public higher education in Latin America. *Educacao e Pesquisa*, 47, 1–24.
<http://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232882>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S., & Restrepo, E. (2008). *Genealogías de la colombianidad*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro, F. G., Kellison, J. G., Boyd, S. J., & Kopak, A. (2010). A methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 342–360.
<http://doi.org/10.1177/1558689810382916>
- CEPAL. (1999). *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. (E. Sader & P. Gentilli, Eds.). CEPAL.
- Cerf, W. (1951). Logical Positivism and Existentialism. *Philosophy of Science*, 18(4), 327–338. <http://doi.org/10.1086/287167>
- Cerro-Santamaría, G. (2020). Challenges and Drawbacks in the Marketisation of Higher Education Within Neoliberalism. *Review of European Studies*, 12(1), 22.
<http://doi.org/10.5539/res.v12n1p22>
- Chambers, C. (2017). Discovering Nalanda and Other Institutions of Higher Education Before Solerno. *Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education*, 2.
<http://doi.org/10.28945/3892>
- Chatelier, S. (2017). Beyond the Humanism/Posthumanism Debate: The Educational

- Implications of Said's Critical, Humane Praxis. *Educational Theory*, 67(6), 657–672. <https://doi.org/10.1111/edth.12278>
- Chomsky, N. (2016). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior. *Diversidad. Boletín de Análisis y Propuesta*, 1–6. <http://www.counterpunch.org/2014/02/28/on-academic-labor/>
- Chomsky, N. (2022). US Approach to Ukraine and Russia Has “Left The Domain of Rational Discourse.” *The Rozenberg Quarterly Magazine*.
- Cohen, N., & Gómez, G. (2019). *Metodología de la Investigación. ¿Para qué?* Editorial Teseo.
- Colgan, A. D. (2020). The Examination of the Decline of Philosophy of Education with Institutional Theory: A Focus on the Last Three Decades. *Philosophical Inquiry in Education*, 25(1), 66–87. <http://doi.org/10.7202/1070716ar>
- Cooper, D. (1999). *Existentialism: A Reconstruction*. Wiley.
- Cortazar-Rodríguez, F. (2019). Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 6(50), 173–204. <http://doi.org/10.32870/lv.v6i50.7094>
- Cortés, H. (1866). *Cartas y Relaciones*. Real Academia de la Historia de Madrid.
- Covo, M., & Maruschke, M. (2021). The French Revolution as an imperial Revolution. *French Historical Studies*, 44(3), 371–397. <http://doi.org/10.1215/00161071-9004937>
- Creswell, J. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Creswell, J., & Creswell, D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Creswell, J., & Plano-Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Editorial: Differing Perspectives on Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*. <http://doi.org/10.1177/1558689807306132>
- Cui, L. (2022). “I had to get married to protect myself”: Gay academics’ experiences of managing sexual identity in China. *Asian Journal of Social Science*, 50(4), 260–267. <https://doi.org/10.1016/j.ajss.2022.05.007>
- D’Olivares, N., & Casteblanco, C. (2015). Un acercamiento a los enfoques de investigación y tradiciones investigativas en educación. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 3(1–2), 24–34. <http://doi.org/10.22209/rhs.v3n1.2a04>
- De Obregón, B. (1988). *Historia de los descubrimientos antiguos y modernos de la Nueva España. Escrita por el conquistador en el año de 1584*. Editorial Porrúa.
- De Sousa, B., & Meneses, M. (2014). *Epistemologías del Sur*. Ediciones Akal.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores.
- Debord, G. (2002). *La sociedad del espectáculo*. Pre-Textos.

- Del Castillo, B. (1955). *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*. Editorial Porrúa.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Dennett, D. (1996). *Darwin's Dangerous Idea. Evolution and the Meanings of Life*. Penguin Books.
- Deverdun, G. (1971). *Encyclopédie de l'Islam*. Brill.
- Dhanun, A. (2017). *The Muslim Conquest and Settlement of North Africa and Spain*. Taylor and Francis.
- Díaz-Barrera, N., & Oliva-Figueroa, I. (2018). Poder, ideología y conocimiento: aperturas epistemológicas del concepto de universidad en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 315–329. <http://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100315>
- Didriksson, A., Herrera, A., Villafán, L., Huerta, B., & Torres, D. (2016). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dmitrishin, A. (2013). Deconstructing distinctions: the European university in comparative historical perspective. *Entremons: UPF Journal of World History*, 5, 1–18. <https://raco.cat/index.php/Entremons/article/view/266752>
- Doyle, L., Brady, A. M., & Byrne, G. (2016). An overview of mixed methods research – revisited. *Journal of Research in Nursing*, 21(8), 623–635. <http://doi.org/10.1177/1744987116674257>
- Drew, D. (2002). *Las crónicas perdidas de los reyes mayas*. Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (1973). El Método Analéctico y la Filosofía Latinoamericana. *Nuevo Mundo*, 3(1), 116–135. https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/54.1973_esp.pdf
- Dussel, E. (1975). *Liberación latinoamericana y Emmanuel Levinas*. Editorial Extemporáneos.
- Dussel, E. (1992). *Historia de la iglesia en América Latina: medio milenaje de coloniaje y liberación (1492-1992)*. Mundo Negro-Esquila Misional.
- Dussel, E. (1994). *Historia de la filosofía y la filosofía de la liberación*. Editoria Nueva América.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación. Volumen II. Arquitectónica*. Editorial Trotta.
- Duvenage, P. (2013). The critique of tradition and the tradition of critique. A reconstruction of the debate between Habermas and Gadamer. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, 53(4), 530–545. http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0041-47512013000400004&lng=en&nrm=iso
- Echevarría, H. D. (2017). Los fundamentos epistemológicos de los métodos mixtos. *Revista de Investigación Cronía*, (13), 10–18. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/638>
- Eizadirad, A. (2017). The University as a Neoliberal and Colonizing Institute: A Spatial Case Study Analysis of the Invisible Fence between York University and the Jane

- and Finch Neighbourhood in the City of Toronto. *Journal of Critical Race Inquiry*, 4(1). <http://doi.org/10.24908/jcri.v4i1.6036>
- Escalante, P. (2010). La etapa indígena. En D. Tanck (Ed.), *Historia Mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6, 27–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>
- Etzkowitz, H. (2002). *The Triple Helix of University-Industry-Government. Implications for Policy and Evaluation*. Suecia.
- Fair, H. (2008). La globalización neoliberal: transformaciones y efectos de un discurso hegemónico. *Kairos. Revista de Temas Sociales.*, 12(21). <https://revistakairos.org/la-globalizacion-neoliberal-transformaciones-y-efectos-de-un-discurso-hegemonico/>
- Feilzer, M. Y. (2010). Doing mixed methods research pragmatically: Implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 6–16. <http://doi.org/10.1177/1558689809349691>
- Félix-Lerma, J. (2005). La educación en la cultura náhuatl: tlacahuapahalitzli (el arte de criar y educar a los hombres). *Acequias*, (31), 47–49.
- Ferraris, M. (2012). *Manifiesto del nuevo realismo*. Biblioteca Nueva.
- Fine, A. (2007). Relativism, Pragmatism, and the Practice of Science. In C. Misak (Ed.), *New Pragmatists*. Clarendon Press.
- Flexner, A., & Kerr, C. (1994). *Universities. American, English, German*. Routledge.
- Florczak, K. L. (2014). Purists Need Not Apply: The Case for Pragmatism in Mixed Methods Research. *Nursing Science Quarterly*, 27(4), 278–282. <http://doi.org/10.1177/0894318414546419>
- Flórez, A. (2011). La vía hermenéutica de la política. Reflexiones a partir del Cratilo de Platón. *Revista de Estudios Sociales*, (39), 119–134. <http://doi.org/10.7440/res39.2011.10>
- Foray, D. (2004). *Economics of Knowledge*. MIT Press.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1988). Nietzsche, Genealogy, History. In *Language, Counter-Memory, Practice* (pp. 139–164). <http://doi.org/10.1515/9781501741913-008>
- Frankish, K. (2015). Is great philosophy, by its nature, difficult and obscure? Aeon.
- Friedman, M. (1999). *Reconsidering Logical Positivism*. Cambridge University Press.
- Frixione, E., Ruiz-Zamarripa, L., & Hernández, G. (2016). Assessing individual intellectual output in scientific research: Mexico's national system for evaluating scholars performance in the humanities and the behavioral sciences. *PLoS ONE*, 11(5). <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0155732>
- Frochoso, R. (2009). *El dirham andalusí en el emirato de Córdoba*. Real Academia de la Historia.
- Gabriel, M. (2017). *Sentido y existencia. Una ontología realista*. Herder.

- Gabriel, M. (2021). The ontology of the work of art and the universality of hermeneutics reconsidered. En *The Gadamerian Mind*. Routledge.
- Galaz, J., & Gil-Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 11(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/237>
- Galceran, M. (2013). Entre la academia y el mercado. Las universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Athenea Digital*, 13(1), 155–167. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291640>.
- Galcerán, M. (2016). *La bárbara Europa: una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad*. Traficantes de Sueños.
- García-Galván, R. (2018). El papel de las instituciones y de la colaboración universidad-empresa en el desarrollo: evidencias de la UAEMÉX y la UABC. *Paradigma Económico*, 10(1), 81–118. <https://paradigmaeconomico.uaemex.mx/article/view/11009/8901>
- García-Galván, R., & Lindquist, R. (2020). Hacia una agenda social de las universidades latinoamericanas del siglo XXI: una perspectiva teórica-epistémica y política. *Revista de La Educación Superior*, 49(194), 87–111. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1126>
- Gaudio, A. (1982). *Fès: Joyau de la civilisation islamique*. Les Presse d l'UNESCO.
- Gibbon, E. (2013). *History of the Decline and Fall of the Roman Empire*. Simon & Schuster.
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Red Tercer Milenio.
- Gonzalbo, P. (2010). El virreinato y el nuevo orden. In D. Tanck (Ed.), *Historia Mínima de la educación en México*. El Colegio de México.
- González-Cardona, D. (2016). *La universidad investigadora y el capitalismo académico*. Cuadernos CLACSO.
- González de la Peña, M. (2015). Censura e inquisición: la universidad de Alcalá y las visitas a librerías a mediados del siglo XVI. En J. Iglesias, R. Pérez, & M. Fernández (Eds.), *Comercio y cultura en la edad moderna*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Goodchild, L. (1997). *The History of Higher Education*. Simon & Schuster.
- Grabar, O. (1963). Umayyad "Palace" and the 'Abbasid "Revolution." *Studia Islamica*, (18), 5. <http://doi.org/10.2307/1595176>
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel. Tomo II*. Ediciones Era.
- Greene, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. John Wiley & Sons.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31–58. <http://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123–134. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>

- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Güereca Durán, R. (2020). El Lienzo de Analco: reconstruyendo una narrativa Indígena sobre la Conquista. *Revista Euroamericana de Antropología*, 9, 17.
<http://doi.org/10.14201/rea202091731>
- Halilović, S. (2017). Islamic civilization in Spain - A magnificent example of interaction and unity of religion and science. En *Psychiatria Danubina* (Vol. 29, pp. 64–72).
- Hall, R. (2013). Mixed Methods: In search of a paradigm. In T. Le & Q. Le (Eds.), *Conducting research in a changing and challenging world* (pp. 71–78). Nova Science Publishers Inc.
- Hamid, M. (1977). *Historia de la enseñanza en Al-Ándalus desde la conquista hasta el califato*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Hanna, J. (2004). The Scope and Limits of Scientific Objectivity. *Philosophy of Science*, 71(3), 339–361. <https://doi.org/10.1086/421537>
- Harman, G. (2018). *Object-Oriented Ontology: A New Theory of Everything*. Penguin.
- Hart, L. C., & Hart, W. H. (2022). “Their Own Personal Unicorn”: The Workplace Experiences of Transgender Teachers. *Journal of Education Human Resources*, 40(1), 5–28. <http://doi.org/10.3138/jehr-2021-0006>
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad*. Amorrortu Editores.
- Harvey, D. (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Akal.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). Mc Graw-Hill.
- Holub, R. C. (1992). Nietzsche as Postmodernist. *Postmodern Culture*, 2(2).
<http://doi.org/10.1353/pmc.1992.0010>
- Hourani, A. (2013). *La historia de los árabes*. Penguin Random House.
- Howe, K. R. (1988). Against the Quantitative-Qualitative Incompatibility Thesis or Dogmas Die Hard. *Educational Researcher*, 17(8), 10–16.
<http://doi.org/10.3102/0013189X017008010>
- Hoyos, G. (1999). La fenomenología Husserliana y el positivismo científico. *Estudios de Filosofía*, (19), 132–147.
- Isakhan, B. (2015). Creating the Iraq cultural property destruction database: Calculating a heritage destruction index. *International Journal of Heritage Studies*, 21(1), 1–21. <http://doi.org/10.1080/13527258.2013.868818>
- Jalife-Rahme, A. (2019). *Nacionalismo contra globalismo: dicotomía del siglo XXI antes de la inteligencia artificial*. Grupo Editorial Orfila Valentini.
- Jalife-Rahme, A. (2020). *El fin de una era. Turbulencias en la globalización*. Grupo Editorial Orfila Valentini.
- Jerez, J. L. (2014). Notes on a new analogical realism. *Rivista Di Estetica*, (57), 251–256.
<http://doi.org/10.4000/estetica.777>
- Juarros, F., & Naidorf, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina.

- Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 12(3), 483–504.
<http://doi.org/10.1590/s1414-40772007000300006>
- Kaegi, W. (2010). *Muslim Expansion and Byzantine Collapse in North Africa*. Cambridge University Press.
- Kant, I. (1999). *¿Qué es la Ilustración?* Tecnos.
- Kaufman, D. (2019). The Decline & Rebirth of Philosophy. *Philosophy Now*, 130.
https://philosophynow.org/issues/130/The_Decline_and_Rebirth_of_Philosophy
- Kerr, C. (1983). *The Uses of the University*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Kimie, I. (2021). La precariedad de los profesores a tiempo parcial y la situación de la universidad. <https://www.nippon.com/es/in-depth/d00721/>
- Kirby, A. (2006). The Death of Postmodernism And Beyond. *Philosophy Now*.
https://philosophynow.org/issues/58/The_Death_of_Postmodernism_And_Beyond
- Koelb, C. (1990). *Nietzsche as Postmodernist: Essays Pro and Contra*. State University of New York Press.
- Küchler, T. (1994). *Postmodern Gaming: Heidegger, Duchamp, Derrida*. Peter Lang.
- Kumar, S. (2018). Lessons from Nalanda University of Ancient Times and Stanford University of Modern era for a New India. *NHRD Network Journal*, 11(1), 76–80.
<http://doi.org/10.1177/0974173920180119>
- L.W.B. Brockliss. (2016). *The University of Oxford: A History*. Oxford University Press.
- Lao-Montes, A. (2019). Reformas de educación superior en búsqueda de la democracia Inter-cultural y la descolonización de la universidad. *Sabia. Revista Científica*, 5(1), 9–18. <http://doi.org/10.47366/sabia.v5n1a1>
- Lash, S., & Urry, J. (1987). *The End of Organized Capitalism*. University of Wisconsin.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de Educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica; Biblioteca Mexicana.
- Laudan, L. (1977). *Progress and Its Problems. Towards a Theory of Scientific Growth*. University of California Press.
- Le Strange, G. (2011). *Baghdad: During the Abbasid Caliphate*. Cosimo Inc.
- Le Tourneau, R. (1949). *Fès avant le protectorat: étude économique et sociale d'une ville de l'occident musulman*. Société Marocaine de Librairie et d'Édition.
- Leavy, P. (2017). *Research Design. Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. The Guildford Press.
- León-Portilla, M. (2007). *Visión de los vencidos: relaciones indígenas de la conquista*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Levinas, E. (1961). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Lindquist, R. (2018). *La colaboración mediada por el conocimiento entre la UABC y el Tercer Sector*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Lindquist, R., & García-Galván, R. (2021). Ontología universitaria: de las funciones a la esencia. *Diálogos Sobre Educación*, (23). <http://doi.org/10.32870/dse.v0i23.702>
- Lindquist Sánchez, R., & García Galván, R. (2021). La colaboración Universidad-tercer sector en la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad Autónoma

- de Baja California. *CIENCIA Ergo-Sum*, 28(3). <http://doi.org/10.30878/ces.v28n3a2>
- Little, R. (2018). Crítica a la historia eurocéntrica: ¿un camino hacia la posthistoria? *Latitud Sur*, (13), 7–13.
http://www.economicas.uba.ar/institutos_y_centros/latitud-sur/
- López-Austin, A. (1985). *Educación Mexica. Antología de textos sahuaguntinos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lulat, Y. (2005). *A history of African higher education from antiquity to the present: A critical synthesis studies in higher education*. Greenwood Publishing Group.
- Lyons, J. (2009). *The House of Wisdom*. Bloomsbury Publishing.
- Maarouf, H. (2019). Pragmatism as a Supportive Paradigm for the Mixed Research Approach: Conceptualizing the Ontological, Epistemological, and Axiological Stances of Pragmatism. *International Business Research*, 12(9), 1.
<http://doi.org/10.5539/ibr.v12n9p1>
- Madrigal, L. (2011). Educación del poder. Los mayas prehispánicos. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Magallón, M. (2014). Hermenéutica analógica: el problema filosófico de la alteridad. *LOGOS Revista de Filosofía*, 42(124). <http://doi.org/10.26457/lrf.v0i124.2408>
- Makdisi, G. (1970). Madrasa and university in the middle ages. *Studia Islamica*, 32(32), 255–264. <http://doi.org/10.2307/1595223>
- Malpica, A. (2012). El agua en la agricultura. Agroecosistemas y ecosistema en la economía rural andalusí. *Vinculos de Historia*, (1), 31–44.
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/3095/El%20agua%20en%20la%20agricultura.%20Agroecosistemas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Margarito, M. (2012). La toma de decisiones metodológicas en la investigación social: Un devenir entre la subjetividad y la objetividad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (9), 55–67. <http://doi.org/10.25009/cpue.v0i9.76>
- Márquez, H. (2019). Crisis de la universidad pública mexicana y perspectivas de transformación. *Observatorio Del Desarrollo*, 8(2), 37–56.
<https://estudiosdeldesarrollo.mx/observatoriodeldesarrollo/wp-content/uploads/2019/11/OD22-6.pdf>
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista de La Educación Latinoamericana*, 8(8), 11–34.
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf>
- Martínez, R., & Reyes, E. (2012). El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, 35–64.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n37/n37a3.pdf>
- Maxcy, S. (2010). Pragmatic threads in mixed methods research in the social sciences: The search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism. In *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage.
- McKinney, J. S. (2005). On the Margins: A Study of the Experiences of Transgender College Students. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3(1), 63–76.

- http://doi.org/10.1300/j367v03n01_07
- Mearsheimer, J. J. (2019). Bound to fail: The rise and fall of the liberal international order. *International Security*, 43(4), 7–50. http://doi.org/10.1162/ISEC_a_00342
- Meillassoux, Q. (2009). *After Finitude*. Continuum.
- MEJOREDU. (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México*. Gobierno de México.
- MEJOREDU. (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México*. Gobierno de México.
- Melandri, E. (1987). The ‘*analogia entis*’ according to Franz Brentano. *Topoi*, 6(1), 51–58. <http://doi.org/10.1007/bf00141818>
- Mèlich, J. (2013). *Ética de la compasión*. Herder.
- Mendoza, J. (2010). Tres décadas de financiamiento de la educación superior. En A. Arnaut & S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México Vol. II. Educación*. El Colegio de México.
- Mertens, D., & Wilson, A. (2012). *Program evaluation theory and practice*. Guilford Press.
- Meyer, M., & Sherman, W. (1979). *The Course of Mexican History*. Oxford University Press.
- Mielants, E. (2002). Europe and China Compared. *Sociology & Antropology Faculty Publications*, 25(4), 401–449. <http://www.jstor.org/stable/40241745>.
- Minogue, K. (2017). *The Concept of a University*. Routledge.
- Modelski, G. (2003). *World Cities: -3000 to 2000*. Faros.
- Monès, H. (1966). Consideraciones sobre la época de los Reyes de taifas. *Al-Andalus*, XXXI, 305–328. <https://www.proquest.com/openview/4fa0a0e203835d1d1ca5bac8d925b6a8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817256>
- Morgan, C. G. (1979). Modality, analogy, and ideal experiments according to C. S. Peirce. *Synthese*, 41(1), 65–83. <http://doi.org/10.1007/BF00869650>
- Morgan, D. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76. <http://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morley, S. (1956). *The Ancient Maya*. Stanford University Press.
- Moro Abadía, O. (2002). La perspectiva genealógica nietzscheana y la escritura de la historia. *ENDOXA*, (16), 291–311. <http://doi.org/10.5944/endoxa.16.2002.5061>
- Münch, R. (2014). *Academic Capitalism: Universities in the Global Struggle for Excellence*. Routledge.
- Murtagh, R. (2011). El tercer sector en un mundo globalizado. *Colección*, 1, 15–24. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10086/1/tercer-sector-mundo-globalizado.pdf>
- Musselin, C. (2013). *The Long March of French Universities*. Routledge.
- Nardi, P. (1992). Relations with Authority. In H. De Ridder-Symoens (Ed.), *A History of*

- the University in Europe*. Cambridge University Press.
- Navas, A., & Galván, B. (2014). La ficha de demandas como instrumento de acercamiento entre la universidad y el tercer sector. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 28(2), 63–77.
- Nazmul, M., & Abdullah, F. (2021). The World's Oldest University and Its Financing Experience: a study on Al-Qarawiyyin University. *Journal of Nusantara Studies*, 6(1), 24–41. <http://doi.org/10.24200/jonus.vol6iss1pp24-4>
- Neu, J. (1971). Plato's analogy of state and individual: The republic and the organic theory of the state. *Philosophy*, 46(177), 238–254. <http://doi.org/10.1017/S0031819100018994>
- Niblett, W. (1974). *Universities between Two Worlds*. University of London Press.
- Nietzsche, F. (1878). *Humano, demasiado humano*. Biblioteca EDAF.
- Nietzsche, F. (1882). *La gaya ciencia*. Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (1887). *Genealogía de la Moral*. Educació. Materials de Filosofia.
- Nørgård, R. (2022). What comes after the ruin? En S. Bengtsen & R. Gildersleeve (Eds.), *Transformation of the University* (pp. 156–174). Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781003102922-14>
- Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: What can be done? *Assessment and Evaluation in Higher Education*. <http://doi.org/10.1080/02602930701293231>
- Oehler, K. (1964). Aristotle in Byzantium. *Greek, Roman and Byzantine Studies*, (5, 2), 133–146. <https://grbs.library.duke.edu/article/view/11951>
- Ordorika, I. (2015). Elección de rector: panorama internacional. *Revista de La Educación Superior*, 44(175), 7–18. <http://doi.org/10.1016/j.resu.2015.09.004>
- Ortega y Gasset, J. (1998). La barbarie del “especialismo.” En M. Gardner (Ed.), *Los grandes ensayos de la ciencia*. Nueva Imagen.
- Ortner, S. (2015). Sobre el neoliberalismo. *Antrópica*, 1(1), 126–135. https://www.antropologia.uady.mx/revista/antropica/num01/11Llanes-Horta_Antropica1R.pdf
- Pacheco, J. (2017). *Filosofía y pensamiento espiritual en al-Ándalus*. Almuzara.
- Patiño, H. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *DIDAC*, (64), 3–10. https://revistas.iberro.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=215
- Patton, M. (1975). *Alternative evaluation research paradigm*. University of North Dakota Press.
- Pefanis, J. (1991). *Heterology and the Postmodern: Bataille, Baudrillard, and Lyotard*. Duke University Press.
- Perkin, H. (2007). History of Universities. En J. Forest & P. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 159–205). Springer International.
- Peters, E. (2004). *Europe and the Middle Ages*. Pearson Prentice Hall.

- Peters, M. A. (2019). Ancient centers of higher learning: A bias in the comparative history of the university? *Educational Philosophy and Theory*.
<http://doi.org/10.1080/00131857.2018.1553490>
- Phillips, D., & Burbules, N. (2000). *Postpositivism and Educational Research*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Pinn, A. (2016). *What is Humanism and Why Does it Matter?* Routledge.
- Platón. (1997). *Apología de Sócrates*. Editorial Universitaria.
- Plummer, K. (2021). *Critical Humanism: A Manifesto for the 21st Century*. CPI Group.
- Polloni, N. (2016). Aristotle in Toledo: Gundissalinus, the Arabs and Gerard of Cremona's Translations. En C. Burnett & P. Mantas-España (Eds.), *Ex Oriente Lux. Translating Words, Scripts and Styles in Medieval Mediterranean Society*. Córdoba University Press.
- Post, G. (2017). *The Papacy and the Rise of the Universities*. Brill.
- Pulido, O. (2011). *Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo. De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio*. Universidad Pedagógica y Tecnológica.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Sociedad y Política Ediciones.
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255–301.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quinn, T. (2016). The Art of Making What Was Once Clear More Obscure. *The Philosophers' Magazine*, (74), 9–12. <http://doi.org/10.5840/tpm20167489>
- Rae, G. (2016). The Political Significance of the Face: Deleuze's Critique of Levinas. *Critical Horizons*, 17(3–4), 279–303.
<http://doi.org/10.1080/14409917.2016.1190173>
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173–195.
<https://doi.org/10.35362/rie500668>
- Ramírez, A., & Hyslop-Margison, E. (2015). Neoliberalism, Universities and the Discourse of Crisis. *L2 Journal*, 7(3). <http://doi.org/10.5070/l27323492>
- Rashdal, H. (1987). *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford University Press.
- Reichertz, J. (2019). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory – An Updated Review. En *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (pp. 259–281). Sage. <http://doi.org/10.4135/9781526436061.n15>
- Renima, A., Tiliouine, H., & Estes, R. J. (2016). The Islamic Golden Age: A Story of the Triumph of the Islamic Civilization. In *The State of Social Progress of Islamic Societies* (pp. 25–52). http://doi.org/10.1007/978-3-319-24774-8_2
- Reynolds, R. L., & Lopez, R. S. (1946). Odoacer: German or Hun? *The American Historical Review*, 52(1), 36. <http://doi.org/10.2307/1845067>

- Ricœur, P. (2003). *Teoría de la Interpretación. Discurso y Excedente de Sentido*. Siglo XXI Editores.
- Rodríguez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 135–154(7), 14.
https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/RRG2002_ContinuidadYCambioDeLasPoliticasyDeEducacion.pdf
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad (Escritos filosóficos 1)*. Paidós.
- Rorty, R. (2000). Universality and Truth. En *Rorty and his Critics*. Blackwell.
- Rosenberg, A. (1988). *Philosophy of Social Science*. Boulder.
- Rubio, F. (2017). La Inquisición en tiempos de Fray Luis de León. El proceso contra el bachiller Juan Escribano, regente de griego en el Colegio Trilingüe de la Universidad de Salamanca (1575-1576). *Cuadernos de Historia Moderna*, 42(1).
<http://doi.org/10.5209/chmo.56656>
- Ruegg, W. (1992). *A History of The University in Europe*. Cambridge University Press.
- Ruiz Figueroa, M. (2005). Religión y Estado durante la dinastía abasí. El califato de al-Mansur. *Estudios de Asia y África*, XL, No.1, 57–87.
<https://estudiosdeasiayafrika.colmex.mx/index.php/ea/article/view/1775>
- Saar, M. (2008). Understanding genealogy: History, power, and the self. *Journal of the Philosophy of History*, 2(3), 295–314. <http://doi.org/10.1163/187226308X335976>
- Sabra, A. I., & Rescher, N. (1965). Al-Fārābī's Short Commentary on Aristotle's Prior Analytics. *Journal of the American Oriental Society*, 85(2), 241.
<http://doi.org/10.2307/598013>
- Saghafi, K. (2005). "An Almost Unheard-of Analogy": Derrida Reading Levinas. *Journal of French and Francophone Philosophy*, 15(1), 41–71.
<http://doi.org/10.5195/jffp.2005.250>
- Said, E. (1971). *Orientalismo*. Editorial Debate.
- Salas-Astrain, R. (2012a). Intersubjetividad, otredad y reconocimiento. Diálogos fenomenológicos para pensar la cuestión del otro en la filosofía Intercultural. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18531549006> *Cuadernos FHyCS-UNJu*, (42), 83–104.
- Salas-Astrain, R. (2012b). Una aproximación fenomenológica acerca de la cuestión del imaginario del Otro. *Alpha (Osorno)*, (35), 123–134. <http://doi.org/10.4067/s0718-22012012000200008>
- Sánchez, G. (2020). Crítica a la modernidad capitalista. Aportes desde Enrique Dussel y Franz Hinkelammert. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico.*, (11), 117–130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3693044>
- Sarmiento, E. (1990). Una década perdida para América Latina. *Colombia Internacional*, (9), 10–12. <http://doi.org/10.7440/colombiaint9.1990.01>
- Sartin, G. H. S. S. (2011). The Fall of Rome and the End of Civilization. *Mare Nostrum (São Paulo)*, 2(2), 122. <http://doi.org/10.11606/issn.2177-4218.v2i2p122-124>
- Sartre, J. (2012). *Essays in Aesthetics*. Open Road Media.

- Saunders, J. J. (2010). The Abbasid Revolution. En *A History of Medieval Islam* (pp. 95–105). http://doi.org/10.4324/9780203199763_chapter_vi
- Schärlig, A. (2012). *Un portrait de Gerbert d'Aurillac: inventeur d'un abaque, utilisateur précoce des chiffres arabes, et pape de l'an mil*. Presses polytechniques.
- Schon, D., & Rein, M. (1994). *Frame reflection. Toward the resolution of intractable policy controversies*. BasicBooks.
- Searle, J. (2005). What is an Institution? *Journal of Institutional Economics*, 1(1), 1–22. <http://doi.org/10.1017/S1744137405000020>
- Segato, R. (2012). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. *Casa de Las Américas*, 266, 43–60. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/rita_segato_-_brechas_descoloniales_para_una_universidad_nuestroamericana_compressed.pdf
- Seth, S. (2011). A dónde va el Humanismo. *Correo de La UNESCO*, (4), 6–9. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213081_spa
- Siegel, H. (2018). Philosophy of Education. Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- Skjong, R., & Wentworth, B. H. (2001). Expert judgment and risk perception. En *Proceedings of the International Offshore and Polar Engineering Conference* (Vol. 4, pp. 537–544).
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism, Politics, Policies and the entrepreneurial University*. The Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., & Leslie, L. (2001). Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization*, 8(2), 154–161. <http://doi.org/10.1177/1350508401082003>
- Smyth, J., & Pearson, J. (2011). Internet survey methods: a review of strengths, weaknesses, and innovations. En *Social and behavioral research and the internet. Advances in applied methods and research strategies*. Taylor and Francis.
- Solas, S., Oller, C., & Ferrari, L. (2013). *Introducción a la filosofía, Argumentación filosófica, Lectura académica*. Universidad Nacional de La Plata.
- Solis, P., Avitia, M., & Güémez, B. (2020). *Tono de piel y desigualdad económica en México. Reporte de la Encuesta Proder*.
- Soudien, C. (2018). The significance of new humanism for education and development. *Prospects*, 47, 307–320. <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9440-2>
- Sutz, J. (2010). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. *Cuadernos de Extensión*, 1(1), 43–60.
- Tai, E. S. (2003). Piracy and law in medieval Genoa: The consilia of Bartolomeo Bosco. *Medieval Encounters*, 9(2–3), 256–282. <http://doi.org/10.1163/157006704323211585>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*. <http://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1999). Mixed Methodology: Combining Qualitative and

- Quantitative Approaches. *Contemporary Sociology*, 28(6), 752.
<http://doi.org/10.2307/2655606>
- Telles, E. (2014). *Pigmentocracias*. The University of North Carolina Press.
- Telles, E., & Paschel, T. (2014). Who is black, white, or mixed race? How skin color, status, and nation shape racial classification in latin america. *American Journal of Sociology*, 120(3), 864–907. <http://doi.org/10.1086/679252>
- Terrasse, H. (1945). La mosquée des Andalous à Fès. *Journal Des Savants*, 3, 182–184.
https://www.persee.fr/doc/jds_0021-8103_1945_num_3_1_2485_t1_0182_0000_3
- Tinajero, G., & Martínez, L. (2019). ¿Qué es la educación indígena? Reflexiones en torno al concepto. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 3(6).
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1757>
- Tójar, J. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- Truitt, E. R. (2015). *Medieval robots: Mechanism, magic, nature, and art*. *Medieval Robots: Mechanism, Magic, Nature, and Art*. University of Pennsylvania.
- Tünnerman, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Hispamer.
- Tünnermann, C. (1999). *Historia de las universidades de América Latina*. Editorial Universitaria Centroamericana.
- Urra, E., Muñoz, A., & Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería Universitaria*, 10(2), 50–57.
<http://www.revista-enfermeria.unam.mx/ojs/index.php/enfermeriauniversitaria/article/view/210/205>
- Utkin, L. V. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. *European Journal of Operational Research*, 175(1), 385–398. <http://doi.org/10.1016/j.ejor.2005.04.041>
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105–117.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006
- Van-Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 29(29), 9–36.
<http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%EDa%20y%20an%E1lisis%20del%20discurso.pdf>
- Van-Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203–222. <http://doi.org/DOI:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vélez, G., & Ruiz, G. (2019). La universidad en crisis, ¿amenaza o reafirmación de su ontología? *Revista de La Educación Superior*, 48(190), 1–22.
<https://doi.org/10.36857/resu.2019.190.709>
- Vera, H. (2018). Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo,

- cuantofrenia y simulación. *Revista De La Educación Superior*, 47(187), 25–48.
<https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.417>
- Verger, J. (2003). Patterns. In H. De Ridder-Symoens (Ed.), *A History of the University in Europe Vol. I: Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press.
- Wallerstein, I. (2011). *El moderno sistema mundial*. Siglo XXI Editores.
- Ward-Perkins, B. (2006). *The Fall of Rome: And the End of Civilization*. OUP Oxford.
- Warnke, G. (2013). *Gadamer: Hermeneutics, Tradition and Reason*. John Wiley & Sons.
- Watt, J. W. (2013). The Syriac Aristotle Between Alexandria and Baghdad. *Journal for Late Antique Religion and Culture*, 7, 26. <http://doi.org/10.18573/j.2013.10316>
- Weckmann, L. (1994). *La herencia medieval en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Wells, K. (2018). Transgender Teachers: The Personal, Pedagogical, and Political. *Journal of Homosexuality*, 65(12), 1543–1581.
<http://doi.org/10.1080/00918369.2017.1380989>
- White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Wiggins, B. J. (2011). Confronting the Dilemma of Mixed Methods. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 31(1), 44–60.
<http://doi.org/10.1037/a0022612>
- Yefimov, V. (2003). On pragmatic institutional economics. *Journal of Economic Behavior & Organizatio*, 2(2), 187–200. <https://ideas.repec.org/p/pramprapa/49016.html>
- Yurén, M. (1994). *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores*. Editorial Trillas.
- Zagal, H. (1999). Metáfora y analogía en Santo Tomás. *Medievalia*, 29–30, 109-120.
<https://revistas-filologicas.unam.mx/medievalia/index.php/mv/article/view/100/98>
- Zemelman, H. (1987a). La totalidad como perspectiva de descubrimiento. En *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1987b). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Instituto Politécnico Nacional.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: Dialéctica y apropiación del presente*. El Colegio de México.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario dirigido a los profesores e investigadores de las universidades públicas estatales y los Centros Conacyt.



Cuestionario de percepción sobre los desafíos éticos, epistemológicos y políticos de las universidades públicas estatales mexicanas



Estimado(a) docente-investigador(a):

El presente cuestionario tiene el propósito de conocer la percepción de los académicos sobre los principales desafíos éticos, epistemológicos y políticos de las universidades públicas estatales y de los centros públicos de investigación Conacyt. Su participación es muy importante ya que permitirá aportar evidencias, las cuales serán utilizadas como un insumo diagnóstico para la fundamentación de un marco filosófico que robustezca los cimientos teóricos del modelo educativo y oriente las actividades sustantivas de las universidades públicas estatales de México.

El cuestionario se conforma de un apartado de datos generales y tres dimensiones analíticas. En el apartado de datos generales se recupera información sobre el perfil de los docentes e investigadores que laboran en las universidades públicas estatales y centros Conacyt del país. Los reactivos de dicho apartado indagan, especialmente, condiciones de desventaja o vulnerabilidad entre los académicos. En la primera dimensión, por su parte, se ahonda en la dimensión ética del ejercicio académico, mientras que en la segunda se atiende las dinámicas de generación y transmisión del conocimiento, y en la tercera las políticas institucionales. En total, se estima un tiempo de respuesta de entre 20 y 25 minutos. El uso de la información recuperada será estrictamente académico. En este sentido, se mantendrá el anonimato de los participantes, por lo que su correo electrónico no quedará registrado al momento de responder, así como cualquier otro metadato que pueda comprometer su identidad.

Datos generales

I. Usted se identifica como:

- a) Mujer
- b) Hombre
- c) Hombre transgénero (transición de mujer a hombre, FTM)
- d) Mujer transgénero (transición de hombre a mujer, MTF)
- e) Otro _____
- f) Preferiría no responder

II. Usted se considera:

- a) Heterosexual
- b) Homosexual
- c) Bisexual
- d) Otro _____
- e) Preferiría no responder

III. Actualmente, ¿vive con alguna discapacidad (física, auditiva, visual, orgánica, etc.)?

- a) Sí
- b) No

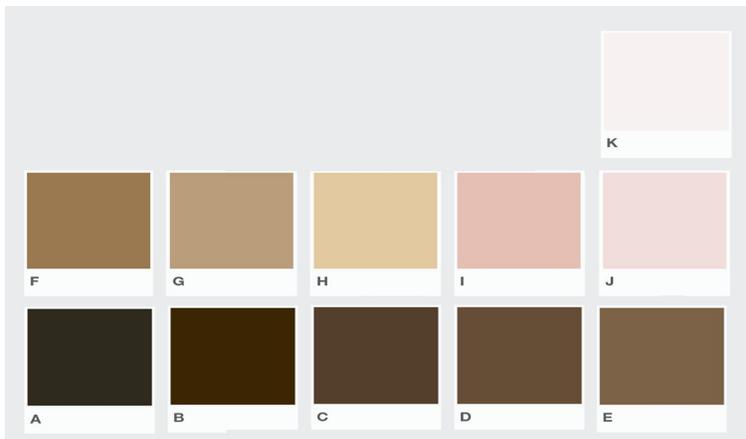
IV. ¿Sus padres pertenecen (pertenecieron) algún grupo étnico?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

V. ¿Usted se considera miembro de algún grupo étnico?

- a) Sí
- b) No

VI. Cotejando la siguiente paleta cromática, ¿cuál de los cuadrantes refleja mejor su tono de piel?



- 1) A
- 2) B
- 3) C

- 4) D
- 5) E
- 6) F
- 7) G
- 8) H
- 9) I
- 10) J
- 11) K

VII. ¿Cuál es su institución de adscripción?

1. Universidad Autónoma de Aguascalientes
2. Universidad Autónoma de Baja California
3. Universidad Autónoma de Baja California Sur
4. Universidad Autónoma de Campeche
5. Universidad Autónoma del Carmen
6. Universidad Autónoma de Coahuila
7. Universidad de Colima
8. Universidad Autónoma de Chiapas
9. Universidad Autónoma de Chihuahua
10. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
11. Universidad Juárez del Estado de Durango
12. Universidad de Guanajuato
13. Universidad Autónoma de Guerrero
14. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
15. Universidad de Guadalajara
16. Universidad Autónoma del Estado de México
17. Universidad de Michoacana de San Nicolás Hidalgo
18. Universidad Autónoma del Estado de Morelos
19. Universidad Autónoma de Nayarit
20. Universidad Autónoma de Nuevo León
21. Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca
22. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
23. Universidad Autónoma de Querétaro
24. Universidad Autónoma de Quintana Roo
25. Universidad Autónoma de San Luis Potosí
26. Universidad Autónoma de Sinaloa
27. Universidad de Sonora
28. Instituto Tecnológico de Sonora
29. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
30. Universidad Autónoma de Tamaulipas

31. Universidad Autónoma de Tlaxcala
32. Universidad Veracruzana
33. Universidad Autónoma de Yucatán
34. Universidad Autónoma de Zacatecas
35. Centro de Investigación y Docencia Económicas
36. Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada
37. Colegio de la Frontera Sur
38. Instituto Potosino de Investigación Científica
39. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo
40. Centro de Investigaciones en Óptica
41. Centro de Investigaciones en Matemáticas
42. Centro de Investigación Científica de Yucatán
43. El Colegio de México
44. Centro de Investigación en Materiales Avanzados
45. Instituto de Ecología
46. Colegio de la Frontera Norte
47. Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico en Electroquímica
48. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
49. Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste
50. Colegio de Michoacán
51. Centro de Investigación en Química Aplicada
52. Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica
53. Centro de Innovación Aplicada en Tecnologías Competitivas
54. Colegio de San Luis
55. Centro Geo Centro de Investigación en Geografía y Geomática “Ingeniero Jorge L. Tamayo”
56. Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora”.
57. Centro de Tecnología Avanzada
58. Fondo de Información y Documentación para la Industria
59. Fondo para el Desarrollo de Recursos Humanos
60. Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco
61. Corporación Mexicana de Investigación en Materiales

VIII. ¿Cuántos años tiene trabajando como profesor(a)-investigador(a) en universidades públicas?

- a) De 0 a 5 años
- b) De 6 a 11 años
- c) De 12 a 17 años
- d) De 18 a 23 años
- e) De 24 a 29 años
- f) 30 años o más

IX. ¿Cuántos años tiene de edad?

- a) Menos de 30 años
- b) 30 a 39 años
- c) 40 a 49 años
- d) 50 a 59 años
- e) 60 años o más

X. ¿En cuáles de las siguientes áreas del conocimiento desarrolla su labor académica?

- a) Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra
- b) Biología, Química y Ciencias de la Vida
- c) Medicina y Ciencias de la Salud
- d) Humanidades y Ciencias de la Conducta
- e) Ciencias Sociales
- f) Biotecnología y Ciencias Agropecuarias
- g) Ingenierías

XI. ¿A qué nivel pertenece en el Sistema Nacional de Investigadores?

- a) Candidato(a)
- b) Nivel 1
- c) Nivel 2
- d) Nivel 3
- e) Investigador(a) Emérito(a)
- f) No pertenezco al SNI

XII. ¿Ocupa o ha ocupado algún puesto directivo dentro de su institución (subdirección, dirección, coordinación, secretaría, vicerrectoría, rectoría, etc.)?

- a) Sí
- b) No

Dimensión 1. Fundamentos filosóficos de las universidades

1. Conozco los principios filosóficos de mi institución de adscripción:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

2. Las decisiones que se toman en mi institución se basan principalmente en:

- a) Factores económicos
- b) Factores políticos
- c) Fundamentos pedagógicos
- d) Fundamentos filosóficos

3. Considero imprescindible que una institución de educación superior tenga principios filosóficos sólidos:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

4. En su opinión, ¿cuál de las siguientes descripciones se acerca más a la visión ideal de una institución de educación superior pública?

- a) El principal propósito de las instituciones de educación superior es la formación profesional de los estudiantes, haciendo énfasis en su inserción eficiente en el mundo laboral.
- b) El principal propósito de las instituciones de educación superior es la formación de sujetos plenos, capaces de vivir con paz y equilibrio personal.
- c) El principal propósito de las instituciones de educación superior es la formación de ciudadanos comprometidos con el cuidado de su entorno natural y la resolución de diversas problemáticas sociales en el nivel local, regional, nacional e internacional.
- d) El principal propósito de las instituciones de educación superior es formar líderes de excelencia, con habilidades de emprendimiento que les permitan incidir en el bienestar social y económico de su entorno.
- e) No existe un estado ideal, las instituciones de educación superior deben aceptar y trabajar con sus singularidades.
- f) Ninguna de las anteriores.

5. En su opinión, ¿cuál de las siguientes descripciones refleja en mejor medida la misión actual de su institución?

- a) El principal propósito de las instituciones de educación superior es la formación profesional de los estudiantes, haciendo énfasis en su inserción eficiente en el mundo laboral.

- b) El principal propósito de las instituciones de educación superior es la formación de sujetos plenos, capaces de vivir con paz y equilibrio personal.
- c) El principal propósito de las instituciones de educación superior es la formación de ciudadanos comprometidos con el cuidado de su entorno natural y la resolución de diversas problemáticas sociales en el nivel regional, nacional e internacional.
- d) El principal propósito de las instituciones de educación superior es formar líderes de excelencia, con habilidades de emprendimiento que les permitan incidir en el bienestar social y económico de su entorno.
- e) Ninguna de las anteriores.

Dimensión 2. Desafíos éticos

6. De la siguiente lista, elija tres valores que considere más importantes para la ética de una universidad:

- a) Justicia
- b) Individualidad
- c) Pluralidad
- d) Empatía
- e) Veracidad
- f) Honestidad
- g) Solidaridad
- h) Responsabilidad
- i) Patriotismo
- j) Liderazgo
- k) Excelencia
- l) Progreso
- m) Fraternidad
- n) Equidad
- o) Honradez

7. Las prácticas de mi institución se rigen por principios éticos, más allá del nivel discursivo:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

8. De la siguiente lista de antivalores, elija tres que representen los principales desafíos éticos de su institución:

- a) Corrupción
- b) Injusticia

- c) Desigualdad
- d) Opacidad
- e) Discriminación
- f) Machismo
- g) Sexismo
- h) Clasismo
- i) Racismo
- j) Deshonestidad
- k) Egoísmo

9. En mi institución, la remuneración económica del personal académico es suficiente, considerando la carga de trabajo correspondiente:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

10. En mi institución, las oportunidades laborales son equitativas para hombres y mujeres:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

11. ¿Conoce a algún académico(a) de su institución que sea transgénero (personas cuya identidad de género no coincide con su sexo biológico, ej. que han transitado de ser mujeres a hombres, o de ser hombres a mujeres)?

- a) Sí
- b) No

12. En mi institución no existen prácticas excluyentes por tener una orientación sexual distinta a la heterosexualidad:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

13. En mi institución no existen prácticas excluyentes entre los académicos por su tono de piel:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

14. En mi institución no existen prácticas excluyentes entre los académicos por su origen étnico:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

15. En mi institución no existen prácticas excluyentes por el nivel socioeconómico de los académicos:

- e) Totalmente de acuerdo
- f) De acuerdo
- g) En desacuerdo
- h) Totalmente en desacuerdo

16. Mi institución se encuentra comprometida con atender las necesidades de los grupos sociales más vulnerables:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

17. Los procesos administrativos-burocráticos de mi institución son eficientes y permiten una vinculación/extensión inmediata con otros actores de la sociedad:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

18. ¿Su institución con qué actor de la sociedad tiene una colaboración más estrecha?

- a) Entidades gubernamentales
- b) Sector empresarial
- c) Organizaciones del tercer sector (asociaciones civiles, ONG, colectivos, etc.)

Dimensión 3. Desafíos epistemológicos

19. En mi institución se valoran equitativamente los productos académicos de los profesores-investigadores, sin importar el prestigio del autor(a):

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

20. En mi institución se valoran equitativamente los productos académicos de los profesores-investigadores, sin importar el género del autor(a):

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

21. En mi institución se valoran equitativamente los productos académicos de los profesores-investigadores, sin importar las influencias o relaciones políticas del autor(a):

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

22. En mi ámbito laboral no se perciben jerarquías o distinciones entre los académicos que se formaron en instituciones nacionales e internacionales frente a los que se formaron en instituciones estatales:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

23. En mi institución se fomenta que los productos de investigación sean publicados en revistas y repositorios de acceso abierto:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

24. En mi institución se fomenta que en los productos de investigación se gestionen derechos de propiedad intelectual (patentes, modelos de utilidad, diseño industrial):

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

25. En mi institución existen políticas concretas para divulgar los resultados de investigación entre los diversos sectores de la sociedad:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

26. Observo que mi institución se ha preocupado por publicar y traducir materiales académicos en lenguas indígenas:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

27. Mi institución se ha interesado en producir materiales académicos de apoyo para personas que viven con algún tipo de discapacidad, tanto dentro como fuera del espacio institucional:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

28. En mi institución los estudiantes de posgrado, los asistentes de investigación y los becarios, obtienen los créditos y reconocimientos académicos correspondientes cuando participan en la generación de productos de investigación (artículos, ponencias, capítulos de libro, etc.):

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

29. En mi institución las experiencias formativas como el servicio social son realmente aprovechadas para contribuir a la resolución de problemáticas sociales:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

30. La producción de conocimiento en mi institución se lleva mayormente a cabo en colaboración con el siguiente actor de la sociedad:

- a) Entidades gubernamentales
- b) Sector empresarial
- c) Organizaciones del tercer sector (asociaciones civiles, ONG, colectivos, etc.)
- d) Ninguno de los anteriores

31. En mi institución se da el mismo valor a materiales (libros, artículos, ponencias, etc.) producidos por autores mexicanos y/o latinoamericanos que a los generados por autores europeos o norteamericanos:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

32. Considero que las universidades y los centros de investigación son las únicas instancias de la sociedad capaces de producir conocimiento legítimo:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

Dimensión 3. Desafíos políticos

33. En mi institución no existen grupos de poder que alteren los procesos internos de gobernanza:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

34. Considero que mi institución debería mejorar sus procesos democráticos, en todos sus ámbitos y niveles:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

35. La gestión y asignación de recursos financieros institucionales se lleva a cabo mediante procesos transparentes:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) En desacuerdo
- d) Totalmente en desacuerdo

36. Considero que la participación de las entidades gubernamentales en el diseño de políticas públicas para las instituciones de educación superior es:

- a) Muy importante
- b) Importante
- c) Poco importante
- d) Nada importante

37. Considero que la participación del sector empresarial en el diseño de políticas públicas para las instituciones de educación superior es:

- e) Muy importante
- f) Importante
- g) Poco importante
- h) Nada importante

38. Considero que la participación de las organizaciones del tercer sector (asociaciones civiles, ONG, colectivos, etc.) en el diseño de políticas públicas para las instituciones de educación superior es:

- i) Muy importante
- j) Importante
- k) Poco importante
- l) Nada importante

39. Considero que las instituciones de educación superior deben concentrarse en fomentar la investigación científica aplicada a la resolución de problemáticas:

- e) Totalmente de acuerdo
- f) De acuerdo
- g) En desacuerdo
- h) Totalmente en desacuerdo

40. En su opinión, las universidades y/o centros de investigación deben esmerarse en ofrecer, principalmente, soluciones a los problemas de alcance:

- a) Local
- b) Regional
- c) Nacional
- d) Internacional
- e) Todas las anteriores

41. ¿Considera que tener una visión filosófica claramente definida tendría un impacto positivo en el desarrollo de políticas institucionales?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

42. Actualmente, ¿confía en la honradez e integridad ética de las autoridades de su institución?

- a) Sí
- b) No
- c) Preferiría no responder

43. En su opinión, ¿cuál de los siguientes formatos es el más indicado para elegir a las autoridades universitarias?

- a) Junta de gobierno (grupo de autoridades o expertos, no representativo)
- b) Consejo universitario (grupo representativo de los sectores estudiantil y académico)
- c) Votación universal y secreta
- d) Otro

44. En su opinión, ¿quiénes deberían participar en la elección de autoridades universitarias?

- a) Miembros de la junta de gobierno o consejo universitario
- b) Personal académico
- c) Personal administrativo
- d) Personal académico y administrativo

- e) Personal académico, administrativo y estudiantes
- f) Personal académico, administrativo, estudiantes y actores externos
- g) Miembros de la junta de gobierno o consejo universitario, personal académico, administrativo, estudiantes y actores externos
- h)

45. ¿Con qué proceso asocia mayormente las políticas institucionales?

- a) Gobernanza, gestión y planeación interna
- b) Procesos de elección de autoridades
- c) Participación en la toma de decisiones
- d) Reformas o mejoras sociales
- e) Otro _____

46. Considero que las instituciones públicas de educación superior son realmente autónomas:

- i) Totalmente de acuerdo
- j) De acuerdo
- k) En desacuerdo
- l) Totalmente en desacuerdo

Anexo 2. Invitación de participación

Cuerpo del correo electrónico:

Estimado Profesor(a)-Investigador(a):

Mi nombre es Ricardo Lindquist, estudiante de la Maestría en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California. En el marco de mi tesis, intitulada "*Fundamentación de un marco filosófico para las universidades públicas mexicanas: elementos para una transformación ética, epistemológica y política a partir del Otro*", me he interesado en realizar un diagnóstico de alcance nacional para identificar los desafíos éticos, epistemológicos y políticos de las universidades públicas estatales y los centros de investigación Conacyt.

En coordinación con el director de mi trabajo, el Dr. Rodolfo García Galván (Catedrático Conacyt asignado al IIDE), hemos diseñado un cuestionario para caracterizar la percepción de la comunidad académica en torno a los elementos a mejorar dentro de nuestras instituciones de educación superior.

El cuestionario contempla un tiempo de respuesta aproximado de 15 minutos, y permanecerá abierto durante un mes posterior a la emisión de este correo. Sus respuestas serán completamente anónimas y el uso que se dé a las mismas será estrictamente académico.

De antemano, agradecemos mucho su tiempo y esfuerzo,

Saludos cordiales,

Ricardo Lindquist