



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN
Y ESTUDIOS DE POSGRADO**

DOCTORADO EN DERECHO

**“GOBERNANZA GLOBAL Y COSMOPOLITISMO JURÍDICO.
FACTORES QUE HAN TRANSFORMADO LA
PROFESIÓN JURÍDICA EN MÉXICO”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN DERECHO

PRESENTA:
MTRA. ISAURA OROPEZA CANTO

MATRÍCULA:
215571177

DIRECTOR DE TESIS:
DR. ODORICO MORA CARREÓN

PUEBLA, PUE.

NOVIEMBRE 2019

Oficio de asignación



Oficio 125/2016.

Dr. Odorico Mora Carreón.

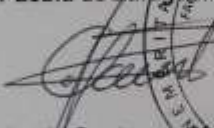
Profesor del Núcleo Académico Básico
de la Secretaría de Investigaciones y Estudios de Posgrado.
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Por este medio aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo y al mismo tiempo le informo y le solicito su participación como **tutor CONACyT** del protocolo de investigación titulado "El constructivismo como modelo educativo aplicado al Derecho a nivel licenciatura" desarrollado por la Mtra. Isaura Oropeza Canto, con la finalidad de cumplir con lo estipulado en los artículos 36 y 67 del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Se extiende el presente con la finalidad de darle continuidad al proceso de asesoría, tutoría y dirección de tesis que con evidencia fehaciente se encuentra acreditado en el expediente del Doctorante.

Sin más por el momento y agradeciendo su atención queda de usted.

"Pensar bien, para vivir mejor"
H. Puebla de Zaragoza a 01 de diciembre de 2015.


Dr. David Santacruz Morales,
Coordinador del Doctorado en Derecho
de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
BUAP.

Recibido

Odorico Mora

Facultad
de Derecho
y Ciencias Sociales

Av. San Claudio y 22 sur, Ciudad
Universitaria, Col. San Manuel,
Puebla, Pue. C.P. 72570
01 (222) 229-55 00 Ext. 7725

Certificado de estudios



BUAP

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CERTIFICADO DE ESTUDIOS
 La Dirección de Administración Escolar



Certifica que: **OROPEZA CANTO ISAURA**
 con Matricula **215571177** Ha cursado **INTEGRAMENTE**
 la (el) **DOCTORADO EN DERECHO**
 en el (la) **FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES**

Curso	Calificación	Créditos
Octavo 2013		
ESTRUCTURA LÓGICA DE LA NORMA JURÍDICA	10	06
EPISTEMOLOGÍA DEL DERECHO	10	06
GENESIS Y DESARROLLO DEL SISTEMA JURÍDICO MEXICANO	10	06
TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN JURÍDICA (DOCUMENTAL Y DE CAMPO)	10	06
Primavera 2016		
DERECHO INFORMATICO	10	06
PROCESOS DE GLOBALIZACION	10	06
LEGITIMIDAD Y LEGALIDAD ANTE LA GLOBALIZACION CONTEMPORANEA	09	06
SEMINARIO DE TESIS I	09	06
Octavo 2016		
SEMINARIO DE TESIS II	09	12
TALLER DE INVESTIGACION I	10	12
Primavera 2017		
SEMINARIO DE TESIS III	10	12
TALLER DE INVESTIGACION II	10	12

PROMEDIO : 9.75



Dr. José Jaime Vázquez López
Secretario General

7 (BIEN) 8 (MUY BIEN) 9 (PERFECTAMENTE BIEN) 10 (SOBRESALIENTE)

Heroica Puebla de Zaragoza a 21 de noviembre del 2019





Dra. María Elena Ruiz Velasco
Directora de Administración Escolar

Folio BUAP

Nº 065314

Voto aprobatorio



Dr. JORGE ALBERTO CALLES SANTILLANA
Secretario de Investigación y Estudios de Posgrado
De la Facultad de Derecho y C.S., de la BUAP
Presente

At'n Dr. ARMANDO OSORNO SÁNCHEZ
Coordinador del Posgrado en Derecho

Distinguido Doctor:

El que suscribe **Dr. Odorico Mora Carreón**, por medio del presente escrito le envío un cordial saludo, a la vez que le informo que la **Mtra. Isaura Oropeza Canto**, con número de matrícula **215571177**, egresada del Doctorado en Derecho, concluyó su tesis de grado denominada:

GOBERNANZA GLOBAL Y COSMOPOLITISMO JURÍDICO.
FACTORES QUE HAN TRANSFORMADO LA
PROFESIÓN JURÍDICA EN MÉXICO

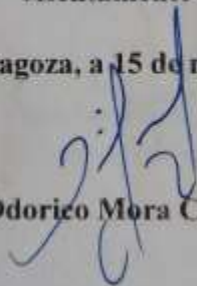
La tesis reúne los requisitos, metodológicos, de contenido y forma para su impresión; además de que se atendieron las observaciones realizadas en el comité tutorial que se efectuó.

Por lo anterior, en mi carácter de director de tesis designado por este posgrado, le expido **VOTO APROBATORIO** para continuar con los trámites administrativos relativos a la presentación de su examen profesional.

Sin más quedo de Usted.

Atentamente

H. Puebla de Zaragoza, a 15 de noviembre de 2019.


Dr. Odorico Mora Carreón

Agradecimientos

En primer lugar, deseo expresar mi agradecimiento a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y en especial a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales por haberme brindado la oportunidad y el apoyo necesarios durante el Doctorado en Derecho.

Asimismo, agradezco a mi director de tesis el Dr. Odorico Mora Carreón, quien confió en mí y en mis ideas, y me orientó para la elaboración del presente trabajo de investigación.

De igual manera expreso mi gratitud de manera especial al Dr. Fabián Alejandro Gerónimo Castillo, no solo porque a través de sus palabras y acciones ha sido un ejemplo a seguir, sino también por toda la paciencia y apoyo brindados en la elaboración de esta investigación.

Por su orientación y atención a mis consultas, así como por facilitarme su tiempo y sus ideas, agradezco al Dr. Antonio Sánchez Bugarín, la Dra. Natalia Gaspar y el Dr. Armando Osorno Sánchez, todos miembros integrantes de mi comité.

Además, agradezco a mis compañeros y colegas del Doctorado en Derecho de la Generación 2015, por su amistad y apoyo brindados. De manera especial, agradezco a la futura Doctora Lucero Alicia Alarcón Rincón, de quien siempre he recibido apoyo y una amistad sincera.

Pero, sobre todo agradezco a mi familia por estar siempre a mi lado para ayudarme, orientarme y brindarme todo su amor, lo cual ha sido y será siempre lo más importante en mi vida.

Índice de contenido

Oficio de asignación.....	i
Certificado de estudios.....	ii
Voto aprobatorio.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Índice de contenido.....	v
Índice de cuadros, figuras y gráficos.....	vii
Introducción.....	1
Capítulo I. Generalidades de la globalización política.....	10
1.1. Origen y evolución histórica.....	11
1.2. Concepto y genealogía (globalización y mundialización).....	20
1.2.1. Primeros usos del concepto (1930 -1950).....	26
1.2.2. Usos contemporáneos (1980 en adelante).....	30
1.3. Procesos políticos de la globalización: la gobernanza.....	34
1.4. Impacto de la globalización en el Derecho: el cosmopolitismo jurídico.....	46
Capítulo II. Impactos de la globalización económica y política en la educación superior universitaria.....	60
2.1. Aspectos generales de la educación en la edad moderna.....	62
2.1.1. Educación tradicional.....	69
2.1.2. Educación Nueva o Progresista.....	73
2.2. Educación contemporánea.....	82
2.3. Poder re-configurador en la universidad.....	97
2.3.1. La educación en la agenda política y económica internacional.....	101
2.3.2. La colaboración universidad-empresa.....	108
Capítulo III. Cambios en la enseñanza del Derecho en México derivado de la globalización económica y política.....	119
3.1. Modelos teóricos-jurídicos de la enseñanza del Derecho.....	120
3.1.1. La educación jurídica positivista a la versión dogmática científica.....	122
3.1.2. Del movimiento positivista al <i>Critical Legal Studies</i>	130
3.1.3. La Escuela Argumentativa del Derecho.....	135
3.2. Transformaciones en la educación superior en la globalización.....	143
3.2.1. Antecedentes de la internacionalización.....	145

3.2.2. Acciones del gobierno nacional hacia una internacionalización comprensiva	152
3.2.3. Desafíos de las instituciones de educación superior	160
3.3. La internacionalización de la enseñanza del Derecho	170
Capítulo IV. Formación del profesionista jurídico	181
4.1. Conceptos generales	182
4.1.1. La categoría formación	183
4.1.2. La categoría profesión	189
4.1.3. La evolución de la profesión. De la industrialización a la sociedad del conocimiento	194
4.2. La influencia del mercado en la formación profesional universitaria	201
4.3. Los valores sociales en la formación profesional universitaria	208
4.4. El profesionista jurídico en México	218
4.4.1. Connotación de profesión jurídica	219
4.4.2. Evolución histórica de la profesión jurídica	224
4.4.3. Formación jurídica universitaria en el contexto actual (2017-2019)	240
4.5. Factores económicos y sociales que han incidido en la formación del profesional jurídico	255
Conclusiones generales	272
Conclusión final (comprobación hipótesis)	¡Error! Marcador no definido.
Trabajos citados	286

Índice de cuadros, figuras y gráficos

Cuadro 1. Características de la globalización.....	22
Cuadro 2. Alteraciones en el paradigma del Derecho.....	50
Cuadro 3. Dimensiones en las que ha incidido la globalización	86
Cuadro 4. El papel de la educación en la transformación de las capacidades	94
Cuadro 5. Etapas de la evolución de la internacionalización de la ES	105
Cuadro 6. Instrumentos relacionados con la internacionalización de la ES en México ...	153
Cuadro 7. Actores en la internacionalización de la ES en México	153
Cuadro 8. Estrategias programáticas y organizacionales en materia de internacionalización.....	161
Figura 9. Factores para la internacionalización integral de la ES.....	¡Error! Marcador no definido.
Cuadro 10. Esquema tradicional de organización de asignaturas en las LED.....	246
Cuadro 11. Número de matriculados en estudios de posgrado a nivel nacional	261
Figura 1. Perspectivas para el análisis de la globalización contemporánea.....	34
Figura 2. Crecimiento de IES en México que ofrecen la Licenciatura en Derecho.....	171
Figura 3. Porcentaje de investigadores a nivel mundial en ciencias sociales 2013	175
Figura 4. Porcentaje de investigadores a nivel mundial en ingenierías 2013.....	175
Figura 5. Fuentes curriculares.....	217
Figura 6. Perfil ocupacional del abogado	258
Grafica 1. Evolución de cadenas de valor	99
Grafica 2. Evolución de cadenas de valor	99
Grafica 3. Reto de la articulación de las relaciones IES y gobierno.....	158
Grafica 4. Posición que ocupan las universidades de México en el rubro de.....	¡Error! Marcador no definido.
Grafica 5. Grado académico de docentes en LED. México-2019.....	251
Grafica 6. Grado académico docentes IES públicas 2019	252
Grafica 7. Grado académico planta docente /PNPEC/ México 2019.....	253
Grafica 8. Habilitación de profesores de tiempo completo BUAP	255
Grafica 9. Porcentaje de desempleados jóvenes y adultos en México 2005-2015	257

Introducción

Esta investigación tiene como punto de partida la problemática relacionada con la mala calidad en la enseñanza del Derecho y los servicios jurídicos en México en la actualidad.

Tal situación problemática se conoció de los resultados que se hicieron constar en el documento titulado Diagnóstico de Justicia Cotidiana, realizado por el gobierno de México en el año 2018¹. Para la realización del mismo se conformaron nueve mesas, cada una de las cuales abordó un tema específico, siendo uno de estos el consistente en la mejora de la enseñanza y del ejercicio del Derecho.

Como parte de los puntos alcanzados en esta mesa se concluyó que eran de mala calidad la enseñanza del Derecho y los servicios jurídicos.

Respecto al tema de la mala calidad de la enseñanza del Derecho, el diagnóstico fue que era resultado de situaciones como: la falta de actualización de los programas, de los docentes, de las escuelas de derecho, y de los propios operadores, por lo que se advierte que todos presentan como característica en común una resistencia al cambio².

En cuanto al tema de los servicios jurídicos, la mesa señaló que la mala calidad era resultado de varias causas, entre otras, que en los programas de estudio de las escuelas de Derecho no se pone énfasis a la enseñanza de la ética, y que en el ámbito profesional tampoco hay un estándar o criterios unificados respecto al sentido ético de la profesión³.

¹ Gobierno de México. Diálogos por la justicia cotidiana. Diagnósticos conjuntos y soluciones, México, 2018. fuente: <https://cutt.ly/De35THw>.

² *Ibidem*, pp.91-92.

³ *Ibidem*, p. 93.

De acuerdo al diagnóstico, el costo que ha provocado tanto la mala calidad de la enseñanza del Derecho como de los servicios jurídicos han sido la pérdida del patrimonio de los clientes que reciben el servicio legal, la desconfianza respecto a los sistemas de justicia, así como el incremento en la realización de malas prácticas profesionales y fomento a la corrupción⁴.

Estas consecuencias serían a su vez los factores determinantes que han afectado el respeto a los derechos fundamentales y de las políticas públicas del Estado a nivel nacional e internacional, tal y como lo arrojan los resultados al estudio realizado por el *World Justice Project* en el año 2018⁵.

Por otra parte, desde finales del siglo XX, la globalización ha venido impactando diversos ámbitos y actividades de la sociedad. Algunos de estas repercusiones han ocurrido en materias como la educación superior y el conocimiento científico, respecto a los cuales se les ha propuesto considerar bienes mercantilizables, lo que a su vez ha traído por efectos reconfigurar la organización, objetivos y fines de las universidades, así como de las profesiones.

Otras consecuencias de los impactos de la globalización han ocurrido en dimensiones como en lo político y jurídico, a través de procesos como la gobernanza global y el cosmopolitismo jurídico, que a su vez han influido para transformar el Estado en cuanto a sus funciones y relaciones.

Ante este panorama general (derivado de situaciones nacionales como internacionales), el planteamiento del problema se centró en determinar si los procesos de gobernanza global y cosmopolitismo jurídico han incidido en la

⁴ *Ibidem*, p.99.

⁵ De acuerdo al *World Justice Project* (2017-2018), el fortalecimiento del Estado de Derecho depende de que se involucre a ciudadanos, gobiernos, empresas y organizaciones de la sociedad civil en todo el mundo. (WORLD JUSTICE. *Índice de Estado de Derecho 2017-2018*, *World Justice Project*, Washington, D.C., 2018, p.5. Fuente: <https://cutt.ly/8e1lvx7>). Esto sería también aplicable por las mismas razones para el Estado Constitucional de Derecho, máxime cuando en éste último son los operadores del Derecho, como los jueces, los que tienen una labor principal en el respeto a los derechos humanos.

transformación de la profesión jurídica en México y, por lo tanto, son fenómenos que forman parte del cambio a los que se resisten las escuelas de Derecho y los que prestan servicios jurídicos.

Este planteamiento incitó a que la investigación fuera de tipo explicativa, toda vez que se centra en la comprensión de la gobernanza global y el cosmopolitismo jurídico como eventos que han tenido un papel en la transformación de la profesión jurídica en México.

Se trata de una investigación teórica porque su objetivo central es entender las relaciones entre la gobernanza global y el cosmopolitismo jurídico a partir de leyes científicas y principios; aunado a que no se ejerce un control sobre ninguna de las variables de ambos fenómenos.

Por tratarse de una investigación explicativa y teórica, su utilidad reside en profundizar en el estudio de las relaciones entre fenómenos propios de la globalización y de la educación. En ese sentido, servirá para identificar a la gobernanza global y el cosmopolitismo jurídico como causas que afectan a la enseñanza del Derecho y la profesión jurídica; así como comprender cómo y por qué se da tal relación de afectación, ambos aspectos abordados en esta investigación.

Por otra parte, lo investigado servirá para entender los cambios en la profesión jurídica, concretamente, de las nuevas competencias, capacidades y habilidades que deben desarrollar los operadores del Derecho, como consecuencia de ciertos procesos derivados de la globalización política y jurídica; lo que a su vez puede servir como punto de referencia para saber hacia dónde dirigir los esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza jurídica y los servicios jurídicos en el país.

Atendiendo a lo anterior, el objetivo general de la investigación consiste en explicar la manera en que la gobernanza global y el cosmopolitismo jurídico han incidido en la transformación de la profesión jurídica en México.

Cabe señalar, que ese objetivo no impide plantear a manera de propuesta, la necesidad de una reorientación de la enseñanza del Derecho que tenga como propósito la formación de un profesionista jurídico con competencias tales como la argumentación dialógica sustentada en valores cosmopolitas.

Por otra parte, sirvieron como objetivos específicos los siguientes:

1. Identificar el origen y evolución histórica de la globalización; así como el estudio de su concepto y genealogía, lo cual fue de utilidad a fin de delimitar el campo investigativo de la globalización.
2. Precisar los cambios jurídicos ocurridos desde finales del siglo XX hasta principios del siglo XXI, como resultado de la globalización política y jurídica; y la relación entre estos cambios y las transformaciones en materia de educación.
3. Comprender de qué manera la gobernanza global y cosmopolitismo jurídico han tenido un papel en las transformaciones en materia de enseñanza del Derecho en México.
4. Determinar las características de la formación del abogado en el contexto de los cambios producidos por la globalización política y jurídica.

Condujo la investigación la siguiente hipótesis:

La gobernanza global y el cosmopolitismo jurídico son procesos que han influido para el vaciamiento y transformación del Estado, así como de sus relaciones con los sectores de la sociedad, provocando una transformación tanto de las funciones como de la eticidad del profesional jurídico en México.

Esta investigación se sustenta en las siguientes teorías:

- Transformacionalistas, el cual constituye un enfoque representado principalmente por Giddens (1990), Rosenau (1990), Castells(1996), Sassen (1996) y Held (1999); que sirvió tanto para la conceptualización de la globalización, como para explicar y entender el nuevo papel que tienen actores como el Estado-nación, los organismos internacionales y las empresas frente la globalización, del reordenamiento de las relaciones, y de la nueva arquitectura (política, jurídica, social, entre otros.) en construcción que pretende regular a éste fenómeno.
- Sociedad de aprendizaje sustentada por Stiglitz (2014), teoría que es utilizada para entender el nuevo papel que tiene el conocimiento en la economía, y que constituye el modelo actual que siguen los distintos actores que intervienen en la producción y comercialización del conocimiento, entre ellos, los organismos internacionales, los Estado-nación, las empresas y universidades.
- Cosmopolitismo, basada en ideas de Habermas (1996), teoría que propone una lógica basada en el bien común o global, opuesta al neoliberalismo capitalista. Esta teoría sirve de fundamento de diversos mecanismos alternativos propuestos en áreas como la política, jurídico, social; los cuales tienen en común perseguir la disminución de la brecha de desigualdad social, jurídica y económica, y la defensa del bien público global o bien común.

- Estado constitucional cooperativo, sustentado en el enfoque de Häberle (2007), utilizado como modelo teórico político para explicar los cambios implementados en el sistema jurídico mexicano, concretamente, relacionados con la concepción de validez de las normas jurídicas, de la ciencia jurídica y de la jurisdicción.

En cuanto al marco jurídico se conforma por los siguientes instrumentos legales:

En el contexto de Derecho Internacional, principalmente, el informe final titulado “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”; el cual se integra con la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, y el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior, ambos aprobados también en la Conferencia Mundial sobre Educación superior celebrado por la UNESCO, en 1998; en el que se plantearon los nuevos objetivos de la agenda internacional en materia de educación superior.

La resolución número S/C/W/313, emitido por la Organización Mundial del Comercio, en 2010, en el cual reconoció diversas novedades en materia de enseñanza de educación superior.

El informe rendido por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico en el año 2018, a través del cual se propuso alinear la educación superior a los intereses del mercado laboral de México.

En el ámbito nacional, el marco jurídico se integra principalmente por el artículo 3º Constitucional, en el cual se reconoce la educación superior con el carácter obligatoria, gratuita y universal; y por la Ley General de Educación, ambas reformadas en el año 2019.

El método central de investigación fue el deductivo, el cual se utilizó para conocer de lo general a lo particular lo referente al tema de la globalización, esto es, desde su connotación económica, política y jurídica, hasta procesos específicos relacionados con tales dimensiones, tales como la gobernanza global y el cosmopolitismo jurídico.

Este método también se utilizó para conocer las características de la educación superior, la profesión y la formación, hasta las particularidades de la profesión jurídica en México.

Otro de los métodos que se utilizaron a lo largo de la investigación fue el método histórico, mismo que sirvió para conocer el origen y evolución de las diversas figuras y variables utilizadas, y para determinar su impacto en el contexto social actual.

También ha sido aplicado el método analítico con el fin de descomponer en elementos cada una de las figuras clave de la presente investigación, tal y como ocurrió cuando se abordó el tema de la globalización, de la profesión y la formación. Al analizar tales figuras se pudo tener una mejor comprensión acerca de su naturaleza, causas y efectos, pero también fue útil para proponer una resignificación de las mismas atendiendo al objetivo general que se persigue.

La principal técnica de investigación que se utilizó fue la documental, la cual permitió estructurar y desarrollar un conocimiento crítico respecto a lo investigado; así como también ir definiendo el objetivo general planteado desde el comienzo de la investigación.

Con el fin de cumplir con el propósito de definir el objetivo general se comenzó por el estudio de la globalización abarcando diversas áreas de las Ciencias Sociales, tales como, económica, política y jurídica. Este abordaje está justificado dado que la globalización es un fenómeno complejo cuyos efectos se

presentan en diversas dimensiones, materializándose a través de procesos que coexisten y se afectan entre sí.

Algunos de los aspectos incluidos respecto al tema de globalización fueron sus antecedentes históricos y conceptuales, así como, las características particulares de dicho fenómeno en dos dimensiones concretas, política y jurídica.

En primer lugar, el aspecto histórico fue de utilidad para conocer el desarrollo y evolución del fenómeno de la globalización, mientras que lo conceptual sirvió para identificar los diferentes significados que se le ha atribuido al ser abordada como categoría analítica.

Respecto a su dimensión política, el estudio se centró en el proceso identificado como gobernanza global, mientras que en lo jurídico se vinculó con el estudio del cosmopolitismo jurídico. En el abordaje de ambas dimensiones fue necesario remitirse a la globalización económica por ser calificada como el motor de las otras globalizaciones.

Asimismo, fue necesario conocer las características de ambos procesos (gobernanza global y cosmopolitismo jurídico) en un nivel internacional, y después analizarlos en el ámbito nacional, por lo que el estudio se centró a México. Lo anterior se desarrolló así, en virtud de que las causas y consecuencias atribuidas a tales procesos no se encuentran limitados dentro de las fronteras del país, sino que resultan cada vez más comunes a nivel mundial, lo cual coincide con la postura del cosmopolitismo.

Al examinar la profesión jurídica se consideró necesario que el tema fuera tratado desde una disciplina transversal, concretamente, de la pedagogía jurídica, por considerarse adecuada para comprender y explicar de qué manera la enseñanza del Derecho ha sido afectada por la gobernanza global y el cosmopolitismo jurídico.

Otra razón fue que esta disciplina es la adecuada para proponer los cambios que deben efectuarse en los contenidos y en el curriculum de las universidades mexicanas con el fin de que los futuros operadores del derecho tengan las competencias, capacidades y habilidades necesarias para explicar y resolver los nuevos retos que se le presentan derivados de ambos fenómenos.

Finalmente, la tesis de investigación se estructuró en cuatro capítulos titulados de la siguiente manera:

- Capítulo I. Generalidades de la globalización política
- Capítulo II. Impactos de la globalización económica y política en la educación superior universitaria
- Capítulo III. Cambios en la enseñanza del Derecho en México derivado de la globalización política
- Capítulo IV. Formación del profesionista jurídico

Capítulo I. Generalidades de la globalización política

El capítulo tiene por objetivo principal exponer el marco histórico y conceptual de la globalización, primero conforme al análisis de su dimensión económica; y posteriormente desde los ámbitos político y jurídico.

Se aplican como métodos que guiarán el desarrollo de este capítulo, el histórico y el analítico. El método histórico será utilizado para explicar el origen y evolución de la globalización económica, mientras que el analítico servirá para examinar las características que se le han atribuido en cada etapa de acuerdo las perspectivas de diferentes autores.

El segundo apartado corresponde a un estudio del marco conceptual de la globalización. Para realizar este estudio, primero se hace referencia a tres de las principales escuelas de pensamiento que abordan el estudio de la globalización y, en segundo lugar, se propone hacer un repaso genealógico relativo a los distintos usos y significados que se le han atribuido a dicho término, esto último de acuerdo a distintas ramas o disciplinas en donde se le ha aplicado.

Se considera que resulta importante el estudio genealógico del concepto de globalización porque ello permitirá distinguirlo de otros, como la mundialización, con el que suele ser equiparado; pero también, porque ayudará a comprender que dicho fenómeno ha cobrado una determinada connotación en cada rama y momento histórico determinado.

En el tercer apartado, el estudio aborda de manera particular el impacto que ha tenido la globalización en el ámbito político, para lo cual se considera necesario explicar no solo los diversos factores económicos, tecnológicos y sociales, que están relacionados con los procesos de globalización en este ámbito, y que han influido para replantear la configuración de los Estados-nación; sino también respecto a las nuevas estrategias o modos de organización tales como la

gobernanza global empleadas para enfrentar el nuevo contexto nacional e internacional.

Finalmente, el último apartado tendrá por propósito el explicar lo relativo a la globalización jurídica. Así, el objetivo será comprender la manera en que las estrategias políticas globales implementadas en los últimos años han constituido un factor determinante en la evolución del Estado-nación: de un Estado de Derecho a un Estado Constitucional, evolución que ha llegado incluso a transformar aspectos relacionados con la concepción del derecho, ciencia jurídica y el papel de la jurisdicción.

1.1. Origen y evolución histórica

Es importante narrar los hechos relacionados con la historia de la globalización porque forman parte del propio objeto de estudio de dicho fenómeno. La omisión de estos hechos haría difícil entender su evolución, pero de manera particular haría incomprendible comprender las características actuales del mismo, y los posibles sentidos o dirección que puede llegar a tomar⁶.

En la literatura no existe al día de hoy un consenso en cuanto al origen histórico de la globalización; sin embargo, a pesar de existir una diversidad de estudios resulta posible dividirlos en dos grandes grupos: el primero estaría situando el origen de la globalización en la etapa antigua, alrededor del periodo 2000 a 3000 a.C., en las que se ubican las antiguas civilizaciones; y el otro, estaría situándolo en la edad moderna, alrededor del siglo XV, como parte de la historia del mundo occidental.

⁶ La escuela del historicismo se inclina por narrar los hechos como parte de los fenómenos objeto de su estudio, y este enfoque es característico de los científicos que pertenecen a las Ciencias Sociales y de los que son opositores a la corriente del positivismo. (De la Garza, Luis Alberto y Hervitz de Najenson, Noemi, "Del Historicismo y los historicistas", *Revista de la Universidad de México*, num.9, mayo 1980, pp.28-30. Fecha consulta: 03/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/pellC80>).

Integrando al primer grupo de estudios, Pieterse (2012), Bernstein (2010), McNeill y Ravier (2012), han sostenido que la globalización se originó con las primeras civilizaciones humanas con el comercio por ser la actividad a la que de manera natural tienden los humanos, y la cual permitió una conciencia de la interconexión global⁷. De ahí que concluyan que las raíces de su origen se remonten a tiempos tan antiguos, pudiendo ubicar dentro de estas a las civilizaciones egipcia, romana y griega.

Por otra parte, Robertson (1990), Robertson (2005) y Christian (2007) por el contrario sitúan los orígenes de la globalización en eventos ocurridos posterior al inicio de la edad moderna, concretamente, alrededor del año 1500 d. C., época que corresponde al periodo de expansión y colonización por los reinos e imperios del viejo continente, y que posteriormente fue conocido como Europa⁸.

De acuerdo a este enfoque han sido diversos los factores que incidieron para propiciar el origen de la globalización, entre otros: los viajes transoceánicos que permitieron lograr una conexión a nivel planetario; el incremento en el flujo de bienes y personas; pero sobre todo, que al comercio por vez primera en la historia se le revistió de formalidad, a través de instituciones, marcos normativos, políticas⁹.

En cuanto a la forma en que comúnmente suele dividirse el desarrollo de la globalización, generalmente son por etapas, fases u olas; por lo que tampoco hay en la literatura un claro consenso al respecto.

Las periodizaciones que han sido usadas para dividir las etapas del desarrollo de la globalización dependen tanto de los factores o criterios utilizados, como de la corriente historiográfica que se maneje.

⁷ Nederveen Pieterse, Jan, Bernstein, McNeill y Ravier, cit. por Antonio Martín-Cabello, "Sobre los orígenes del proceso de globalización", *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, núm.1, 2013, pp.8-9. Fecha de consulta:02/06/2018, fuente: <https://cutt.ly/2eIIXC2>.

⁸ Robertson, Roland, Robbie Robertson y D. Christian, cit. por, Antonio Martín-Cabello, *op. cit.*, p.9.

⁹ *Ídem*.

Robertson es uno de los precursores en el estudio de la globalización, y propone cinco fases del proceso de evolución conforme a criterios, principalmente económicos y políticos: la primera etapa o germinal se ubica entre los siglos XV y XVIII; la segunda, llamada globalización incipiente, entre el siglo XVIII y la década de 1870 d.C.; la tercera o fase de despegue entre las décadas de 1870 y 1920; la cuarta, en la que se produjo una lucha por la hegemonía, entre 1920 y 1960; y la quinta, denominada de incertidumbre, entre 1960 y 1990¹⁰.

Esta clasificación toma en cuenta diversos criterios (económicos, sociales y políticos), y plantea la existencia de tres olas de globalización: la primera apareció con los imperios comerciales de los siglos XVI y XVII; la segunda con la revolución industrial a partir del siglo XIX; y la tercera tras la Segunda Guerra Mundial¹¹.

Por su parte, Friedman (2006) estableció tres etapas en el desarrollo de la globalización basado en los avances tecnológicos: la globalización 1.0. desde el año 1500 al 1800 d.C., liderada por los Estados-nación; la globalización 2.0. desde el 1800 hasta el 2000, liderada por las corporaciones multinacionales; y la globalización 3.0. desde ese último año, liderada por internet ¹². Mientras que otros, como Davis y O`Halloran (2018), hablan ya de alcanzar una globalización 4.0, que será liderada por la inteligencia artificial o autonomía digital¹³.

Mittelman (2002) propone clasificar la evolución de la globalización en tres etapas: globalización incipiente, que comprende los primeros contactos entre grupos movidos por cuestiones de conquista, comercio y migración (mercantilismo, colonialismo, imperialismo); globalización vinculatoria, que correspondería al periodo del surgimiento del capitalismo en Europa occidental en el siglo XVI; y

¹⁰ Robertson, Roland, cit. por, Antonio Martín-Cabello, *op. cit.*, p.9.

¹¹ Robertson, Robbie, cit. por, Antonio Martín-Cabello, *op. cit.*, p.9.

¹² Friedman, Thomas L., cit. por, Antonio Martín-Cabello, *op. cit.*, p.9.

¹³ Nicholas, Davis y O`Halloran, Derek, "La cuarta revolución industrial impulsa la globalización 4.0", Foro Mundial Económico, 2018. Sitio Web. Fecha de consulta: 19/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/EeIIBPL>.

globalización acelerada, ocurrida a partir de la década de 1970, a partir de la instauración del neoliberalismo como ideología del capitalismo¹⁴.

Ferrer (1994) quien también ha profundizado en el estudio de la historia de la globalización propone una división atendiendo a los impactos del conocimiento científico y tecnológico sobre la producción en bienes y servicios, así como a factores extraeconómicos como son el poder y la cultura¹⁵.

En ese sentido, divide el desarrollo de la globalización en dos periodos:

- El Primer Orden Económico Mundial, que abarca del siglo XVI al XVIII, en el cual los imperios no tenían una visión abarcativa de la Tierra o un proyecto global de dominación, siendo los cristianos en el periodo de colonialismo, los primeros que propusieron una empresa con tales alcances¹⁶; y
- El Segundo Orden Económico Mundial, que comprende desde la Revolución Industrial hasta 1914, en donde Gran Bretaña es el protagonista principal, por lo que abarca el surgimiento, apogeo y declinación de la economía de dicho país y su protagonismo en el sistema internacional¹⁷.

A pesar de la diversidad de enfoques respecto al origen histórico de la globalización, todos tienen en común que reconocen que es un fenómeno que ha venido evolucionado con cada civilización, y que lo económico es la característica

¹⁴ Cfr. Mittelman, James H., *El síndrome de la globalización. Transformación y resistencia*, trad. Susana Guardado del Castro, Ed. Siglo XXI, México, 2002, pp.35-37.

¹⁵ Cfr. Ferrer, Adolfo, "El Primer Orden Económico Mundial: siglos XVI y XVIII", *Ciclos*, año IV, vol. IV, núm. 6, 1994, p. 219. Fecha de consulta: 03/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/Cell8il>.

¹⁶ *Idem*.

¹⁷ Ferrer, Adolfo, "Historia de la Globalización. Surgimiento, apogeo y declinación de Gran Bretaña en el Segundo Orden Económico Mundial", *op. cit.*, 1-79pp.

común a ser tomada en cuenta, de manera directa o indirecta, para distinguir cada periodo o etapa de tal evolución.

Prueba de esto último es que la generalidad de enfoques se apoya en una mezcla de criterios económicos, propios de la corriente del materialismo histórico que divide a la historia en modos de producción; mientras que la minoría utiliza criterios que se basan en factores políticos y sociales; y sólo en algunos casos, se remite a factores relativos a la evolución tecnológica, como cuando se hace énfasis a la Revolución industrial o avances tecnológicos como el internet.

Tal diversidad de criterios para determinar el origen y evolución de la globalización permite comprender por qué éste fenómeno siempre ha sido considerado complejo, pues lo que se demuestra es que hay múltiples factores que han intervenido en su desarrollo; así como también son diversas las consecuencias provocadas tanto en la forma de organización social, institucional y jurídica; formas que a su vez han provocado impactos en una dimensión política¹⁸.

Respecto a la etapa de desarrollo más reciente de la globalización, concretamente, la que se denomina como contemporánea, resulta aún más difícil encontrar un claro consenso en las posiciones asumidas por respecto a cuál es la fecha de inicio, y cuáles los elementos que permiten distinguirla de sus anteriores etapas.

Al respecto Held y Mc Grew (2003), sostienen que la década de los setenta, marca el inicio de la fase de la globalización contemporánea, y que para comprenderla hay que conocer el modo en que los sistemas y patrones de interconexión global organizan y reproducen las relaciones de poder¹⁹.

¹⁸ Kehone, Robert O., *Power and Governance in a Partially Globalized World*, Ed. Taylor & Francis e-Library, 2004, p.23 (e-book); Mayntz, Renate, "Los Estados nacionales y la gobernanza global", *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, trad. Sabeth Ramírez, num.24, oct-2002, Caracas, p.30. Fecha consulta: 03/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/veOBeit>).

¹⁹ Held, David y Mc Grew, Anthony, *Globalización/Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial*, trad. Andrés de Francisco, Ed. Paidós, España, 2003, p.19.

Coincidiendo con tal visión histórica, Sassen (2013) refiere que el año de 1971, es el momento más exacto del origen de la globalización contemporánea, concretamente cuando se dio por terminado el Sistema de Bretton Woods, por ser la fase en la que verdaderamente empezaron a transformarse las capacidades estatales a fin de implementar la economía que requerían los nuevos tiempos marcados por las exigencias del globalismo neoliberal; y que tuvieron como consecuencia una transformación en la estructura del Estado-Nación en sus elementos de territorio, autoridad y derechos^{20,21}.

Debe recordarse que cuando el Sistema de Bretton Woods terminó (de manera unilateral por Estados Unidos por el entonces presidente R. Nixon), provocó que el comercio internacional dependiera de la moneda fiduciaria (dólar), lo cual obligó a los países a acumular sus reservas en esa misma moneda.

El que las reservas de los países fueran a partir del patrón dólar, propició que se generara una alta especulación monetaria ante cualquier signo que pudiera revelar una caída de reservas. Lo anterior dio pie a que los países se vieran obligados a mantener una economía siempre creciente, y por tanto, adoptar nuevas políticas internas y exteriores a fin de atraer más inversiones.

Entre las medidas adoptadas por los países podemos mencionar: privatizaciones a sectores públicos; una nueva estructura en la división de trabajo; la incorporación de nuevos esquemas de participación entre gobierno y ciudadanos;

²⁰ Sassen, Saskia, trad. por María Victoria Rodil, *Territorio, autoridad y derechos*, 3ª Reimpresión, Ed. Katz, España, 2013, p. 208.

²¹ El sistema Bretton Woods es uno de los tres órdenes financieros que han sido implementados a nivel internacional a partir del Siglo XIX. Estuvo vigente desde 1944 hasta 1970, cuando fue sustituido por Sistema Fiduciario en cual coexisten diversos esquemas cambiarios, con participación de entidades supranacionales, y en donde lo característico de este sistema es que el dinero es totalmente fiduciario, o simples papeles. (Levy Carciente, Saray, "De Bretton Woods a la Globalización Financiera", *Análisis Económica*, número 39, año 21, Marzo, 2003, Fecha consulta: Fuente: <https://cutt.ly/VeIOrF6>).

incremento en los acuerdos multilaterales y regionales; incremento de organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales, entre otros.

El cambio de paradigma en el sistema financiero internacional tuvo como consecuencia un incremento en las relaciones económicas internacionales, que aunado al surgimiento de las tecnologías de información y comunicación (TIC), propició el desarrollo pleno de la globalización²².

Otro factor considerado como importante por haber sentado las bases para el auge del desarrollo de la globalización en el periodo contemporáneo, fue el nuevo enfoque de la política mundial sustentando en dos corrientes: la escuela del neoliberalismo, representada por Nye y Keohane; y el cosmopolitismo, defendido por Held (1998); los cuales confrontaron a las entonces posiciones tradicionales de las escuelas del realismo por Morgenthau, Kennan y Kissinger, y el neorrealismo, defendida por Waltz²³.

Este nuevo enfoque se inició durante la década de los setenta, cuando se incrementó la interdependencia entre los países con motivo de los intercambios internacionales (dinero, bienes, personas y mensajes que trasponen las fronteras internacionales), misma que se caracterizó por ser asimétrica²⁴ y compleja²⁵.

²² Martín-Cabello, Antonio, *op. cit.*, pp.11-15.

²³ Este nuevo enfoque denominado como la tercera ola o tercer gran debate de las relaciones internacionales se centra en un debate entre los Estado-centristas y globalistas o transnacionalistas; al cual le preceden los debates entre los idealistas y realistas (primera ola), y entre los tradicionalistas y conductivas (segunda ola). En cada debate se busca responder a la pregunta de quién es el actor principal de la política internacional, y cuál es la naturaleza de tales relaciones. (Cfr. Ortíz, Eduardo, *El estudio de las Relaciones Internacionales*, 2ª ed., Ed. FCE, Chile, 2011, pp.119 y 192).

²⁴ Para Keohane, interdependencia se refiere en política mundial a situaciones caracterizadas por efectos recíprocos entre países o entre actores en diferentes países. En ese sentido las relaciones de interdependencia son asimétricas atendiendo a que no son los mismos costos beneficios para los países que participan en tales relaciones. (Keohane, Robert O. y Nye, Joseph S., *Poder e Interdependencia. La política mundial en transición*, trad. por Herber Cardoso Franco, Ed. GEL, Argentina, 1988, pp.22-24).

²⁵ De acuerdo a Keohane, las relaciones tienen la característica de ser complejas atendiendo a tres características principales: por los canales múltiples que conectan las sociedades; la agenda de las relaciones interestatales consiste en múltiples temas que no están colocados en una jerarquía clara o sólida; y la fuerza militar no es empleada por los gobiernos contra otros gobiernos de la región cuando predomina la interdependencia compleja. (*Ibidem*, p.41).

Para Keohane, fue gracias a la interdependencia que la globalización cobró vigencia y se volvió un término de moda debido a que fue capaz de ser un término más exacto para describir los aumentos en la apertura económica y la integración; al mismo tiempo que dicho término admitía que los cambios que representaba implicaban “una transformación en la organización espacial de las relaciones y las transacciones sociales que generan flujos y redes transcontinentales”²⁶.

Pero si bien la interdependencia fue el factor que influyó para que las relaciones internacionales fueran entendidas partiendo desde un enfoque distinto al del *realpolitik*; y que se considerara necesario sustituir dicha idea por la de un nuevo mundo basado en la cooperación²⁷; no obstante, cuando esta interdependencia se incrementó; cuando hubo nuevos factores que resultaron interconectados (económicos, políticos, sociales), al punto de hablar de una integración; cuando la sociedad contemporánea experimentó una serie de transformaciones que la han ido dirigiendo hacia una progresiva hiper-complejidad e internacionalización; todo ello hizo necesario considerar que se estaba ante una nueva realidad, la cual se identificó con la globalización.

La globalización que corresponde a la década de los 90 hasta la actualidad, a diferencia de la que se presentó en etapas anteriores de la historia, ha empezado a ser percibida no en forma lineal, ni uniforme en todas sus dimensiones, ni con el mismo impacto en todos los lugares del orbe.

Aun cuando la globalización en la actualidad sigue siendo interpretada por la mayoría desde su dimensión económica, ya no es reconocida de un alcance universal, lineal y homogéneo; en todo caso, como explica Ulrich Beck, es una visión

²⁶ Keohane, Robert O., *op. cit.*, p.22.

²⁷ Keohane, Robert O., y Nye, Joseph S., *op. cit.*, p.36-37.

unidimensional que confunde la globalización económica con la internacionalización de la economía²⁸.

Por su parte, para Held (2001), las particularidades que pueden ser observadas como propias de la globalización contemporánea, en particular las que se han generado a partir de la década de los noventa son: alcance, intensidad, velocidad y de repercusión²⁹.

Estas características son definidas de la siguiente manera: alcance se refiere a la expansión o amplitud de las actividades sociales, políticas y económicas en un espacio transfronterizo; por intensidad alude a una creciente magnitud de interconexión, de modelos de interacción y de flujos que trascienden a las sociedades y Estados; por aceleración se relaciona con el incremento de velocidad potencial de la difusión global de ideas, bienes, información, capital y personas; y por repercusión, al impacto de los acontecimiento distantes que se amplifica, al mismo tiempo que los fenómenos locales se les reconoce una trascendencia a nivel global.

Como se advierte, las características esenciales de la globalización contemporánea giran en torno a procesos de cambio espacio y tiempo³⁰. Ambos procesos son incluidos a fin de explicar particularidades de la globalización actual, tales como su complejidad³¹, su carácter tangencial³² y su transversalidad³³.

²⁸ Beck, Ulrich, *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, trad. Ma. Rosa Borrás, Ed. Paidós, 11ª reimpr., España, 2015, pp.164-166.

²⁹ Held, David, *et al.*, *Transformaciones globales. Política, economía y cultura*, trad. Guadalupe Meza Staines, Ed. Oxford, México, 2001, p. LI.

³⁰ Fazio, Hugo y Fazio, Daniela, "El tiempo y el presente en la Historia global y su época", *Revista de Estudios Sociales*, núm. 65, 2018, p.15. Fecha consulta 07/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/aelOowB>.

³¹ A la globalización se le atribuye tal carácter atendiendo a las manifestaciones específicas que adquiere en cada lugar; a las expresiones que reviste en cada ámbito social, y por las distintas valoraciones derivado de lo que es experimentado por los colectivos. (Cfr. *Idem*).

³² Canclini opina que la mayoría de personas imagina globalizaciones tangenciales derivado de la desigualdad de acceso a las consecuencias o los efectos de lo que suele llamarse economías y culturas globales. (García Canclini, Néstor, *La globalización imaginada*, 4ª reimpr., Ed Paidós, 2008, p. 12).

³³ Para Osterhammel y Petersson (2005) las actuaciones de la globalización se realizan como dinámicas transversales que enlazan, encadenan y retroalimentan los itinerarios particulares y

En ese sentido la globalización contemporánea se vive predominantemente a través de una concepción moderna de espacialidad vinculada a una geometría abstracta de territorio soberana³⁴; pero también de temporalidad lineal y vacío, abstraído de la naturaleza y verificable solo dentro de un modo de investigación científica moderna: el tratamiento newtoniano del tiempo como unitario, lineal y uniforme³⁵.

Este enfoque permite superar la idea de la globalización como mero fenómeno integrador del mercado mundial o global, y le da al proceso no solo una espacialidad más abarcadora, sino que la representa como complejos entrelazamientos entre tiempo y espacio que dan un sentido diferente a la cosmovisión de las sociedades.

1.2. Concepto y genealogía (globalización y mundialización)

El que los conceptos se afiancen en el imaginario social se debe a que han sido utilizados de manera constante en círculos académicos, espacios públicos o incluso en otras esferas, y existe una aceptación de servir de guía para la interpretación de ciertas situaciones.

Puede suceder que cuando un término o expresión utilizada no coincide con el concepto, y es usada para explicar un sin número de fenómenos, o incluso la totalidad social, existe una diferencia entre concepto y expresión, por lo que el concepto se vuelve inoperante, vacío, e incluso reduccionista.

ámbitos sociales. Desde su concepción, lo que resalta es por tanto la espacialidad, por sobre lo temporal. Aunque lo espacial después se convierta en temporal, cuando se traduce en lo presente, en la sincronía, en lo simultáneo, que son dinámicas que ocurren en el presente. (Osterhammel, Jürgen y Peterson, Niels P., cit. por, Hugo Fazio Vengoa y Luciana Fazio, "La historia global y la globalidad histórica contemporánea", *Historia crítica*, num.69, 2018, s/p. Fecha consulta: 07/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/1eIOpdr>).

³⁴ Steger, Manfred B. y James, Paul, "Levels of Subjective Globalization: Ideologies, Imaginaries, Ontologies", *Perspectives on Global Development and Tecnology*, num. 12, 2013, pp.32-33. Fecha: 07/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/Ce1czFK>.

³⁵ Fazio Hugo y Fazio, Daniela, *op. cit*, p.16.

Ahora bien, a pesar de la gran cantidad de estudios acerca del tema de la globalización no existe en la misma proporción trabajos que profundicen en cuanto a su conceptualización y genealogía, lo que ha traído como consecuencia que dicho término sea utilizado para designar múltiples fenómenos.

En los trabajos cuyo objeto principal es el estudio del concepto de globalización es común encontrar que la mayoría de propuestas se limitan a un solo ámbito de estudio (economía, política, relaciones internacionales, sociología, derecho, entre otras), de ahí que solo reflejen solo un aspecto parcial del fenómeno.

Aun y cuando hay una diversidad de conceptos es posible reconocer tres escuelas o corrientes del pensamiento en las que se comparte una forma particular de comprender y explicar el fenómeno de la globalización a partir de una descripción particular, a saber: la escuela de los hiperglobalizadores, de los escépticos y los transformacionalistas³⁶.

Las escuelas de pensamiento denominadas hiperglobalizadoras y escépticas comparten una concepción totalmente economicista del fenómeno de la globalización; no obstante, se distinguen entre sí, en cuanto a que la primera corriente sostiene que los gobiernos son los que deben adaptarse a las exigencias del mercado global, mientras que los escépticos señalan que la globalización es un mito, y que, en todo caso no se debe menospreciar el papel de los gobiernos en la internacionalización ya que mantienen un papel activo y determinante³⁷.

Por su parte, los transformacionalistas tienen como tesis fundamental que la globalización es una fuerza impulsora decisiva no solo de cambios económicos, sino también políticos y sociales, los cuales están reformando las sociedades y el orden mundial³⁸.

³⁶ Held, David, et al., *op. cit.*, p. XXXI.

³⁷ *Idem.*

³⁸ *Idem.*

Cada corriente ha sido utilizada para explicar fenómenos relacionados con la globalización desde uno o varios ámbitos o dimensiones particulares (económica, política, social), tales como sus tendencias, causas, consecuencias, naturaleza de impacto (objetivo o subjetivo).

En su conjunto constituyen el fundamento teórico de los diversos estudios realizados en torno a la globalización, y también de las conceptualizaciones formadas en relación a dicho término, estas últimas configuradas a partir del lugar y las condiciones desde los cuales se hubiera realizado su interpretación (dependiendo del sujeto, objeto, tiempo), o bien, producto de la experimentación desde la cual puede vivirse este fenómeno³⁹.

Las tres tendencias en cuestión constituyen el marco de referencia de la globalización, el cual para Held permiten entender los distintos procesos que integran a tal fenómeno, cada uno a partir de las siguientes características:⁴⁰

Cuadro 1. Características de la globalización

Tendencias	Hiperglobalistas	Escépticos	Transformacionalistas
¿Qué hay de nuevo?	Una era global	Bloques comerciales, un gobierno territorial más débil que en periodos anteriores.	Niveles históricamente sin precedente de interconexión global
Características dominantes	Capitalismo global, gobierno global, sociedad civil global	Un mundo menos interdependiente que en la década de 1890	Globalización densa (intensiva y extensiva)
Poder de los gobiernos nacionales	En disminución o erosión	Reforzado o mejorado	Reconstituido, reestructurado
Fuerzas impulsoras de la globalización	El capitalismo y la tecnología	Estados y mercados	Las fuerzas combinadas de la modernidad
Pauta para la estratificación	La erosión de las antiguas jerarquías	Creciente marginalización del Sur	Nueva arquitectura del orden mundial

³⁹ Fazio Vengoa, Hugo, *¿Qué es la globalización? Contenido, explicación y representación*, 2ª ed., Ed. Uniandes, Colombia, 2018, p. XVI.

⁴⁰ Held, David, *et al.*, *op. cit.*, p. XLI.

Motivo dominante	McDonalds, Madonna, etc.	Como una internacionalización y una regionalización	Como el reordenamiento de las relaciones interregionales y de la acción a distancia
Concepto de globalización	Como un reordenamiento de la estructura de la acción humana	Como una internacionalización y una regionalización	Como el reordenamiento de las relaciones interregionales y de la acción a distancia.
Trayectoria histórica	Civilización global	Bloques regionales/choque de civilizaciones	Indeterminada: integración y fragmentación globales
Resumen del argumento	El fin del Estado-nación	La internacionalización depende de la aquiescencia y del apoyo del Estado	La globalización transforma el poder del Estado y la política mundial

Fuente: HELD, David, et al, *op. cit.*, p. XLI.

Aún y cuando son pocos los trabajos que profundizan en torno a la concepción de la globalización, todavía existen menos investigaciones respecto a la genealogía del concepto.

Esta escasez en los trabajos de la genealogía del concepto de globalización es atribuido por algunos a que como fenómeno ha tenido un desarrollo corto y discontinuo⁴¹; mientras que otros, como James y Steger (2014), sostienen que han sido los propios investigadores los que de manera intencional han dejado de lado la búsqueda por una explicación de tales cuestiones derivado de la urgencia por explicar aspectos objetivos vinculados con la interconexión global⁴², como son la movilidad (de bienes y personas), de índole financieros, tecnológicos, entre otros.

Las anteriores explicaciones hacen comprensible que existan diversas descripciones respecto al proceso de globalización en sentidos diferentes, lo que a su vez explica la dificultad en encontrar una palabra que los englobe a tales descripciones.

⁴¹ Este enfoque coincide con quienes sitúan los orígenes de la globalización a partir de la Edad Moderna, al cual ya hicimos referencia en el inciso que antecede del presente capítulo.

⁴² James, Paul y Steger, Manfred, "A genealogy of 'Globalization': The career of a concept", *Globalizations*, vol. 11, núm.4, 2014, p.420. Fecha consulta: 7/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/PelOfF8>.

Todo lo anterior ha llevado a que se repitan conceptos de la globalización que resultan anacrónicos porque no atienden al contexto, y por tanto, a que se elaboren conceptos generalizadores y ninguna teoría singular de la globalización⁴³.

En ese sentido, abordar en el estudio de la evolución de los conceptos y términos utilizados en torno a la globalización hasta su etapa actual permitirá saber si entre éstos ha existido un desfase, o bien, si los significados que han sobrevivido a lo largo del tiempo coinciden todavía con las expresiones hoy utilizadas; además de que también ayudará a reconocer si existen características comunes que se puedan advertir entre los diferentes conceptos planteados.

Globalización y mundialización son dos de los términos más aceptados por ser los que más se utilizan para describir muchos de los fenómenos vinculados con los procesos de integración, interdependencia y complejización, mismos que han ido transformando las relaciones y la realidad a partir de algunas décadas. Ambas nociones han logrado sobrevivir de entre otras múltiples al arraigarse en el imaginario social, aun cuando aparecieron poco antes de que ocurrieran tales procesos en áreas como la educación, economía, política y sociología; y con un significado diferente al que se les da actualmente⁴⁴.

Algunos trabajos en los que se ha profundizado sobre el estudio la genealogía del concepto globalización destacan los realizados por James y Steger; mientras que del término mundialización sobresale las aportaciones de Dufoix (2013).

⁴³ *Ídem*.

⁴⁴ Dufoix opina que, con la aparición de una palabra, es erróneo asumir que tiene una primera verdad y por ende utilizarla como referente para distinguir entre los usos legítimos e ilegítimos que se le da. En ese sentido, resulta importante tomar en cuenta el momento o momentos en que los usos de una palabra se multiplican y extienden fuera de los entornos en los que nació, porque estos usos representarán el horizonte semántico y revelador, para conocer la historia de su popularización o banalización. (Dufoix, Stephane, "Les naissances académiques du global", *Le tournant global des sciences sociales*, La Découverte, Paris, 2013, p.29. Fecha consulta: 7/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/AelOhat>.

James y Steger llevaron a cabo un mapeo histórico de los orígenes conceptuales, evolución y linajes genealógicos de la globalización que se limita al periodo comprendido entre finales del siglo XX, y principios del siglo XXI; así como de las personas o colectividades que han participado en la carrera de este concepto⁴⁵.

El mapeo realizado se sustentó en la información obtenida de las bases de datos de distintas plataformas de internet, lo que hizo posible rastrear los primeros usos, así como los impactos de cada aportación según el número de citas encontradas; pero también, mediante entrevistas a doce académicos que en su consideración han contribuido en la evolución del concepto, entre otros: Scholte, Mittelman, Friedman, Chanda, Juergensmeyer, Appadurai, Stiglitz, Sassen y Robertson.

Después de un análisis a la información recabada, concluyeron que lo global y globo fueron las nociones que influyeron decisivamente para que la globalización fuese un término de moda. Ambas palabras fueron utilizadas a fines de la década de 1950, principalmente, por la industria de los medios y las comunicaciones en ciertas líneas aéreas y cinematográficas, que al ser incluidas como parte de su logo o marca permitieron ir afianzando en el imaginario social del poder de lo global⁴⁶.

Este poder de lo global se alcanzó como resultado de la concientización de la interconexión y el profundo interés por un expansionismo de la búsqueda de la fortuna que tiene como campo de operaciones el planeta entero⁴⁷; que si bien en sus comienzos fue posible realizar sólo a través de la navegación marítima y siglos más tarde vía aérea, recientemente se lleva a cabo mediante el uso de redes

⁴⁵ Cfr. James, Paul y Steger, Manfred, *op. cit.*, p.421.

⁴⁶ *Ibidem*, p.422.

⁴⁷ Cfr. Sloterdijk, Peter, *¿Qué sucedió en el siglo XX?*, trad. Isidoro Reguera, Ed. Siruela, España, 2016, p.44.

digitales que permiten al sujeto viajar por espacios desvinculados del medio físico, desterritorializados.

Pero este proceso de afianzamiento de lo global en el imaginario social ha tenido resistencias, particularmente en la década de 1990, cuando a pesar de que la globalización se volvió un término de moda, al mismo tiempo el nacionalismo logró configurarse como idea dominante, ello como reacción a la cada vez mayor interdependencia global⁴⁸.

La razón por la que el concepto de globalización se puso de moda en esa década, fue debido a su integración en la formación de significados en los cuatro niveles: ideas, ideologías, imaginario social y ontologías⁴⁹.

En otras palabras, para James y Steger, primero se integró a la idea del intercambio global; de ahí tomó múltiples caminos con diferentes orientaciones llegando a incidir en la reconfiguración de sistemas ideológicos existentes para posteriormente afianzarse en el imaginario social y proyectarse como una comprensión política particular del mundo a nivel ontológico, o como dice Freedon, volviéndose un concepto central, uno de los pocos significantes en el centro de un sistema de creencias políticas⁵⁰.

1.2.1. Primeros usos del concepto (1930 -1950)

Una vez incorporada la palabra global en el imaginario de la sociedad de principios del siglo XX, no fue difícil que se propusieran nuevos vocablos para referirse a fenómenos que se pretendían relacionar con ésta.

Este fue el caso de la globalización, palabra a la que se le ha dado diversos usos, los cuales han ido evolucionando llegando al punto de reconocerse dos

⁴⁸ Cfr. James, Paul y Steger, Manfred, *op. cit.*, p.422.

⁴⁹ *Ibidem*, p.423.

⁵⁰ Freedon, cit. por, James, Paul y Steger, Manfred, *op. cit.*, p.423.

periodos: de los usos tempranos (1930-1970), y los usos que se han desarrollado a partir de 1980 en adelante⁵¹.

Uno de estos usos tempranos fue el propuesto por el educador Boyd (1930), al relacionar el término globalización con la universalización del conocimiento para denotar una visión holística de la educación, y utilizándolo para abordar el tema de los procesos de aprendizaje que van de lo global a lo particular⁵².

Posteriormente se desarrolló otra rama evolutiva del concepto de globalización con un significado económico. Su origen se remonta a 1959, cuando fue utilizado en la revista *Organización Internacional* para referirse a que la Comunidad Europea podía tomar una serie de pasos para alcanzar un mercado común mediante la globalización de cuotas⁵³. En el texto en el que se usó esta expresión se le otorgó un sentido regional y administrativo, ya que la comunidad solo incluía a algunos países de Europa.

En 1961, el periódico londinense *The Statist* fue el primero que utilizó el término mundialización. En el texto dicha palabra hacía referencia a que comenzaba a diluirse la cohesión europea a medida que el Mercado Común se extendía o mundializaba; lo cual revela que se le dio el mismo significado que en su momento se dio a globalización en la revista *Organización Internacional*, esto es, un significado regional y administrativo⁵⁴.

El primero en dar al término globalización un significado más parecido al contemporáneo fue por el economista Perroux (1962), al vincular el concepto con la formación de mercados económicos cada vez más integrados a escala

⁵¹ Esta división permitiría desmentir a quienes afirman que fue Levitt, en 1983, quien inventó el término; sin embargo, debe reconocerse que le dio un uso que si tuvo una gran aportación en el ámbito de la globalización económica. (Cfr. James, Paul y Steger, Manfred, *op. cit.*, p.422; DUFOIX, Stephane, *op. cit.*, p.27).

⁵² Cfr. James, Paul y Steger, Manfred, *op. cit.*, p.425.

⁵³ Cfr. *Ibidem*, p.426.

⁵⁴ *Ídem*.

planetaria⁵⁵; sin embargo, existe un debate entre James y Steger, con el sociólogo francés Dufoix, en cuanto a que la autoría del significado sea de Perroux.

En opinión de Defoix, Perroux no utilizó el término de globalización sino el de mundialización, mismo que apareció antes que la palabra globalización, y su uso contemporáneo debe ser atribuido al abogado belga Otlet (1916), quien lo utilizó para la tercera rama de la formación del concepto en el campo de las relaciones internacionales al reflexionar sobre el futuro de la post-guerra, y escribir que era necesario “tomar medidas de mundialización contra la riqueza”⁵⁶, atribuyendo a la palabra mundialización como el último paso posible que existe después de la internacionalización.

Defoix refiere que fue hasta 1948, cuando el término mundialización se consolidó gracias a los trabajos realizados por Davis para el Centro para la Investigación y Expresión Mundialista ubicado en Francia, específicamente, cuando acuñó la Carta de Ciudadanos en el Mundo, y el término mundialización fue utilizado vinculado a la cuestión de la gobernabilidad mundial; difundándose con ese significado en países como Japón y Canadá⁵⁷.

Pero más importante que determinar cuál término fue el primero en usarse, si globalización o mundialización, ambas nociones han evolucionado con significados diferentes, siendo el factor del idioma del cual proviene cada una (anglo y francés, respectivamente), lo que ha resultado decisivo para determinar el predominio de uno u otro vocablo.

Así, el que la globalización proviniera de la lengua inglesa fue lo que influyó en que se popularizara a los demás idiomas; haciendo notar que global en la lengua anglo tiene una connotación holística, mientras que la mundialización, la cual

⁵⁵ *Ibidem*, pp.426-427.

⁵⁶ Otlet, Paul, cit. por, Stephane Dufoix, *op. cit.*, p.30.

⁵⁷ Cfr. Dufoix, Stephane, *op. cit.*, pp.30-31.

proviene del francés, tiene una connotación de fenómeno unidimensional que se extiende por todo el planeta⁵⁸.

Otro sentido del vocablo globalización fue el utilizado en el área de relaciones internacionales, y se le atribuye a Modelski (1968), quien fue el primero que vinculó la globalización con la política mundial en general⁵⁹.

En su opinión, la globalización era el proceso creado por una capa global de interacción que resulta necesaria para el surgimiento de una autonomía de la política mundial, y además, es el resultado del creciente tamaño, complejidad y sofisticación de la sociedad mundial⁶⁰.

Otra rama más en la que evolucionó el concepto fue en un sentido cultural, siendo Meadow (1951), a quien se le atribuye la aportación más notable, no solo por ser uno de los primeros que utilizó el término de globalización en sentido más aproximado al concepto contemporáneo, sino por haber reconocido que había un vínculo entre globalización, ideología y tecnología industrial, todos elementos conformadores de lo que él llamo una nueva cultura universalista⁶¹.

Respecto a este último enfoque hay quienes sostienen que es erróneo pensar en la posibilidad de una globalización cultural porque en esta esfera no puede concebirse la idea de unicidad (una sola cultura homogénea); sino por el contrario, debe reconocerse la diversidad (varias culturas en forma de mosaico), precisamente porque de tal diversidad se nutre la propia cultura, siendo lo correcto usar el término mundialización, el cual si admite que las culturas cohabiten y se alimenten entre sí.

⁵⁸ Cfr. Fazio Vengoa, Hugo, *¿Qué es la globalización?: Contenido, explicación y representación*, op. cit., p.6.

⁵⁹ Cfr. James Paul y Steger, Manfred, *op. cit.*, p.427.

⁶⁰ Modelski, G., cit. por, Paul James y Manfred Steger, *op. cit.*, p.427.

⁶¹ Meadows, Paul, cit. por, Paul James y Manfred Steger, *op. cit.*, p.429.

En ese sentido, la globalización es un término aplicable solo a lo económico⁶² o tecnológico⁶³, en donde si puede concebirse una estructura única a la cual todas las demás se encuentran subyacentes.

De todo lo anterior, se advierte que no hubo uno, sino varios orígenes del término, así como distintas significaciones asignadas dependiendo de cada una de las disciplinas científicas en las que ha sido incluido como objeto de estudio.

También se puede concluir que hubo un periodo que sirvió para que la globalización fue introducida en el imaginario social a través de los diversos usos que se le dio, tanto dentro como fuera de la academia.

A medida que a la globalización se le atribuyeron nuevos significados, ya no solo limitados a describir lo observado, sino más bien, sustentados en un análisis de lo que constituyen los rasgos comunes de este fenómeno, ello dio paso a superar los conceptos descriptivos para dar pie a la conformación de conceptos normativos.

Esto último ha sido lo que ha permitido que desde finales del siglo XX, se entienda a la globalización como una categoría, proceso, o incluso como un síndrome⁶⁴.

1.2.2. Usos contemporáneos (1980 en adelante)

⁶² Cfr. Ortiz, Renato, *Mundialización y cultura*, trad. Elsa Noya, Ed. Andrés Bello, Colombia, 2004, pp.35; Ost, Francois, *Mundialización, globalización y universalización: Abandonar ahora y siempre, el estado de naturaleza*, trad. María Teresa Berro Hernández, Anuario de Derechos Humanos, vol. 3, Ed. Nueva Época, España, 2002, p.456. Fecha consulta: 07/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/ielOISu>.

⁶³ En 1968, Marshall McLuhan abordó el estudio de las tecnologías y sus impactos en las relaciones sociales. Aun y cuando no utilizó el término de globalización, se basó en la metáfora de “aldea global”, para explicar que las nuevas tecnologías eran capaces de transformar las relaciones sociales a niveles planetarios. (McLuhan M. y Powers, B. R., *La aldea global*, trad. Claudia Ferrari, Ed. Gedisa, España, 2015, 236pp.).

⁶⁴ Para Mittelman (2002), la globalización es un síndrome, entendido esto último como un patrón de características de la condición humana relacionadas que se encuentran en la economía política global. (Mittelman, James L., *op. cit.*, p. 16).

James y Steger sostienen que a partir de la década de los ochenta, fue el periodo más fecundo en cuanto a significados dados al concepto de globalización y disciplinas científicas en las que se han diversificado; opinando también que quienes más han contribuido a la creación de tales significados han sido Scholte, Mittelman, Friedman, Chanda, Stiglitz, Sassen, Robertson, entre otros⁶⁵.

En las entrevistas efectuadas, todos coincidieron que los conceptos que habían nacido derivado de lo que ya flotaba en el aire académico desde fines del siglo XX; a lo que fue producto de su propia imaginación literaria; y lo que correspondía a sus propios intereses académicos⁶⁶.

En forma particular, Robertson fue quien supo expresar de una manera más clara eso que se sentía flotar en el círculo académico y fuera de éste, afirmando que globalización representaba la idea de un gran cambio transformador que estaba operando en el mundo entero ligado a la modernidad y la serie de procesos asociados a dicho cambio⁶⁷.

Esta idea de un gran cambio transformador guarda relación con la serie de acontecimientos que han ocurrido desde finales de la década de 1980, entre los que se incluye: el fin de la Guerra Fría, la determinación de un nuevo sistema financiero, la implementación de nuevas tecnologías, el ataque a las torres gemelas y la lucha contra el terrorismo mundial, el Brexit; los cuales para algunos han sido considerados como momentos coyunturales de la globalización⁶⁸, pero que en conjunto han ido reconfigurando el macro-escenario mundial.

⁶⁵ Cfr. James, Paul y Steger, Manfred, *op. cit.*, p.430.

⁶⁶ *Ídem.*

⁶⁷ Cfr. Robertson, Ronald, cit. por, Paul James y Manfred Steger, *op. cit.*, p.430.

⁶⁸ Fazio Vengoa, Hugo, "La globalización como proceso de larga duración", *Reflexión política*, año 3, núm.5, 2001, pp.12-13. Fecha consulta: 15/072019, fuente: <https://cutt.ly/JeIOdpl>.

Aún y cuando al principio algunos interpretaron los acontecimientos antes referidos como el fin de la historia⁶⁹ o el choque de civilizaciones⁷⁰, actualmente, tales acontecimientos históricos son percibidos como reformadores de estructuras, instituciones y mecanismos; esto es, el origen de un nuevo orden mundial⁷¹; el cual ha traído consigo incertidumbres⁷², paradojas⁷³ y retrocesos⁷⁴ dentro de los sistemas económicos, políticos y sociales.

Al respecto Mittelman opina que ante la diversidad de fenómenos que pueden ser incluidos o vinculados con la globalización sea más acertado que sea considerado un campo de conocimiento, un enfoque crítico que ayude a explicar la manera en como se está estructurando el mundo⁷⁵. Esto es, debe tratarse como un marco útil para explicar un sinfín de fenómenos (económicos, políticos, sociales y culturales) que pueden penetrar de un lugar a otro, los cuales derivan de “una fusión de estructuras transnacionales y nacionales”⁷⁶.

Otro de los usos que pueden darse al vocablo de globalización derivan de su análisis etimológico toda vez que al terminar en –ización, ello sugiere una especie de dinamismo que guarda correspondencia con la idea transformación. Lo anterior

⁶⁹ Fukuyama, Francis, *El fin de la historia y el último hombre*, trad. P. Elías, 2ª reimpr., Ed. Planeta, Colombia, 1993, 474pp.

⁷⁰ Huntington, Samuel, *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, trad. José Pedro Tosaus Abadía, 4ª reimpr., Ed. Paidós, España, 2001, 432pp.

⁷¹ El nuevo orden mundial estaría representado por las instituciones económicas, políticas y jurídicas, que tratan de imponer un conjunto de principios, normas, patrones y procedimientos, los cuales se buscan implementar en el proceso de dirección de la sociedad, esto como consecuencia de la reestructuración económica global producto de una nueva corriente conocida como neoliberalismo. (Cfr. Aguilar Villanueva, Luis F., *Gobernanza y gestión pública*, 6ª reimpr., Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2016, pp.92 y 93.; Chossudovsky Michel, *Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial*, trad. Ana María Palos y Bertha Ruiz de la Concha, 2ª reimpr., Ed. Alianza, México, 2013, pp.15, 20 y 21).

⁷² Robertson, Ronald, cit. por, Boaventura de Sousa Santos, *La globalización del Derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*, trad. César Rodríguez, Ed. ILSA, Colombia, 1998 p.38.

⁷³ Rodrk, Dani, *Paradojas de la Globalización*, trad. Ma. Dolores Crispin, Ed. Antonio Bosch, España, 2012, 368pp.

⁷⁴ Se utiliza el término “retrocesos” para referirse a fenómenos de desglobalización, cuando baja o hay una desaceleración en la intensidad de las relaciones. (Fazio Vengoa, Hugo, “La globalización como proceso de larga duración”, *op. cit.*, p.3).

⁷⁵ Cfr. Mittelman, James L., *op. cit.*, p. 20.

⁷⁶ *Idem.*

guardaría relevancia con los usos contemporáneos que se le dan a la globalización, porque permite distinguir de cuando dicho vocablo es tratado como proceso y cuando es usado como situación.

En ese sentido, lo recomendable para evitar confusiones sería usar la palabra globalidad para definir a las interconexiones y flujos en los ámbitos económicos, políticos, culturales; mientras que globalización debe aplicarse como un concepto espacial que define al conjunto de procesos sociales que transforma el presente estado actual de relaciones (nacionales) en otro de globalidad⁷⁷.

Fazio explica que un análisis de la globalización en términos de proceso da sentido a que dicho fenómeno ha tenido una evolución por etapas, y por tanto a comparar dinámicas actuales con momentos similares⁷⁸.

Al referir que hay dinámicas de la globalización es posible reconocer que tiene una dimensión espacial, razón por la cual se presenta e impacta de manera diferente en distintas latitudes, con variadas intensidades y sentidos en cada una de éstas; pero también, que presenta una dimensión temporal porque ha cambiado la percepción del tiempo para los individuos y sociedades, enclavándolos en un tiempo mundial en donde ciertos procesos estructurales, que a su vez conforman a la globalización, se ven acelerados, ampliados e intensificados⁷⁹.

De lo anterior se concluye que no hay un concepto único de globalización; en todo caso, para formular un concepto de globalización se debe considerar que es un fenómeno complejo, y que se han utilizado diversos criterios y enfoques desde su origen y a lo largo de su evolución para abordarlo, mismos que pueden servir como referentes para trazar un mapa general de lo que es la globalización, o la forma en cómo se ha examinado.

⁷⁷ Cfr. Steger, Manfred B., *Globalización. Una breve introducción*, trad. Joan Soler Chic, Ed. Antonio Bosch, España, 2018, pp.38-39.

⁷⁸ Cfr. Fazio Vengoa, Hugo, "La globalización como proceso de larga duración", *op. cit.*, pp.14-16.

⁷⁹ *Idem.*

Figura 1. Perspectivas para el análisis de la globalización contemporánea



Fuente: Elaboración propia

En ese sentido, se propone un esquema general de los distintos aspectos y enfoques utilizados para analizar la globalización en la época contemporánea; el cual podría a la postre facilitar a quienes se interesan en este tema, a identificar a qué ámbito y enfoque pertenece el concepto de globalización que toman como referente.

1.3. Procesos políticos de la globalización: la gobernanza

Los procesos políticos constituyen todas aquellas acciones estatales o no estatales encaminadas hacia un fin político, el cual generalmente suele estar relacionado con el bienestar de la comunidad. Algunos de los actos que forman parte de estos procesos son el diseño, elaboración, implementación, evaluación de las políticas públicas.

Las políticas públicas requieren de una toma de decisión por parte de los gobiernos, entendida ésta no como un acto aislado sino como un proceso que abarca desde la percepción de una necesidad hasta la instrumentación de la solución⁸⁰.

Además, constituyen el mecanismo idóneo para resolver los problemas respecto a su administración, así como los relacionados con la satisfacción de las necesidades de bienes y servicios que requiere la sociedad; lo anterior, sin importar si tales problemas o necesidades provienen de causas que corresponden tanto al ámbito doméstico (colapso fiscal, político o administrativo), o bien internacional⁸¹ (economía global, conectividad informativa, libre mercado, apertura cultural).

Este doble nivel (nacional e internacional) en el que participan los gobiernos de los Estados con el fin de hacer frente a los requerimientos de su administración y los relacionados con la sociedad, es lo que permite defender la idea de que la globalización no trae el fin de lo político sino que es una “salida de lo político del marco categorial del Estado nacional y del sistema de roles al uso de eso que se ha dado en llamar el quehacer político y no político”⁸².

Por tanto, a manera de síntesis, lo que la globalización implica en su dimensión política sería lo relativo un nuevo enfoque en la acción de conducción social⁸³, esto es, de gobernar introduciendo cambios en los procesos políticos, que a su vez han requerido de una transformación en las normas, estructuras y conductas de la administración.

⁸⁰ Aguilar Villanueva, Luis F., *op. cit.*, p.26.

⁸¹ Otro de los hechos que influyeron de forma decisiva para que permeara y se consolidara el modelo de gobernanza en todas las sociedades fue la labor de apoyo y persuasión realizado por parte de organismos internacionales, tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial a partir de la década de 1990; así como la incorporación del uso del término en el lenguaje promovido por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (Aguilar Villanueva, Luis F., *op. cit.* p.83; López-Vallejo O., Marcela, “¿Qué es la gobernanza global?”, en López Vallejo Olvera Marcela (eds.), et. al, *Gobernanza global y mundo interconectado*, UAEBC, AMEI y UPAEP, México, 2013, p.22.

⁸² Beck, Ulrich, *op. cit.*, p.15.

⁸³ Aguilar Villanueva, Luis F., *op. cit.*, pp.36 y 40.

Las causas para que haya ocurrido esto, obedecen a que el poder del mercado ha logrado la implementación de un sistema económico mundial basado en el crecimiento económico de tipo neoliberal que, apoyado en los avances tecnológicos de información y comunicación, ha tenido entre otras consecuencias la reordenación de las relaciones sociales; las cuales han requerido de una respuesta política⁸⁴.

Las respuestas políticas suscitadas como consecuencia de la reordenación de relaciones son el someter las facultades de gobernar a nuevas tendencias que no se encontraban presentes en los procesos políticos tradicionales, a saber: la reactivación de lo público (conforme a los parámetros de la democracia y el Estado de Derecho); y la recuperación de la capacidad administrativa (gerencial)⁸⁵.

Estas dos tendencias representan un nuevo enfoque en el tipo de acción de conducción social a cargo de los gobiernos, y en su momento, se consideró por los Estados Sociales como algo necesario para resolver el problema de la falta de eficacia de sus gobiernos que los había llevado a finales de los setenta a una serie de crisis (fiscales, financieras, administrativas), la cual se reflejó en la ingobernabilidad social.

Como forma de resolver estas crisis se implementaron medidas neoliberales que buscaban la reordenación de las relaciones entre el Estado y mercado, esto a través de una serie de procesos de liberación política, financiera y administrativa del Estado, como fueron la propuesta de menor intervencionismo estatal, y una mayor liberación de intercambios.

Estas medidas tuvieron como efecto un nuevo modo de gobernar, al cual se le denominó gobernanza cuya prioridad no era la atribución de más capacidades

⁸⁴ Mittelman, *op. cit.*, p. 20.

⁸⁵ Aguilar Villanueva, Luis F, *op. cit.*, pp.40-42.

gubernativas (que era lo característico de los regímenes en los que el Estado era considerado el agente central), sino en la utilización efectiva de esas capacidades con propósitos específicos, tales como el crear interdependencias y no dependencias entre agentes estatales y no estatales; y crear esquemas de coordinación, en lugar de subordinación.

El llevar a cabo tales propósitos ha tenido como finalidad principal rehacer el equilibrio en las relaciones entre Estado, mercado y organización social, las cuales se habían vuelto asimétricas como resultado de que los gobiernos no disponían de todos los recursos (económicos, intelectuales, morales, tecnológicos, informativos) necesarios para realizar su actividad.

Los efectos de estos procesos de liberación han sido diversos, por un lado, han ido integrando a nuevos actores para realizar un trabajo en conjunto; pero, por el otro, ha implicado un vaciamiento de los Estados⁸⁶ al despojar a sus gobiernos de capacidades directivas directas, limitando los alcances de su intervención, y privándolo de instrumentos que hacían posible su estilo de mandato imperativo.

Ahora bien, en el sistema internacional también ha cobrado vigencia la gobernanza, más específico de la idea de una gobernanza global, la cual ha sido definida por Kehoane y Nye (2000), como “los procesos e instituciones, tanto formales como informales, que guían y enmarcan las actividades colectivas de un grupo”⁸⁷; pero cuya característica principal es que no se requiere del involucramiento de los gobiernos.

⁸⁶ Para Rhodes (2007), la idea de vaciamiento del Estado es una consecuencia del crecimiento de la gobernanza, la cual ha implicado que el actuar del Estado se guíe más por reglas de diplomacia que códigos de mando. En su opinión este vaciamiento ha ocurrido desde arriba (a consecuencia de la interdependencia internacional), de lado (por agencias y cuerpos paraestatales), y de abajo (por la comercialización y las redes). (Rhodes, R.A.W., “Understanding the governance: Ten Years On”, *Organization Studies*, núm. 28 (08), 2007, p.6. Fecha consulta: 15/12/2019, fuente: <https://cutt.ly/przoX3S>).

⁸⁷ Kehoane y Nye, cit. por, Aguilar Villanueva, Luis F, *op. cit.*, p.88.

En las últimas décadas ésta idea de una gobernanza global ha cobrado mayor relevancia llegando al punto de ser considerada como “omnipresente en la política internacional contemporánea”⁸⁸.

Algunas otras características que se le atribuyen a la gobernanza global son:

- Destaca la dispersión del poder político entre los actores públicos y privados;
- Enfatiza la coordinación de estos actores sin necesidad de que exista una jerarquía centralizada;
- Reconoce la creciente dependencia de mecanismos no coercitivos de cumplimiento de normas implícitas o explícitas;
- Contiene un componente normativo puesto que propone la existencia de normas que regulan el comportamiento de los actores en el sistema internacional; y, finalmente,
- Puede proveer un proceso de toma de decisiones más efectivo y legítimo en el contexto de un mundo crecientemente interdependiente y globalizado⁸⁹.

Una gobernanza global con tales características lo que revela es la intención de superar la estrategia de liderazgo global (en donde los Estados tienen la capacidad de influir a través del despliegue de fuerzas de alcance global, principalmente naval y aérea); sustituyéndolo por el de organización global (caracterizada porque a las capacidades de liderazgo se le indexan otras, tales como a capacidad de influir en órganos decisorios de organismos internacionales, de crear bloques de votación mayoritaria; a los que pueden agregarse otros, como

⁸⁸ Velázquez Flores, Rafael y Domínguez Rivera, Roberto, “Gobernanza global y Sistema Internacional: actores, normas e instituciones”, en López Vallejo Olvera Marcela (eds.), *et. al*, Gobernanza global y mundo interconectado, UAEBC, AMEI y UPAEP, México, 2013, p.30.

⁸⁹ *Ibidem*, pp.31-32.

son la capacidad de negociación, que ejercer ciertos países para resolver conflictos de países terceros)⁹⁰.

Esta idea de una gobernanza global, entendida como proyecto político para alcanzar la organización global ha servido para distinguir la fase o periodo de evolución actual en la que se encuentra la política global⁹¹, sobre todo atendiendo al impacto que ha tenido ésta en procesos políticos en aspectos tales como:

- En el alcance del poder y la actividad políticos que atraviesan las fronteras de los Estados;
- En las acciones políticas a distancia que impactan distintos niveles (local, nacional, internacional, mundial);
- En la diversidad de actores con poder político;
- En los nuevos desafíos colectivos, además de los tradicionales relativos a la paz y seguridad mundial;
- En las nuevas formas de gestión y ejercicio del poder político internacional para abordar problemas colectivos; de responsabilidad y justicia; y
- En las ideologías que se utilizan para legitimar determinados intereses políticos y defender o poner entre dicho las estructuras de poder dominante^{92,93}.

⁹⁰ Modelski, George, "Long-Term Trends in World Politics", *Journal of World-System Research*, Special Issue: Globalizations from 'Above' and 'Below', vol. 11, Issue 2, 2005, pp.198-199. Fecha:17/07/2019, Fuente: <https://cutt.ly/qeO92MK>.

⁹¹ Para Modelski (2005), la política global es un proceso cuya evolución puede dividirse en cuatro periodos: i) el periodo preparatoria, en donde se establecieron las condiciones técnicas de orden global; ii) el periodo que abarca la etapa de luchas para poner fin a otros imperios, en el cual se creó por primera vez el núcleo de la organización social y del liderazgo global; iii) el tercer periodo que comenzó en 1975, en el que se lleva a cabo la transición hacia la organización global basada en la cooperación, sobre todo en temas relacionados con la supervivencia de la humanidad; y el iv) el cuarto periodo, que comenzará en el año 2175, en donde la preocupación se centrará en ampliar la organización política (Cfr. *Ibidem*, pp.196-198).

⁹² Held, David, et al., *op. cit.*, pp.24-25.

⁹³ Para Manfred B. Sterger, las ideologías que hoy se aplican para entender si la globalización es algo bueno o malo son: el globalismo de los mercados que dota a la globalización de normas de libre mercado y significados neoliberales; el globalismo de la izquierdas política, que crea una idea alternativa de la globalización basada en ideas igualitarias de solidaridad global y justicia distributiva, y el globalismo religioso, que está basado en ideas de la derecha política, que busca defender creencias y valores religiosos. (Cfr. Sterger, Manfred B., *op. cit.*, p.166).

Si bien algunos de los procesos políticos que antes se indicaron han tenido su origen en fases anteriores de la evolución de la política global, como ocurrió durante el colonialismo, lo cierto es que tales situaciones no se presentan de igual manera en la fase actual⁹⁴. Es por ello que la política global debe entenderse como un proceso de desarrollo gradual que sigue un cierto sentido y congruencia junto con los procesos de globalización de otros ámbitos.

En suma, los procesos políticos arriba indicados hacen más perceptible a la globalización política actual, y de modo más notable, el que resulta necesaria una gobernanza global para manejar las relaciones entre los diferentes actores, cuya meta principal sea alcanzar el debe ser, esto es, el incluir a cada vez más centros de poder que se encuentran interrelacionados en redes eclécticas o multinivel, ya sea integrado en bloques regionales globales, nacionales, provinciales, municipales o de sector privado⁹⁵.

El incluir a otros centros de poder tiene como finalidad el que éstos puedan ser considerados al tomar decisiones sobre los temas o desafíos que le son comunes, pues solo de esta manera se podría alcanzar el denominado comunitarismo internacional⁹⁶.

Ahora bien, a pesar de que, en la gobernanza global el poder dominante siga estando concentrado en una élite de Estados, y con ello pueda pensarse que está destinada al fracaso, no obstante, sí ha habido un cambio de dirección en la adopción de esquemas de organización del tipo cooperativo, especialmente para tratar temas o desafíos considerados comunes, los cuales cada vez son más complejos, y van en ascenso.

⁹⁴ Mayntz, Renate, *op. cit.*, pp.1-2.

⁹⁵ Held, David, et al., *op. cit.*, p.71; Sterger, Manfred B., *op. cit.*, p. 118.

⁹⁶ Véase *supra* nota, p.36.

Prueba de ello es que otro rasgo esencial de la gobernanza global, más allá de la forma de autoridad y procesos formales e informales en que se ejerza⁹⁷, lo que constituye su esencia es que se centra en el desarrollo humano, el cual desde hace algunos años forma parte de los objetivos que han venido integrando predominantemente la agenda política internacional^{98,99}.

Para Ocampo (2015), cada objetivo de cooperación internacional que ha sido introducido como parte de la gobernanza global puede distinguirse y subclasificarse a través de la meta que persigue: eficiencia, igualdad de los ciudadanos, igualdad de los países; el pedido de cooperación (acciones colectivas; adopción y supervisión de normas y estándares; normas asimétricas de transferencia de recursos financieros, ampliación de espacio social); y la forma de cooperación (provisión de bienes públicos mundiales, de bienes sociales universales, cooperación para el desarrollo)¹⁰⁰.

La diversidad de objetivos que pueden ser abarcados por la gobernanza global, incluidos como parte importante para el desarrollo de la cooperación internacional han sido reconocidos a nivel internacional, por ejemplo en el Informe

⁹⁷ Algunos esquemas de gobernanza global que se han propuesto van desde la instauración de un gobierno político mundial; la figura de comunidad democrática global; el sistema de multipolaridad, hasta el esquema policéntrico. (Vázquez, Seara, *Derecho Internacional Público*, Ed. Porrúa, 25ª ed., México, 2016, p.30; Modelski, G., *op. cit.*, p.200; Modelski, G., *op. cit.*, p.200; Ilyin, Ilya V. y Rozanov, Alexander S., “*The Impact of Globalization on the Formation of the Global Political System*”, *Globalization studies*, 2013, pp.343-345. Fecha: 07/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/peO8B2S>; Ostrom, Elinor, “*Nested externalities and polycentric institutions: must we wait for global solutions to climate change before taking actions at other scales?*”, *Econ Theory*, num.42, 2012, pp.355-356. Fecha:02/07/2019, fuente: EBSCO).

⁹⁸ A lo largo de la historia los objetivos que han perseguido los Estados a través de la gobernanza global han cambiado. En un principio, la gobernanza global sirvió solo para buscar la unificación o estandarización de cuestiones técnicas u operativas en servicios internacionales, tales como la navegación, el servicio postal y telégrafo; esto con el fin de gestionar la interdependencia entre estados; posteriormente, fueron incluidos los objetivos que perseguían promover normas y criterios sociales comunes que llevaron a la creación de la Organización Internacional del Trabajo; posterior a la Segunda Guerra Mundial se sumaron otros objetivos, los cuales se desprenden del preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas, entre otros: el uso de la maquinaria internacional para la promoción del progreso económico y social de todos los pueblos.

⁹⁹ Esto se puede constatar en instrumentos tales como la Agenda 2030, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de los Objetivos del Desarrollo Sostenible; de lo cual se abundará más adelante.

¹⁰⁰ Cfr. Ocampo, José Antonio, “La gobernanza económica y social y el sistema de las Naciones Unidas”, *op. cit.*, p.34.

emitido en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), en donde se propuso plantear una nueva agenda para el desarrollo después de 2015, conocida como agenda post-2015, con el fin de alcanzar diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales iban a ir más allá de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)¹⁰¹.

La incorporación de estos nuevos retos, revelan que la cooperación internacional ya no se centra solo en promover la liberación de los mercados, ni las relaciones de competencia individuales; por el contrario, se ha planteado la necesidad de crear un marco de reglas, restricciones y normas que regulen al mercado, las cuales deben ser creadas desde un contexto jurídico, social, y cultural, y estar sometido por fuerzas políticas¹⁰².

Así, la nueva agenda tiene la intención de llevar a la comunidad internacional a promover una gobernanza global incluyente, y esto requiere el ampliar los espacios de política de los Estados a fin de poder perseguir sus propias aspiraciones nacionales al desarrollo económico y social.

Sin embargo, una crítica a esta nueva agenda es que la ampliación de espacios políticos solo es posible si se pone freno al vaciamiento del Estado, y por ende a sus efectos, como es la pérdida de soberanía en los espacios desgobernados y desterritorializados que convergen y se solapan con los espacios políticos sobre los que el Estado todavía puede ejercer un ejercicio centralizado de soberanía de facto o de *iure*¹⁰³.

Al respecto, Innerarity (2013) refiere que los espacios desgobernados son ámbitos de difícil regulación y responsabilidades difusas, tales como los espacios

¹⁰¹ UNCTAD, "Informe sobre comercio y el desarrollo. Gobernanza mundial y espacio para políticas de desarrollo", *Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo*, 2014, Ginebra y New York, p. VII. Fecha: 25/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/BeVz4A5>.

¹⁰² *Ibidem*, p. VIII.

¹⁰³ Cfr. Innerarity, Daniel, *Un mundo de todos y de nadie. Piratas y redes en el nuevo desorden global*, Ed. Paidós, España, 2013, pp.30-32.

digitales, financieros o comunicativos, en los cuales solo puede ejercerse una soberanía ambigua, derivado de que el Estado es ausente, débil o contestado, ya sea porque ha cedido su soberanía de forma voluntaria o involuntaria a autoridades alternativas (locales o transnacionales)¹⁰⁴.

En ese sentido, lo que reivindicaría a los espacios políticos serían los espacios comunes en donde converjan los riesgos compartidos, los desafíos globales derivado a que tales riesgos permitirían la creación de bienes públicos comunes.

A los espacios desgobernados, Innerarity añade los espacios desterritorializados a los que considera propios de un mundo gaseoso por no tener límites ni alrededores; en donde no existe un ámbito interno y uno externo; y que se caracterizan por movimientos variables de expansión y contracción¹⁰⁵.

Un efecto positivo del mundo gaseoso es que los derechos valgan con independencia del territorio, lo que justifica la idea de una jurisdicción universal (como el caso reciente en que la Comisión Europea ha demandado a España por contaminación en Barcelona y Madrid)¹⁰⁶.

Pero el vaciamiento de espacios políticos no solo se presenta a nivel nacional, también a nivel internacional por cuanto hace a los organismos intergubernamentales internacionales como es el caso de las Naciones Unidas por su incapacidad de influir para la toma de decisiones y soluciones comunes y coordinadas, tal y como lo revela el regreso a estrategias de bloqueos que eran

¹⁰⁴ *Íbidem*, p.31.

¹⁰⁵ *Íbidem*, p.41.

¹⁰⁶ Masdeu, James, "Bruselas denuncia a España por la contaminación de Madrid, Barcelona y Valles-Baix Llobregat", *La Vanguardia*, julio 2019, España, publicado: 27/09/2019. Sitio Web. Fecha consulta: 29/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/MelP1ip>.

típicos de la Guerra Fría, de la *realpolitik*, y que lleva a cabo en nombre del principio de no intervención en los asuntos estatales¹⁰⁷.

De esta manera, los problemas para seguir por el camino de la gobernanza global constituirían el generar los espacios políticos adecuados en cada Estado-nación, el cual es responsabilidad de éstos atendiendo al principio de soberanía, pero además, porque existe una brecha entre el creciente reconocimiento de bienes públicos globales¹⁰⁸ entre los Estados; aunado a la debilidad de las estructuras internacionales existentes que garantizan que aquellos estén adecuadamente provistos¹⁰⁹.

Una de las alternativas que han propuesto a fin de resolver problemáticas relacionadas con la gestión de los bienes públicos globales, las cuales han ido cobrando más fuerza en los últimos años es la inclusión de esquemas de gobernanza multinivel o multiescalar, la cual se centra en incorporar a las megaciudades dentro de las escalas de gobernanza global basándose en distintas razones:

- i) porque lo global se ubica en lo local, esto es, se glocaliza, lo cual quiere decir que los nexos o puntos neurálgicos de la globalización es posible ubicarlos en donde residen y se concentran las oficinas centrales de los sectores privados transnacionales, que generalmente están en las ciudades globales, por lo que es más fácil presionar en

¹⁰⁷ Zartman William I., "Handling the Current World Disorder", trad. propia, *Global Policy*, vol. 10, Issue Supplement 2, 2019, p. 7. Fecha: 27/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/QelABtS>.

¹⁰⁸ Respecto a los bienes públicos globales es un término que pertenece al ámbito económico, y fue originalmente planteado por Samuelson (1954), y Olson (1971). Kaul y Blondin (2015), agregan como otra de las características de los bienes públicos globales lo tocante a los beneficios o costos que producen, sosteniendo al respecto que estos bienes tienen: i) un alcance prácticamente universal o pueden afectar a todos, en cualquier lugar; ii) se extienden a varios sectores de la población, y iii) satisfacen las necesidades de las generaciones presentes y futuras. (Cfr. Kaul, Inge y Blending, Donald, "Los bienes públicos globales y las Naciones Unidas", en *Gobernanza Global y Desarrollo*, José Antonio Ocampo, Ed. Siglo XXI, Argentina, 2015, p. 77).

¹⁰⁹ Ocampo, José Antonio, "Repensar la economía global y la gobernanza social", *op. cit.*, p.420.

ese nivel a través de medidas políticas, y no en las miles de sucursales o locales en las que es ejercida su actividad¹¹⁰;

- ii) porque las megaciudades o megalópolis son en donde en primer lugar se reciente los impactos transnacionales y sus consecuencias, y por tanto, de donde deben surgir los proyectos para enfrentar o mediar los conflictos mundiales¹¹¹;
- iii) porque en ellas se implementan las políticas de todos los niveles, desde el supranacional al subnacional¹¹²;
- iv) porque los líderes de las ciudades globales tienen cierta experiencia en usar políticas e instrumentos para alentar a personas de nacionalidad diferente, con intereses diferentes, a fin de que vivan juntos de razonable armonía¹¹³;
- v) porque la toma de conciencia de su destino y muestren solidaridad para adoptar medidas que los beneficien de manera colectiva, también ocurren principalmente en el nivel local como son las mega ciudades¹¹⁴.

Las anteriores características pueden facilitar una gobernanza desde abajo; pero también a replantear prioridades para la elaboración de proyectos que tendrían

¹¹⁰ Sassen, Saskia, "Poner el foco en las ciudades nos lleva más allá de las estructuras de gobernanza existentes", en Stiglitz, Joseph E. y Kaldon, Mary (edit.), *La búsqueda de la seguridad. Protección sin proteccionismo y el desafío de la gobernanza global*, trad. Julio Serra, Ed. Paidós, Argentina, 2013, p.321.

¹¹¹ Travers, Tony, "Las ciudades y la resolución de conflictos" en Stiglitz, Joseph E. y Kaldon, Mary (eds.) *La búsqueda de la seguridad. Protección sin proteccionismo y el desafío de la gobernanza global*, trad. Julio Serra, Ed. Paidós, Argentina, 2013, 360pp.

¹¹² Sassen, Saskia, "Poner el foco en las ciudades nos lleva más allá de las estructuras de gobernanza existentes", *op. cit.*, p.321.

¹¹³ Travers, Tony, *op. cit.*, p.362.

¹¹⁴ Body Gendrot, Sophie, cit. por, Joseph Stiglitz y Mary Kaldor, "Urbanizar los desafíos de la gobernanza mundial", en Stiglitz, Joseph E. y Kaldor, Mary (eds.), *La búsqueda de la seguridad. Protección sin proteccionismo y el desafío de la gobernanza global*, trad. Julio Serra, Ed. Paidós, Argentina, 2013, p.303.

por objetivo resolver desafíos globales, y de manera conjunta a llenar los espacios políticos con la participación de nuevos actores estatales (subnacionales) y no estatales (sociedad civil) para la defensa de los bienes públicos globales.

Para implementar cualquiera de los modelos de gobernanza antes referidos se requiere que los propios Estados-nación efectúen las adecuaciones necesarias, y por ende, de sus respectivas Constituciones; el cual como se señaló líneas arriba forma parte de los cambios introducidos por la gobernanza global.

Así, se requerirá que los Estados-nación replanteen su estructura e instrumentos institucionales a fin de que éstos puedan “proveerles una adecuada respuesta, en la medida en que la complejidad y la extensión de temáticas como cambio climático, consumo, pobreza y consagración de derechos humanos vinculados a la idea de desarrollo humano huyen de la esfera de poder estatal por su dimensión transnacional”¹¹⁵.

En la mayoría de los países como es el caso de México, estos cambios a nivel institucional se han ido instaurando, y esto ha ocurrido a través de la transición del Estado de Derecho hacia el denominado Estado Constitucional Cooperativo, del cual se abordará en siguiente inciso.

1.4. Impacto de la globalización en el Derecho: el cosmopolitismo jurídico

Existen efectos que la globalización ha producido en los distintos ámbitos de la actividad humana que resultan múltiples y complejos. Lo que resulta trascendente es que estos efectos han representado un cambio en los diversos órdenes (social, económico, político, cultural), por lo que sería un error pensar que la esfera jurídica permanece inalterada ante los embates de tales transformaciones.

¹¹⁵ Contipelli, Ernani, “Estado Constitucional Cooperativo: perspectivas sobre solidaridad, desarrollo humano y gobernanza global”, *Inciso*, vol. 18, año 1, p.91. Fecha consulta: 02/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/lelPTqG>.

Dos perspectivas con respecto a la manera en cómo la globalización y el Derecho han impactado entre sí. Por un lado, encontramos posturas como las de Kelsen, quien sostenía que la internacionalización del Derecho ha provocado la globalización¹¹⁶.

Por el otro, están las posturas que plantean que la globalización ha provocado un cambio en el Derecho, particularmente en el Derecho Internacional, al hacer obsoletos conceptos tradicionales como soberanía, pueblo, territorio, e incluso del propio Estado-Nación; estos últimos por considerarlos como insuficientes para ordenar las innovaciones implementadas en los distintos ámbitos, incluyendo las propias que se han generado en lo jurídico^{117,118}.

Los que siguen esta segunda postura, opinan que la insuficiencia de los conceptos claves del Derecho Internacional, así como de ciertos principios de dicha materia como el de autodeterminación de los pueblos es una consecuencia de circunstancias tales como: la disminución de la capacidad de los Estados para hacer frente a desafíos globales; pero también como consecuencia de la inserción de nuevos actores políticos que van de la escala de lo internacional a lo sub-nacional, entre otros factores.

Las nuevas circunstancias en el contexto mundial han planteado la necesidad de una nueva estructura jurídica global, al mismo tiempo que nuevos estándares y valores que los regulen.

El problema es que a la fecha pese a que se reconoce de la necesidad de un nuevo orden jurídico global, todavía no hay un claro consenso en cuanto al nombre

¹¹⁶ Kelsen, Hans, cit. por, Rafael Domingo Oslé, ¿Qué es el Derecho Global?, 2ª ed., Ed.Aranzadi, España, 2008, p.106.

¹¹⁷ Domingo Oslé, Rafael, *op. cit.*, p.107; Held, David, *et al, op. cit.*, p.57.

¹¹⁸ En una franca crítica al enfoque kelseiano, Isabel Turégano señala que el derecho no se puede internacionalizar; en todo caso hay derechos que son tendencialmente universales, lo cual es posible lograr gracias a la labor progresiva de interpretación de los derechos para contextos más amplios y susceptibles de generar consensos. (Turégano, Isabel, "Justicia Global, Justicia Legal e Imperio de la Ley", *Doxa*, España, 2017, p.245. Fecha: 07/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/heO5BQo>).

que debería asignarse toda vez que en la literatura este fenómeno ha recibido distintas denominaciones, como son: derecho global, o derecho cosmopolita, o derecho humanitario global.

La falta de unanimidad en cuanto a la selección de un término único y por ende de la construcción de un concepto aceptado como unánime tiene su origen en que las palabras que acompañan como adjetivos del término Derecho, tales como global, cosmopolita, humanitario, son usadas indistinta y confusamente para designar el nuevo tipo de orden jurídico mundial.

Sin profundizar respecto a los adjetivos que de manera indistinta se usan se asumirá como lo afirma Held, que los tres términos (global, cosmopolita y humanitario) sirven para referirse al nuevo orden jurídico global cuyo objetivo principal consiste en “servir para la gestión y regulación de las relaciones entre las comunidades políticas”¹¹⁹.

Ahora bien, existen dos posturas principales en cuanto a cómo el Estado debe asumir la gestión respecto al orden jurídico global. La primera es considerada como tradicional, y se sustenta en seguir el modelo de Estado westfaliano para resolver las cuestiones de relevancia política, de las relaciones internacionales, de redistribución económica y de justicia social, en todo lo relacionado con el orden jurídico global; la segunda perspectiva propone que para tal tarea se debe incluir a las personas no solo para la toma de decisiones, sino como centro de las decisiones bajo un nuevo tipo de Estado denominado Constitucional.

El primer modelo, el Estado westfaliano se basa en el paradigma de Estado de Derecho¹²⁰, el cual parte de la premisa de soberanía absoluta, de igualdad de

¹¹⁹ Cfr. Held, David, *et al*, *op. cit.*, p.57.

¹²⁰ El Estado de Derecho fue en principio un modelo teórico que se originó en la etapa moderna, a finales del siglo XVIII, con las ideas de Kant y Wilhem von Humboldt, pero que tuvo su mayor desarrollo jurídico en el siglo XX, gracias a Hans Kelsen. Para Edgar Washington, este modelo después se volvió un tema político, el cual se institucionalizó después de la Revolución Francesa, y que desde el punto de vista jurídico concibe al Estado liberal como Estado de Derecho. (Cfr. Fiallos

la ley, y que desde el punto de vista de las teorías internacionales se sustenta en el pensamiento realista o neorrealista.

Para Gustavo Zagrebelsky, el Estado de Derecho indica un único valor, consistente en la eliminación de la arbitrariedad; y propone una dirección para el desarrollo de la organización del Estado, a saber, la inversión de la relación entre poder y derecho¹²¹.

En opinión de Ferrajoli (2001), el Estado de Derecho es en un sentido lato, aquel en el que los poderes públicos son conferidos por los ordenamientos, siendo la propia ley la que también establece las formas y los procedimientos para su ejercicio¹²². Correspondería al modelo paleo-iuspositivista del Estado legislativo de Derecho que surge con el nacimiento del Estado moderno¹²³.

El otro enfoque, el de la versión de Estado Constitucionalista¹²⁴ se sustenta en las ideas de renovar conceptos como la propia soberanía; que las leyes estén subordinadas a los mandatos constitucionales; y que se distinga entre reglas y principios.

Desde la concepción de Ferrajoli, el Estado Constitucional sería el mismo Estado de Derecho pero entendido en un sentido fuerte o sustancial en el cual los

Paredes, Edgar Washington, "El Estado Social de Derecho y del Estado Constitucional de Derechos y Justicia", *II Congreso: Ciencia, Sociedad e investigación universitaria*, Repositorio PUCESA, Ecuador, 2017, s/p. Fecha consulta: 15/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/3eOf4A3>).

¹²¹ Zagrebelsky, Gustavo, *El derecho dúctil*, trad. Marina Gascón, 10 ed., Ed. Trotta, España, 2011. p.21.

¹²² Cfr. Ferrajoli, Luigi, "Pasado y futuro del Estado de Derecho", en Carbonell, Miguel, *Neonstitucionalismo(s)*, 4ª ed., Ed. Trotta-UNAM, México, 2009, p.13.

¹²³ *Ídem*.

¹²⁴ Siguiendo con Zagrebelsky, la característica principal del Estado Constitucional que permite distinguirlo del Estado de Derecho, es que ésta subordina la ley a un estrato más alto de derecho establecido por la Constitución; y que esto ha provocado toda una transformación de la concepción del derecho, como son, referentes a los nuevos alcances del principio de legalidad tanto para los gobernados como los gobernantes; las nuevas características de las leyes, como son la contractualización y las leyes a la medida, las cuales contraviene aspectos como la generalidad y abstracción de la ley; la heterogeneidad de los contenidos de la ley; entre otros. (Zagrebelsky, Gustavo, op. cit., pp.36-38).

poderes públicos están sujetos a la ley, lo que significa que están vinculados a ella, tanto en las formas como en los contenidos, obligados a respetar los principios establecidos en las normas constitucionales, como la división de poderes y derechos fundamentales¹²⁵. En su opinión este Estado correspondería al modelo neo-iuspositivista¹²⁶.

En el antes y después de los dos modelos se presentan tres alteraciones: en cuanto a la existencia y validez de las normas jurídicas, el estatuto epistemológico de la ciencia jurídica y el papel de la jurisdicción¹²⁷; el cual queda explicado en la siguiente tabla comparativa.

Cuadro 2. Alteraciones en el paradigma del Derecho

	Derecho premoderno de formación legislativa	Estado de Derecho moderno (paleo-iuspositivista)	Estado constitucional del Derecho (neo-iuspositivista)
	No existía sistema unitario y formalizado de fuentes positivas sino un pluralismo jurídico (iglesia, imperio, príncipes, corporaciones)	La producción de la ley se volvió monopolio estatal.	Subordinación de la ley a las Constituciones rígidas.
Paradigma de la ciencia jurídica	El Derecho se identificaba con lo normativo.	El Derecho deja de ser normativa, para convertirse en cognoscitiva, es decir, explicativa del Derecho positivo.	En una posible divergencia entre Constitución y la ley, la ciencia jurídica ya no solo tiene papel explicativo, sino crítico y proyectivo.
Paradigma de validez de las normas jurídicas	Derecho común es el que está sustentado en elaboraciones doctrinales y jurisprudenciales. Legitimidad de la ley dependía no de su producción sino de la racionalidad o justicia de sus contenidos	Preeminencia de la ley. Las normas se disocian de la justicia. La legitimidad se identifica en la razón jurídica.	Preeminencia de la Constitución. Las normas se disocian de la validez.

¹²⁵ Cfr. Ferrajoli, Luigi, *op. cit.*, pp.13-14.

¹²⁶ *Ibidem*, p.14.

¹²⁷ *Ibidem*, pp.15-18.

Paradigma de la jurisdicción	La jurisdicción es el resultado de la producción jurisdiccional.	La jurisdicción se somete a la ley y al principio de legalidad como únicas fuentes de legitimación.	Nuevo papel de la jurisdicción, consistente en aplicar la ley solo si es constitucionalmente válida. Se incorpora una dimensión pragmática y una responsabilidad cívica desconocida para la razón jurídica.
-------------------------------------	--	---	---

Fuente: Elaboración propia con base en Ferrajoli (2001), pp. 15-18.

Por otra parte, en cuanto a la finalidad principal del Estado Constitucional respecto al nuevo orden jurídico global, sería el de servir para regir “las relaciones de justicia en la medida en que afectan a la humanidad en su conjunto” ¹²⁸, lo que implica que asume un enfoque de tipo cosmopolita con el propósito de superar la versión estatista westfaliana.

La visión de un constitucionalismo cosmopolita “hace referencia a una agenda política que propone la traslación del paradigma del constitucionalismo más allá de las fronteras estatales con el objetivo de la protección universal de los derechos humanos”¹²⁹; la cual se ha vuelto un imperativo a partir de los cambios en que se sitúa el Estado en el contexto de la globalización, pero también derivado de la idea de los derechos humanos y la democracia¹³⁰.

De acuerdo a Habermas (2000), todavía no es posible hablar de la existencia y vigencia de un derecho cosmopolita; sin embargo sostiene que se vive una situación transitoria hacia ella, por lo que significa que se ha ido superando el derecho internacional y que debe aprovecharse de los rasgos característicos de la globalización, tales como la interdependencia para impulsar un proyecto cosmopolita¹³¹.

¹²⁸ Domingo Oslé, Rafael, *op. cit.*, pp.24, 158-160.

¹²⁹ Kumm y Peters, cit. por, Constanza Núñez Donald, *op. cit.*, p.1129.

¹³⁰ Habermas, J. (2000), cit. por, Constanza Núñez Donald, “Habermas y el constitucionalismo cosmopolita: una reconstrucción argumentativa”, *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, UNLP, año 15, num.48, 2018, p.1136. Fecha consulta: 17/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/ueOEAOQ>.

¹³¹ Habermas, cit. por, Constanza Núñez Donald, *op. cit.*, p.1136.

Esta transición se encontraría sustentada en aspectos normativos (derecho internacional de la postguerra, creación de la Carta de las Naciones Unidas), aspectos institucionales (pérdida de monopolio interpretativo de Occidente; creación de sistemas de vigilancia y control e cumplimiento y garantía de derechos humanos), y aspectos fácticos (riesgos globales, interdependencia, espacios de decisión trasladado a ámbitos supranacionales, especulación económica que avanza sin freno), los cuales en su conjunto han impactado al Estado en el contexto de la globalización¹³².

Häberle (2007) defiende una postura intermedia entre Estado Constitucional y el constitucionalismo cosmopolita. Así, propone la existencia de un Estado Cosmopolita cooperativo, el cual constituye una versión que deriva del Estado Constitucional que surgió a partir del incremento de las interconexiones del mundo globalizado, esto a través de las múltiples y complejas redes, mismas que obligaron a que desde lo jurídico se establecieran canales de diálogos y comunicación entre los escenarios nacional e internacional, lo que llevó a una serie de red de textos constitucionales a favor de la cooperación entre los pueblos¹³³.

Para Häberle, la particularidad del Estado Constitucional cooperativo es que no solo facilita la coordinación y la simple coexistencia pacífica entre órdenes jurídicos, sino que “torna invisible la delimitación entre interno e internacional, estableciendo la equivalencia e incluso la prevalencia del sistema jurídico comunitario sobre el interno”¹³⁴.

Es de señalar, que el modelo de Estado Constitucional cooperativo o constitucionalismo cosmopolita, son solo distintas versiones de un proceso gradual y no uniforme de cambios a partir de la globalización que han venido operando y afectando a los Estados de manera distinta, dependiendo de factores propios de la

¹³² *Ibidem*, pp.1134-1135.

¹³³ Haberle, Peter, *cit. por*, Contipelli, Ernani, *op. cit.*, p.91.

¹³⁴ *Ibidem*, pp.91-92.

tradición de los derechos a la que pertenezca cada país (tradición francesa, americana o europea comunitaria)¹³⁵.

Para Guastini (2003), estos procesos en el que la Constitución se va entrometiendo en los diversos ámbitos jurídicos (políticos, sociales, judiciales), los denomina como Constitucionalización de un ordenamiento jurídico¹³⁶; y es tanto gradual como no uniforme.

Independientemente de que no hay un modelo único de Estado Constitucional, ni se haya alcanzado la versión de un derecho cosmopolita, la característica en común es que en todas las posturas, el Estado estará guiado en sus acciones de protección a los derechos humanos (entendido en su versión individual como social)¹³⁷, motivado a su vez por lazos o valores de solidaridad¹³⁸; estos últimos, entendidos como aquellos que se basan en relaciones de interdependencia en que “los miembros de una sociedad comparten derechos y deberes para la formación de beneficio a todos”¹³⁹.

Atendiendo a lo anterior, la visión del Estado Constitucional cooperativo propuesta por Häberle, es la que más se adecua para analizar los cambios de los Estados Nación que se llevan a cabo en el contexto actual, porque las acciones de los propios Estados y de los organismos internacionales están orientados por valores de solidaridad dirigidos hacia el desarrollo humano, las cuales han sido cuestiones explicadas en el inciso que antecede.

¹³⁵ Zagrebelsky, Gustavo, *op. cit.*, p.58.

¹³⁶ Para Guastini un Estado se encuentra constitucionalizado cuando tiene una Constitución que impregna sus normas jurídicas, la jurisprudencia, los actores políticos y relaciones sociales. (Guastini, R., cit. por, Carlos Alfredo Soto Morales, “La constitucionalización del ordenamiento jurídico mexicano, a la luz de la teoría de Riccardo Guastini”, *Revista del Instituto de la Judicatura Federal*, UNAM, núm. 15, 2003, p.194, Fecha consulta: 17/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/HeObdOA>.

¹³⁷ Zagrebelsky, Gustavo, *op. cit.*, p.76.

¹³⁸ Contipelli, Ernani, *op. cit.*, p.92; Núñez Donald, Constanza, *op. cit.*, p.1136.

¹³⁹ Contipelli, Ernani, *op. cit.*, p.93.

Así, en resumen, lo que la globalización ha traído al Derecho es, principalmente el anhelo a un derecho cosmopolita que tenga la común humanidad como único fundamento a cualquier deber de justicia¹⁴⁰; deber que incluye a todos en favor de los demás, sean conciudadanos, connacionales o extranjeros. Esta idea de una justicia global basada en lo que es común a lo humano, orientada por valores de solidaridad, sería lo que formaría parte del consenso entre los diferentes enfoques cosmopolitas.

Ahora bien, lo que resulta tema central en el debate contemporáneo es superar las dificultades objetivas de la vida en la sociedad global, precisamente para alcanzar ese derecho cosmopolita.

En otras palabras, encontrar el modo proponer soluciones a las acciones de agentes globales afectan a individuos ubicados en cualquier parte del planeta; la necesidad de una estructura básica global; o la participación de todos en una estructura socio-económica internacional que es desigualitaria¹⁴¹.

Este debate contemporáneo centrado en la justicia global lo han sostenido de manera particular los que parten de una visión cosmopolita y plantean que el problema de tal justicia se traduce en último término en un problema político-jurídico, porque implica proponer nuevos esquemas de distribución de obligaciones a cargo y a favor de los actores políticos globales; así como de nuevas responsabilidades globales y de grados de exigibilidad que tales deberes.

La idea de que la justicia global debe ser configurada desde una concepción política-jurídica queda justificada en que mientras no exista un orden jurídico global,

¹⁴⁰ Velasco, Juan Carlos, cit. por, Isabel Turégano Mansilla, "Distinguiendo los fundamentos de las responsabilidades globales: la prioridad de la inclusión democrática", en Ramírez, Federico Arcos (ed.), *La Justicia y los Derechos en un mundo globalizado*, Ed. Dykinson, España, 2015, p.21.

¹⁴¹ Cfr. Tan, K.C., Charles Beitz y Thomas Pogge, cit. por, Isabel Turégano Mansilla, "Distinguiendo los fundamentos de las responsabilidades globales: la prioridad de la inclusión democrática", *op. cit.*, p. 21.

legítimo y coercitivo, el problema residirá en lo político, en los problemas para la conformación y legitimación de ese posible orden legal¹⁴².

Lo anterior significa que toda propuesta teórica de justicia global no puede quedar desvinculada de la finalidad de hacer justicia a la humanidad¹⁴³, y ello implica que el único modo para hacer válidas y exigibles los valores morales universales, y por ende, las responsabilidades globales por el incumplimiento a tales valores, deben partir de un marco político delimitado que refuerce la motivación y logre su aplicación por la sociedad¹⁴⁴.

Para Habermas, lo anterior significa en términos precisos que para transitar del derecho internacional al derecho cosmopolita son necesarias de cuatro condiciones básicas: “a) institucionalización del derecho cosmopolita, b) legitimidad democrática, c) uso público de las libertades comunicativas y d) solidaridad transnacional y ciudadanía cosmopolita”¹⁴⁵.

Para el cumplimiento de cada condición se requerirá lo siguiente:¹⁴⁶

- Para la institucionalización del derecho cosmopolita, es necesaria la juridificación de la esfera internacional, o en otras palabras, la “domesticación del poder mediante la distribución institucional y la regulación procedimental de las relaciones de poder”.
- Para la legitimidad democrática se debe reconocer “una soberanía compartida entre individuos y Estado, y una soberanía popular desligada conceptualmente del Estado”.

¹⁴² Turégano Mansilla, Isabel, “Justicia Global, Justicia Legal e Imperio de la Ley”, *op. cit.*, p.241.

¹⁴³ Velasco, Juan Carlos, cit. por, Isabel Turégano Mansilla, “Distinguiendo los fundamentos de las responsabilidades globales: la prioridad de la inclusión democrática”, *op. cit.*, p.16.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p.19.

¹⁴⁵ Habermas, cit. por, Constanza Núñez Donald, *op. cit.*, p.1138.

¹⁴⁶ Contipelli, Ernani, *op cit.*, pp. 1138-1145.

- El uso público de las libertades comunicativas tiene que ver con la manera en que se debe formar la voluntad, lo que significa, que solo a través de una “dinámica de libre intercambio de opiniones, argumentos y tomas de posición a favor y en contra, es como se podrá cumplir con la promesa democrática de la inclusión”.
- Para que la sociedad civil tenga instancias para presionar a los Estados es necesario “la configuración político-cultural que satisfaga la existencia de solidaridad”.

Lo propuesto por Habermas demostraría que la justicia tiene un carácter institucional debido a que la determinación de los criterios de reparto no pueden llevarse a cabo fuera de un contexto político¹⁴⁷.

Tal enfoque forma parte de las teorías políticas de justicia en donde se analiza “la justicia de las disposiciones de una sociedad para tomar decisiones políticas”¹⁴⁸, y que en el debate contemporáneo tal análisis se ha centrado en cuál debe ser el punto de vista (ético-filosófico o una perspectiva histórica y sociológica) de las instituciones políticas en la formulación de principios fundamentales.¹⁴⁹

En la aspiración a un orden jurídico global que sea conforme a la visión del cosmopolitismo, las instituciones políticas han adoptado y seguido múltiples interpretaciones en torno a cuál debe ser los valores y esquemas que deben sustentar la justicia global.

Estas interpretaciones se encuentran agrupadas en diversas clasificaciones. La primera, conformada por los utópicos y los partidarios del derecho de gentes; y la segunda, por los asociacionistas y los no asociacionistas.

¹⁴⁷ Turégano Mansilla, Isabel, “Justicia Global, Justicia Legal e Imperio de la Ley”, *op. cit.*, p.372.

¹⁴⁸ Beitz, Charles, “Cosmopolitanism and Global Justice”, *The Journal of Ethics*, vol.9, 2005, p.20. Fecha consulta: 10/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/De2HWBX>.

¹⁴⁹ *Ídem*.

Respecto a la primera clasificación, los planteamientos centrales de las posturas utópicas se encuentran sustentadas en criterios absolutos que consideran la posibilidad de un orden jurídico común aplicable de manera homogénea a todas las personas conforme a valores universales propios del derecho natural; mientras que las posturas sustentada en las leyes de la naturaleza propias del derecho internacional (derecho de gentes, las cuales están fundadas en la razón), solo refieren que son válidas para todos los seres humanos¹⁵⁰.

En ambos casos, las críticas se centran en que se aspira a un modelo irrealizable, o bien, mínimo o básico de justicia que imposibilita su instrumentalización.

La segunda clasificación de las posturas, de los asociacionistas y los no asociacionistas o de vinculación moral, constituyen versiones cosmopolitas que se distinguen por el grado de responsabilidad atribuido a los agentes.

En el caso del cosmopolitismo asociacionista, las relaciones y riesgos se asemejan a las que nacen de tratos comerciales sustentado en un tipo de justicia conmutativa; mientras que en el cosmopolitismo no asociacionista se circunscribe “al modo en que conciben el alcance, contenido y fundamento de lo que debemos a aquellos con los que no tenemos una relación asociativa”¹⁵¹, el cual está basado en un tipo de justicia distributiva igualitarista.

Los partidarios del cosmopolitismo no asociacionista proponen que la referida igualdad entre todas las personas puede operar conforme a múltiples criterios: desde los bienes primarios básicos (Rawls); las capacidades (Sen); en los recursos

¹⁵⁰ En el caso de las normas que son válidas para todos los Estados, incluso para aquellos que no han suscrito tratado o acuerdo alguno, son las que conforman el llamado *ius cogens*, integrado por normas primarias que hacen referencia a los derechos humanos.

¹⁵¹ Turégano Mansilla, Isabel, “Distinguiendo los fundamentos de las responsabilidades globales: la prioridad de la inclusión democrática”, *op. cit.*, p.22.

(Dworkin); o incluso en la satisfacción de necesidades (Singer). Lo que tienen en común estos criterios es que reconocen que las sociedades contemporáneas hay nuevos lazos de solidaridad que permite asociar a las comunidades.

Isabel Turégano también coincide con esta visión, toda vez que advierte que en la esfera global, independientemente de cuál sea el criterio en el modelo de justicia distributivo que se asuma, cuando no hay una relación asociacionista entre los actores, los riesgos solo pueden ser enfrentados de manera cooperativa (como el terrorismo, crisis financieras, cambio climático, entre otros), a fin de producir y mantener los bienes públicos globales, los cuales benefician a todos pero en cuyo coste no todos participan de igual modo¹⁵².

Pero más allá de que la cooperación parta de un consenso en cuanto a los valores universales y modelo de justicia distributiva a implementar, la manera más eficaz en que se ha venido enfrentando a los desafíos comunes de manera cooperativa ha sido mediante la instauración de mecanismos procedimentales, los cuales han permitido llevar a cabo diversas acciones de manera conjunta por parte de distintos países.

Este afianzamiento de mecanismos procedimentales promotores del derecho cosmopolita se advierte a partir de la instauración de mecanismos implementados entre organismos estatales y no estatales, incluso de diferentes niveles, cuyo objetivo ha sido realizar acciones concretas para la protección de bienes públicos.

Esto es cada vez más notorio, sobre todo en la política internacional en la cual se ha empezado a crear una demanda por soluciones urbanas; o bien, cuando líderes locales conforman una comunidad para que a través de conferencias y seminarios internacionales puedan debatir sobre los desafíos generales de política¹⁵³.

¹⁵² *Ídem*.

¹⁵³ Travers, Tony, *op. cit.*, pp.370-371.

Como se advierte, pese a todo lo avanzado, todavía queda un largo camino por recorrer para alcanzar un pleno derecho cosmopolita.

Se puede afirmar que se va por buen camino con la instauración de los Estados constitucionales con los mecanismos implementados en el plano internacional en favor de una gobernanza global que favorecen la apertura y promoción de un dialogo entre el orden interno y el internacional; no obstante, ahora tocaría a los ciudadanos ser más activos en la promoción de esos lazos solidarios, de reivindicar los derechos individuales y sociales a favor del propio desarrollo humano.

Capítulo II. Impactos de la globalización económica y política en la educación superior universitaria

Este capítulo tiene por objetivo principal explicar los procesos de globalización política y económica que han transformado a la educación general, y de manera especial a la educación superior universitaria en lo tocante a sus propósitos, funciones, relaciones y modos de organización.

Para alcanzar tal objetivo se explicarán diversos aspectos que ayudarán, primero a profundizar en el tema la educación, y posteriormente, a comprender su relación con la globalización.

La manera de abordar tales objetivos quedará dividida en cuatro apartados, los cuales a su vez estarán centrados en los temas siguientes: la concepción de la educación en la Edad Moderna; las tres escuelas o corrientes principales (tradicional, progresista y contemporánea); y los procesos de globalización económica y política que la han afectado en el periodo contemporáneo.

En el primer apartado, además de señalarse los alcances de la palabra educación, se destacarán la manera en que la Revolución Industrial y la Ilustración, fueron acontecimientos decisivos para la configuración de los dos propósitos principales y que históricamente le han sido asignados a ésta. Sobre esto último, el estudio solo se enfocará en las dos corrientes principales que han guiado el pensamiento educativo, a saber: la tradicional y la progresista; así como de las escuelas creadas a partir de cada visión.

En el segundo apartado se profundizará en la educación contemporánea haciendo especial énfasis de su relación con la cultura. Todo el apartado se desarrolla enmarcado en las categorías de la modernidad y el postmodernismo, y el modo en que ambos han influido en la educación hasta la época actual.

En cuanto a la escuela contemporánea, su estudio estará encaminado a explicar el modo en que la globalización cultural ha afectado a la educación, ello a partir de la estrecha relación que existe entre la educación, la cultura y la sociedad; tal y como lo han evidenciado Gimeno (2011), quien concibe que la cultura es algo vivo, afectada por el contexto¹⁵⁴, incluyendo por fenómenos como la globalización.

Como último tema a abordar del segundo apartado se incluirá el estudio del método pedagógico dialógico basado en las teorías de Freire y la teoría comunicativa de Häbermas.

La razón por la que se ha decidido profundizar en el método pedagógico dialógico es porque coincide con el aplicado en las políticas globales relacionadas con objetivos de desarrollo humano; pero también, porque si la educación contemporánea está llamada a ser la fuerza que canalice la globalización que sirva para responder a los grandes desafíos a los que enfrenta las sociedades, entonces, se deben buscar los mecanismos o estrategias para ello, siendo el modelo pedagógico dialógico el que se estima puede contribuir en gran medida.

Para finalizar, en el tercer apartado serán analizadas las principales características que ha adquirido la educación contemporánea a partir de los impactos procesos de la globalización económica y política.

En ese sentido, en este último apartado se examina la importancia que el conocimiento ha tenido para la economía y de las teorías elaboradas para explicarlo, como es la teoría del capital humano; posteriormente, se aborda la relación que el conocimiento guarda con factores tales como la educación y la globalización; mientras que como tercer y cuarto puntos se abunda en los impactos que la universidad ha tenido a partir de los procesos de globalización económica y política,

¹⁵⁴ Gimeno Sacristán, José, *Educación y convivencia en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, 3ª ed., Ed. Morata, 2011, España, p. 33.

y de las nuevas relaciones que se van generando tanto en lo interno como en lo externo con todos los que participan en el proceso educativo.

2.1. Aspectos generales de la educación en la edad moderna

Respecto a la pregunta ¿qué es la educación? se han propuesto diversas definiciones para intentar identificar sus propósitos, alcances y elementos que la integran.

En la mayoría de las definiciones formuladas a partir de la edad moderna, se ha planteado que la educación guarda una relación estrecha con la cultura porque funciona como “mecanismo singular de enculturación a través del que se contribuye una particular relación sujeto-mundo”¹⁵⁵. Esto significa que lo que impacte a la cultura, incidirá de igual manera respecto a la noción que se tenga de la educación.

Sin ánimo de precisar la relación que existe entre educación y la cultura, lo cual se realizará en incisos posteriores de este capítulo, se debe partir de la idea de que educar es un proceso en el que intervienen el educador y el educando, basado en una pedagogía determinada que proporciona una cierta utilidad al hombre en tres aspectos o ámbitos:

- i)* le facilita la creación y transmisión de los conocimientos necesarios para el crecimiento económico (visión económica);
- ii)* le proporciona experiencia humana existencialmente relevante (enfoque filosófico); y
- iii)* el educador y el educando participan en la reelaboración de las realidades que les afectan (enfoque cultural).

¹⁵⁵ *Ibídem*, p. 20.

Para la educación, cada ámbito representa a su vez un propósito o función diferente. Los ámbitos y propósitos son a su vez formulados a partir de la visión que se tenga respecto al hombre, esto es, si se le considera malo por naturaleza, lo que constituye un enfoque pesimista; o bien, si se le considera bueno desde una postura optimista¹⁵⁶.

De acuerdo a la postura pesimista, el educador propiciará un ambiente educativo en donde predomine el control, la actitud acrítica, la desconfianza, el mecanicismo y el memorismo; mientras que, desde el enfoque optimista, el aula se convierte en un espacio de libertad, comprensión y alteridad.

Independientemente de la visión que se elija, la educación se vuelve una actividad compleja derivado de que para su realización se requiere del educador una serie de decisiones que involucran conocimientos pedagógicos, entre otros: de índole técnico; de un criterio de justicia y de valores éticos; pero también de que todas estas acciones sean llevadas a cabo en conjunto y con una misma dirección o sentido, a saber, hacia la formación del sujeto de la educación.

Conforme al ámbito de la epistemología educativa referente a “sobre qué objeto y qué supuesto se estudia el problema el fenómeno educativo”¹⁵⁷, Trilla (1987) señala que hay dos bloques en que se pueden integrar las teorías educativas: las teorías ideológicas de carácter general, y las de carácter científicas sobre un elemento del proceso educativo¹⁵⁸.

Las teorías de carácter general son aquellas que proponen tomar como referencia un determinado perfil de conducta considerado como un objeto fijo e

¹⁵⁶ Estas dos visiones acerca del hombre corresponderían a los dos enfoques que fueron defendidas por Thomas Hobbes en *El Leviatán*, y por Jaques Rousseau en *El contrato social*, respectivamente.

¹⁵⁷ Prats Gil, Enric (coord.), “Teorías de la educación. De la escuela a la sociedad red: hacia una pedagogía 3.0.”, Ed. FUOC, 2010, España, p.8. Fecha de consulta: 25/08/2019, fuente de consulta: <https://cutt.ly/jeAyhTj>.

¹⁵⁸ Cfr. Trilla, J., *cit. por*, Prats Gil, Enric, *op. cit.*, p. 8.

inmutable, y exponen un método para llegar a alcanzarla. Son ideológicas porque se fundamentan en creencias, y también es general, porque afecta al ser humano en su integridad”¹⁵⁹.

Las de carácter científico derivan “del constructivismo, procedente de la psicología, y por lo tanto con una base de evidencias empíricas, relativa al desarrollo cognitivo del educando.”¹⁶⁰

Por su parte, para la gnoseología, el acto de conocer consiste en confrontar a la persona o sujeto cognoscente con lo real u objeto¹⁶¹. Esto quiere decir, que la presencia del sujeto frente al objeto activa los sentidos; los cuales captan del objeto diversa información, misma que es aprehendida por el sujeto y se transforma en conocimiento y experiencia.

Al respecto, Kuhn (2005) argumenta lo siguiente: “lo que un hombre ve depende tanto de lo que mira, como de lo que su experiencia visual y conceptual previa le ha enseñado a ver. En ausencia de tal adiestramiento sólo puede haber confusión.”¹⁶²

La experiencia visual y conceptual es inicialmente subjetiva, lo cual significa que el sujeto se interrelaciona con el objeto a través de la experimentación. En otras palabras, el objeto se vuelve subjetivo cuando el sujeto le da sentido, y significado al objeto a partir de sus vivencias y representaciones.

Pero el conocimiento subjetivo necesariamente debe ser confrontado con otras subjetividades, lo cual se realiza cuando la persona dialoga lo aprendido

¹⁵⁹ *Ídem.*

¹⁶⁰ *Ídem.*

¹⁶¹ “Gnoseología”, Def.1, *Diccionario de filosofía*, trad. O. Razinkov, Ed. Progreso, Moscú, 1984, filosofía.org. Web. (Fecha de consulta: 25/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/heyoGVj>).

¹⁶² Kuhn, T., cit. por, Diosey Ramón Lugo-Morin, “La construcción del conocimiento: algunas reflexiones”, *Límite*, vol. 5, núm. 21, 2010, Universidad de Tarapacá Arica, Chile, p.68. Fecha de consulta: 25/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/feqHTin>.

creando acuerdos conceptuales denominados intersubjetivos, donde “el ser humano se afirma como relación dialógica y partícipe de la construcción de su horizonte de vida a partir de su propia historia e intereses.”¹⁶³

Los acuerdos conceptuales o intersubjetivos conforman la totalidad del conocimiento humano en un momento histórico determinado y están representados en su cultura, por tanto, se transmiten generacionalmente creándose así el fenómeno educativo. Lo anterior demuestra que tanto el conocimiento como la educación han acompañado al hombre desde sus orígenes, y consecuentemente, lo ha seguido en la evolución de cada cultura que ha formado parte de las distintas civilizaciones.

Por otra parte, hay una relación que ha existido entre educación y política a lo largo de esta evolución de los grupos humanos. En esta relación, la educación ha transitado de un extremo a otro, entre ser usada por los emperadores, la iglesia, la monarquía, y después por la clase burguesa, como arma de poder para el control, como herramienta para la colonización de los oprimidos¹⁶⁴; hasta el punto de ser considerada un derecho de la clase proletaria, de los ciudadanos, y recientemente, de todo ser humano, necesaria para alcanzar su propia dignidad, que al mismo tiempo le posibilite su convivencia con todos.

Un hecho histórico relevante que marca el inicio de la idea de la educación como un derecho a favor de la clase proletaria, fue la promulgación de la denominada: *The Factory Act*, ley de 1833, donde se ordenaba la creación de escuelas para niños sin recursos económicos:

“No children were to work in factories under the age of nine (though by this stage numbers were few). A

¹⁶³ Cuchumbé Holguín, Nelson Jaír, “La problemática de la subjetividad e intersubjetividad en la modernidad. El horizonte del reconocimiento de la diferencia”, *El Hombre y la Máquina*, núm.28, ene-junio, 2007, p.32. Fecha: 25/082019, fuente: <https://cutt.ly/Ae1Q3XR>.

¹⁶⁴ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, 2ª ed., 9ª reimpr., Ed. Siglo XXI, 246pp.

*maximum working week of 48 hours was set for those aged 9 to 13, limited to eight hours a day; and for children between 13 and 18 it was limited to 12 hours daily. The Act also required children under 13 to receive elementary schooling for two hours each day*¹⁶⁵.

Esta ley instauró la idea de la escuela pública masiva en Europa, y concretó la corriente pedagógica de la educación tradicional cuyos orígenes se remontan al siglo XVII, pero que quedaron consagrados en el siglo XVIII, con el surgimiento de la escuela como institución.

Es a través de la ley referida, que la educación es considerada por vez primera como una obligación a cargo del Estado-nación derivado a que debía ser pagada con impuestos o con recursos públicos y otorgada para la clase proletaria.

Atendiendo a las circunstancias que enmarcaron el origen de la educación pública relacionados con la Revolución Industrial, se puede inferir, que fueron los intereses económicos los que influyeron para modelar el proyecto político educativo, que después fueron enmarcadas en una ley. Lo anterior es así, porque la intención de expedir dicha ley era la de hacer crecer la economía, facilitando las instituciones necesarias que permitieran el desarrollo de la Revolución Industrial, como el contar con obreros alfabetizados más capacitados en ciertas áreas industrializadas.

Es por lo anterior, que el éxito de la Revolución industrial se atribuye no solo a que las fábricas fundaron su existencia precisamente en la miseria de una clase¹⁶⁶, sino porque la educación fue utilizada como un bien de inversión¹⁶⁷, esto último

¹⁶⁵ *United Kingdom Parliament, The Factory Act 1833*, "Ley para mejorar las condiciones de los niños que trabajaban en las fábricas". Fecha de consulta: 25/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/HeqZTUS>.

¹⁶⁶ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, cit. por, G. Lukács, *El joven Hegel y los problemas de la sociedad capitalista*, trad. Manuel Sacristán, 2ª ed., Ed. Grijalbo, Barcelona, 1970, p.329.

¹⁶⁷ Rubio Mayoral, Juan Luis, "La educación en el desarrollo económico europeo. notas para un estudio", *Cuestiones Pedagógicas*, num.17, 2005, p.39. Fecha de consulta: 25/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/yeqZDoC>.

atendiendo a que el crecimiento económico quedó condicionado por la calidad de los factores de producción, que en el caso del *input* laboral dependían de la formación en el puesto de trabajo, las diferencias de cualificación y la alfabetización”¹⁶⁸.

Otro acontecimiento histórico que influyó decisivamente en la determinar el proyecto ideológico de la educación para darle un sentido o propósito más social y menos económico, fue el movimiento denominado como la Ilustración cuyo inicio se remonta a mediados del siglo XVIII, casi a la par de la Revolución Industrial.

La aportación principal que tuvo la Ilustración como movimiento del pensamiento no fue el haber introducido la idea razón como principio rector, dado que ésta ya se reconocía desde la época de los griegos; en todo caso lo que se debe a este movimiento es haber “ubicado al individuo como agente de cambio y haber creado oportunidades para que los hombres lograran progresar”¹⁶⁹.

Esto quiere decir, que el propósito principal de la Ilustración versó en reexaminar las ideas que imperaban en la edad media alta, como fue el estoicismo y la Reforma, con el fin de después reensamblarlas “en tesis seculares acerca de la intencionalidad y propósito humanos en el diseño de modos de vida con pretensiones universales”¹⁷⁰.

A partir de la Ilustración, “la naturaleza se convirtió en un ámbito de fenómenos que había que describir y conocer para poder explotar y poseer”¹⁷¹. Lo anterior, implicó entre otras cuestiones, poner al hombre como sujeto de cambio, y hacer énfasis en la capacidad de la educación para llevarlo a cabo¹⁷².

¹⁶⁸ *Ibidem*, p.38.

¹⁶⁹ Popkewitz, Thomas S., *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, trad. Redactores en Red, Ed. Morata, España, 2008, p.28.

¹⁷⁰ *Ibidem*, p.29.

¹⁷¹ Puelo, Alicia, “El siglo de las luces: dialéctica de la razón y la pasión”, *Castilla: Estudios de literatura*, núm. 17, 1992, p.110. Fecha de consulta: 25/09/ 2019, fuente: <https://cutt.ly/4eqZJsv>.

¹⁷² *Ibidem*, p.103.

En este sentido, mientras que la aportación que hizo la Revolución Industrial respecto al fenómeno educativo se centró en hacer de la educación una herramienta útil para el crecimiento económico; el pensamiento ilustrado colocó al individuo como agente de cambio, reconociéndole que tenía capacidades para crear y controlar las medidas necesarias para alcanzar el progreso.

Las dos visiones presentes durante la Revolución Industrial y la Ilustración contribuyeron en la historia de la educación por haber concretado una nueva corriente pedagógica llamada educación tradicional, la cual se centraba en la idea de progreso y del sujeto como agente para alcanzarlo.

Lo que proponía la escuela tradicional era lo opuesto a los planteamientos de la escuela que le antecedía, la Renacentista; mientras que esta última planteaba la idea de que la educación debía tener por objetivo el desarrollo de hombre, de adentro para afuera, y por tanto, vencer las inclinaciones naturales atendiendo a las virtudes del hombre; la escuela tradicional planteaba que la formación debía ser de afuera para dentro, sustituyendo tales inclinaciones por hábitos adquiridos bajo presión externa¹⁷³.

Las posturas de ambas escuelas representan, como dice Gadotti (2015), a los dos polos que han marcado a la historia de la educación¹⁷⁴, y que todavía hoy perduran a través de dos visiones respecto a la función de la educación, representados por la escuela tradicional y la visión de la escuela progresista o llamada nueva escuela, de la cual deriva la escuela contemporánea.

Ambas escuelas serán analizadas a manera general en los siguientes incisos, tanto sus características, como la pedagogía seguida en cada caso, a fin de

¹⁷³ Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, 9ª reimpr., Ed. S. XXI, México, 2015, p.154.

¹⁷⁴ *Ídem*.

clarificar el marco que ha servido de base a la educación contemporánea, y que es la que corresponde al periodo en el que actualmente pertenece a nuestro contexto.

2.1.1. Educación tradicional

La filosofía que subyace a la escuela tradicional es el empirismo¹⁷⁵. Para la filosofía empirista el ser humano con relación al conocimiento es una tabla rasa; lo que implica que la persona al situarse frente al mundo parte de cero y mediante la experiencia es que va gradualmente adquiriendo conocimiento.

Para los empiristas el conocimiento humano es capaz de conocer la totalidad de lo real eventual, esto es, el conocimiento se centra en el objeto. Al respecto, Hume sostenía que “todo conocimiento en última instancia procede de la experiencia; sea de la experiencia externa [...], la que proviene de los sentidos, como la vista, el oído, [...] y de la experiencia íntima, la autoexperiencia”¹⁷⁶.

Conforme a este contexto, la escuela tradicional tenía por objetivo moldear al alumno a través del maestro dado que es éste último quien ya contiene la *empírea*, es decir, el conocimiento necesario del mundo, y está en condiciones de guiar dentro del aula a todo educando casi en condiciones de tabla rasa.

Además, el manual o libro de texto es el *fiat lux* dentro del aula; siendo considerado durante el Enciclopedismo como “una suerte de inventario existencial razonado de todo lo que el hombre no había creado, pero había logrado dominar por sí mismo, sin intermediarios ni intervenciones sobrenaturales,”¹⁷⁷ solo logrado mediante la razón y el método.

¹⁷⁵ Varas, Ibar, “Tendencias predominantes de la educación contemporánea”, *Investigación y posgrado*, vol.18, num.1, abr-2003, p.2. Fecha consulta: 25/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/1etjJKS>.

¹⁷⁶ HUME, David, cit. por, Adolfo P. Carpio, *Principios de filosofía. Una introducción a su problemática*. 2ª ed., 5º reimpresión, Ed. Glauco, Argentina, 2004, p.176.

¹⁷⁷ Lascano Galardi, Verónica. “Enciclopedismo: impronta educadora de la modernidad”, *Revista Cruz del Sur*, año VII, num.26, 2017, pp.235-236. Fecha de consulta: 29/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/NeqXSeV>.

Para la escuela tradicional, todo acontece dentro del aula y es el maestro con ayuda del método el que hace aparecer el mundo e ilustra a los alumnos. Por lo tanto, fundamenta el progreso del alumno en el esfuerzo, distinguiendo entre trabajo y juego como actividades diferentes. “La exigencia, el esfuerzo, el trabajo tiene pleno sentido cuando el alumno vivencia la alegría del encuentro con el modelo que es el objetivo de la educación tradicional”, la alegría o goce deviene del esfuerzo por memorizar.¹⁷⁸

Entonces será el método el que permita definir un tipo específico de enseñanza aprendizaje y, por lo tanto, identificar al tipo de escuela. Pero para lograr tal propósito a través del método será necesario que se aplique tanto al momento de diseñar los contenidos del currículum, como al organizar la relación entre profesor y alumno dentro del aula, ambos elementos impactarán a su vez en los fines, métodos de la instrucción y disciplina escolar¹⁷⁹.

Gadotti expone como rasgos particulares de la escuela tradicional, los siguientes¹⁸⁰:

- i) Los contenidos de lo que se enseña se sustentan en la información y habilidades que se elaboraron del pasado, por lo que la tarea de la escuela es transmitirlos a la nueva generación; razonamiento que se aplica por igual en cuanto a las reglas de conducta;
- ii) Las características del salón se basan en un plan de organización distinto al de cualquier otra institución social (relación autoridad-obediencia); y

¹⁷⁸ García García, Emilio, “Los modelos educativos. En torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional”, *Didáctica. Lengua y literatura*, vol.3, enero-1991, p.34. Fecha consulta: 29/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/PeqXGYb>.

¹⁷⁹ Gadotti, Moacir, *op cit.*, p. 155; García García, Emilio, *op. cit.*, pp.28-30.

¹⁸⁰ Gadotti, Moacir, *op. cit.*, p. 155.

- iii) Esta organización particular en la escuela determina los fines, métodos de la instrucción y disciplina escolar (lo aprendido debe servir para preparar a los jóvenes para sus futuras responsabilidades; los libros son los principales representantes del conocimiento y sabiduría del pasado; los profesores son los agentes de comunicación del conocimiento, de capacitaciones y de imposición de normas de conducta; se exige una memorización sin sentido).

Aún y cuando las características antes referidas representan *grosso modo*, las particularidades de la escuela tradicional, existen otros rasgos particulares de dicha escuela que varían dependiendo del tipo de pedagogía que le sea aplicada.

En el caso de la pedagogía positivista aplicada de manera principal por la escuela tradicional se basa en un esquema de enseñanza autoritaria, considerada así, “no por la enseñanza misma sino el conocimiento preconcebido de los límites de un pensamiento impositivo que no solamente atrapa a los alumnos sino al docente”¹⁸¹, el cual a su vez responde a un proyecto moderno positivizado que intentan desaparecer la interioridad del sujeto¹⁸².

Otro enfoque de la escuela tradicional sería el propuesto por la pedagogía *perenne*, el cual pone en el centro de la educación la remembranza en el retorno de los valores, que coloca al:

“sujeto como preocupación de la educación, como portador y transmisor de la tradición; y el destino situado siempre en el más allá, alcanzable solo mediante una gran dosis de creencia ciega y de esfuerzo individual”¹⁸³.

¹⁸¹ Pérez Luna, Enrique, “La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista”, *Utopía y praxis Latinoamericana*, año 8, núm. 23, 2003, p.89. Fecha consulta: 25/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/oeAiYad>.

¹⁸² *Idem*.

¹⁸³ Prats Gil, Enric, *op. cit.*, p.11.

"Según la pedagogía perenne, el valor educativo de un aprendizaje no se decide por la significación científica o cultural del saber que se aprende, sino por su naturaleza formativa..."¹⁸⁴.

Entonces, la construcción de la idea de nación se encuentra reforzada con la pedagogía *perenne*, la cual logra situar por encima de la persona, el objetivo propuesto por la institución educativa que emana de la ideología política del Estado, en cuyo marco de referencia aparecen los mitos nacionales y su papel en la construcción de la idea de nación¹⁸⁵.

En el caso específico de las universidades, también han heredado el modelo de educación tradicional derivado de que sus propósitos han sido definidos de acuerdo a las pedagogías positivistas y las perennes.

En el caso de las pedagogías positivas ocurrió desde el momento en que se impuso a las universidades la modalidad de organización conocida como napoleónico, en el siglo XIX. De acuerdo a Radetich (2013), el modelo se caracteriza por¹⁸⁶:

- La división del conocimiento en unidades administrativas tales como las facultades, los centros y los institutos en cada uno de los cuales se cultiva una sola disciplina.
- La separación entre la producción de ciencia pura y la creación de aplicaciones tecnológicas.
- Un sistema organizativo altamente centralizado y la distinción entre tareas de docencia y de investigación.

¹⁸⁴ Soler y Vilanou, cit. por, Enric Gil Prats, *op cit.*, p.12.

¹⁸⁵ Gellner, Ernest, cit. por Reinaldo Rojas, "Nación y nacionalismo en el debate teórico e historiográfico de finales del siglo XX. Presente y Pasado." *Investigación y Postgrado*, vol.19, num.2, Caracas, julio 2004. Fecha consulta: 25 /08/2019, fuente: <https://cutt.ly/WeAsVty>.

¹⁸⁶ Cfr. Radetich, Horacio, *De la duda a la decepción. Crisis actual de la educación en México*, Colección Polémicas, núm. 7, Ed. EyC, México, 2013, pp.148-149.

- El pensamiento positivista de facturación comtiana.

El modelo de pedagogía *perenne* se ha proyectado en la universidad, y se refleja atendiendo al papel que ha jugado la propia institución educativa cuando ha servido de instrumento de los gobiernos para imponer en la sociedad una determinada y tendenciosa visión política.

Este sería el papel de las universidades a mediados del siglo XX, principalmente, las instauradas en Latinoamérica. Caso particular de este tipo de pedagogías sería Argentina, en el periodo de 1953-1957, cuando dicho país impuso un enfoque nacionalista en la educación superior a través del Plan de Escuela Superior Peronista y la Guía de adoctrinamiento directo peronista¹⁸⁷; y el otro ejemplo es México, cuando las universidades se sumaron al proyecto del Estado una vez superado el distanciamiento entre los intelectuales y el gobierno tras el fin de la Revolución Mexicana.

Las universidades, además de reintegrarse al proyecto modernizador económico y social del Estado, también se sumaron a su ideología política, la cual quedó determinada cuando se reformó el artículo 3º Constitucional, donde se establecía como característica definitoria de la educación su orientación socialista¹⁸⁸.

2.1.2. Educación Nueva o Progresista

La Nueva Escuela o Escuela Progresista nace en el último tercio del siglo XIX, como corriente pedagógica que se elaboró a partir de distintas visiones que le

¹⁸⁷ En ambos documentos se refleja el propósito del gobierno de que la escuela superior sea la institución central del movimiento peronista, esto es, usada como herramienta para la difusión de los principios nacionalistas del gobierno de Juan Domingo Perón. (Cuarta Conferencia de Gobernadores, "Escuela Superior Peronista, Plan 1953-1957", Serie documental F., No. 21, Ejemplar no. 109, Argentina, 1955. Fecha consulta: 25/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/meycXRe>).

¹⁸⁸ Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), "1929: la autonomía ya. El 10 de julio Portes Gil promulga la Ley Orgánica de la Universidad, que entra en vigor el día 26", *Gaceta UNAM*, suplemento num.13, jul-2019. Fecha de consulta: 25/08/2019: fuente: <https://cutt.ly/leycBGA>.

antecedieron y fueron contribuyendo a su desarrollo; la primera ubicada en el siglo XVIII, y la última iniciada en las postrimerías del siglo XX.

Para García (1991), la evolución de esta escuela se resume a cinco etapas o visiones: i) la romántica, idealista e individualista; ii) la sistemática y práctica en la que se enmarca la Escuela progresiva americana; iii) la fundamentada en la Psicología científica; y iv) la integrada por grupos freinetianos y la escuela institucional¹⁸⁹.

La educación progresista ha tenido como objetivo principal en todas y cada una de las etapas de su evolución el centrarse en la reforma de la escuela tradicional, y por tanto, introducir una nueva concepción de la educación entendiéndola como un “instrumento eficaz para avanzar en el camino de la libertad, igualdad y fraternidad”¹⁹⁰.

El objetivo principal que persigue la Escuela Progresista distinguiéndola de la tradicional, es que el propósito de la educación para dicha escuela parte de la idea del relativismo y escepticismo, ello por considerar al conocimiento como algo inacabado aún y cuando se trate de un conocimiento científico. Esto último permitiría entender por qué para la escuela tradicional la experiencia es fundamental.

Sobre éste punto cobra aplicación lo que Oakeshott (2000), partidario de la Escuela Progresista, quien sostiene que realidad debe ser identificado con lo que se llama experiencia, pues el sujeto no debe considerarse que está encerrado en su pensamiento; así la experiencia no es otra cosa que la realidad subjetivada¹⁹¹.

¹⁸⁹ Cfr. García García, Emilio, *op. cit.*, pp.25-26.

¹⁹⁰ *Ibidem*, p.27.

¹⁹¹ Cfr. Oakeshott, Michael, cit. por, Tomás Bellomo, Santiago, “Relevancia del pensamiento de Michael Oakeshott para la Educación Superior Contemporánea”, *Teoría educativa*, Ed. Universidad de Salamanca, vol.29, num.2, 2017, pp.238-239. Fecha consulta: 19/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/6rxliNS>.

Por su parte, Sacristán propone que son dos las dimensiones que resultan esenciales para entender a la Escuela Progresista: la dimensión dinámica en la que se atribuye a la experiencia como la fuente y agente que dinamiza al conocimiento; y la dimensión teleológica que representa lo aspiracional y en la que se inscriben las visiones utópicas sobre el destino del ser humano; siendo precisamente ésta la que resultaría más relevante por ser el criterio orientador de las acciones y prácticas educativas¹⁹².

El enfoque de Sacristán resulta más optimista que el de Oakeshott, porque atribuye al progresismo una dimensión que es ubica por encima de lo que pueda derivarse de la experiencia; y este por encima se encuentra precisamente de lado de la dimensión teleológica, la cual constituye “la directriz del camino que va construyendo lo que se considera es el progreso humano y social”¹⁹³.

En ese sentido, sería la dimensión teleológica y no la dinámica, la que se toma en cuenta en las narrativas o discursos de cada sociedad, de cada ser humano, la que se va construyendo a fin de dar su propio significado, su propio sentido a la idea de progreso; quedando relegada en la dimensión dinámica, las acciones y prácticas educativas en las que se aplica tal significado.

Concluye que se necesitan las dimensiones teológica y la dinámica para constituir “la esencia del ser de la educación; esto es, la justificación por la que se la asocia con la idea de progreso”¹⁹⁴.

Las formas en que la educación contribuya al progreso variará en cada sociedad dependiendo del arraigo que se tenga de la propia idea de progreso, de cómo se haya interiorizado como parte de las motivaciones de las personas y de las

¹⁹² Cfr. Gimeno Sacristán, José, *op. cit.*, p. 12.

¹⁹³ *Idem.*

¹⁹⁴ *Idem.*

instituciones; tan es así, que existen movimientos de lo más diversificados resultado de tales ideas, entre los que destacan¹⁹⁵:

- La educación como adquisición de la cultura ilustrada e ilustradora.
- La educación para la sociedad de la información.
- El cientificismo pedagógico esperanzado en que la educación progrese gracias a las ciencias de la educación.
- La perspectiva multicultural que pone en duda la idea de cultura universal.
- La formación del ciudadano para una sociedad democrática.
- La idea de que la educación debe servir al desarrollo y felicidad personales.
- La educación para el mundo del trabajo, que hoy no puede entenderse como especialización.
- El movimiento confuso pro calidad, que se considera pilar de la metáfora del mercado.

Todos los movimientos que han derivado de la escuela progresista consideran a la educación vinculada a la sociedad de manera ineludible, pero lo que permite distinguir una de otra serían las pedagogías o filosofías de vida, llamadas así por Dewey, en virtud de que no existía la filosofía especulativa o teórica, sino solo la filosofía práctica atendiendo a que no hay ningún pensamiento que no tuviera una funcionalidad práctica¹⁹⁶.

El movimiento progresista es aquel que entiende a la educación como cambio social. Este movimiento fue representado por Dewey y Freire, cada uno con una visión distinta que respondía a su propio contexto; para el primero, el de un país desarrollado, y para el segundo, del país en vías de desarrollo; pero ambos coincidiendo en que la educación debe ser emancipadora y al mismo tiempo capaz de empoderar.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p.17.

¹⁹⁶ Ochoa Restrepo, Francisco Omar, "John Dewey: Filosofías y Exigencias de la Educación", *Revista Educación Pedagogía*, núm. 12 y 13, 2do semestre 1994 y 1er semestre 1995, p.135. Fuente: <https://cutt.ly/seulHUE>.

Para Feinberg y Torres (2014), los estudios del fenómeno filosófico y educativo realizados por Dewey y Freire, pueden ser explorados desde cuatro áreas: la epistemología, ética, política y la educación, y la educación para el cambio social¹⁹⁷.

El punto en el que se identifican las posturas de Dewey y Freire, respecto a las cuatro áreas en las que centran sus trabajos y estudios filosóficos, es que la educación nueva o progresista implica una serie de cambios en los elementos subjetivos y objetivos de la educación que van desde un nuevo quehacer del educando y el educador, de su relación ente sí, y su organización con respecto a la sociedad.

Conforme a sus planteamientos, los nuevos objetivos de la educación que persigue la escuela progresista son el conciliar los dos polos opuestos de la educación, enfocándose en el desarrollo individual del educando a fin de que aprenda a través de su propia experiencia, es decir, lo que el alumno requiera de acuerdo a sus necesidades e intereses; pero también al fomento de aprendizajes de experiencias proporcionados por los demás, atendiendo a los fines y conocimientos partan del contacto con el mundo que está en constante cambio.

La escuela progresista se ha proyectado en la universidad a través de acciones políticas, tales como el reconocimiento del derecho a la educación superior a fin de garantizar el libre acceso a todos y la importancia del conocimiento para el desarrollo económico.

Ambos objetivos se han venido planteado desde finales del siglo XIX, en un momento clave de la historia de la humanidad en que las fronteras de los países

¹⁹⁷ Cfr. Feinberg, Walter y Torres, Carlos Alberto, "Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire", *Cuestiones pedagógicas*, trad. Cristóbal Torres Fernández, núm.23, 2014, p.37. Fecha: 09/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/6erKPUf>.

parecían que se estaban difuminando ante nuevos fenómenos tales como la globalización y el desarrollo tecnológico.

Delors fue uno de los principales promotores de esta filosofía progresista a nivel internacional. En su opinión, la educación era la única de la que dependería que el ser humano pudiera aprender a vivir con otros dentro del nuevo entorno que se había ido conformado por nuevas reglas, escenarios, relaciones, problemas, siendo este uno de los grandes desafíos para el siglo XXI¹⁹⁸.

El dar un sentido progresista a la educación superior o terciaria¹⁹⁹, como así fue nombrada por los organismos internacionales a mediados del siglo XX, sirvió para canalizar al conocimiento hacia un nuevo objetivo o fin, el cual ya no solo se limitaba a la preocupación por lo social al interior de las fronteras territoriales de cada país.

Pero también influyó dicho sentido progresista para conciliar los propósitos sociales y los individuales, estos últimos exaltados como consecuencia del liberalismo económico, el cual, si bien en su momento fue innovador hoy resulta poco útil para resolver los desafíos mundiales como son los problemas ambientales, las migraciones, la seguridad internacional, todos de una u otra forma productos de ese mismo pensamiento.

El proyecto Bolonia que se concretó en el año de 1999, representaría un claro logro de la escuela progresista a nivel internacional por ser el primero en llevar más allá del discurso el propósito de conciliar lo social y lo individual.

¹⁹⁸ Cfr. Delors, Jacques, et. al, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Compendio, UNESCO, Francia, 1996, 46pp. Fecha de consulta: 09/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/7w5rGFK>.

¹⁹⁹ En la definición propuesta por la Organización de Cooperación y desarrollo Económico (OCDE), la educación terciaria son los estudios que se adelantan en las universidades públicas y privadas, institutos de educación superior y politécnicos, sitios de trabajo, o cursos libres a través de tecnología informática y gran variedad de entidades públicas y privadas. (Banco Mundial y Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, *Construir sociedades de conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria*, trad. Roberto Pizarro, Washington, D.C., 2003, p. ix. Fecha de consulta: 09/09/2019, fuente consultada: <https://cutt.ly/9w5rArP>.

Este proyecto representa un avance en materia educativa respecto a otros planteados con propósitos similares, porque además de tener por objetivo garantizar el acceso a la educación superior de los europeos, también formaba parte de éstos el que la educación fuera de calidad²⁰⁰.

Otros de los logros del proyecto en cuestión fue configurar un espacio considerado como común y homogéneo de educación superior, integrado por países tanto comunitarios como los que no formaban parte del pacto integrador europeo, basándose en que la calidad de la educación superior es considerada como factor decisivo para mejorar la vida de los ciudadanos.

La pretensión principal era que “la universidad del siglo XXI respondiera de una manera eficaz a las necesidades generadas por una sociedad postindustrial, globalizada y basada en las nuevas tecnologías de la información”²⁰¹.

En el caso de América Latina se considera que no existen las condiciones para aplicar el proyecto Bolonia, a pesar de las diferentes iniciativas para crear un espacio común de educación superior en la región²⁰².

Algunas de las objeciones es considerar que se corre el riesgo de que la estandarización implique eliminar la diversidad cultural; además de que existen en

²⁰⁰ Montero Curiel, Marisa, “El proceso de Bolonia y las nuevas competencias”, *Tejuelo*, num.9, año 2010, pp.21-22. Fecha de consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/yeyFKeN>.

²⁰¹ *Ibidem*, p.22.

²⁰² Algunos proyectos que han sido propuestos en los últimos años son el Espacio de América Latina y del Caribe-Unión Europea (ALCUE); el Espacio Iberoamericano del Conocimiento promovido por Universia; el Espacio Común de Educación Superior (ECOES) y la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, ambos bajo el impulso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) –propuesto en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008 por IESALC-Unesco. Otros proyectos son el Tuning América Latina y «6x4», que proponen estructuras curriculares basadas en el modelo impulsado por el Proyecto Bolonia. (Gacel-Ávila, Jocelyn, “Impacto del proceso Bolonia en la educación superior en América Latina”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol.8, num.2, Universidad Oberta de Catalunya, jul-2011, Barcelona, p.125-126. Fecha de consulta: 08/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/oeuzvmc>).

las distintas regiones notorias asimetrías económicas y políticas, las cuales constituyen un serio obstáculo para poder concretarlo²⁰³.

Así también, se han formulado críticas en contra de la implementación del modelo educativo progresista en el nivel de educación superior. Algunas de las razones señaladas se refieren a que este modelo ha dado pie a asimetrías, atendiendo a que la educación que se imparte en la universidad no es democrática al no permitir el acceso para todos; aunado a que solo “se ha preocupado por generar los recursos humanos que la tecnología industrial y la estructura requieren para mantener su *status*”²⁰⁴.

Para Vasconi (1964), la ineficiencia de la escuela progresista en el caso de la universidad se debe a que “el proyecto modernizante de universidad hace hincapié particular en los conceptos de: racionalización despolitización y tecnificación de la problemática, poniendo el centro de sus preocupaciones en el logro de una mayor eficiencia de la institución universitaria”²⁰⁵.

Esta ineficiencia que se atribuye a las universidades públicas de Latinoamérica, incluidas las de México, sigue estando presente en las últimas décadas, derivado de que sus esquemas de organización y evaluación se siguen adaptando conforme a modelos impuestos por los mercados globales, a fin de que la producción del conocimiento responda a las necesidades de éstos, y no de los requerimientos de la sociedad; aspectos estos últimos de los cuales se abundará en los incisos siguientes del presente capítulo.

Otra prueba de esta adaptación respecto a las universidades de México sería que posterior a la Segunda Guerra Mundial, el sistema educativo en el que queda

²⁰³ *Ibidem*, pp.126-128.

²⁰⁴ Yopo, Boris, Educación, Universidad y Sociedad: Tres modelos interpretativos, Publicación miscelánea, IICA Biblioteca Venezuela, num.103, Perú,1973, pp.19-20. Fecha de consulta: 25/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/eeyH2fN>.

²⁰⁵ Valsconi, Thomas L., *cit. por*, Yopo, Boris, *op. cit.*, p. 22.

incluida la educación superior universitaria ha venido cumpliendo con las recomendaciones impuestas por organismos internacionales como el de mejorar el acceso a la educación, tal y como se demuestra con el incremento de estudiantes matriculados y de escuelas que se ha venido experimentado desde el año 1950²⁰⁶.

Pero también hubo razones internas para impulsar la cobertura de servicios educativos en el país, las cuales estaban vinculadas a factores como el desarrollo industrial, el mercado ocupacional, la búsqueda de ascenso en la escala social²⁰⁷, que necesitaban mejorarse como parte de la agenda económica y política internacional que se estaba viviendo en esa época.

Esto cambio a partir de los años sesenta, cuando la propia política de desarrollo industrial hizo cuestionar la eficacia de las funciones de la educación superior para responder a las necesidades sociales. Uno de los factores que se consideraron para dudar de esta eficacia, fue la especialización de las profesiones, la cual tuvo un impacto en los roles sociales y en la estratificación de las clases sociales, y ello tuvo como consecuencia una división social que todavía hoy perdura.

Lejos de suponer que el enfoque de la escuela progresista ha llegado a su fin, lo cierto es que este movimiento pedagógico en las últimas décadas ha vivido en constante renovación, especialmente, desde finales del siglo XX; prueba de esto último es que en la educación contemporánea todavía es posible observar la presencia de ésta escuela, la cual ahora ha venido introduciendo nuevas pedagogías como la dialógica para enfrentar los cambios introducidos por fenómenos como la globalización y el desarrollo de tecnologías, aspectos de lo que se abundará en los subsecuentes incisos.

²⁰⁶ OCDE, "Educación superior en México", *OCDE Publishing*, Paris, 2018, p.9. Fecha consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/6eyJ0pn>); ANUIES, "Diagnóstico de la Educación superior", *Revista de la Educación Superior*, vol.15, num.60, oct-dic 1986, p.2. Fuente consultada:18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/MeyJV1b>.

²⁰⁷ ANUIES, "Diagnóstico de la Educación superior", *op. cit.*, p.2.

2.2. Educación contemporánea

En el curso de la historia se visualizó la modernidad como una línea recta orientada por grandes relatos que fueron contados y defendidos tanto por el movimiento ilustrado como por el positivismo, el cual identificaba la verdad con el sistema científico²⁰⁸.

Amparados en las ideas del movimiento ilustrado, los relatos positivistas defendían la idea de progreso, los nacionalismos, la racionalidad formal, la idea de masa, el proceso secularizador, de lo organizacional y planificado de manera vertical. Tales relatos fueron contados con el objetivo estatal de sujetar a las personas a ese tipo de relato; sin embargo, el gran relato de la modernidad que sujetaba y sometía al sujeto se desgastó, y las personas vieron la luz fuera de la caverna descubriendo que el relato resultó utopía, una gran farsa, una verdad construida y alienadora.

Los críticos de la modernidad refieren que la razón instrumental o técnica fue la causa de su propia extinción atendiendo a su desmesurado objetivismo y positivismo, lo cual a su vez dio origen a ideologías totalizantes que pretendían explicaciones exhaustivas de la realidad.

Estos embates a la ideología positivista ha significado el fin de los relatos y de la propia modernidad, lo cual inició el debate relativo a si había llegado el momento de hablar de una nueva era, el posmodernismo; mientras que otros como Arriarán (1997), opinan que no existe esta nueva etapa, sino en todo caso se trata de dos concepciones opuestas, entre los denominados como conservadores

²⁰⁸ J.F. Lyotard es uno de los representantes del posmodernismo filosófico; plantea una crítica de la razón y del sujeto, y define a la posmodernidad como el fin de los grandes relatos producto del siglo de las luces, a saber: de la emancipación o de la totalidad; imposibilidad de fundamentación epistemológica y rechazo a la fe en el progreso (Arriarán, Samuel, *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*, Ed. Facultad de Filosofía y Letras y Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM, México, 1997, p.13).

(Lyotard, 1989), y por el otro, los que pertenecen al posmodernismo progresista (Derrida, 1995)²⁰⁹.

Aquellos que asumen una actitud conservadora respecto a la modernidad, la consideran como dominante pero muerta²¹⁰. Esta es una posición de escepticismo y relativismo ante la realidad, pero al mismo tiempo, es de abstencionismo en asumir un nuevo relato que ayude a superar la modernidad desencantada, optando entonces por mantener una postura conformista ante relatos como el capitalismo y la democracia liberal²¹¹.

De acuerdo a Arriarán, el grupo de los progresistas considerados como de oposición defenderán una especie de pluralismo democrático, una nueva forma posracionalista de totalización cuyo objetivo será tratar de construir una “sociedad heterogénea a partir de una crítica de la razón instrumental”²¹², bajo la idea de una tercera vía.

Foster (2015) opina que en la política cultural los dos enfoques (conservador y progresista) representarían: “la oposición básica entre un posmodernismo que se propone deconstruir el modernismo y oponerse al *status quo*, y un posmodernismo que repudia al primero y elogia al segundo; un posmodernismo de resistencia y otro de reacción”²¹³.

Este contexto de oposición entre posmodernistas se enmarca la educación contemporánea, la cual se enfrenta a un nuevo reto educativo; sobre todo por parte de la educación superior consistente en enfrentar los cambios resultado de los procesos de globalización, y del desarrollo tecnológico en los medios de información

²⁰⁹ *Ibidem*, pp.13-14.

²¹⁰ Baudrillard, Jean, *et. al*, La posmodernidad, trad. Jordi Fibla, 8ª ed., Ed. Kairos, Barcelona, 2015, p.24.

²¹¹ Arriarán, Samuel, *op. cit.*, p.13.

²¹² *Ibidem*, pp.13-14.

²¹³ Foster, Hal, en Baudrillard, Jean, *et al.*, *op. cit.*, p. 11.

y comunicación, los cuales han dado origen a una “emergencia de un conocimiento sin fronteras y de la sociedad de información”²¹⁴ .

Para entender tal desbordamiento debe recordarse que el paradigma de la modernidad prometía y cumplía en lo general, la promesa de que educarse generaba una cierta certidumbre en cuanto a lo que deparaba el futuro (una idea de un empleo seguro, un ingreso proporcional a las capacidades).

Actualmente este paradigma ha perdido vigencia, y ha sido sustituido por otro cuya idea principal son los constantes cambios; y ante este contexto la educación se ha adaptado. Esto permite entender por qué la educación como el mundo también se ha vuelto líquida²¹⁵.

Algunas razones para que la modernidad haya perdido vigencia como relato han sido, entre otros, la incertidumbre de las instituciones, del constante cambio y transformación de la realidad, los avances tecnológicos, el internet y su consecuente deslocalización, que han replanteado desde conceptos tales como espacio y tiempo, hasta maneras de entender a esta realidad que ya no corresponde a la del siglo pasado.

En ese sentido, el primer gran desafío que la educación contemporánea debe enfrentar es resolver los nuevos cambios; para ello deberá de nutrirse de las aportaciones de otras ciencias positivas tales como la psicología, la sociología y la antropología, las cuales permiten hacer más comprensible a los fenómenos educativos.

²¹⁴ Tunnermann Bernheim, Carlos, “La internacionalización de la educación superior. Significado, relevancia y evolución histórica”, en Gacel Ávila, Jocelyn (coord.), *Educación superior. Internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance Regional y Prospectiva*, UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina, 2018, p. 17.

²¹⁵ Zygmunt Bauman utiliza la metáfora de lo líquido en varias de sus obras con el fin de explicar que ésta es la cualidad que permite calificar el momento que se vive, al mundo, a las sociedades posmodernas y lo que se relaciona con ellas.

La influencia de estas otras disciplinas no solo se ha utilizado para implementar cambios en la práctica educativa, sino ha trascendido en aspectos relacionados con la concepción del educando y los procesos de aprendizaje. Incluso lo aportado por éstas otras disciplinas ha servido para tomar conciencia de las relaciones e interdependencias entre las condiciones sociales externas y características estructurales de los sistemas escolares²¹⁶.

Otro de los grandes desafíos a los que la educación contemporánea se enfrenta es la pérdida de valor asignado a los saberes, los cuales antes eran considerados como fuerza capaz de contribuir a la liberación y autonomía del individuo, y hoy se advierte que han perdido esa cualidad al tener el sello de obsolescencia, y por ende, condicionando su vigencia a los intereses del mercado, y sirviendo para llenar la cultura que es dirigida por valores como el individualismo, consumismo y hedonismo²¹⁷.

Además, como se expuso líneas arriba, los grandes relatos conformados por los proyectos universales unitarios han perdido legitimidad, siendo la principal causa para que la educación, los sistemas escolares y los currículos, ya no sean considerados ni bien intencionados de una cierta cultura, ni mucho menos como valores civilizatorios válidos para todos, porque conforme al relativismo postmoderno ha dejado de ser legítimo el argumento de la cultura universal.

Para resolver tales desafíos a cargo de la educación es necesario que la cultura recupere su lugar central en las finalidades fundamentales de la propia educación y en las técnicas pedagógicas²¹⁸; aún y cuando ésta también se conforme de contingencias y de no verdades²¹⁹.

²¹⁶ Gimeno Sacristán, José, *op. cit.*, pp.22-23.

²¹⁷ Durán Vázquez, José Francisco, "Del mundo del consumo al consumo-mundo. Lipovestky y las paradojas del consumismo individualista y democrático", *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, vol. 32, núm. 4, 2011, p.91-92. Fecha de consulta: 08/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/Keizhlu>.

²¹⁸ Gimeno Sacristán, José, *op. cit.*, pp.26-27.

²¹⁹ Oakeshott, Michael, *cit. por*, Santiago Tomás Bellomo, *op. cit.*, p.240.

En ese sentido, deberá comenzarse por distinguir entre cultura y cultura escolar. Mientras la primera hace referencia a los significados que se comparten y se relacionan con unos más que otros, y que en su conjunto permiten construir la visión del mundo y la subjetividad; la segunda alude a la vida interior de las instituciones, al conjunto de usos y maneras de manifestarse que tienen en la práctica educativa, y que está arraigada en la tradición de costumbres, rutinas y procedimientos²²⁰.

Pero si la cultura es el reflejo de lo que creemos y decimos en un momento dado, sería necesario entender los fenómenos que están afectando a ese contexto, porque a partir de éstos se tomarían decisiones y elecciones que afectarán en uno u otro sentido a la educación.

En ese sentido, la globalización formaría parte de estos fenómenos que han impactado en la cultura, al sujeto y las sociedades, y por ende, también en la educación, incluso poniéndola en una encrucijada al introducir perspectivas diferentes a los que sirvieron de modelo en la modernidad.

Para explicar de qué manera la globalización ha impactado en la cultura, la política, la sociedad, la economía, los individuos y la educación, Gimeno analiza estos factores, y por qué han dejado de ser referentes de seguridades y principios constructores de la modernidad, mismo que lo explica en el siguiente cuadro.

Cuadro 3. Dimensiones en las que ha incidido la globalización

	Seguridades y principios constructores de la modernidad	Perspectivas para un nuevo contexto
1.- LA CULTURA	Consenso acerca de los significados y de los valores de las realizaciones culturales. Preocupa la universal.	Reconocimiento de la diversidad y del relativismo cultural, a la vez que se aceleran los procesos de globalización cultural.
2.- LA POLÍTICA Y LA SOCIEDAD	Sociedades comprendidas en el Estado-nación como unidad política reconocida para desarrollarla	El Estado-nación es una referencia desbordada por arriba, por los procesos de globalización, los

²²⁰ Gimeno Sacristán, José, *op. cit.*, p.26.

	convivencia. Estados defensores de un proyecto común de educación que contribuye a legitimar los lazos sociales que le son necesarios para su mantenimiento.	cuales se ven obligados a descentralizarse hacia abajo, necesitados de nuevas legitimaciones.
3.- LA ECONOMÍA	Actividad económica gobernada dentro del ámbito de los Estados. Los sistemas educativos proporcionan el capital humano a la previsible estructura del empleo y al desarrollo.	Economía productiva, financiera y de mercados globalizados, con autonomía respecto de los Estados. Éstos ya no disponen de referencias seguras para planificar y ordenar el sistema educativo en su territorio.
4.- LOS INDIVIDUOS	Ciudadanos con derechos civiles, políticos y sociales fundamentales iguales para todos en una sociedad democrática dentro del Estado. Identidades claras.	Sujetos a los que se les reconocen sus identidades culturales específicas como parte de su dignidad al tiempo que otras de sus referencias se deslocalizan "demandando" identidades híbridas.
5.- LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN	Valores y contenidos de aprendizaje considerados como valiosos para todos, deducidos de los cuatro apartados anteriores. Importancia del curriculum común. Decisiones a tomar en el marco de sociedades delimitadas por los Estados-Nación. La universalidad se interpreta en términos de cosmopolitismo.	Los referentes éticos y culturales tienen valor en relación a la comunidad en la que se reconocen como valiosos. El curriculum totalmente común no es posible.
6.- EL SISTEMA EDUCATIVO	Sistemas educativos nacionales. Estructuras universales y homogéneas, configuradas para servir a los cinco apartados anteriores. El sistema público como respuesta y estructura adecuada para ese proyecto común.	Requerimiento para que se diferencien y desregulen, bien para dar cabida a la libre competencia que propugna el mercado o para acoger la diversidad cultural que reclaman los comunitaristas.

Fuente: Gimeno (2011).

Como se puede advertir, la globalización ha tenido un impacto en educación, pero para entender tales impactos será necesario partir de lo cultural, porque todo lo que afecte a éste último afectará también a la educación dado a que "los fenómenos educativos son procesos de enculturación"^{221,222}, sin que por ello deba suponerse que se habla de una sola cultura, ni un solo tipo de sociedad.

²²¹ Gimeno Sacristán, José, *op cit.*, p.75.

²²² Para Gimeno Sacristán, la enculturación constituye un proceso de adaptación o innovación como respuesta por parte de los sujetos, derivado tanto de lo que aportan a la cultura, como de lo que ésta afecta a los sujetos resultado de la apropiación. (Cfr. Gimeno Sacristán, José, *op. cit.*, p.33).

Entendida de esta forma la educación, entonces el aprendizaje debe considerarse como el fenómeno que introduce variabilidad o heterogeneidad a la cultura para darle existencia activa²²³.

Pero la encrucijada a la que ahora se enfrenta la educación es porque su fuerza universalizadora ha sido trastocada frente a la fuerza fragmentadora de la globalización.

Lo anterior se explicaría en que antes de la globalización, la educación tenía como objetivo principal en servir para la comunicación de la experiencia, los valores, de la cultura creada por otros, lo que generaba un proceso de universalización al introducir al individuo “en realidades simbólicas liberada del momento y lugar en donde tuvieron su origen”²²⁴.

Sin embargo, esta fuerza universalizadora ha terminado por dividirse sirviendo a los procesos de globalización económica y, por ende, cumpliendo con el papel de instrumento para la enseñanza de profesiones y de investigación científica.

Entonces, para que la educación pueda cumplir con su objetivo principal, deberá ponerse en su centro nuevamente a la cultura, y con ello la comunicación. Esto explicaría por qué para Ortega y Gasset (1975), la cultura constituye una exigencia vital, toda vez que sirve al hombre no solo para forjarse una interpretación intelectual del mundo que le rodea, sino también de su posición y de su conducta ante él²²⁵.

²²³ *Ibidem*, p. 81.

²²⁴ *Ibidem*, p. 41.

²²⁵ Cfr. Ortega y Gasset, J., cit. por, Ángel Pelayo González-Torre, “Globalización, Universidad y Filosofía del derecho”, *Anuario de filosofía del derecho*, Vol. XXXV, 2019, p.139. Fecha consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/WeSTgVF>.

Pero para que la educación pueda efectuar lo anterior, le correspondería volver a ser una institución que más que resistir a la globalización sirva para canalizarla, para constituirse como una fuerza globalizadora de segundo orden²²⁶; y para ello deberá cambiar algunos de sus rasgos más característicos para adaptarse a este nuevo contexto, entre otros:

- i) Sustituir sus pretensiones de universalidad por la relativización de los contenidos a fin de dar un espacio tanto a la individualidad como a la diversidad cultural.
- ii) Trascender la experiencia educativa limitada por el tiempo y espacio, por lo es necesario que se vuelva más flexible, generando espacios formales e informales, temporales y permanentes, a través de los cuales lleve a cabo su función educativa.
- iii) Pensar en otras funciones de desarrollo de la subjetividad, implementado métodos pedagógicos que permitan el desarrollo no solo de habilidades sino de competencias necesarias para enfrentar un mundo que está en constante cambio, y que requiere que el sujeto aprenda a aprender.

A nivel de la educación superior se espera que estos mismos cambios tengan un efecto mucho mayor, tanto hacia lo interno como hacia lo externo de las universidades, sobre todo porque en los últimos años parece haber sufrido un vaciamiento en cuanto a sus propósitos y pedagogías, mismos que han sido llenados por el mercado.

Respecto a esto último, es de referir, que las tres funciones básicas o esenciales que debe desarrollar la universidad son “la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones y la investigación científica”²²⁷. Tales funciones permiten no solo orientar al individuo en cuanto a su lugar en la sociedad y en el

²²⁶ Cfr. Gimeno Sacristán, José, *op cit.*, p.80.

²²⁷ Ortega y Gasset, J., cit. por, Ángel Pelayo González-Torre, *op. cit.*, p. 139.

mundo, sino también desarrollar un pensamiento analítico y crítico para comprender y evaluar las realidades sociales²²⁸.

De una manera más profunda, García-Lastra (2013) opina que las funciones habitualmente asignadas a las universidades se encuentran divididas en:²²⁹

- i) Funciones materiales o instrumentales y una función socializadora o formativa. A través de las primeras, la universidad prepara para la vida en sociedad; mientras que en las otras, transmite conocimientos e instruye a los estudiantes para insertarse en el mercado laboral.
- ii) Funciones ideológicas, atendiendo a que la educación jamás ha sido neutra, por lo que no puede desvincularse como parte de sus funciones el lograr consenso ideológico entre los miembros de la sociedad, lo cual es vital para lograr el funcionamiento de los sistemas económicos, político y social;
- iii) Función de socialización, a través de la cual se transmitirán los valores, conocimientos e ideas, tanto de las generaciones precedentes de la cultura como de la actual.

Reconocer que la universidad tiene estas funciones ayudaría a reivindicar la importancia de los estudios de humanidades en virtud de que permiten “dar un punto de vista no contaminado por intereses espurios sobre el hombre, la justicia, la verdad, la historia o de los derechos humanos”²³⁰.

²²⁸ González-Torre, Ángel Pelayo, *op. cit.*, p.140.

²²⁹ García-Lastra, Marta, “Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo”, *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, UAEM, num.62, mayo-agosto 2013, pp.207-213. Fecha de consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/3eyXui5>.

²³⁰ Derrida J., cit. por, Ángel Pelayo González-Torre, *op. cit.*, p. 140.

Sin embargo, la universidad ha sido trastocada por la globalización hegemónica²³¹, por lo que ahora tales funciones debe realizarlas representando un nuevo papel, a saber:

- Siendo una fuerza de extensión cultural globalizadora ejercida de forma premeditada, lo que implica que su poder socializador deberá utilizarlo para hacer partícipe a los individuos que asisten a ella de rasgos seleccionados de la o de las culturas.
- Como agente acelerador de una selectiva globalización cultural, para lo cual deberá hacer uso de su poder socializador tanto para extender a más gente su acción y de incluirlos en el legado cultural que sirve para conectar con las elaboraciones culturales de los antepasados.
- Como agente modernizador ampliando las referencias culturales, atendiendo a que entre sus funciones está el crear, propagar y actualizar los conocimientos científicos²³².

Que la universidad cuente con el papel de agente globalizador de la cultura implica que supere la pedagogía unidireccional, y en su lugar aplique el modelo de pedagogía reconstructiva o dialógica, la cual tendría el propósito de transformar el saber ¿cómo?, por el saber ¿qué?²³³

En la pedagogía reconstructiva el saber ¿qué?, versa en hacer explícito un conocimiento que se posee en el sentido del dominio de una práctica, y volverlo un conocimiento discursivo con el fin de que pueda ser objeto de críticas o contrastados, valiéndose para ello de la “interacción entre” los interlocutores y

²³¹ La globalización hegemónica es el término usado por Boaventura de Sousa Santos, para referirse a la globalización económica basada u organizada conforme a la ideología neoliberal. (De Sousa Santos, Boaventura, *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, 4ª ed., Ed. Plural, Bolivia, 2007, 117pp).

²³² Gimeno Sacristán, José, *op. cit.*, pp.100-101.

²³³ Josetxo, B., cit. por, Marieta Quintero Mejía, *op. cit.*, p.50.

privilegiando la acción comunicativa²³⁴; los cuales son características que permiten distinguirlo de la acción tradicional, en donde el modelo pedagógico es de actuación sobre uno de los interlocutores, y las condiciones y la finalidad misma de la acción están dadas previamente y no pueden modificarse²³⁵.

El alcanzar un saber -¿qué?, también tendría el propósito de que los conocimientos instrumentales en el que predominan los saberes tecnológicos (desprovistos de referencias culturales y que resultan adecuados para explicar los saberes experimentales), fueran sustituidos por el saber relacionado con en el conocimiento ético²³⁶.

Para desarrollar el conocimiento ético, la pedagogía dialógica se apoya en la información que es transmitida por el lenguaje, como sería la relacionada con las tradiciones, creencias y dilemas del individuo.

De acuerdo a Rhodes:

- Las tradiciones explican cómo surgen las reglas, el poder, el orden y las normas y mantienen los patrones de gobernanza dentro de la sociedad civil.
- Los dilemas explican cómo las personas pueden provocar cambios en las creencias, tradiciones y prácticas. Un dilema surge para un individuo o grupo cuando una nueva idea se opone a las creencias o prácticas existentes y obliga a reconsiderar las creencias existentes y la tradición asociada²³⁷.

En ese sentido, el uso de éste lenguaje como parte de los procesos sociales propiciaría el “encuentro, desencuentro, consenso y disenso de los saberes, las

²³⁴ Mockus S., Antanas, “Lugar de la Pedagogía en las Universidades” en *Documentos para la Reforma Académica*, UNC, Bogotá, 1995, pp.4-5. Fecha consulta: 12/12/2019, fuente: file:///D:/Downloads/Lugar%20de%20la%20pedagogía%20en%20las%20Universidades%20.pdf.

²³⁵ *Ibídem*, p.5.

²³⁶ Josetxo, B., cit. por, Marieta Quintero Mejía, *op. cit.*, p.50.

²³⁷ Rhodes, R.A.W., *op. cit.*, p. 17.

creencias y los imaginarios de los sujetos colectivos”²³⁸; y como consecuencia de ello, la descentralización del poder, la cual puede tomar muchas formas, como podría ser el gobierno de redes.

En ese sentido, se considera que la pedagogía dialógica constituye una pedagogía reconstructiva que es adecuada para fomentar las competencias comunicativas y sociales; que a su vez propician los ambientes de aprendizajes de tipo cooperativo y participativo²³⁹, mismos que resultan indispensables para cumplir con cada una de las funciones llamadas socializadoras.

Para delimitar cuáles son las competencias comunicativas y sociales que busca fomentar la pedagogía reconstructiva en el contexto afectado por la globalización debe empezarse por definir qué es la competencia.

De acuerdo a la psicología, la competencia se entiende como la potencialidad de ser eficiente dadas ciertas condiciones. Este término suele confundirse con la palabra habilidad, a pesar de que ésta última significa “la capacidad de ser realmente eficiente en una tarea”^{240,241}.

Esto significa que el ser competente implicará no solo ser hábil en cualquier actividad o tarea a desarrollar, sino además tener la capacidad de afrontar nuevas tareas a partir de las habilidades adquiridas²⁴².

²³⁸ Quintero Mejía, Marieta, “Una pedagogía reconstructiva. Una alternativa para desarrollar ambientes de aprendizaje cooperativos y participativos”, *Revista Entornos*, vol. 1, núm. 10, 1996, pp.50-51. Fecha de consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/ieyXB2s>.

²³⁹ *Ibidem*, p.51.

²⁴⁰ Monereo, Carles y Pozo, Juan Ignacio, “Competencias para (con)vivir con el siglo XXI”, *Cuadernos de pedagogía*, núm.370, 2007, p. 13. Fecha consultada:18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/xeyXeDy>.

²⁴¹ La definición de competencia es la que Noam Chomsky propone en los trabajos en los que aborda el tema de biolingüística. Se considera adecuada usar ésta por diversas razones: atendiendo a que Habermas considera la competencia lingüística o comunicativa como uno de los tres saberes que deben desarrollarse; porque en la obra de éste último no propone una definición al respecto, sino una concepción; y principalmente porque se distingue de la que se aplicó para definir la competencia en la vieja pedagogía por objetivos.

²⁴² Monereo, Carles y Pozo, Juan Ignacio, *op. cit.*, p.13.

Para Monereo y Pozo (2007), el ser humano cuenta con varios tipos de capacidades: las innatas, las que se interiorizan, y las que derivan de una reestructuración o reformato²⁴³.

La incidencia de la educación en las capacidades innatas sería el desarrollarlas o actualizarlas; en aquéllas que se interiorizan su función será extenderlas o ampliarlas a fin de llevarlas al límite para crear nuevas funciones; y en las capacidades más complejas se requieren de reestructurar las ya existentes, esto último a fin de desarrollar competencias nuevas. Lo anterior, quedaría explicado de manera más detallada en el siguiente cuadro.

Cuadro 4. El papel de la educación en la transformación de las capacidades

Capacidades	Lo que se puede hacer con la capacidad	Papel de la educación	Competencias para aprender a aprender, a cargo de la escuela
Capacidades innatas o llamadas funciones psicológicas naturales. (percepción del color, noción de objeto permanente, percepción y expresión de estados emocionales, y posiblemente comprensión y producción del lenguaje).	Desarrollarla o actualizarla	Proporcionar un ambiente dinámico y socialmente enriquecido.	
Capacidades que se interiorizan (las que son el resultado de una construcción social)	Extenderla o ampliarla	Aprovechar las capacidades que son producto del constructo social (como es el lenguaje), para desarrollar nuevas competencias cognitivas (como la escritura) que amplíen o extiendan las funciones originales o primarias. Se requiere de un diseño y una intervención instruccional o un ambiente muy rico que lo apoye.	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Fijarse metas de aprendizaje y, en su caso, saber revisarlas 2.- Resolver problemas con el conocimiento adquirido. 3.- Ser crítico con el conocimiento adquirido. 4.- Saber cooperar con otras personas. 5.- Autoevaluar y autorregular su propio aprendizaje.

²⁴³ *Idem.*

Competencias nuevas que se generan después de ser ampliadas las originales	Reformatearlas para ser superadas o trascendidas	Promover un profundo cambio conceptual para usar el conocimiento científico en diferentes dominios. La instrucción suele ser necesaria pero no suficiente.	
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia con información de Moreneo y Pozo (2007, 2010).

Como se observa, la educación no solo tiene la tarea de desarrollar las capacidades necesarias para aprender a aprender, que por lo general son menos intuitivas y más difíciles de adquirir²⁴⁴, sino también, de desarrollar competencias nuevas a partir de las originales.

Para llevar a cabo esta labor de desarrollo de las capacidades del individuo, la educación también debe propiciar los ambientes de aprendizajes de tipo cooperativo y participativo, los cuales son indispensables para los procesos de aprendizaje de las capacidades básicas, de las que se interiorizan, como las que se crean a partir de ser reformateadas.

De acuerdo a Habermas (1988), estos ambientes de tipo cooperativo y participativo resultan necesarios para generar saberes de tipo: tecnológico instrumental (utilitarista), conocimiento moral práctico (valor) y conocimiento lúdico-expresivo (emancipatorio)²⁴⁵.

Estos ambientes de aprendizaje pueden ser fomentados mediante el modelo pedagógico dialógico, y en el contexto actual son considerados necesarios para enfrentar los retos del siglo XXI, como son las desigualdades que derivan de la globalización²⁴⁶.

²⁴⁴ Moreneo, Carles y Pozo, Juan Ignacio, "Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio", *Aula de Innovación Educativa*, núm.190, marzo 2010, p.35. Fecha de consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/Teuta8s>.

²⁴⁵ Cfr. Habermas, J. cit. por, Marieta Quintero Mejía, *op. cit.*, p. 52.

²⁴⁶ Cfr. Flecha, Ramón y Raquel, Victoria, "Globalización dialógica", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2001, p. 317. Fecha de consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/oePpKcA>.

Otro efecto que tienen las comunidades de aprendizaje basadas en el modelo pedagógico dialógico es que pueden servir para inclinar la balanza respecto a la desigualdad en cuanto al acceso y producción de conocimiento. Esto puede ocurrir gracias al uso de los recursos tecnológicos, los cuales dan a la educación mayores alcances, aunque sea más desde un aspecto cuantitativo que cualitativo.

El giro dialógico que se vive y lidera, crea nuevas posibilidades de avance hacia una sociedad más igualitaria y justa²⁴⁷; sobre todo, cuando ha sido llevado a espacios ajenos a la educación, como es en lo político, en donde ha sido utilizado para encontrar la solución a problemas o controversias comunes o de bien público, ya sea nacional o internacional al permitir situar en un plano horizontal a actores estatales o no estatales.

Bastaría recordar que la gobernanza global busca promover esquemas basados en la diplomacia en donde impera la negociación y cooperación, y no en el liderazgo²⁴⁸; la cual vino a sustituir la relación jerárquica de poder entre gobernado y gobernante.

De ahí que el modelo pedagógico dialógico sea considerado como una fuente para la integración social y para reforzar los lazos de solidaridad²⁴⁹. Sin embargo, implementar el diálogo en los modelos pedagógicos no basta para resolver los problemas de transmisión y construcción de saberes dentro del aula, además haría falta aplicar esquemas para la inclusión de distintos sectores; por lo que mientras esto último no se lleve a cabo, la interacción del aula seguirá siendo considerada por algunos como deslegitimada²⁵⁰.

²⁴⁷ Flecha, Ramón y Victoria Raquel, *op. cit.*, p.323.

²⁴⁸ Ver *supra nota*, p.38.

²⁴⁹ *Ibidem*, p.319.

²⁵⁰ Velasco, José Antonio y De González, Leonor Alonso, "Sobre la teoría de la educación dialógica", *Educere*, vol. 12, núm. 42, jul-sept 2008, p.463. Fecha de consulta: 17/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/DePZHWC>.

Como consideraciones finales se concluye que es adecuado cambiar la pedagogía de enfoque tradicionalista, todavía subsistente en la mayoría de las universidades, y en su lugar implementar la pedagogía dialógica.

La justificación para lo anterior es porque la creación de ambientes o espacios incluyentes son parte de los nuevos propósitos de la educación contemporánea, pero también coinciden con los modelos o estrategias políticas, tales como los esquemas de gobernanza, diseñados para enfrentar los desafíos provocados por la globalización en ámbitos como el cultural.

2.3. Poder re-configurador en la universidad

Mediante la Revolución Industrial y la Ilustración, el conocimiento se volvió desde mediados del siglo XVIII, parte importante del crecimiento económico. Sus primeros defensores fueron representantes del pensamiento económico clásico tales como Adam Smith, Karl Marx y Joseph A. Schumpeter.

Sus trabajos constituyeron el antecedente para la configuración de diversas teorías del crecimiento económico, entre las que destacan las siguientes corrientes: la teoría keynesiana y su modelo de crecimiento económico (1936-1955); las teorías y modelos neoclásicos del crecimiento exógeno (1956-1970); los modelos poskeynesianos del crecimiento endógeno (1960-1970); las teorías de crecimiento endógeno (década de los ochenta y noventa); y las teorías evolucionistas (década de los noventa)²⁵¹.

Posterior a la década de los noventa, el discurso no ha cambiado en esencia toda vez que los que resultan defensores del liberalismo económico siguen defendiendo la idea de que la educación es clave en el desarrollo del crecimiento

²⁵¹ Enríquez Pérez, Isaac, "Las teorías del crecimiento económico: notas críticas para incursionar en un debate inconcluso", *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico (LAJED)*, Instituto de Investigaciones Socio-Económicas de la Universidad Católica Boliviana San Pablo, núm. 25, Bolivia, 2016, pp.122-124. Fecha: 04/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/Pe26zwf>.

económico y en el bienestar social. En otras palabras, defienden la idea del capitalismo cognitivo.

El capitalismo cognitivo o economía del conocimiento se soporta en la idea de que lo más valioso para el crecimiento económico es el capital intelectual. Conforme a la teoría del capital humano²⁵², los recursos humanos son los que generan el capital humano, el cual consiste en la acumulación de conocimientos, capacidades y habilidades.

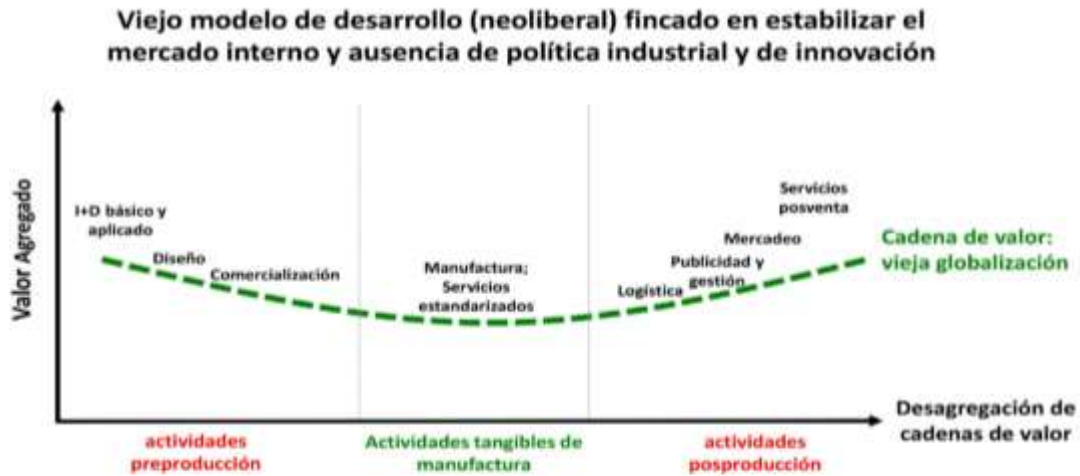
“El capital humano es el conocimiento que posee, desarrolla y acumula cada persona en su trayectoria universitaria o de formación, así como la laboral y organizacional”²⁵³. El invertir en el desarrollo del capital humano es lo que permitirá el capital intelectual, que es el necesario para generar las competencias necesarias para la innovación y creatividad.

El capitalismo cognitivo ha sido utilizado por los países de economías emergentes para transitar de la economía industrial (viejo modelo neoliberal) hacia la economía del conocimiento, en la cual la educación, conocimiento, ciencia y tecnología se encuentran interrelacionadas, y forman parte de las cadenas de valor.

²⁵² La teoría de capital humano tiene sus orígenes en aportes realizados desde finales del siglo XX, por T. Schultz, Becker y Blaug. Sus propuestas se centran en tratar de explicar cómo medir los beneficios de la inversión en capital humano, el cual se refiere a las destrezas, habilidades y conocimientos que posee el individuo y que le permiten desempeñarse en el campo laboral. De acuerdo a la postura clásica, la mejor forma de calcular tal inversión sería el rendimiento, y en tratándose de la inversión en la educación, a través de valores cuantificables y observables. En la época actual, esta teoría reconoce que la educación y el aprendizaje juegan un papel importante para el desarrollo en el crecimiento de la productividad laboral que impacta en el desarrollo de los países. (Villalobos Monroy, Guadalupe y Rene Pedroza Flores, “Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico”, *Tiempo de Educar*, vol.10, núm.20, Universidad Autónoma del Estado de México, 2009, pp.275-277. Fecha: 16/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/vw5tqB1>).

²⁵³ MADRIGAL Torres, Bertha Ermila, “Capital humano e intelectual: su evaluación”, *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, vol.2, núm. 3, ene-jun 2009, p.69.

Grafica 1. Evolución de cadenas de valor



- industrialización y globalización: ventajas comparativas y competitivas (Michael Porter)
- mano de obra expuesta a competencia internacional

Grafica 2. Evolución de cadenas de valor



- mercado global más móvil y único de mano de obra, capital, tecnología e insumos
- menor participación laboral y cognitiva tradicional en cadenas de valor
- automatización induce mayor productividad y repatriación de la manufactura a países desarrollados

Fuente: López Portillo Romano, José Ramón, "La gran transición: retos y oportunidades del cambio tecnológico exponencial y el papel de la educación superior para afrontarlas", Conferencia Internacional ANUIES, Nov-2019, México, pp.54-55.

Pero también el capitalismo cognitivo ha tenido un impacto directo en la educación; las consecuencias incluyen hacer del conocimiento un bien mercantilizable, del individuo un elemento del capital, y de la educación superior o universitaria, un instrumento al servicio de los intereses del mercado.

Así, los países que se adhieren al discurso del capitalismo cognitivo son aquellos que en las últimas décadas han desarrollado políticas educativas utilizando términos como: sociedad del conocimiento²⁵⁴, industria del conocimiento²⁵⁵, economía del conocimiento²⁵⁶, sociedad informacional²⁵⁷, capitalismo cognitivo²⁵⁸, capitalismo del conocimiento²⁵⁹, sociedad 5.0²⁶⁰, sociedad de aprendizaje²⁶¹.

De los términos antes referidos, la sociedad de aprendizaje acuñado por Stiglitz y Greenwald (2015), es el que cuenta con mayor aceptación a nivel académico porque plantea como nuevos paradigmas el de aprendizaje permanente y el de aprender a aprender.

Al respecto, Tunnermann (2018) opina que ambos paradigmas (aprendizaje permanente y aprender a aprender), serían las respuestas pedagógicas a las

²⁵⁴ Drucker, Peter, cit. por. José de Jesús Rodríguez Vargas, “El nuevo capitalismo en la literatura económica y el debate actual”, en Dabat Latrubesse, Alejandro y Rodríguez Vargas, José de Jesús (coord.), *Globalización, conocimiento y desarrollo. La nueva economía global del conocimiento, estructura y problemas*, Tomo I, UNAM y otros, México, 2009, pp. 25-26.

²⁵⁵ Machlup, Fritz, cit. por. José de Jesús Rodríguez Vargas, *op. cit.*, p.23.

²⁵⁶ Foray, Dominique, cit. por. José de Jesús Rodríguez Vargas, *op. cit.*, p.23.

²⁵⁷ Castells, Manuel, cit. por. José de Jesús Rodríguez Vargas, *op. cit.*, p.24.

²⁵⁸ Boutag, Moulter, cit. por. José de Jesús Rodríguez Vargas, *op. cit.*, p.24.

²⁵⁹ Burton-Jones, Alan, cit. por. José de Jesús Rodríguez Vargas, *op. cit.*, p.24.

²⁶⁰ La sociedad 5.0, es un concepto novedoso desarrollado en Japón en el marco del 5º Plan Básico de Ciencia y Tecnología para 2016-2021, a través del cual el gobierno y empresas privadas pretenden crear una sociedad superinteligente, basada en el desarrollo tecnológico, la cual tenga al hombre en el centro de esta estrategia, a fin de que nadie quede excluido de sus beneficios. (Ortega, Andrés, “Sociedad 5.0: El concepto japonés para una sociedad superinteligente”, *Instituto Real el Cano*, ARI 10/2019, 25/01/2019, 11pp. Fecha de consulta: 07/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/1w5te84>).

²⁶¹ Stiglitz, Joseph y Greenwald, Bruce C., *La creación de una sociedad del aprendizaje*, trad. Alma Alexandra García Martínez, Ed. Paidós, 2015, México, 556pp.

características del conocimiento contemporáneo consistentes en su acelerada expansión, diversificación y temprana obsolescencia²⁶².

La propuesta de aprender a aprender vino a sustituir al modelo de aprender–haciendo²⁶³; y se caracteriza porque las nuevas competencias que fomentan la innovación y la creatividad se encuentran apoyadas en los desarrollos tecnológicos.

El que este modelo haya sido aceptado por la mayoría de países se debe, principalmente, a factores como la globalización económica y globalización política, los cuales han tenido diversos impactos sobre los gobiernos, y han actuado como una gran tenaza sujetando a la educación, y conduciéndola hacia un capitalismo cognitivo.

En los incisos subsecuentes se explicará a mayor profundidad la relación del impacto de la globalización (económica y política) en la educación superior, de manera particular, sobre los diversos actores que intervienen en ello.

2.3.1. La educación en la agenda política y económica internacional

Desde la mitad del siglo XX, los objetivos del desarrollo económico de los países y de sus políticas para alcanzar tales objetivos han sido influenciados por los informes, lineamientos y recomendaciones de los organismos internacionales (OI), tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO); el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial del Comercio (OMC).

Esta influencia se debe a diversos factores, entre otros, a la globalización económica, la cual ha tenido un impacto en la reestructuración de las relaciones

²⁶² Tunnermann Bernheim, Carlos, *op. cit.*, pp. 21-22.

²⁶³ Gibbons, Michael, et. al, *La nueva creación del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, trad. José M. Pomares, Ed. Pomares-Corredor, Barcelona, 1994, pp.11-17.

entre actores estatales y no estatales, permitiendo que estos últimos puedan intervenir en la decisión y gestión acerca de diversas materias que antes les correspondían de manera exclusiva al Estado, entre las que se incluye el tema relativo a las políticas educativas.

Entre los informes más importantes en materia de educación superior emitidos por los OI en las últimas décadas destaca el titulado: “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”, el cual se integra con la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, y el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior, estos dos últimos aprobados también en la Conferencia Mundial sobre Educación superior celebrado por la UNESCO, en 1998²⁶⁴.

En el referido informe se conjuntaron proyectos y propuestas de diversos países, siendo uno de los acuerdos más importantes el haber convenido en la necesidad de que la educación superior cambiara profundamente, esto es, que se volviera “orgánicamente flexible, diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus estudios, sus modos y formas de organizar los estudios y dominando con esta finalidad las nuevas tecnologías de la información”²⁶⁵.

Este cambio permitiría a la educación superior anticiparse a las necesidades de la sociedad y los individuos; pondría al día los conocimientos y las competencias; y haría énfasis en que se concibiera como una educación permanente y para todos²⁶⁶.

²⁶⁴ UNESCO, Informe, “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”, *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, Paris, 1998, p.2. Fecha de consulta: 09/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/Zw5rbex>.

²⁶⁵ *Idem*.

²⁶⁶ *Idem*.

Al proyecto de la UNESCO se le fueron sumando diversas propuestas por parte del Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial del Comercio (OMC), los cuales tienen en común que exigen un replanteamiento de la educación superior.

Entre tales informes destaca el presentado por el BM en 1998, el cual instó a que la enseñanza en niveles superiores fuera permanente y estuviera sujeta a un proceso constante de evaluación, adaptación y aplicación de nuevos conocimientos, con el fin de formar personas con competencias técnicas especializadas para participar en la economía mundial.²⁶⁷.

En otro informe también presentado por el BM en el año 2003, se recomendó a los países modelar sus sistemas de educación terciaria con el propósito de no quedar marginados de la economía mundial altamente competitiva²⁶⁸.

Por su parte, desde el año de 1998, la OMC ha venido impulsado la idea de que los gobiernos acepten la existencia de proveedores privados en la educación, y de que ésta última sea tratada como servicio comercial²⁶⁹. Lo anterior se justificó en que si la educación superior se alineaba a la agenda de liberación del comercio, sería “la mejor garantía para obtener la mayor calidad al menor coste”²⁷⁰.

La labor realizada por la OMC en las últimas décadas no ha cesado a pesar de ciertos periodos de estancamiento. Su aportación más reciente lo constituye el documento S/C/W/313, emitido en 2010, en el cual reconoció diversas novedades en materia de enseñanza de educación superior, incluyendo:

²⁶⁷ Banco Mundial y Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. “El conocimiento al servicio del desarrollo. Resumen”, Washington, D.C., 1998, p.10. Fecha de consulta: 09/09/2019, fuente consultada: <https://cutt.ly/Gw5rYD2>.

²⁶⁸ Banco Mundial y Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, “Construir sociedades de conocimiento: Nuevos desafíos para la Educación Terciaria”, *op. cit.*

²⁶⁹ World Trade Organization, Council Service Comision “*Education services. Background note*”, num. S/C/W/49, 1998, 26pp. Fecha: 15/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/YeulBqH>.

²⁷⁰ Ross, Andrew, “La emergencia de la Universidad Global”, trad. Agustina Iglesias Skulj y José Ángel Brandariz García, en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Ed. Traficantes de sueños, Madrid, 2010, p.60.

- i) la necesidad de que sea subclasificada en post-secundaria (cuando se adquiere un título), y profesional y técnica (cuando no se adquiere un título);
- ii) los cambios estructurales en el mercado de enseñanza, en el que reconoce una mayor enseñanza privada (en cuanto a la financiación y número de instituciones);
- iii) una mayor movilidad, no solo de estudiantes, sino de instituciones y programas; y que ha propiciado la franquicia y hermanación de estos últimos²⁷¹.

De acuerdo a la OMC, las causas que han propiciado estas novedades en la enseñanza de la educación superior han sido: la oferta y la demanda; el aumento de estudiantes; las necesidades del mercado de trabajo que exige en los estudiantes una educación más completa y permanente²⁷².

En términos generales, el objetivo principal de los proyectos y propuestas presentados en conjunto por los OI, han sido el promover el mercado global de la educación superior, la cual comprende la formación post-secundaria, profesional y técnica; lo anterior a fin de que sean considerados como servicios cognitivos ofrecidos en todo el planeta para formar una fuerza de trabajo especializada²⁷³.

Al señalarse que el objetivo de la educación superior es el formar una fuerza de trabajo especializada, sin que exista ningún tipo de restricciones para que esta pueda moverse a cualquier parte del mundo, lo que ha conseguido es avanzar la internacionalización de la educación superior hacia una nueva fase o etapa de su

²⁷¹ Organización Mundial del Comercio, Consejo del Comercio de Servicios, “Servicios de Enseñanza. Notas del antecedente de la Secretaría”, Resolución número S/C/W/313, 2010, p.2-9. Fecha: 15/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/4euJK0>.

²⁷² Organización Mundial del Comercio, Consejo del Comercio de Servicios, “Servicios de Enseñanza. Notas del antecedente de la Secretaría”, *op. cit.*, p.19.

²⁷³ De Sousa Santos, Boaventura, *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, *op. cit.*, p.27.

evolución, toda vez que ahora se ha convertido a la educación superior en bien estratégico; de ahí que como parte de sus otros objetivos sea el alcanzar un grado de integración en la cultura institucional, con miras de formar una red o comunidad global de conocimientos.

Antes de profundizar sobre esto último, es de señalar, que el origen de la internacionalización de la educación superior se remonta al siglo IX, y su evolución se divide en seis fases o etapas²⁷⁴, cada una con características que se explican a continuación en la siguiente tabla.

Cuadro 5. Etapas de la evolución de la internacionalización de la ES

1. Edad Media al S. IX	2. Primeras décadas del S. XX	3. Segunda mitad del S. XX	4. Ochenta	5. Noventa	6. Dos mil en adelante
Fines u objetivos perseguidos con la internacionalización de la educación superior					
Expansión y dominación colonial de países centrales hacia países periféricos.	Creación de programas de estudio, principalmente a personas que debían realizar un entrenamiento o misión diplomática en el extranjero.	Facilitar visitas de docentes y estudiantes, con la intención de fomentar la cooperación entre países.	Se vuelve una herramienta para la recepción de oportunidades (conocimientos, innovación, aprendizajes) provenientes del exterior.	Proceso de transformación que trasciende lo institucional y se convierte en objeto de estudio.	Proceso indispensable para integrar un cambio en la cultura institucional de las universidades a nivel nacional e internacional, con diferentes propósitos y nuevas perspectivas de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con información de Aguilar y Riveros-Angarita (2017), pp.2-5

Como se puede observar, en cada etapa de la evolución de la internacionalización de la educación superior ha tenido diversos fines y objetivos, algunos los cuales han provocado consecuencias positivas y otros negativos.

²⁷⁴ Aguilar-Castillo, Yorleni y Riveros-Angarita, Alba Stella, “La internacionalización de la educación superior: Concepto y evolución del modelo en la Universidad de Costa-Rica”, *Revista Educación*, vol. 41, num.1, 2017, Costa Rica, pp.2-5. Fecha: 29/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/Hw5ryni>.

A manera general, algunas de las consecuencias positivas que se pueden mencionar son: el abrir posibilidades de acceso a la información y aprovechamiento de recursos a través de la educación a distancia que han permitido el enriquecimiento intelectual; facilitar la movilidad internacional de docentes y alumnos, lo que ha fomentado la creación de redes; y mejorar las fortalezas de las instituciones y fomentar la colaboración entre éstas²⁷⁵.

Como parte de los efectos negativos se pueden incluir, entre otros: que la internacionalización de la educación superior ha servido para reproducir las contradicciones del sistema capitalista, imponiendo un tipo de conocimiento e ideología que resulta favorable para aquellos actores que les conviene mantener dicho sistema, incluyendo los valores, intereses y prácticas de tipo empresarial²⁷⁶.

En cuanto a la etapa actual de la internacionalización de la educación superior, sin ánimo de profundizar en lo positivo o negativo, toda vez que se abordará en el próximo inciso, lo que puede señalarse es que se ha vuelto clave, esto al convertirse el conocimiento científico en un bien estratégico de primer orden.

La importancia que ha adquirido la internacionalización de la educación superior y de la ciencia en la etapa contemporánea, así como la inclusión de diversos agentes para su configuración son elementos que han servido a Altbach y Knight (2007) para definirla como el conjunto de: "...políticas y prácticas realizadas por sistemas educativos (y de ciencia), instituciones y personas para hacer frente al entorno global de cooperación, competencia y gestión del conocimiento..."²⁷⁷

De acuerdo a González-Torre (2019), la etapa actual la internacionalización de la educación superior también se caracteriza en que la ideología neoliberal que

²⁷⁵ Vázquez Del Mercado, Marcelle B., *op. cit.*, p.85.

²⁷⁶ *Ibidem*, pp.85-86.

²⁷⁷ Altbach y Knight, cit. por, Gongora Jaramillo, Edgar M., "Redes internacionales como instrumentos estratégicos para el fortalecimiento de la ciencia en México", en Comas Rodríguez, Oscar Jorge, La internacionalización de la educación superior. Una apuesta y una oportunidad del presente, Ed. ANUIES, México, 2019, p.16.

ha orientado a la globalización económica y política, es la misma que ha reconducido a las universidades públicas a un formato privado, esto al menos en tres cuestiones esenciales:

“en su modo de gestión, intentando imponer una dirección menos académica; en la organización de la carrera profesional, favoreciendo la pérdida de la condición de funcionario público del profesorado; y en su financiamiento, sacándola en la mayor medida posible del ámbito público”²⁷⁸.

Esta injerencia del mercado en la universidad marca una tendencia hacia la convergencia de sistemas de educación superior. Esta tendencia no significa que se trate de convertir a los sistemas de educación superior en uno solo, sino más bien que sean gobernados en forma creciente por presiones, procedimientos y patrones organizacionales similares²⁷⁹.

Esto último serviría para explicar por qué en las últimas décadas la idea central de los OI, ha sido el promover una integración cultural institucional como parte de los objetivos de la internacionalización de la educación superior; toda vez que lo que se busca es alentar una gobernanza institucional y la gestión de asuntos internacionales en materia educativa, los cuales formarían parte de las nuevas dinámicas a las que deben responder las universidades.

Además de que la configuración de redes científicas internacionales (tanto a nivel institucional o individual), constituye una apuesta estratégica para el

²⁷⁸ González-Torre, Ángel Pelayo, *op. cit.*, p. 146.

²⁷⁹ Schugurensky, Daniel, “Reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo?”, en Alcántara Pozas, Armando Ricardo y Torres, Carlos Alberto (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin del siglo*, Ed. Siglo XXI, México, 1998, pp.124-125.

fortalecimiento de las capacidades nacionales de investigación científica y de desarrollo tecnológico, siempre y cuando se tomen en cuenta factores como:

- i. Geopolíticos, entre ellos, la hegemonía y la asimetría en la división internacional del trabajo científico;
- ii. Estructurales, como son las capacidades científicas instaladas, los recursos disponibles y la masa crítica;
- iii. Diplomáticos, como las alianzas, los acuerdos y las gestiones internacionales;
- iv. Tecnológicos, como la conectividad y las habilidades tecnológicas adquiridas a través de información, entrenamiento y socialización científicas; y
- v. Comunicacionales, como el uso de lenguajes, la actualización permanente en los campos disciplinarios y en las temáticas de investigación y el acceso a discusiones internacionales²⁸⁰.

En ese sentido, cada gobierno deberá llevar a cabo las medidas necesarias para implementar la internacionalización de la educación superior, pero debe ser planeada conforme a su propio contexto, sus requerimientos, las necesidades económicas, políticas y sociales; y no siguiendo recomendaciones de organismos internacionales.

2.3.2. La colaboración universidad-empresa

La idea de buscar un control estandarizado de la educación superior, sobre todo por parte de los OI, ha provocado en los últimos años la implementación de diversas acciones y políticas realizadas por las empresas, los gobiernos y las universidades encaminadas a la instauración de una universidad-global, entendida como una institución que representa tanto el papel de universidad como la de empresa, y cuyos intereses se encuentran definidos por los intereses de un mercado

²⁸⁰ Gongora Jaramillo, Edgar M., *op cit.*, p. 23.

globalizado, el cual será el que definirá las nuevas aptitudes y capacidades que se deben perfilar en los estudiantes²⁸¹.

Esta idea de la universidad-global pretende dejar atrás la idea de considerar a la educación como un bien público global, sustituyéndolo por la idea de que es un bien mercantizable. Lo anterior se puede constatar a través de las diversas acciones y medidas que los actores involucrados con la educación superior han implementado en los últimos años a nivel mundial. Algunas de estas quedarían resumidas en las siguientes:

- Por parte de las empresas:
 - o se observa un incremento en el financiamiento de investigaciones en universidades o centros de investigación, principalmente en temas vinculados a intereses económicos.

- Por parte de los gobiernos:
 - o en la facilitación de infraestructura (carreteras, servicio eléctrico, terrenos, exención de impuestos) para la apertura de universidades privadas, las cuales tienen una clara orientación para la formación en capacidades técnicas y laborales específicas²⁸²;
 - o la expedición de leyes laxas y bajo una concepción neoliberalista que no restrinjan a las empresas para intervenir en la apertura de institutos educativos, promoción de carreras, financiación de investigaciones; entre otras.

²⁸¹ Prueba de la instauración de un perfil estandarizando en los estudiantes sería la recomendación de la OMC, consistente en la obtención de títulos en idioma inglés, por considerar que aportan mayores beneficios dadas las ventajas que ofrece en las transacciones internacionales (Organización Mundial del Comercio, Consejo del Comercio de Servicios, "Servicios de Enseñanza. Notas del antecedente de la Secretaría", *op. cit.*, p.10.

²⁸² Son varios los ejemplos a nivel mundial de universidades creadas por multinacionales. Algunos ejemplos de éstas son: la Universidad Motorola, Universidad McDonald Hamburger, los Centros Educativos de Microsoft. Fechas de consultas: 16/09/2019, fuentes: <https://cutt.ly/CeujCy3>, <https://cutt.ly/yeujC9O> y <https://cutt.ly/ReujBeB>.

- Por parte de los OI, en las recomendaciones para promover una educación superior con un menor coste.

- Por parte de las universidades:
 - o la incorporación de lógicas corporativistas que han modificado el esquema de contratación, sustituyendo los contratos laborales por privados;
 - o introduciendo carga administrativa que le resta tiempo de su labor docente; así como
 - o modificando los contenidos para que sean más acordes a desarrollar capacidades que requieran los mercados.

Como se observa, cada actor juega un papel fundamental en la configuración de una universidad global, sin embargo, la labor que realizan los gobiernos sigue siendo la más importante porque es la única que cuenta con las facultades legislativas y judiciales para regular las relaciones que surgen dentro y fuera del mercado, de la academia y de la sociedad, y así determinar el crecimiento o decrecimiento económico de un país.

En ese sentido, por más que una empresa cuente con los recursos económicos suficientes para la construcción de la infraestructura necesaria para el desarrollo de sus actividades, aun así excedería de su interés y capacidad el que quedara a su cargo la creación de infraestructura institucional y normativa, que también son necesarias.

En ese sentido, al seguir siendo responsabilidad de los gobiernos llevar a cabo la creación de la infraestructura²⁸³, le otorga cierta ventaja con respecto a los actores del sector privado y social. No por nada Stiglitz y Greenwald (2015)

²⁸³ *Idem.*

concluyen que las decisiones de los gobiernos son uno de los elementos principales que afectan la velocidad y la dirección del aprendizaje en cada país²⁸⁴.

Pero más allá de la infraestructura, también destaca la participación que han tenido los gobiernos para crear esta nueva realidad en la que está inmersa la universidad, la cual ha sido consecuencia de veinticinco años de prácticas continuas realizadas por parte del sector público con el fin de rehacer la educación superior y modificarla de maneras tanto materiales como afectivas, que incluyen tanto lo que significa aprender, enseñar e investigar²⁸⁵.

Entre las prácticas realizadas por el sector público respecto a las universidades públicas destacan: las revisiones anuales, pago relacionado con el rendimiento, concesión de poderes para otorgar títulos a proveedores comerciales, campus *off-shore*, tarifas estudiantiles, expansión del reclutamiento en el extranjero, y asociaciones público-privadas de todo tipo²⁸⁶.

Aunque las prácticas implementadas por parte de los gobiernos son de índole diversas, la mayoría se centra en la implementación de decisiones que sigue una lógica de rendición de cuentas y de inversión, lo que significa que lo que se pretende es implementar en el ámbito de la vida cotidiana de las universidades son las rutinas tecnocráticas neoliberales para que también se vuelvan neoliberales²⁸⁷.

Por tanto, el Estado ha fijado su postura como aliado de las empresas, porque al llevar a cabo estas prácticas que favorecen al mercado global, transforma el ser y hacer de la universidad. Lo anterior ha sido así, cuando a través de sus políticas ha fomentado que las universidades en lugar de atender a los intereses de su comunidad que busquen satisfacer las necesidades de su localidad; se centren en

²⁸⁴ Cfr. Stiglitz, Joseph y Greenwald, Bruce C., *op. cit.*, p.101.

²⁸⁵ Cfr. Ball, Stephen, "Living the Neo-Liberal University", *European Journal of Education*, vol. 50, núm.3, 2015, p.258. Fecha consulta: 16/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/ee26Rjh>.

²⁸⁶ *Idem*.

²⁸⁷ *Ibidem*, p.259.

las relaciones competitivas en donde los valores profesionales son desplazados por valores comerciales.

Esto último estaría evidenciado en el apoyo directo a través de planes y programas políticos, leyes y presupuesto, destinado para el fomento de los clústeres.

El clúster ha sido definido por Schmitz (1997), como:

“una concentración o agrupación de empresas e instituciones que operan en un mismo sector o sectores afines y que están localizadas geográficamente en una cierta proximidad y que generan relaciones formales e informales, espontáneas o deliberadas, que contribuyen a ganar eficiencia colectiva”²⁸⁸.

De esta definición se puede destacar que no basta la concentración o agrupación de instituciones para poner en funcionamiento un clúster, es necesario que cumpla con ciertos presupuestos tales como tales como la proximidad geográfica, así como que exista una afinidad en cuanto a las actividades de cada actor involucrado.

Lo que representaría sería nueva forma de asociación por parte de agentes diversos (empresas, universidades, gobierno), cuyos esfuerzos colectivos se centran en promover la innovación para lograr un cierto beneficio para cada actor que se involucre.

Para Ricciardi (2004), los beneficios que derivan de la acción colectiva pueden ser:

²⁸⁸ Schmitz, cit. por, De Arteché, Mónica, et., al, “El Rol de la Universidad en los clústeres: Indicadores de capital relacional e innovación. Casos de Argentina, Brasil y España”, *Revista Luciérnaga*, año 5, núm.9, Colombia, 2013, p. Fecha consulta: 12/12/2019, fuente: <https://cutt.ly/Frx0dys>.

- Tecnológicos, si apuntan a innovar los procesos productivos y productos.
- Comerciales, cuando permiten identificar nuevos mercados o, inclusive, consolidar la oferta de bienes y servicios para atender cierto tipo de clientes.
- Organizacionales, cuando la interacción lleva a perfeccionar la especialización y el enfoque de mercado de las empresas.
- Económicos, cuando la colaboración lleva a la generación de economías de escala, compras consolidadas o reducción de costos logísticos.
- Financieros, cuando se logra aumentar la capacidad de negociación ante entidades financieras o liberar recursos para inversión o facilitar alianzas.
- Sinérgicos, cuando se potencian las competencias individuales al colaborar con empresas, instituciones de investigación y desarrollo (I+D), universidades y empresas proveedoras de servicios especializados²⁸⁹.

Aun y cuando en un principio, el clúster fue pensado y creado para el fomento y desarrollo industrial, lo cual era parte de las políticas regionales de países europeos en 1960²⁹⁰; no obstante, con el paso del tiempo sus objetivos se fueron ampliando, llegando incluso a servir cierto tipos de clústers como base para las actividades del conocimiento, en donde la participación de las universidades cobra mayor peso.

De acuerdo a un estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México (2008), estos dos tipos de clústers son:

- Clusters tecno (Techno-Clusters). Grupos orientados a las tecnologías avanzadas high-tech; están bien adaptados a la economía del conocimiento y suelen tener como núcleo a universidades de renombre y centros de investigación.

²⁸⁹ Ricciardi, cit. por, Solleiro, José Luis, Estado del arte de clústers de tecnologías de la información, Cambio Tec, México, 2015, p.18.

²⁹⁰ *Ibidem*, p.25.

- Clústeres basados en el *know how*. Grupos cuya base son actividades más tradicionales; mantienen su ventaja en el *know how* a través de los años; con frecuencia se encuentran en una industria específica²⁹¹.

Estos tipo de clúster, denominados también como clúster de conocimiento o de innovación son considerados como el “sistema nervioso que promueve la competitividad de un país”²⁹². Por analogía se entendería que el esqueleto de un sistema económico son las infraestructuras, los músculos son las empresas y el sistema nervioso y neuronal son las relaciones que se establezcan²⁹³.

Actualmente, los diez clústeres de universidades principales en materia de innovación se concentran en países asiáticos, como Singapur, Japón y China; en segundo lugar, países de Europa como Alemania, y tercer lugar, Estados Unidos de América²⁹⁴.

En México se han logrado avances significativos en el rubro de clústeres de innovación. Este sería el caso del Programa para el Desarrollo de la Industria del Software (Prosoft), que comenzó en el 2003, con miras a acabar su tercera etapa en el 2024, y cuyo objetivo principal a largo plazo es el crecimiento de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Pero pese al apoyo brindado a través de la estructura gubernamental, y de por los instrumentos emitidos para ello, como el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el Programa de Desarrollo Innovador 2013-2018, y Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018, lo cierto es que las instituciones de educación superior no ocupan el primer lugar en cuanto a transferencia de conocimiento, ya que solo el 0.9 de las empresas han firmado algún convenio de

²⁹¹ Universidad Nacional Autónoma de México (2008), cit. por, Solleiro, José Luis, p.27.

²⁹² Wong, Ho y Sing (2007), Solleiro, José Luis, op. cit., pp.29 y 30.

²⁹³ *Idem*.

²⁹⁴ Fuerte, Karina, “El clúster de universidades que sobresalen en innovación, investigación y colaboración”, Tecnológico de Monterrey, Sitio Web. Fecha publicación: 9/05/2017. Fecha de consulta: 12/12/2019, fuente: <https://cutt.ly/Rrx0NuV>.

vinculación con las universidades²⁹⁵. Ante este escenario, es claro que todavía falta mucho camino por recorrer.

Por otra parte, respecto al impacto que han tenido los clústeres u otros tipos de esquemas de asociación respecto a las universidades, se podría afirmar que ha sido mucho mayor por el hecho de ser influenciadas a cumplir los intereses de las empresas y de los gobiernos.

Para las universidades, este tipo de asociaciones las ha llevado a asumir una nueva postura para la gestión de sus propósitos y recursos, utilizando un discurso gerencial con diversos fines: obtener más recursos; modificar sus planes y objetivos a manera que se identifiquen con las potencialidades del mercado y puedan proporcionar “cursos vendibles en universidades vendibles”²⁹⁶.

Tal transformación en el ámbito de las universidades, se observa incluso en el replanteamiento en los objetivos y propósitos, lo cual explica por qué en sus discursos y prácticas se hace énfasis sobre el valor del dinero en la planeación; las flexibilización de planes y opciones educativas; el análisis costo-eficiencia; los indicadores de desempeño y la selectividad; así como también explica por qué han implementado cambios estructurales, tales como la desregulación de las condiciones de trabajo, crecimiento de instituciones privadas, actividades empresariales del profesorado, ligas con asociaciones y el sector de negocios.

Este cambio en el papel de las universidades se atribuye a la mercantilización del conocimiento, la cual ha provocado una competencia entre éstas y las

²⁹⁵ Estos datos fueron obtenidos del Foro Consultivo y Tecnológico (FCCYT,2012), y del Programa de Desarrollo de Innovación, (PDI,2013), ambos cit. por, Juárez López, Berenice, et. al, Impacto de la vinculación universidad-empresa en la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en empresas del estado de Aguascalientes, num.14, año 8, ene-jun 2017, p.2. Fecha consulta: 12/12/2019, fuente: <https://cutt.ly/Nrx2bul>.

²⁹⁶ Barchiesi, Franco, “Sutil pero fatídica: la reestructuración de la universidad en Sudáfrica”, trad. Emanuel Rodríguez López y David Gámez Hernández, en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Ed. Traficantes de sueños, Madrid, 2010, p.96.

empresas, dando como resultado que las funciones de la academia y las empresas ya no sean claramente diferenciables, ni tampoco sean susceptibles de tasarlas o asignarle un valor distinto que el económico. Lo anterior es así, atendiendo a que ambas comercian con la función de formación científica y la formación especializada, lo que ha implicado dejar a un lado la formación relacionada con la ciudadanía²⁹⁷.

Para Olssen y Peters (2005), una clara manifestación de los cambios que han transformado el modo en que la universidad se define y justifica su existencia son²⁹⁸:

- La implementación de los modelos de rendición de cuentas y eficiencia que hace que se asemejen más con las empresas privadas;
- El énfasis puesto en los contratos, los cuales vienen a reemplazar la regulación central por un nuevo sistema de administración pública;
- La introducción de conceptos tales como aclaración de propósitos, especificación de tareas;
- Las relaciones de trabajo jerárquicas;
- Los procesos en términos de resultados, en donde los servicios se miden en términos de costo y calidad.

Tales cambios son consecuencia de haber introducido la nueva economía institucional o nueva gestión pública como modelo de gobernanza o modalidad regulativa para regir la educación superior.

Este nuevo modelo de gestión se sustenta en teorías neoliberales que han implicado un cambio estructural en la organización y participación de los sujetos que intervienen en la universidad, y que ha venido a transformar el papel del docente, estudiante y de los propios administrativos de la universidad.

²⁹⁷ González-Torre, Ángel Pelayo, *op. cit.*, p. 146; Ross, Andrew, *op. cit.*, p.69.

²⁹⁸ Cfr. Olssen, Mark y Peters, Michael A., *op. cit.*, p.323.

Para el caso del docente, el efecto ha sido la desprofesionalización, por lo que ahora su desempeño se valora atendiendo a su gestión o trabajo laboral, mismo que es realizado conforme a las cadenas de mando, lo que ha implicado que pierda su autonomía profesional sobre el trabajo en relación con la enseñanza y la investigación.

Olssen opina que el profesionalismo transmite un tipo de poder dirigido al sujeto basado en las concepciones liberales de los derechos, la libertad y autonomía, por lo que al existir el contrato, el patrón de poder depende de dicho instrumento y de la necesidad de cumplimiento, monitoreo y responsabilidad organizado en una línea de gestión²⁹⁹.

En el caso de las autoridades administrativas educativas, los cambios organizacionales de las universidades ha otorgado a éstas un nuevo tipo de liderazgo equiparable al de director estratégico o agente de cambio, el cual debe cumplir con las fórmulas, incentivos, objetivos y planes, según lo demande los consejos de gobierno o juntas corporativas que vienen a sustituir el papel de las juntas académicas³⁰⁰.

Entonces, lo que podría considerarse como uno de los temas que integran el debate actual sería la lucha que la universidad enfrenta por ser incorporada al sistema económico central de las sociedades capitalistas actuales a causa de procesos de globalización económica y política.

Estos procesos actúan en su contra como una tenaza, y obligan a la universidad a dejarse llevar al mundo de los negocios y empresas en la forma de

²⁹⁹ Cfr. Olssen, Mark y Peters, Michael A, *op. cit.*, p.325.

³⁰⁰ Marginson, cit. por, Mark Olssen y Michael A Peters, *op. cit.*, p.327.

productor de capitalismo cognitivo, y por ende, a representar más que una universidad global, el papel de universidad-empresa³⁰¹.

En el otro extremo de este debate estaría la universidad dispuesta a mantener su lucha y resistencia a ser incorporada en términos de agente aliado del mercado.

En relación a tal debate, Boaventura de Sousa Santos (2007), opinan que la universidad debe retomar el papel de productor de alta cultura, pensamiento crítico, y conocimientos ejemplares; de ser una institución consensual que responda a las exigencias sociales y políticas de democratización; y por último, nuevamente con plena autonomía³⁰².

El debate sigue generando tensiones, pero la solución a este escenario no es que la universidad vuelva a su postura tradicional decimonónica. Por el contrario, la universidad deberá adaptarse a los nuevos cambios, pero al hacerlo no debe perder de vista que sus funciones, además de tener propósitos económicos, también son culturales, y que son éstas últimas la que influirán en forma decisiva en crear una sociedad menos desigual y capaz de convivir.

³⁰¹ El término universidad-empresa es propuesto a fin de entender el nuevo modo en que la institución se ha acercado al mundo empresarial y se ha alejado del control político y de la dinámica social; y entre cuyas características más notables está el hacer énfasis a la incorporación del trabajo de la investigación y docencia dentro del proceso económico productivo; de hacer concebir a la formación como una inversión bajo la forma de capital cultural; de trasladar la estructura gerencial de la empresa a la universidad; de considerar el cálculo económico como único criterio a tomar en cuenta, y en el que queda comprendido el conocimiento. (Galcerán, Montserrat, "La educación universitaria en el centro del conflicto", en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Ed. Traficantes de sueños, Madrid, 2010, pp.15-19).

³⁰² Cfr. De Sousa Santos, Boaventura, *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, op. cit., pp.21-22.

Capítulo III. Cambios en la enseñanza del Derecho en México derivado de la globalización económica y política

El objetivo de estudio en este capítulo estará centrado en explicar las particularidades de la enseñanza del Derecho en México, específicamente en lo relativo a su evolución histórica y de cómo ha sido afectada por la globalización.

Para llevar a cabo el objetivo general, el presente capítulo estará dividido en tres apartados estructurados de la siguiente manera: el primero cuyo propósito será analizar tres modelos o concepciones jurídicas del Derecho, a saber: la positivista, la crítico-realista, y la argumentativa.

La razón por la cual fueron considerados precisamente estos modelos, es porque se consideran los más representativos de la evolución de la enseñanza del Derecho, pero además porque cada uno identifica de forma clara un momento o periodo histórico clave y representativo de dicha evolución.

En el segundo apartado se estudiará la internacionalización de la educación superior como respuesta a la globalización. En atención a esto, la investigación se limitará a abordar tres aspectos respecto a este tema: de los antecedentes que incidieron para dar un nuevo rumbo de la educación superior; de la estructura institucional del gobierno mexicano en el rubro de la internacionalización; y de la situación, el papel y lo que falta por hacer a las instituciones de educación superior del país respecto al proceso de internacionalización.

Finalmente, el tercer apartado del presente capítulo se abocará a estudiar la internacionalización de la enseñanza del Derecho. Sobre este tema, se abordará los cambios que han tenido que implementar las escuelas y facultades de Derecho a partir de la injerencia de actores tales como el mercado y las organizaciones internacionales.

3.1. Modelos teóricos-jurídicos de la enseñanza del Derecho

Existen muchos temas de interés dentro de la historia de la educación y del Derecho que son dignos de análisis. Saber el rumbo que debemos tomar haciendo retrospectiva de nuestras decisiones pasadas requiere a menudo de una reflexión profunda.

Para identificar los cambios que se deben implementar en México en materia de enseñanza del Derecho o pedagogía jurídica, es necesario entender y comprender el transcurso de los acontecimientos políticos, sociales y económicos que la han afectado, y viceversa como ésta ha afectado tales acontecimientos. Hacerlo de esta forma permitirá vislumbrar hacia dónde se dirige la enseñanza del Derecho en el país y del rol de los abogados.

La pedagogía jurídica ha sido una de las disciplinas que estudian el entramado normativo coactivo, positivizado, institucionalizado y organizado que es el Derecho, y “abarca tanto las formas en que se transmiten los conocimientos, como los objetivos de la transmisión cognitiva”³⁰³ de los estudios jurídicos.

En cuanto a la evolución histórica de la pedagogía jurídica comprenderá tanto lo relativo a la formulación de saberes, como de la forma en que éstos se han transmitido.

Esto implica que al abordarse el estudio de esta disciplina debe partirse de la idea de que constituye una de las muchas relaciones que existen entre el Derecho y la cultura; lo que en otras palabras se entiende como la “dimensión cultural del Derecho”³⁰⁴.

³⁰³ Cfr. Gómez Romero, Luis, “La educación jurídica como adiestramiento para la utopía”, en Alianza por la excelencia académica, *La Enseñanza del Derecho en México. Diagnóstico y propuestas*, Ed. Porrúa, México, 2007, pp.37-38.

³⁰⁴ Cfr. García Cívico, Jesús, “Derecho y cultura: una dimensión cultural del Derecho”, *Anuario Facultad de Derecho*, Universidad de Alcalá, vol. XI, núm. 28, p. 9. Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/VeoEw2n>.

Gómez (2007) opina en ese mismo sentido, y considera que una de las relaciones que se dan entre Derecho y cultura, es cuando se atribuye al Derecho el carácter de “marcos de significación desde el cual interpretamos tanto la vida social como nuestro propio desarrollo en su seno”³⁰⁵.

Esto quiere decir, que no solo en la transmisión de los conocimientos jurídicos, sino incluso desde la configuración de las normas jurídicas a partir de una cierta concepción del Derecho es donde quedarían recogidos los hechos y valores culturales de una cierta sociedad o comunidad.

Por su parte, López (2018) refiere que la dimensión cultural del Derecho debe ser entendida como un mecanismo que se utiliza para la socialización, más aún cuando la pedagogía jurídica se encarga de los procesos de transmisión de los conocimientos jurídicos³⁰⁶.

Esto coincidiría con lo señalado por García-Lastra, referente a que uno de los papeles esenciales de la educación superior constituye no solo la transmisión de saberes, sino también la transmisión de valores e ideas, tanto de las generaciones precedentes de la cultura como de la actual, tal y como se explicó en el capítulo que antecede³⁰⁷.

Ambas concepciones permiten reconocer que las relaciones que se dan entre Derecho y cultura se producen en un momento y contexto histórico determinado, y que en la misma relación está inmersa la pedagogía jurídica, por ser considerada como una disciplina encargada de llevar a cabo una función conformadora de la dimensión cultural del Derecho, tal y como se explicó líneas arriba.

³⁰⁵ Cfr. Gómez Romero, Luis, *op. cit.*, p.40.

³⁰⁶ Cfr. López D., Rosalío, *Lo oculto en la enseñanza del Derecho*, Ed. Porrúa, México, 2008, p. 9.

³⁰⁷ Véase *supra* nota, p.92.

Sus ideas justifican que en el presente trabajo se haya decidido abordar la evolución de la pedagogía jurídica en México desde una perspectiva histórica contextual, atendiendo a que ésta última es útil para identificar el origen histórico o ideológico de los hitos culturales que han hecho del Derecho lo que hoy es y lo que quiere ser mañana³⁰⁸.

3.1.1. La educación jurídica positivista a la versión dogmática científica

La escuela tradicional tuvo su origen en la Edad Media y estuvo a cargo de la iglesia, la cual se erigió como responsable de ejercer el dominio sobre la conciencia humana y su moral en casi toda Europa.

La forma en que la iglesia pudo ejercer este control fue a través de las universidades, monasterios y escuelas monásticas. Esto implicó que la principal función de los centros educativos que fundó durante esta época fuera la de fungir como herramientas para que el cristianismo se desarrollara intelectual e institucionalmente³⁰⁹.

Hasta la edad moderna, la iglesia estuvo a cargo tanto de los contenidos de los cursos que se impartían, como de la selección, organización y métodos de enseñanza. Lo anterior influyó para que la educación que se daba en las universidades presentara las siguientes características: tener un alcance universal, toda vez que estaban abiertas a todo mundo; pero también, que la educación diera preferencia a la enseñanza de las materias abstractas y literarias en lugar que la de tipo realistas y científicas³¹⁰.

El modelo educativo que se aplicó en México durante el periodo colonial o novohispano guardó muchas similitudes con el modelo que se estaba siguiendo en

³⁰⁸ Cfr. García Cívico, Jesús, *op. cit.*, p.9.

³⁰⁹ Luzuriaga, Lorenzo, *Historia de la educación y la pedagogía*, 9ª ed., Ed. Losada, Argentina, 1971, p. 85.

³¹⁰ *Idem*.

el viejo continente dado la subordinación política y económica que se tenía con respecto a España.

La Real y Pontificia Universidad fue uno de los centros de enseñanza más importantes ubicados en la entonces Nueva España, hoy México. La educación que ahí se impartió se dividía en cinco facultades que a su vez se subdividían en la menor de Artes, y las mayores de Derecho civil (las leyes), Derecho eclesiástico (la de los cánones), Teología y Medicina.^{311,312}

Los estudiantes de la Real y Pontificia Universidad sólo podían obtener sus grados después de haber cursado la universidad, y para ejercer su profesión debían acreditar sus estudios y demostrar sus conocimientos a través de un riguroso examen presentado ante la Real Audiencia.

Para Samper (2006), la enseñanza del Derecho que se impartió durante el periodo colonial se basó en el modelo educativo tradicional. Esto implica que la educación jurídica, así como sucedió con la educación en general, tuvo como principal objetivo “la formación y el moldeamiento de la conducta del ser humano en la disciplina y la rigidez del orden absoluto”³¹³

El modelo educativo tradicional usado en el periodo novohispano obligó a usar un método de enseñanza jurídica con las siguientes características: “teórico, casuístico, memorista, dialéctico, de sutileza y de distingos”³¹⁴.

³¹¹ González González, Enrique, “La Historia de las Universidades en el Antiguo Régimen, ¿Una historia de la iglesia?”, en López Cano, María del Pilar Martínez (coord.), *La iglesia en Nueva España, Problemas y perspectivas de investigación*, UNAM, México, 2010, p. 78.

³¹² González, María del Refugio, *Introducción al Derecho Mexicano*, UNAM e Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie A. Fuentes b), Textos y estudios legislativos, núm.31, Colección: Introducción al derecho mexicano, México, 1983, p.76.

³¹³ Cfr. De Zubiria Samper, Julián, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 2ª ed., Ed. Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia, 2006, p. 32.

³¹⁴ Mendieta y Núñez, cit. por, María del Refugio González, *op. cit.*, p.76.

Este método fue aplicado con el propósito de poner en práctica la idea de los valores nacionales³¹⁵; los cuales en ese momento histórico representaban las creencias que se consideraban necesarias para alcanzar el desarrollo y progreso, y de paso fomentar la unidad social de la nueva España.

Esto quedó planamente demostrado a través de la metodología educativa que se implementó basada, principalmente en la memorización de conocimientos teóricos y carentes de profundidad; así como del uso de la razón para resolver problemas morales aplicando reglas teóricas.

La implementación de estas prácticas educativas consiguió durante un cierto periodo, ir moldeando al individuo a fin de que fuese útil a los intereses del virreinato; no obstante, pronto empezarían a ser modificadas derivado de los acontecimientos marcados por una serie de inconformismos de la sociedad novohispana que llevaron a una nueva etapa conocida con el nombre de la República.

El periodo de transición de la Colonia a la República ocurrió alrededor de 1812, como resultado de diversos factores tales como la instauración de las Cortes de Cádiz, las cuales significaron un avance en la modernización judicial.

Las Cortes fueron implementadas con el objetivo principal de que el derecho soberano de juzgar y administrar justicia pasara a manos de la Corona española, a través de una serie de instancias y tribunales creados para impedir al rey intervenir directamente en las causas judiciales³¹⁶.

Otro factor que contribuyó a la instauración de la República fue la publicación e implementación de la Constitución gaditana. En este cuerpo normativo se introdujo una serie de nuevos mecanismos jurídicos, como la instauración de los

³¹⁵ De Zubiria Samper, Julián, *op. cit.*, p.32.

³¹⁶ Montoya Prada, Alexander, "La transición del orden jurídico. Entre la Colonia y la República en los procesos criminales en Querétaro (1830-1849)", *Signos históricos*, vol.13, núm.26, jul-dic 2011, México, pp.20-21. Fecha consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/4eo1OOe>.

principios que a modo de garantías tenían la intención de romper con la sociedad estamental precedente; el problema fue que en la práctica se mantuvieron una multitud de rasgos que la norma no pudo cambiar desde una imposición formal³¹⁷.

La enseñanza del Derecho que se impartió durante este periodo de transición no fue muy diferente respecto al modelo educativo tradicional que se implementó en el periodo colonial. La característica en común entre ambos fue que mostró una determinada concepción del Derecho, específicamente de tipo dogmático.

Más entrado en el siglo XIX, el positivismo jurídico comenzó a desarrollarse con características de tipo científicas³¹⁸. Francia, Alemania e Inglaterra fueron los países en los que se promovió este tipo de positivismo a través de la Escuela de la Exégesis, de la Jurisprudencia de Conceptos, y de la Jurisprudencia Analítica, respectivamente³¹⁹.

Mientras que lo anterior ocurría en Europa, en México la enseñanza jurídica subsistía en la máxima precariedad tras el cierre de la Real y Pontificia Universidad de México en 1833. En el país solo quedaban pocos colegios en donde se impartían todavía clases de Derecho, como lo fueron San Gregorio, San Ildefonso y San Juan de Letrán por mencionar algunos.³²⁰

La filosofía positivista logró ser introducida en el país hasta la segunda mitad del siglo XIX, concretamente, posterior a la Guerra de Reforma, cuyo logro se atribuye a Gabino Barreda, destacado médico y reformador de la educación³²¹

³¹⁷ *Ibidem*, p.21.

³¹⁸ Zolezzi Ibárcena, Lorenzo, *La enseñanza del Derecho*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, Perú, 2017, s.p.

³¹⁹ Vázquez, Rodolfo, "Modelos Teóricos y enseñanza del Derecho", en Alianza por la excelencia académica, *La enseñanza del Derecho en México. Diagnóstico y propuestas*, Ed. Porrúa, 2007, p.101.

³²⁰ González, María del Refugio, *op. cit.*, p.76.

³²¹ Núñez Carpizo, Elssié, "El positivismo en México: impacto en la educación", en *La Independencia de México a 200 años de su inicio. Pensamiento social y jurídico*, UNAM, 2010, p. 376.

Para Comte, la educación era un poder espiritual: “un sistema claro de ideas y costumbres necesarios para preparar a los individuos al orden social en que habrían de vivir y para adaptar en todo lo que sea posible a cada uno de ellos al destino particular que deben llenar en él”³²².

Estas ideas llevaron a Barrera a considerar que “la realidad mexicana requería una transformación, la que debía elevarse a través de la educación”³²³.

Pronto esa tan anhelada transformación a la que se refería Barrera habría de ser una realidad con la entrada en vigor de la Ley de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867, que establecía que la enseñanza elemental sería gratuita, laica y obligatoria; además que reglamentaba toda la educación pública desde la primaria hasta la profesional.

La creación de la Escuela Nacional de Jurisprudencia en 1867, fue uno de los cambios dados en la enseñanza del Derecho implementados en el país a consecuencia de la entrada en vigor de la Ley de Instrucción Pública. En esta Escuela, los estudiantes de Derecho asistían a clases y recibían una educación basada en la filosofía positivista, la cual se caracterizaba por incluir un plan de estudios multidisciplinario y por impartir conocimientos prácticos además de los teóricos.

Después de décadas de impartir cátedras basadas, principalmente, en el Derecho Romano, pronto empezaron a impartirse materias como derecho patrio, derecho penal, constitucional, procedimientos civiles, filosofía del derecho, medicina legal entre otras más que enriquecieron el plan de estudios. Este cambio en los planes de estudio jurídicos fue realizado con el fin de irse adecuando al movimiento de codificación que ocurría en todo el país.

³²² Comte, Augusto, cit. por, Héctor Antonio Díaz Zermeño, “El positivismo mexicano en la educación: aportes Manuel Flores, entre Comte y Spencer”, *Revista de Pedagogía*, vol. 24 no.70, mayo 2003, Caracas, pp.321-334. Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/geoGbpM>.

³²³ Núñez Carpizo, Elssié, *op. cit.*, p.376.

El movimiento de codificación en México se originó y desarrollo en diversas etapas, de 1824 hasta 1870. En sus primeros momentos no tuvo el propósito de hacer una obra original, o de copiar el modelo extranjero; por el contrario este movimiento tenía el propósito de “recoger y reformular el derecho castellano”³²⁴.

El resultado del movimiento codificador fue la creación de leyes divididas en códigos, cuyos contenidos se organizaron de manera sistemática a fin de que fuera de fácil acceso para los jueces, e hiciera más fácil la acción de la justicia³²⁵.

La sistematización del derecho a través de los códigos fue la causa principal para rediseñar los currículos utilizados para la enseñanza del Derecho. A partir de este momento, los planes de estudio quedaron conformados por una serie de materias, las cuales correspondían a los códigos vigentes.

Los cambios implementados en el sistema jurídico mexicano, y en su enseñanza, obedece a una nueva concepción del Derecho denominada como concepción formalista o positivista del Derecho.

Para Ricasens Siches (1956), la concepción formalista o positivista del Derecho presentaba características como:

“...de que solo la ley escrita podía ser la fuente de decisiones concretas y de que la función judicial consistía exclusivamente en la mecánica de un silogismo, cuya

³²⁴ Cruz Barney, Oscar, “La codificación civil en México. Aspectos generales”, en Caballero Juárez, José Antonio y Cruz Barney, Oscar (coords.), *Historia del derecho. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos comparados*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie Doctrina Jurídica, núm. 26, México, 2006, p. 2. Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/5epWmVt>.

³²⁵ González, María del Refugio, *op. cit.*, p.93.

premisa mayor debía ser el texto, la premisa menor, la constatación de los hechos; y la consecuencia el fallo”³²⁶.

Este tipo de concepciones del Derecho decimonónicas no son muy diferentes a las que actualmente se siguen planteando en pleno siglo XXI, y representan un modo de acercarse al derecho basado en una doctrina única.

Para Bobbio estas representaciones acerca de una visión única del Derecho resultan erróneas por partir de una confusión entre positivismo y normativismo³²⁷, en donde cabe una concepción única es en el normativismo jurídico, sin embargo en el positivismo jurídico hay tres aspectos desde los cuales puede entenderse: el metodológico, teórico e ideológico³²⁸.

Estos tres aspectos que defiende han dado al Derecho la particularidad de considerarlo como a-valorativo o éticamente neutral y descriptivo³²⁹, e inciden a su vez en el modo de acercarse a su estudio.

Respecto al modo en que puede acercarse al estudio del Derecho a partir de la concepción positivista del Derecho, Bobbio opina que se debe partir del Derecho que es, y no del Derecho ideal³³⁰. Partir del Derecho que es implicaría desde el aspecto metodológico que a los estudiantes deba incitárseles a “que deben conocer y saber explicar el contenido jurídico y reproducirlo con mayor claridad posible”³³¹.

En cuanto a la dimensión teórica, las consecuencias de tal concepción incidirían en el contenido de lo que se enseña. En ese sentido, los saberes jurídicos deben quedar circunscritos a lo que dicta ley al ser considerada la principal fuente

³²⁶ Ricaséns, Siches, cit. por, Lorenzo Zolezzi Ibárcena, *op. cit.*, s.p.

³²⁷ Cfr. Bobbio, Norberto, *El problema del positivismo jurídico*, trad. Ernesto Garzón Valdés, 12 ed., Ed. Fontamara, p.44.

³²⁸ *Ibidem*, pp.44-45.

³²⁹ *Ibidem*, *op. cit.*, p.47.

³³⁰ *Idem*.

³³¹ Vázquez, Rodolfo, *op. cit.*, p.103.

del Derecho; ello implica que los estudiantes deban remitirse al contenido de los textos legales, esto es, códigos y leyes para identificar el Derecho que debe ser objeto de estudio³³².

Respecto a la ideología de la posición formalista ortodoxa es de señalar que llega a identificarse la validez con la justicia; lo anterior obedece a que la “mentalidad que el positivismo rechaza es la de quien incluye en la definición del derecho elementos finalistas, por ejemplo: la obtención del bien común, la actuación de la justicia, la protección de los derechos de libertad”³³³.

Este carácter ideológico del positivismo jurídico ha traído como consecuencias que el estudiante de Derecho deba limitarse a “repetir, sin criticar o cuestionar, el contenido de las normas”³³⁴; haciendo caso omiso de todo lo que quede fuera de lo señalado por ésta.

Lo que se puede advertir de todo lo anterior es que los tres aspectos antes señalados (metodológico, teórico e ideológico), no solo han servido para definir una concepción del Derecho positivista sino han significado un modo particular de enseñanza del Derecho, la cual ha sido objeto de múltiples críticas porque:

- inhibe la interpretación judicial (la cual es una consecuencia del aspecto metodológico del positivismo),
- fomenta la repetición de los saberes jurídicos (aspecto que se atribuye al aspecto teórico del positivismo), y
- desestima al derecho como factor de transformación social (consecuencia del aspecto ideológico del positivismo).

Por otra parte, respecto a la razón por la que este tipo de enseñanza se mantiene en las universidades o facultades de derecho pese a que presenta tales

³³² *Ibidem*, p.104.

³³³ Bobbio, Norberto, *op. cit.*, p.47.

³³⁴ Vázquez, Rodolfo, *op. cit.*, p.104.

características es porque este tipo enseñanza sirve para mantener el *status quo*, toda vez que reproduce “patrones de jerarquía y dominación presentes en la sociedad y, específicamente, en la profesión jurídica”³³⁵.

No se entrará al análisis del debate respecto a este último punto por considerar que se aparta del objetivo principal del estudio que aquí se propone, lo que sí debe destacarse a manera de conclusión es que la enseñanza del derecho de tipo positivista ha tenido un profundo arraigo en las facultades de Derecho del país, tal y como se desprende del mantenimiento de los métodos de enseñanza tradicional y de los contenidos de los planes curriculares, en el que abundan saberes enfocados al conocimiento de las leyes.

Ambas cuestiones han impedido la creación de nuevos saberes jurídicos, y nuevos modos de acercarse al estudio del Derecho; aunado a que también ha tenido un impacto en el rol de los abogados, los cuales aplican un Derecho que resulta totalmente descontextualizado de su realidad.

De ahí que en el ámbito de la enseñanza del Derecho uno de los temas pendientes por resolver sean superar los métodos que resultan obsoletos, los cuales han provocado “desventajas competitivas de nuestra educación jurídica en el mundo globalizado”³³⁶.

3.1.2. Del movimiento positivista al *Critical Legal Studies*

La concepción positivista ortodoxa del Derecho con el paso del tiempo dio origen a una revuelta contra el formalismo³³⁷. Esta surgió cuando los operadores

³³⁵ Kennedy, Duncan, cit. por, Luis Gómez Romero, *op. cit.*, pp.71-72.

³³⁶ Cáseres Nieto, Enrique, *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del Derecho en el sistema romano-germánico*, Tomo 1, UNAM-IIJ, México, 2016, pp. XI-XII.

³³⁷ Vázquez, Rodolfo, *op. cit.*, p.105.

del Derecho se percataron que “entre la norma y la sentencia había un espacio de creación judicial”³³⁸.

La nueva concepción del Derecho que se propuso era de tipo crítica-realista, y sus primeras manifestaciones surgieron en Europa en el momento histórico en que se empezaron “a cuestionar el ambiente industrial y comercial que rendía un culto incondicional y ciego –sobre todo eso- al progreso industrial”³³⁹.

La escuela de Jurisprudencia de intereses representada por Geny en Francia, constituye uno de las primeras corrientes en contra del positivismo, particularmente, en contra del método exegético³⁴⁰.

Para Geny, el Derecho era lo dado, lo racional, lo ideal, en virtud de estar conformado por la ciencia; pero al mismo tiempo era lo construido, lo artificial, lo evolutivo, lo cambiante, al estar integrado por la técnica. Esto implicaba que el abogado debía oscilar entre estos dos polos, adaptando el Derecho a las circunstancias sociales variables³⁴¹.

Este movimiento contra el formalismo se extendió casi al mismo tiempo en los Estados Unidos. Uno de los primeros representantes de este movimiento en este país fue Langdell, el cual fue reconocido por haber introducido el método de casos como metodología para el trabajo en clase³⁴².

Otras corrientes en contra del formalismo o positivismo jurídico fueron la escuela escandinava, escuela de derecho libre, el marxismo jurídico y las escuelas críticas del derecho, siendo esta última la más reciente³⁴³.

³³⁸ Zolezzi Ibárcena, Lorenzo, *op. cit.*, s.p.

³³⁹ Bernuz Beneitez, María José, *Francois Geny y el Derecho. Una lucha contra el método exegético*, Universidad Externado de Colombia, Colombia, 2006, s.p.

³⁴⁰ *Ibidem*.

³⁴¹ *Ibidem*.

³⁴² Zolezzi Ibárcena, Lorenzo, *op. cit.*, s.p.

³⁴³ Vázquez, Rodolfo, *op. cit.*, p.105.

En los orígenes de los *Critical Legal Studies* (CLS), se consideró una organización que reconocía no poseer una “tesis correcta con la que guiar las masas en un proyecto de transformación social global a través del Estado”³⁴⁴.

Es posible encontrar ciertas similitudes de los CLS con la corriente progresista. Lo que tienen en común ambas es el haber sido considerados más un movimiento político y socio cultural, que un movimiento intelectual.

Por su parte, el movimiento en contra del formalismo en América Latina cobró relevancia a través del método de casos, el cual logró implementarse entre la década de 1960 y 1970³⁴⁵, aunque los primeros antecedentes de la concepción crítica-realista del Derecho son posible ubicarlos entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

En México, la superación de la escuela positivista jurídica se atribuye a los aportes de Gómez Morín, quien fungió como director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia durante el periodo que comprende de 1922 a 1925. En este lapso se dieron importantes reformas al plan de estudios y la escuela se elevó por vez primera durante su gestión a la categoría de Facultad de Derecho y Ciencias Sociales³⁴⁶.

A Gómez Morín se le reconoce haber implantado la organización de seminarios en las áreas jurídicas, sociológicas y económicas, además de crear una nueva materia que denominó Sociología Mexicana, la primera en estudiar las ciencias sociales y su aplicación a los problemas de México³⁴⁷.

³⁴⁴ Pérez Lledó, Juan A, *El movimiento Critical Legal Studies*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, España, 1993, p.36. Fecha de consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/Aeo4zxD>.

³⁴⁵ Zolezzi Ibárcena, Lorenzo, *op. cit.*, s.p.

³⁴⁶ González Schmal, Raúl, “La Obra Jurídico institucional de Manuel Gómez Morín”, *Instituto de Investigaciones Jurídicas, Ilustre y Nacional Colegio de Abogados de México*, 2013, pp. 7-8. Fecha de consulta: 07/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/0eiyHxc>.

³⁴⁷ Krauze, Enrique, *Caudillos Culturales en la Revolución Mexicana*. Ed. TusQuets Editores, 2014, México, s.p.

Para la carrera de Derecho se establecieron una serie de cambios que consistieron en una doble ramificación de especialidades: en una de ellas incluía al Derecho Civil, al Derecho Procesal, al Derecho Mercantil y al Derecho Público; mientras que en la otra se implantaron cuatro especialidades que eran consideradas indispensables a pesar de no formar parte del esquema profesional de un abogado, a saber: el régimen industrial, la administración municipal, criminología y el trabajo social³⁴⁸.

La labor de Gómez Morín fue tan destacada que logró como pocos directores, el reconocimiento de la generación de estudiantes que coincidieron con su período; quienes lo describen como la etapa más entusiasta de la Escuela Nacional de Jurisprudencia³⁴⁹.

Esta labor estuvo enmarcada en corrientes tales como el vitalismo, el escepticismo, el pragmatismo y otras corrientes filosóficas empezaron a surgir a principios del siglo XXI, con el propósito de contrarrestar al positivismo e influyen significativamente en los estudiantes universitarios.

Gómez Morín compartió junto a Vasconcelos una visión más justa en materia social. A pesar de las discrepancias y desavenencias que en el aspecto político después tendría con él, ambos coincidieron plenamente en que era indispensable formar generaciones comprometidas con el desarrollo del país y de la sociedad³⁵⁰.

³⁴⁸ *Ibidem*.

³⁴⁹ González Schmal, Raúl, "La Obra Jurídico Institucional de Manuel Gómez Morín", *Instituto de Investigaciones Jurídicas, Ilustre y Nacional Colegio de Abogados de México*, 2013, pp.7-8. Fecha de consulta: 07/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/0eiyHxc>.

³⁵⁰ García Diego, Javier. "El rectorado de Manuel Gómez Morín: la defensa de la Universidad y la libertad", *Revista de la Universidad de México*, UNAM, 2001, 71-80pp. Fecha de consulta: 04/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/ueiiFtL>; Ocampo López, Javier. "José Vasconcelos y la Educación Mexicana", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol.7, 2005, 137-157pp. Fecha de consulta: 05/09/19, fuente: <https://cutt.ly/BeuAnkn>.

A Manuel Gómez Morín se le reconoce su gran labor organizativa y reformista en el ámbito de la enseñanza del Derecho. Durante su vida como rector y mientras mantuvo un vínculo con la universidad hizo todo aquello que está representado en las principales tesis que dieron origen al *Critical Legal Studies* (CLS).

Algunas de las tesis principales en las que queda resumido el pensamiento de los CLS, que sirven para delinear la concepción del Derecho que defienden, son: *i)* destacar la dimensión histórica y social del derecho; *ii)* subrayar la importancia de la interdisciplinariedad frente a la postura dogmática jurídica; *iii)* recalcar el sentido político de la práctica cotidiana de los jueces y juristas, que con su actividad construyen el Derecho³⁵¹.

Para Vázquez (2007), estas mismas tesis aplicables para determinar una concepción particular de Derecho distinta a la positivista, sirven para delinear las características de la enseñanza que es defendida y promovida por el CLS. En su opinión, las facultades de Derecho siguiendo estos lineamientos deberán³⁵²:

- i)* Volver a ser espacios de gran intensidad política, y dejar a un lado su papel de fábricas de abogados corporativos;
- ii)* Inculcar a los futuros abogados conocimientos de otras áreas distintas a la jurídica, tales como política, historia y jurídica;
- iii)* Impartir una enseñanza del Derecho que no instruya a los estudiantes a reproducir las jerarquías ilegítimas que existen dentro y fuera del sistema judicial.

Lo anterior implicará por parte de las facultades de Derecho hacer todo un ajuste en el curriculum a fin de ser reorganizado, principalmente en lo referente al

³⁵¹ Lladó Pérez, Juan Antonio, cit. por, Rodolfo Vázquez, *op. cit.*, p.106.

³⁵² Vázquez, Rodolfo, *op. cit.*, p.107.

esquema del núcleo duro conformado por las asignaturas obligatorias como Derecho civil, Derecho penal y Derecho mercantil.

En ese sentido, una reforma como la que propone los CLS, implicaría que dicho núcleo quede vinculado a ejes transversales o formativos como son los derechos humanos y la cultura legal; así como también con materias como sociología o filosofía, que actualmente son dejadas en la periferia del plan curricular, aisladas, sin vinculación alguna con las que corresponden al núcleo, y que lo único que transmiten es el mensaje que son materias menos importantes, no tan centrales para los juristas³⁵³.

Para la CLS, un curriculum basado en el esquema tradicional oculta un mensaje consistente en el “divorcio entre el razonamiento jurídico y el razonamiento político-moral”³⁵⁴. De ahí que para este movimiento sea necesario que materias vinculadas a la teoría social, filosofía jurídica y la historia del derecho, deben darse dentro de las mismas materias jurídico positivas³⁵⁵.

Por último, desde el punto de vista ideológico, los CLS opinan que el Derecho tiene el papel de ser un factor de cambio social, lo cual demanda que los operadores del derecho además de la aplicación de la ley lleven a cabo un activismo político³⁵⁶.

3.1.3. La Escuela Argumentativa del Derecho

La concepción argumentativa y democrática del Derecho no es de origen reciente. Los primeros antecedentes de la relación entre el Derecho y la argumentación pueden rastrearse hasta Grecia, en donde se requerían de expertos

³⁵³ *Ibidem*, p.108.

³⁵⁴ *Idem*.

³⁵⁵ *Idem*.

³⁵⁶ *Ibidem*, p.109.

tanto en litigios como en asuntos políticos dado las condiciones económicas políticas y sociales³⁵⁷.

Esta relación entre Derecho y argumentación ha variado en cada periodo de la historia dependiendo cuál sea la concepción del Derecho que se tenga³⁵⁸. Así, cuando ha predominado una visión positivista del Derecho, la manera ideal de argumentar ha sido a través del silogismo deductivo; mientras que para los partidarios del sociologismo jurídico, lo que puede satisfacer las necesidades argumentativas del Derecho es la lógica informal, lo que muchos llaman la teoría de la argumentación³⁵⁹.

El momento en que cobró auge la escuela argumentativa fue en la época contemporánea, y ocurrió casi de manera paralela al momento en que la concepción del Estado de Derecho cambió por el de Estado constitucional³⁶⁰.

En el campo del Derecho, las aportaciones más relevantes en torno a la teoría argumentativa han provenido de Rawls, el cual ha influido a su vez, en pensadores como Atienza, Böhmer y Pérez Lladó, estos últimos con propuestas más enfocadas al tema de la enseñanza del Derecho³⁶¹.

³⁵⁷ Fernández Ruiz, Graciela, *Argumentación y lenguaje jurídico. Aplicación al análisis de una sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*, IJ-UNAM, Serie Doctrina Jurídica num.605, México, 2017, p.74.

³⁵⁸ *Ibidem*, p.98.

³⁵⁹ *Idem*.

³⁶⁰ Estado constitucional es un término perteneciente a la década de los sesenta del siglo XX, que hoy se mantiene como teoría dominante en el mundo anglosajón, europeo y latinoamericano. Tiene sus fundamentos teóricos en el constitucionalismo, sin embargo, en el neoconstitucionalismo imperan los principios constitucionales sobre el principio de legalidad. A manera general, se entiende por Estado Constitucional aquél cuyo fundamento y fin son los derechos humanos y el orden jurídico. Toda vez que guarda tan estrecha relación con la Constitución este Estado adquiere el carácter dúctil, lo que significa que no puede representar ningún proyecto político ni jurídico particular. (Cárdenas García, Jaime, *Del Estado absoluto al Estado neoliberal*, IJ-UNAM, Serie Doctrina Jurídica, núm. 793, México, 2017, pp. 105-106; Gil Rendón, Raymundo, "El Estado Constitucional de Derecho y los Derechos Humanos" *Praxis de la Justicia Fiscal y Administrativa*, año X, num.23, 2018 p.7. Fecha consulta: 20/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/refW7cU>.

³⁶¹ Vázquez, Rodolfo, *op. cit.*, p.110.

Para Atienza (1999), la concepción argumentativa del Derecho se refiere al Derecho que se relaciona con los Estados constitucionales. Conforme a esta concepción el Derecho argumentativo estaría conformado por tres dimensiones: la normativista o estructural, el realista o sociológico y el valorativo o de idealidad del Derecho³⁶².

El planteamiento de Atienza se trata de una propuesta por comprender y manejar mejor el Derecho, distinta a lo que plantea el formalismo y el neoconstitucionalismo; lo anterior es así, porque su propuesta persigue tres objetivos principales: conseguir de una vez el abandono de la dimensión autoritativa del derecho; poner el acento en lo axiológico; y dar a éste último un mayor papel a la práctica argumentativa³⁶³.

De acuerdo a esta concepción, lo central no es desconocer lo bueno de las tres dimensiones del Derecho (hechos, valores y práctica), sino de integrarlas o conjugarlas atendiendo a que el Derecho es complejo y que no puede ser aplicado de la misma forma en cualquier contexto, toda vez que varía conforme a aspectos relacionados con su cultura jurídica.

Esta integración conformaría una “arquitectura que podría calificarse como argumentativa, es decir centrada en la dimensión argumentativa del Derecho”³⁶⁴.

Para entender a qué se refiere con actividad argumentativa, Atienza propone concebir al Derecho como “una técnica para la solución de determinados problemas prácticos”. Se trata, por tanto, de una visión pragmática, dinámica y, en cierto modo, instrumental del Derecho”³⁶⁵.

³⁶² Cfr. Atienza, Manuel, “El Derecho como argumentación”, *Isegoría*, num.21, 1999, pp.37-38. Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/GepYDYe>.

³⁶³ Da Silva Moreira, Pedro, “¿Necesita el mundo latino una concepción argumentativa del derecho?”, *ponencia presentada en el Primer Congreso del Derecho para el Mundo*, Organizado por I-Latina, sede Universidad Alicante, España, 26-28 mayo 2016, pp.3-4. Fecha consulta: 01/01/2019, fuente: <https://cutt.ly/zepOyga>.

³⁶⁴ *Ibidem*, p.4.

³⁶⁵ Atienza, Manuel, “El Derecho como argumentación”, *op. cit.*, p.38.

Esto quiere decir, que para que se materialice el enfoque argumentativo requiere que aparezca “bajo la forma de razonamiento práctico justificativo”³⁶⁶, y esto ocurre cuando las razones van encaminadas a lograr que la decisión resulte aceptable o correcta³⁶⁷.

Ahora bien, para que tales razones puedan ser expuestas y vayan encaminadas a lograr tales objetivos es necesario de ciertos presupuestos posibilitadores o facilitadores de la argumentación, siendo los más importantes:³⁶⁸

- i) Libertad de los que dialogan para proponer soluciones y respuestas;
- ii) Cierta igualdad entre ellos;
- iii) Posibilidad de esgrimir argumentos que sean comprendidos por la razón del interlocutor;
- iv) Un lenguaje que posibilite esa comunicación dialógica; y
- v) Disposición de aceptar el procedimiento y el resultado dialógico.

Atendiendo a todo lo planteado por Atienza, se advierte, que la argumentación jurídica se ha vuelto una pieza esencial para la explicación del fenómeno jurídico, concretamente, para su justificación frente a la sociedad; y por tanto, que su aplicación es procedente ante cualquier acto jurídico sea de efectos generales o particulares, o provenga de los poderes públicos o privados.

Tal relevancia de la argumentación jurídica solo es posible de comprender si se reconoce que constituye un puente entre Derecho y la política. Esto es, si se considera a “la argumentación jurídica como una continuación de la política, no por

³⁶⁶ *Idem*.

³⁶⁷ *Ibidem*, p.39.

³⁶⁸ Vigo, Rodolfo L., “Argumentación constitucional”, en Ferrer Mc-Gregor, Eduardo, *et al*, *El juez constitucional en el siglo XXI*, Tomo 1, Ed. UNAM, 2008, México, p. 31. Fecha consulta:20/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/5efPO2R>.

cualquier medio sino por un medio especial (una razón técnica)³⁶⁹, la cual, cómo opina León(2013) sea “capaz de movilizar la fuerza socialmente organizada hacia un propósito dado”³⁷⁰.

Lo anterior cobra aún mayor relevancia cuando la argumentación jurídica versa en la interpretación y aplicación de derechos constitucionales, en cuyo caso se considera que tiene la función de renovarla, de ir la adaptando “a teorías sociales y políticas de las sucesivas épocas en que ella se aplica”³⁷¹.

En ese sentido, la argumentación jurídica formaría parte de las tendencias contemporáneas del Derecho, las cuales giran en torno a los derechos humanos. Lo anterior implicaría que, “la argumentación jurídica se ha vuelto lo más relevante del fenómeno jurídico”³⁷².

En México, la argumentación jurídica cobró relevancia en el año 2011, derivado de las reformas constitucionales en materia de derechos humanos. Lo que más destaca de estas reformas es que han contribuido en el avance de la transformación del Estado de Derecho a un Estado Constitucional Mexicano.

Otras cuestiones que destacan de las reformas en materia de derechos humanos es que por primera vez fueron considerados como derechos reconocidos por el Estado; aunado a que también se estableció que su interpretación debía hacerse conforme las normas relacionadas con los derechos humanos.

Esto último fue lo que tuvo un mayor impacto en relación con la argumentación jurídica, toda vez que potenció “la relevancia del contenido de las

³⁶⁹ León, José Julio, “Derecho y Política: la conexión argumentativa (notas a propósito del debate sobre los derechos sociales”, *Derechos y Humanidades*, núm.22, 2013, pp.57-58. Fecha consulta: 20/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/befULCy>.

³⁷⁰ *Idem*.

³⁷¹ *Ibidem*, pp.58-59.

³⁷² Romero Martínez, Juan Manuel, *Argumentación jurídica y sus criterios de evaluación. Nuevas propuestas*, IIJ-UNAM, México, 2019, p. 2.

decisiones jurisdiccionales como elementos activos de un derecho dinámico y en permanente evolución”³⁷³.

Ahora bien, enseñar esta concepción argumentativa del Derecho requiere en la actualidad de un tipo de enseñanza del Derecho con ciertas particularidades. Una de estas particularidades es que sea utilizada para el desarrollo de las competencias necesarias para deliberar³⁷⁴.

Esto implicará que además de utilizarse la argumentación jurídica centrada en el debate, la cual utilizan los litigantes para formular alegatos acusatorios o defensivos³⁷⁵, los estudiantes también puedan implementar una argumentación para deliberar, misma que se caracteriza por estar centrada en la reflexión y por permitir un juicio conforme a argumentos racionales.

En opinión de Pérez Lledó (2003), la enseñanza que se basa en una concepción argumentativa del Derecho debe ser capaz de hacer de los futuros estudiantes, “jueces que entiendan los límites que impone la democracia a su trabajo, y que asuman su responsabilidad como custodios de los procesos democráticos de los derechos fundamentales y de la práctica social en la que consiste el derecho”³⁷⁶

En opinión de Vázquez (2007), de lo que se trataría sería de formar un jurista “política y moralmente bien orientado”³⁷⁷; que asuma un papel activo en una dirección de transformación social, la cual debe estar moralmente justificada dentro de los límites del Derecho.

³⁷³ Witker, Jorge, *Juicios Orales y Derechos Humanos*, IJ-UNAM, Serie Juicios Orales, núm. 24, México, 2016, p.41.

³⁷⁴ Bohmer, Martín, cit. por, Rodolfo Vázquez, *op. cit.*, p.115.

³⁷⁵ Morado, Raymundo, “Estilos de argumentación occidental”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, ene-abr 2014, p.58. Fecha de consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/kepPGwk>.

³⁷⁶ Pérez Lledó, Juan Antonio, cit. por, Rodolfo Vázquez, *op. cit.*, p.115.

³⁷⁷ Vázquez, Rodolfo, *op. cit.*, p.115.

Lo anterior significaría que el Derecho está siendo repolitizado al estar siendo influenciado por una política cada vez más amplia y generalizada; lo que resulta evidente cuando desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días, se ha estado viviendo un periodo de movimientos de contestación política, los cuales empiezan a afectar diversos campos de la experiencia humana, como los de las ciencias humanas, que antes se encontraban despolitizados por la teoría y la práctica política occidental³⁷⁸.

Ésta repolitización ha llegado a afectar al Derecho, principalmente en los casos del control judicial de constitucionalidad, basados en una carta o declaración de derechos. En estos casos, la cuestión que se centraría en el debate es cómo los jueces pueden resolver de manera neutral en asuntos de ética política, tales como la igualdad, la justicia fundamental y el derecho a la vida, libertad.

Para Waluchow (2012), una solución es que los jueces resuelvan conforme a la ética constitucional de la comunidad (ECC), entendida como aquella que se ha formado a partir de los estándares basados en “creencias morales, fundamentales y compromisos propios de esa comunidad”³⁷⁹, y no con base a sus propios compromisos morales; porque de hacerlo conforme a esto último, resultaría una práctica intolerable en cualquier democracia liberal³⁸⁰.

Para Waluchow, el problema estaría en que la ética constitucional de la comunidad si bien sirve de referencia al juez, también es cierto que no hay una única respuesta correcta que encontrar sino solo respuestas; por lo que el problema no es la discrecionalidad otorgada al juez sino la abundancia de razones morales que

³⁷⁸ Para Antonio Campillo, la generalización de lo político debe entenderse como la proliferación de luchas que reclaman una democratización no solo de instituciones estatales, sino de todas las instituciones sociales. (Campillo, Antonio, *El concepto de lo político en la sociedad global*, Ed. Herder, España, 2008, p.266).

³⁷⁹ Waluchow, Will, “Sobre la neutralidad del razonamiento conforme a una carta de derechos”, en Ferrer Beltran, Jordi y otros (eds.), *Neutralidad y teoría del derecho*, Ed. Marcial Pons, España, 2012, p.319.

³⁸⁰ *Ibidem*, pp.313-318.

forman parte del ECC³⁸¹; de ahí que proponga que los jueces deben desarrollar de manera creativa o construir las normas de ECC de forma acumulativa, caso a caso, de forma similar a como los jueces del *common law* han desarrollado tales normas históricamente³⁸².

Pese a las distintas propuestas en materia de argumentación jurídica, quedan todavía diversas cuestiones pendientes por resolver y aclarar, como lo relativo a cuáles deben ser los criterios a seguir para formular argumentos jurídicos ante un contexto marcado por fenómenos como la globalización cuyos rasgos esenciales en ámbitos económicos y políticos, han venido a cambiar incluso la concepción del Derecho.

Incluso, también sigue formando parte del debate actual si la argumentación jurídica es posible en realidad, toda vez que actuar por razones, lo cual es la esencia de la teoría argumentativa, “no garantiza que la acción sea considerada racional en sentido fuerte”³⁸³, atendiendo a que “no siempre que haya razones de lo que se dice, decide o se hace se puede aplicar el predicado racional”³⁸⁴.

Así como también hay otras voces críticas como la de Correa (2011), las cuales señalan que la argumentación racional solo constituye un discurso, una estructura lingüística que no describe nada al no hacer referencia al procedimiento que se debe seguir en el caso de un debate o discusión³⁸⁵.

³⁸¹ *Ibidem*, pp.320, 324-325.

³⁸² *Ibidem*, p.321.

³⁸³ Tamayo y Salmorán, Rolando, “De jurista a predicador. La fallida conversión de normas en razones”, en Vázquez, Rodolfo (ed.), *Normas, razones y derechos. Filosofía jurídica contemporánea en México*, Ed. Trotta, México, 2011, p.53.

³⁸⁴ *Idem*.

³⁸⁵ Correias, Oscar, “Razón, Retórica y Derecho. El regreso de la retórica”, en Vázquez, Rodolfo (ed.), *Normas, razones y derechos. Filosofía jurídica contemporánea en México*, Ed. Trotta, México, 2011, p.159.

Lo cierto, es que tales discusiones acerca de la validez, eficiencia y operatividad de la argumentación jurídica, y los problemas que se le atribuyen, han sido factores que han dado origen a diversas propuestas de solución.

Algunas de estas propuestas han versado en la implementación de nuevos instrumentos, a saber: el análisis económico y social de la norma; mientras que otras, van en el sentido de pugnar por el establecimiento de criterios mínimos que sean considerados como indicadores a fin de medir los argumentos jurídicos en tratándose de los documentos jurisdiccionales (sentencias)³⁸⁶.

A manera de conclusión se considera que es urgente aplicar una enseñanza basada en una concepción argumentativa-democrática del Derecho en todas las facultades de Derecho si es que se quiere combatir los dogmatismos autoritarios y el eclecticismo paralizante³⁸⁷; para lo cual, no bastará que tenga por objetivo desarrollar las capacidades y habilidades necesarias en los estudiantes para su ejecución, porque entonces quedaría reducida a un mero desarrollo técnico ajeno al contexto.

En todo caso será necesario que la enseñanza de la argumentación jurídica incluya también los diversos criterios o instrumentos que la orientan, esto es, tanto los formales que derivan de otras disciplinas, pero también los informales, relativos a los valores morales como son aquellos que forman parte de la cultura.

3.2. Transformaciones en la educación superior en la globalización

Si bien la evolución propia del Derecho ha sido el resultado de las nuevas concepciones a propósito de su estudio y comprensión, que se han ido formulando en las últimas décadas, y que son factores que han provocado cambios en la

³⁸⁶ Cerdio Herrán, Jorge, "Evaluar mejores y peores sentencias. La métrica de los argumentos, en Vázquez, Rodolfo (ed.), *Normas, razones y derechos. Filosofía jurídica contemporánea en México*, Ed. Trotta, México, 2011, p.221.

³⁸⁷ Vázquez, Rodolfo, *op. cit.*, p.116.

enseñanza del Derecho; también debe señalarse que ésta última ha sufrido transformaciones a partir de algunos procesos externos.

La globalización constituye uno de estos procesos externos que ha afectado tanto de la educación superior en general, como la enseñanza del Derecho en lo particular, lo cual es visible no solo en México sino en el resto del mundo.

Como se explicó en capítulo primero de este trabajo, durante las últimas décadas, la globalización ha venido reconfigurado las relaciones, los espacios y el propio quehacer del ser humano en sus múltiples dimensiones, como son lo económico, político, social y cultural. Tales cambios han tenido un impacto en la educación superior, lo cual se refleja en las características con las que se le ha revestido como resultado de las nuevas estrategias, planes, programas e iniciativas, en los que han participado los tres sectores que integran la realidad educativa mexicana: público, privado y social.

El resultado de estas estrategias, planes y programas, ha sido avanzar hacia la internacionalización de la educación superior, materializándose en acciones que van desde el fomento de la movilidad estudiantil y docente, hasta la modificación de planes y programas políticos; y ha sido considerado como una respuesta que queda a cargo del país a fin de responder a los retos de la educación frente a la globalización³⁸⁸.

Así, en este apartado se abordará las nuevas características de la enseñanza del Derecho en México enmarcada en los cambios derivados de la globalización. Esto incluirá precisar el impacto de este proceso en la educación del Derecho y, por lo tanto, analizar el conjunto de estrategias, acciones, mecanismos y procedimientos que se han implementado para adaptarse y responder los retos del nuevo contexto marcado por la globalización, lo que incluye conocer los nuevos saberes que se proponen (el qué), para qué tipo de abogados (para qué), y la forma

³⁸⁸ Cfr. Vázquez Del Mercado, Marcelle B., *op. cit.*, p. 85.

que se ha propuesto llevar a cabo (cómo), todo en función de los nuevos propósitos a los que se dirigen estos cambios.

3.2.1. Antecedentes de la internacionalización

Los primeros cambios que incidieron en la internacionalización de la educación superior en México se encuentran estrechamente relacionados a su participación en la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC), durante la década de los ochenta.

Antes de la entrada en vigor de dicho tratado son pocos los antecedentes históricos en materia de internacionalización, los cuales se remontan a 1945, y solo se limitan a casos aislados de instituciones de educación superior (IES); algunos de los cuales son la Universidad Iberoamericana (UIA), fundada en 1943, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), fundado en 1943, el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), fundado en 1946.

En las fechas en que estas universidades se establecieron tenían como contexto la Segunda Guerra Mundial y los primeros años de la posguerra, y el que México decidió al grupo de países aliados.

Estos eventos influyeron para que se superaran las diferencias entre el gobierno estadounidense y mexicano que hasta entonces estaban distanciadas, y esto fue lo que motivó la fundación de las universidades privadas antes referidas, las cuales tenían por propósito participar en la modernización económica y política del país³⁸⁹.

³⁸⁹ Ramírez Bonilla, Juan José, "La internacionalización de las IES públicas y privadas mexicanas de la estadounidense a la diversificación territorial de la cooperación académica", en Oscar Jorge Comas Rodríguez (coord.), *La internacionalización de la educación superior. Una apuesta y una oportunidad del presente*, Ed. ANUIES, México, 2019, pp.117-118.

De 1945-1970, el país experimentó la fase conocida como desarrollo estabilizador derivado de las tasas constantes de crecimiento. Este periodo fue aprovechado por IES privadas que contribuyeron a la formación de recursos calificados, aunado a que fue el ambiente propicio para la creación de nuevas IES, que vendrían a consolidar las relaciones entre México y Estados Unidos.

Durante esta fase, las IES públicas no figuraron en el tema de la internacionalización, toda vez que su papel principal era el formar cuadro de profesionistas calificados para las empresas ubicadas en el mercado doméstico.

Posteriormente, la negociación y puesta del Acuerdo de Libre Comercio de América del Norte (ALCAN) en 1994, abrió una nueva fase en la estadounización de los vínculos internacionales de México que se ha prolongado hasta fechas actuales.

A partir de esta estadounización cobró auge la internacionalización de la educación superior; sin embargo, la misma no ocurrió de manera homogénea en las IES mexicanas. La primera circunstancia para que las IES mexicanas respondieran de manera distinta a esta fase, está relacionado con la ubicación geográfica.

En el caso de las IES del norte, fueron las primeras que experimentaron una estadounización temprana derivado de los intercambios de bienes, servicios, capitales, y de personas, lo cual motivó la incorporación de mecanismos de cooperación entre las universidades mexicanas de los estados fronterizos del norte con sus contrapartes del otro lado de la frontera.

La segunda circunstancia fue de naturaleza política, derivado precisamente de la firma del ALCAN, que con su entrada en vigor influyó para que las IES del resto del país, sobre todo las públicas, se vieran inducidas para ensayar una internacionalización.

De acuerdo a Ramírez (2019), de 1942 a 1993, las IES mexicanas localizadas en la región fronteriza del norte fueron las primeras para celebrar proyectos de internacionalización con contrapartes estadounidenses al experimentar las relaciones con éstos de manera *fáctica*; mientras que a partir de 1994, la internacionalización de las IES ocurrió derivado de la integración de *jure* regulada por el ALCAN³⁹⁰.

En ese sentido, puede afirmarse que el momento en que cobró auge la internacionalización de la educación superior fue cuando comenzó a implementarse en nuestro país hasta los noventa, derivado del ALCAN.

Otros factores que también influyeron en la internacionalización, y que actuaron a la par del ALCAN, incluso de manera complementaria, fueron las estrategias que se formularon y adoptaron en México a partir de las recomendaciones de diversos organismos internacionales, tales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial; pero de manera primordial por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Los organismos internacionales antes mencionados estuvieron a cargo de determinar que la educación superior a nivel mundial debía tomar una nueva dirección para enfrentar los retos que planteaba el siglo XXI³⁹¹.

Durante el periodo de 1998-2008, la UNESCO definió el camino que debía seguir la educación superior en torno a diferentes metas. Algunas de las recomendaciones que tal organismo emitió fueron que la educación superior debía brindar un liderazgo global en materia de la formación docente, y en materia de políticas asociadas, la necesidad de desarrollar opciones de políticas para una

³⁹⁰ Cfr. *Ibidem*, p.119.

³⁹¹ Vázquez Del Mercado, Marcelle B., *op. cit.*, p.88.

respuesta educativa a los retos de la globalización mediante la investigación y el intercambio de documentos³⁹².

Asimismo, cobra importancia las afirmaciones realizadas en la Conferencia Mundial sobre la Educación superior de 2009, en la que se mencionó que la educación superior debería reflejar las dimensiones internacional, regional y mundial, en donde se señaló que “los establecimientos de enseñanza superior tenían la responsabilidad social de reducir la brecha de desarrollo mediante el aumento en la transferencia de conocimientos a través de las fronteras”³⁹³.

El trabajo realizado por los organismos internacionales constituye un replanteamiento de la educación superior para resolver los desafíos que se han venido presentando desde finales del siglo XX. En general, sus recomendaciones pueden ser catalogadas como un:

“nuevo paradigma educativo, donde la educación y políticas educativas se orientaran a la satisfacción de las necesidades de capital humano o formación de recursos altamente capacitados tanto en la sociedad como en las familias, para hacer frente a las nuevas exigencias del mercado y diversificación”³⁹⁴.

Este nuevo paradigma educativo impulsado por las OI, ha llevado a México a ajustarse a los intereses del mercado, particularmente, a los propósitos de lograr un desarrollo del capital humano, y en consecuencia a instaurar modelos de

³⁹² Malee Bassett, Roberta y Maldonado-Maldonado, Alma, *Organismos internacionales y políticas en educación superior ¿Pensando globalmente, actuando localmente?*, trad. Pablo Contreras, ANUIES, México, 2009, p.78.

³⁹³ UNESCO (2009), cit. por, Legorreta Carranza, Yolanda, op. cit., p. 184.

³⁹⁴ González García, Juan y Gómez Chinas, Carlos, “Sugerencias para una política de internacionalización de la educación superior en México en la segunda década del siglo XXI”, *Mundo Siglo XXI, revista del CIECAS-IPN*, núm. 27, vol. VIII, 2012, p. 26, Fecha de consulta: 15/09/2019, Fuente: <https://cutt.ly/NeiyqYc>.

aprendizaje, sustituyendo el aprendizaje bajo la modalidad de aprender-haciendo por el que se sigue actualmente basado en aprender a aprender.

Lo que el país ha logrado avanzar en materia de internacionalización de la educación superior a casi tres décadas de los primeros cambios introducidos en la política educativa nacional ha sido el resultado de acciones en conjunto realizadas por parte tanto del gobierno nacional, de la intervención de las instituciones de educación superior y de la sociedad civil a través de múltiples asociaciones, las cuales han venido participando de manera activa y permanente.

Actualmente, existe a nivel mundial una competencia en cuanto a la producción y difusión del conocimiento científico que ha hecho crear hegemonías y excluir a países solo porque no cuentan con recursos suficientes para desarrollar las capacidades científicas necesarias.

En ese sentido, es importante conocer el panorama económico actual en el que se sitúa México a nivel mundial, razón por la cual se exponen algunos datos que servirán al respecto.

Conforme al Reporte de Competitividad Global del Foro Económico Mundial (2019), de un total de 149 países que participan, México ocupó en el año 2018 el lugar 48, perdiendo dos posiciones en el ranking respecto al año anterior³⁹⁵. Asimismo, de acuerdo a datos del BM, el país ocupa el lugar 15, como exportador mundial³⁹⁶.

Por otra parte, México registró por el primer trimestre del año 2018, un producto interno bruto nominal de 24.04 billones de pesos, dato 6.3% superior con

³⁹⁵ World Economic Forum, "The Global Competitiveness Report", Switzerland, 2019, p.15. Fecha consulta: 18/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/crxBhyQ>.

³⁹⁶ Banco Mundial, México: panorama general, s/a., s/p. Sitio Web. Fecha actualización y consulta: 18/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/ErxB0gl>.

respecto al mismo periodo del año pasado (2018)³⁹⁷, aunque en términos mundiales, el promedio de riqueza *per cápita* es considerado como bajo³⁹⁸; de ahí que se siga considerado que México es un país desarrollado con una economía emergente.

Los datos económicos anteriores no son muy alentadores, tal y como lo reconoce el BM (2019), al concluir que el desempeño de México ha sido por debajo de lo esperado en términos de crecimiento, inclusión y reducción a la pobreza en comparación con países similares³⁹⁹.

También coincidiría con lo analizado por el Fondo Monetario Internacional (2019), al señalar que la “inversión en el país sigue siendo débil y el consumo privado desacelerado, como resultado de la incertidumbre en torno a las políticas, el deterioro de la confianza y el aumento de los costos de endeudamiento”⁴⁰⁰.

Pese a este panorama, el gobierno mexicano ha implementado en las últimas tres décadas una serie de medidas y acciones que han permitido avanzar en materia de internacionalización de la ciencia (incluyendo la educación superior); y por ende, en lo relativo a la integración a redes científicas.

Algunos de estos avances han sido en materia de infraestructura y equipamiento para investigación científica y desarrollo tecnológico, número de instituciones abocadas a estas materias, formación de profesionistas y posgraduados, identificación de áreas prioritarias del conocimiento, apoyo a proyectos y programas de investigación, promoción a la colaboración científica tanto

³⁹⁷ Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Producto Interno Bruto a precios corrientes, mayo 2019, Fecha consulta: 12/12/2019, fuente: <https://cutt.ly/XrxNA1X>.

³⁹⁸ El Producto Interno Bruto (PIB) per cápita de México hoy representa el 34.0 por ciento del PIB per cápita de Estados Unidos, en comparación con el 49.0 por ciento que representaba en 1980. Lo que justifica porque se sostiene que el país no ha avanzado en crecimiento. (Banco Mundial, México: panorama general, op. cit. s/p.).

³⁹⁹ *Idem*.

⁴⁰⁰ Fondo Monetario Internacional, Informes de Perspectivas de la Economía Mundial, Washington, 2019, Fecha publicación: julio/2019, fecha consulta: 12/12/2019, fuente: <https://cutt.ly/brxNu0A>.

a nivel institucional como nacional e internacional, entre otras; los cuales en su conjunto permiten reconocer que sí hay un crecimiento en las capacidades científicas en el país⁴⁰¹.

Lo que constituye todavía un obstáculo y afecta la cuestión estructural serían aspectos tales como: la falta de suficientes alianzas y conjunción de estrategias individuales, grupales e institucionales; el énfasis en la colaboración científica que sigue puesta en Estados Unidos de América; la colaboración con países europeos poco estructurada; las incipientes relaciones científicas con países de Asia; la falta de una planeación estratégica respecto a fomentar relaciones científicas con América Latina y el Caribe⁴⁰².

Otro problema es que no hay una suficiente inversión en ciencia y tecnología en el país, tal y como resulta de comparar los datos del Gasto en Investigación y Desarrollo Experimental (GIDE), puesto en relación con el Producto Interno Bruto.

El GIDE comprende aquellos recursos que se utilizan para generar nuevo conocimiento y para su cálculo se descarta el gasto en otras actividades relacionadas, tales como los servicios científicos y tecnológicos, actividades de innovación y de educación; y se encuentra integrado por: el gasto público, gasto de familias y gasto privado.

Un aspecto relevante es que en México el GIDE está compuesto en un 67.35% por gasto público y únicamente en 20.67% por el sector privado, el resto es gasto de las familias asignados para la formación, e inversión de instituciones de educación superior.

Estos datos revelan que en el país hay poco interés por parte del sector privado en invertir en ciencia y tecnología, lo que afecta la posibilidad de la

⁴⁰¹ *Idem.*

⁴⁰² Gongora Jaramillo, Edgar M., *op cit.*, p. 25.

proliferación de redes científicas del modelo de triple hélice (empresa, gobierno y academia). Lo anterior se afirma así, atendiendo a que en países como “Corea, Japón, Alemania, Estados Unidos y China la proporción de GIDE privado respecto al público es, en todos esos casos, superior al 50%, llegando a casi 78% en Japón, 75% en Corea y 65% en Alemania y Estados Unidos”⁴⁰³.

En ese sentido, se requiere de una estrategia nacional que fomente la configuración de redes científicas internacionales, y que éstas se enfoquen a resolver problemas tanto de tipo económico, social, cultural y medio ambiental, para lo cual se necesario la asignación de recursos suficientes en ciencia y tecnología, incentivando a todos los sectores para que participen.

3.2.2. Acciones del gobierno nacional hacia una internacionalización comprensiva

En los rubros de movilidad internacional y la internacionalización de la educación superior, el estudio se limita a las acciones implementadas en el periodo del gobierno de Enrique Peña Nieto (2013-2018).

Algunas que pueden mencionarse fueron la creación de diversos instrumentos jurídicos y políticos (algunos ya vigentes en periodos anteriores), cuyo propósito principal ha sido promover la internacionalización de la educación superior.

Entre los ordenamientos o instrumentos que se encuentran todavía vigentes son: el Plan Nacional de Desarrollo, el Plan Sectorial de Educación, Ley General de Educación, Ley Internacional de Cooperación para el Desarrollo y Ley de Ciencia y Tecnología, cada una con cierta utilidad y objetivos definidos.

⁴⁰³ *Ibídem*, p. 28.

Cuadro 6. Instrumentos relacionados con la internacionalización de la ES en México

INSTRUMENTOS	UTILIDAD
<p>Plan Nacional de Desarrollo</p> <p>Objetivos: III. México con Educación de Calidad y V. México con responsabilidad social.</p>	<p>En ambos objetivos se plantea de manera esencial, la necesidad de desarrollar capital humano preparado para contribuir al bienestar integral de los individuos y puedan participar en el mercado global.</p>
<p>Plan Sectorial de Educación</p>	<p>Creado a partir de la meta “México con Educación de calidad”. Es desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el fin de desarrollar instrumentos de planeación educativa, integrado por objetivos, estrategias y líneas de acción.</p>
<p>Ley General de Educación</p>	<p>Los artículos 12 y 20 de dicha ley, contienen dos provisiones relacionadas con atribuciones de las autoridades educativas en materia de cooperación internacional.</p>
<p>Ley de Cooperación Internacional de Desarrollo</p>	<p>Constituye el marco legal principal en materia de cooperación internacional para el desarrollo entre México y otros países; además de establecer el marco institucional para la coordinación, operación, registro y difusión, así como a la administración y fiscalización de recursos destinados a las acciones de cooperación.</p>
<p>Ley de Ciencia y Tecnología</p>	<p>Instrumento que regula las acciones del gobierno federal para impulsar, fortalecer, desarrollar la investigación científica, tecnológica y la innovación en el país.</p>

Fuente: Elaboración propia

En el periodo de gobierno de Enrique Peña Nieto, también se crearon o incorporaron a nuevos actores, tanto del gobierno como del sector privado que todavía hoy son claves para lograr avances importantes en este ámbito.

Cuadro 7. Actores en la internacionalización de la ES en México

ACTORES GUBERNAMENTALES	ACTORES NO GUBERNAMENTALES
<ul style="list-style-type: none"> - SEP - Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID) - CONACYT 	<ul style="list-style-type: none"> - Institutos de Educación Superior (IES) - Asociaciones nacionales como: <ul style="list-style-type: none"> o Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o Asociación Mexicana de Estudios Internacionales (AMEI) o Federación de Instituciones Particulares Mexicanas de Educación Superior (FIMPES) o Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL)

Fuente: Elaboración propia.

Estos instrumentos y actores integran la actual arquitectura institucional y normativa de la política nacional en materia de internacionalización de la educación superior.

Del análisis a las leyes que integran esta arquitectura se observa que hay pocas referencias al tema de la internacionalización en educación superior; algunas están contenidas en la Ley General de Educación.

Antes de la reforma efectuada el 30 de septiembre de 2019, en dicha ley lo relativo a la internacionalización se encontraban establecido en los artículos 9 y 14, fracción III. En estos preceptos se preveía cuestiones tales como reconocer el derecho de todo individuo a recibir educación, y que corresponde a las autoridades educativas revalidar estudios de acuerdo a los lineamientos generales de que la Secretaría de Educación Superior establezca.

Otra cuestión que se encontraba regulada por dicha ley, en concreto en su artículo 286, era la simplificación al procedimiento para la revalidación de estudios, toda vez que eliminaba el requisito de la apostilla o legalización de los certificados, diplomas, constancias, títulos o grados expedidos en el extranjero.

No obstante, la Nueva Ley General de Educación reformó los anteriores artículos, y actualmente lo relativo al tema ha quedado previsto en los artículos 30, fracción VI, 51 y 144.

Lo que se observa del contenido de los dos primeros preceptos es que existe un avance en materia de internacionalización de la educación superior, esto al elevarse como obligatorio que los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios (de cualquiera de los niveles educativos), contengan el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Asimismo, se estableció la necesidad de brindar apoyo para la creación de un espacio común de educación superior que facilite el intercambio académico, movilidad nacional e internacional de estudiantes, profesores e investigadores, así como el reconocimiento de créditos y la colaboración interinstitucional.

Este espacio común al que se refiere la ley, tiene por objetivo reconocer a nivel jurídico lo que universidades mexicanas ya han venido emprendiendo en los últimos años en materia de cooperación interinstitucional. El primer caso de éste fue el consorcio conformado por seis universidades del país (UNAM, Universidad Veracruzana, Universidad de Guadalajara, BUAP, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana), denominado Espacio Común de Educación a Distancia (ECOSAD), el cual se creó en el año 2006, con el objetivo de realizar programas académicos a distancia a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado.

Finalmente, respecto a la revalidación de los estudios en el extranjero, pese a que la nueva ley delega a la Secretaría de Educación Pública el que fije los criterios para éste trámite, no obstante, los nuevos criterios contienen un sentido idéntico a la ley anterior.

Ahora bien, pese a estos avances, al país le quedan varios retos por resolver, toda vez que las instituciones de educación superior (IES) se enfrentan a una falta de normas para su regulación y ordenación en materia de internacionalización de la educación superior.

Para Legorreta (2019), la ausencia de un marco jurídico estatal en materia específica de internacionalización de educación superior, no constituye una situación grave para las IES, en virtud de éstas han sabido suplir tal ausencia a través de la práctica mecanismos para promoverla y conducirla, tales como:

“políticas en los planes institucionales de desarrollo; la constitución de consejos de movilidad o de consejos de internacionalización; la instalación de sedes foráneas en otros países; la creación o participación en observatorios, en redes temáticas o de colaboraciones internacionales, asociaciones o consorcios”⁴⁰⁴.

Otra forma utilizada comúnmente por las IES para practicar la internacionalización es a través de los convenios con otras IES nacionales y extranjeras, sobre todo referente a programas de intercambio y movilidad.

Asimismo, ante la ausencia de un marco jurídico nacional, las IES pueden recurrir a documentos normativos internacionales, y con base en éstos definir un marco normativo interno, definir sus propias políticas en materia de internacionalización; por lo que la ausencia de leyes estatales no ha sido impedimento para avanzar en este tema.

Sin embargo, el dejar en manos de las IES aspectos relativos a cómo llevar a la práctica la internacionalización de la educación superior, lo que ha provocado es que existan prácticas reguladas en normativas internas que más que constituir un avance constituyen un obstáculo, en aspectos como:

- la falta de adecuación a los planes y programas de estudio a las exigencias internacionales;
- derechos sobre los trabajos de investigación de cuerpos académicos conformados por nacionales y extranjeros;
- los problemas migratorios;
- la titulación doble y conjunta; las implicaciones laborales derivadas de la exigencia de la exclusividad del personal académico al establecerse la

⁴⁰⁴ Legorreta Carranza, Yolanda, “Opiniones jurídicas sobre internacionalización de la Educación Superior: ANUIES”, en Oscar Jorge Comas Rodríguez (coord.), *La internacionalización de la educación superior. Una apuesta y una oportunidad del presente*, Ed. ANUIES, México, 2019, p.185.

restricción de no laborar más de nueve horas semanales fuera de la universidad, entre otros.

En ese sentido, para la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), el reto principal consiste en unificar acciones implementadas por los programas y planes de los actores gubernamentales y no gubernamentales, a fin de que vayan encaminados de manera conjunta en alcanzar una internacionalización de educación superior que sea integral o comprensiva⁴⁰⁵.

La internacionalización comprensiva se basa en el concepto propuesto por Huzik (2011), el cual consiste en⁴⁰⁶:

“un compromiso que se confirma por medios de la acción para difundir perspectivas internacionales y comparadas a lo largo de las misiones de enseñanza, investigación y de servicios en la educación superior...Es un imperativo institucional, no solo una posibilidad deseable...impacta no solo la vida del campus sino también los marcos institucionales externos de referencia de alianzas y relaciones”.

La UDUAL propone que para alcanzar este tipo de internacionalización hace falta que se articulen las acciones realizadas por el gobierno con las que llevan a cabo las IES⁴⁰⁷; puesto que ello permitiría logros más efectivos y no limitados al ámbito temporal del gobierno en turno.

⁴⁰⁵ Didou, Sylvie, *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*, Cuadernos de Universidades, tomo 1, UDUAL, México, 2017, pp.13-14.

⁴⁰⁶ Huzik, John, cit. por M. García Camacho, et al, *El Estado de la internacionalización de la educación superior en México*, British Council y CIDE, México, 2017, p. 99. Fecha consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/peiKqvu>.

⁴⁰⁷ Didou, Sylvie, *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*, *op. cit.*, p.15.

Figura 3. Reto de la articulación de las relaciones IES y gobierno



Fuente: DIDOU, Sylvie (2017), p.15

Los objetivos de un esquema como el que se propone, incrementaría la legitimidad de los procesos de internacionalización universitaria porque promovería mayores acuerdos entre los actores involucrados; se obtendrían documentos estratégicos en los que se definirían las prioridades; y se favorecería la gestión de actividades internacionales⁴⁰⁸.

Para Didou es necesaria esta internacionalización, porque a pesar de que forma parte de “la retórica de las autoridades sectoriales e institucionales, no está institucionalizada ni en tanto objeto legítimo de políticas públicas e institucionales”⁴⁰⁹.

Otro reto por parte de los actores en el cual el gobierno tiene un mayor papel de injerencia dado que tiene el poder de diseñar políticas educativas, implicaría trazar una educación superior que fuera más proactiva y dinámica.

⁴⁰⁸ Didou, Sylvie, “Vincular la internacionalización con las prioridades de desarrollo de las instituciones de Educación Superior: una urgencia inaplazable”, *Educacao*, vol. 4, núm.3, Porto Alegre, 2017, p.328. Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/brcZ6MK>.

⁴⁰⁹ *Idem*.

Así, para alcanzar una educación superior con estas características sería necesario crear políticas educativas que impulsen a las universidades a ser más flexibles, a fin de dar respuesta a las necesidades de la sociedad, el cual ha sido uno de los desafíos señalados por la UNESCO como más urgentes⁴¹⁰.

Además de lograr la internacionalización de la educación superior, también la calidad y pertinencia son otros de los retos a cargo de las universidades⁴¹¹. Ambos elementos forman parte de los temas de debate tanto de las políticas nacionales como de la agenda internacional.

Para la UNESCO la calidad de la enseñanza superior es:

“... un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario [...] La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales”⁴¹².

Por su parte, la ANUIES (2006) señala que la calidad no puede desligarse de la pertinencia porque ambos conforman un binomio en la educación superior⁴¹³.

⁴¹⁰ Tunnermann Bernheim, Carlos, *op. cit.*, p. 35.

⁴¹¹ ANUIES, “El binomio calidad-pertinencia: renovar el pacto de la educación superior con la sociedad”, en *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*, ANUIES, México, 2006, p. 26.

⁴¹² UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, *op. cit.*, p. 67.

⁴¹³ ANUIES, “El binomio calidad-pertinencia: renovar el pacto de la educación superior con la sociedad”, *op. cit.*, p. 26.

En opinión de dicha asociación, la calidad de la educación se debe interpretar como “la eficiencia de los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales”⁴¹⁴; y por pertinencia debe entenderse como “la responsabilidad social como valor que sustenta a la educación superior”⁴¹⁵.

En esos términos, calidad y pertinencia deben considerarse como elementos fundamentales que deben guiar las labores de docencia, investigación y difusión de las IES. Esto significa que dichas instituciones están obligadas a buscar en cada estrategia, acciones e iniciativas, a fin de atender las necesidades del mercado, pero en congruencia con las demandas del contexto social.

3.2.3. Desafíos de las instituciones de educación superior

En términos generales las IES pueden llevaran diferentes estrategias, actividades, programas, procedimientos, entre otros, para internacionalizarse. De éstas palabras, la que mejor representa todo lo que implica con la internacionalización es la palabra estrategia, porque puede aplicarse tanto actividades académicas y administrativas.

Para que una estrategia en materia de internacionalización sea implementada por alguna IE, es necesario que esta tome en cuenta aspectos como la viabilidad, sustentabilidad y la institucionalización de este proceso; y a su vez, para cumplir con tales elementos es necesario que se tomen en cuenta aspectos de naturaleza académica y administrativa⁴¹⁶.

⁴¹⁴ *Ídem.*

⁴¹⁵ *Ídem.*

⁴¹⁶ Gacel Ávila, Jocelyn, “La dimensión internacional de las universidades mexicanas”, *Revista de la educación superior. ANUIES*, vol.29, núm. 115, jul-sep 2000, p.2. Fecha consulta: 08/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/jeBQVNU>.

En otras palabras, al implementarse una estrategia de internacionalización, es necesario tomar en consideración cuál es la respuesta burocrática que se espera, la cual no debe desartarse de la misión y las demás políticas de desarrollo institucional; y la respuesta académica, la cual consistiría en integrar la dimensión internacional e intercultural en la concepción e institucionalización de los programas académicos y en el ejercicio cotidiano de las funciones sustantivas.

Ahora bien, los dos tipos de estrategias que puede llevar a cabo las IES para enfrentar los retos de la internacionalización de la educación superior son de tipo programáticas y las organizacionales.

Las programáticas corresponderían a las iniciativas de naturaleza académica, en los que quedan incluidos los programas académicos internacionales destinados a internacionalizar, mientras que las organizacionales se vinculan con iniciativas enfocadas a la integración y la institucionalización de la dimensión internacional en la misión, políticas generales, sistemas y procedimientos administrativos institucionales⁴¹⁷.

Cada iniciativa deberá llevarse a cabo a través de programas, los cuales son clasificados por niveles. A continuación, es presentada una tabla con un listado a manera ejemplificativa de tareas, así como el tipo de iniciativa y estrategia a la que corresponden.

Cuadro 8. Estrategias programáticas y organizacionales en materia de internacionalización

	Iniciativas	Programas / Tareas
Estrategias programáticas (académicas)	Docencia	<p>Internacionalización del curriculum, la cual se debe instaurar en tres niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Contenido y forma de los programas de curso; ii) perfil y experiencia de los docentes; iii) fomento de la movilidad estudiantil. <p>Los tres son la forma de integración de una dimensión internacional en los programas de curso y métodos de enseñanza.</p>

⁴¹⁷ *Ibíd.*, p.3.

	Investigación	Integración de una perspectiva internacional, intercultural, interdisciplinaria y comparativa en temas de investigación.
	Extensión	Promoción de actividades como la organización de eventos culturales internacionales.
Estrategias organizacionales	Iniciativas	Programas / Tareas
	Políticas y normatividad institucional	A cargo de los rectores y de comités de internacionalización. Serán los responsables de la integración de la dimensión internacional en la misión institucional, del diseño de política y plan operativo.
	Sistemas y procedimientos en operacionalización e institucionalización	Se refiere los procedimientos para la integración de la dimensión internacional en los sistemas de planeación, presupuestación y evaluación institucionales.
	Servicios de apoyo	Auxiliares en la implementación de las acciones que se tomen en los otros dos.

Fuente: Elaboración propia con datos de Jocelyn Gacel-Ávila (2000), pp. 2-3.

La información que se presenta en la tabla revela que la internacionalización constituye un proceso complejo, integrado por una diversidad de tareas a realizar, y que involucra a diversos actores dentro de cada institución.

A pesar de que en dicha tabla no se detalla cuál es el orden a seguir por parte de las IES en la implementación de las iniciativas y tareas, ni cuál reportaría mayores beneficios para la institución, se puede afirmar que esto dependerá de otros factores, tales como la fuente de recursos financieros, la orientación o misión de la institución, entre otros. No obstante, lo recomendado es que ambas (estrategias programáticas y organizacionales) sean aplicadas de manera simultánea, toda vez que están interrelacionadas⁴¹⁸.

Otro aspecto a considerar, es que a las IES mexicanas se les ha facilitado establecer estrategias en materia de internacionalización, toda vez que forma parte de sus facultades gracias a la autonomía de la que éstas gozan. En cuanto al número de IES que están en esta condición, conforme a los datos aportados por la Secretaría de Educación Pública para el ciclo 2016-2017, del total de IES públicas

⁴¹⁸ *Ibíd.*, pp.2-3.

y privadas que ascendió a 7,241, hay un total de 5,594 (77.2%) que gozan de autonomía⁴¹⁹.

Entre las medidas o tareas que han sido implementadas por las IES mexicanas en uso de esta libertad académica, la que sobresale es la de introducir el dominio del idioma inglés como un requisito para la titulación de sus egresados. Sin embargo, este requisito al no estar debidamente regulado en una normatividad estatal ha generado las siguientes consecuencias:

- Al aumentar el número de estudiantes bilingües, esto obliga a las instituciones a reforzar sus programas para capacitar su personal docente;
- La pertenencia a asociaciones académicas internacionales impone el reclutamiento de profesores de lengua con una formación académica elevada; por esa razón, la enseñanza de idiomas extranjeros se da preferencia al idioma inglés, por ser el que más tiempo lleva introducido en las IES.
- Abre una brecha con respecto a las IES públicas, toda vez que el aprendizaje de lenguas extranjeras no se lleva con el mismo nivel de exigencia que algunas IES privadas, en donde se establecen asignaturas impartidas en otro idioma⁴²⁰.

Ahora bien, el que existan diferencias entre IES públicas y privadas, respecto al modo en que han introducido el idioma inglés, así como otras tareas como es la movilidad estudiantil y docente, la celebración de convenios internacionales, entre otras, se debe a factores tales como los recursos financieros destinados a ese campo, tal y como se mencionó líneas arriba.

⁴¹⁹ Dirección General de Planeación, "Programación y Estadística Educativa, Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales cifras, 2016-2017", Secretaría de Educación Pública, 30 julio de 2018, p.181. Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/zrvqLys>.

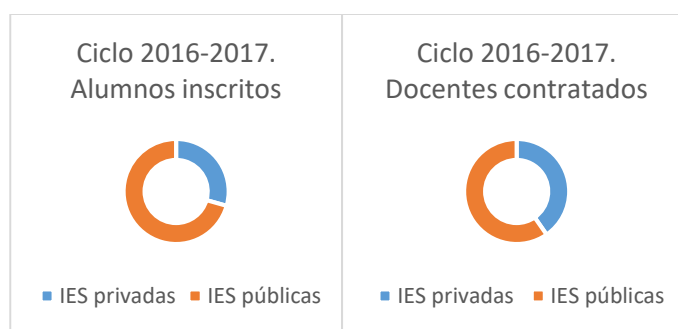
⁴²⁰ Ramírez Bonilla, Juan José, *op. cit.*, pp.121-122.

En el caso de las IES privadas, los procesos de internacionalización que ofrecen son financiados, generalmente, de los pagos por colegiaturas y pagos directos que realizan los paterfamilias, esto último sobre todo en gastos de movilidad estudiantil. Mientras que las IES públicas dependerán del financiamiento público, por lo que, si los recursos para este rubro aumentan se podrá conceder más servicios, y por ende salir mejor evaluadas para la obtención de más recursos.

Estos aspectos relacionados con el financiamiento juegan un papel relevante en cuanto al desarrollo de las estrategias llevadas por las IES, más aún porque se enfrentan a otro factor que es el aspecto vinculado al número de usuarios (estudiantes) y recursos humanos (docentes y administrativos), que se emplean para prestar el servicio educativo.

En el caso de las IES públicas de México, de acuerdo a datos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para el ciclo 2016-2017⁴²¹, se observa que prestan el servicio educativo a un mayor número de estudiantes, y cuentan con una mayor plantilla de docentes, esto en comparación a las IES privadas.

Grafica 4. Alumnos y docentes en el ciclo 2016-2017



Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP (ciclo 2016-2017).

⁴²¹ De los datos proporcionados por la SEP, del total de alumnos en educación superior ascendía a 3,762,679. De este universo, 1,106,968, asiste a IES privadas, mientras que 2,655,711 (70.58%), son alumnos que asisten a IES públicas administradas por el gobierno. También para el mismo ciclo, del total de docentes adscritos en educación superior ascendía a 388,310. Del total, 156,652, están contratados por IES privadas, mientras que 231,658 (59.65%), son docentes que laboran en IES públicas. (Dirección General de Planeación, *op. cit.*, pp.179 y 180).

Por tanto, si las IES públicas se encuentran limitadas en la obtención de los recursos financieros, esto las llevaría a una situación de desventaja frente a las privadas, las cuales dispondrían de más recursos para destinar al rubro de internacionalización.

Esto último se corrobora con un análisis de los presupuestos de egresos de algunas IES públicas para periodo 2017, tales como la BUAP⁴²², Universidad Autónoma de Guadalajara (UdeG)⁴²³, Universidad Veracruzana⁴²⁴, de las que se observa que destinan más recursos para el rubro de prestación de servicios educativos, en proporción al servicios de vinculación y extensión.

De los datos recabados por la SEP, se infiere que las IES públicas al estar limitados para la obtención de recursos financieros que disponen las IES públicas se destinan en forma prioritaria para prestar el servicio educativo en razón a que cuentan con un mayor número de estudiantes, y tienen contratados a más docentes; lo cual las pone en desventaja con respecto a las IES privadas, ya que estas últimas podrían destinar más recursos financieros para el rubro de internacionalización, al contar con menos .

Otro factor que incide para que varíe los procesos de internacionalización entre las IES públicas y privadas, es la pertenencia de las segundas a asociaciones internacionales, laicas o religiosas. Esta condición de asociado impone a las IES afiliadas, la obligación de cumplir con ciertos estándares sobre la base de una calidad académica común para que puedan ser reconocidas con un perfil análogo a las del resto, de ahí que se fomenten relaciones de cooperación internacional⁴²⁵.

Independientemente de que las IES privadas mexicanas pertenezcan o no a una asociación, lo cierto es que asumen de manera voluntaria algunas medidas

⁴²² BUAP, Presupuesto de egresos 2017, fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/irvrBIS>.

⁴²³ UdeG, Presupuesto de egresos 2017, fecha: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/Orvr0E5>.

⁴²⁴

⁴²⁵ Ramírez Bonilla, Juan José, *op. cit.*, pp.123-124.

para la internacionalización porque, desde el aspecto económico les permite construir una imagen vendible, mejorando su posición en el mercado de servicios educativos; y porque desde el punto de vista académico, coincide con su orientación hacia la enseñanza, de ahí que se fomente más la movilidad estudiantil que la docente, toda vez que esta última está orientada hacia la investigación.

México ha avanzado mucho en materia de internacionalización, calidad y pertinencia de la educación superior; sin embargo, uno de sus principales problemas es que no hay una uniformidad en los avances y acciones emprendidas por las Instituciones de Educación Superior del país; la causa de esto, es que como parte de la realidad actual del país existen grandes asimetrías entre universidades.

Así, mientras algunas universidades han logrado avanzar hacia la meta de internacionalización, calidad y pertinencia⁴²⁶; otras se limitan a realizar acciones encaminadas a introducir el idioma inglés como parte de su currículo, fomentar la movilidad estudiantil o contar con programas flexibles.

Uno de los aspectos en donde resulta más evidente el tema de las asimetrías es en el rubro de las estrategias programáticas relacionado a la internacionalización del currículum.

De acuerdo con Gacel (2000), es poco lo que se puede observar respecto al diseño de nuevos currículos que pretenden enfrentar el reto de la globalización, siendo el nivel licenciatura en donde resulta más deficitario al no haberse logrado la internacionalización de los estudios⁴²⁷.

⁴²⁶ En el reporte de investigación emitido por el British Council, realizado por el Centro de Investigaciones y Docencia Económica (CIDE) en el año 2017, se señaló que la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Tecnológico de Monterrey, son los dos institutos educativos mexicanos que han logrado los avances más notables en materia de internacionalización de la educación superior. (Camacho García, M.D., et al, *El Estado de la internacionalización de la educación superior en México*, British Council, México, 2017, pp.99-118. Fecha consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/peiKqvU>.

⁴²⁷ Gacel Ávila, Jocelyn, "La dimensión internacional de las universidades mexicanas", *op. cit.*, p.9.

En su opinión, la dimensión internacional debería ser parte integral de cualquier plan de estudios de nivel licenciatura, sin esto es imposible hablar de curriculum de calidad, y de que se esté preparando a los estudiantes para enfrentar los retos de un mundo que cada vez se vuelve más interdependiente y multicultural⁴²⁸.

Aun y cuando la internacionalización del curriculum es relevante, no se considera suficiente para cumplir con la parte relativa a la dimensión internacional de las universidades; en todo caso sería complementario a otras actividades, tales como la movilidad estudiantil y la interacción en el aula entre estudiantes⁴²⁹.

En ese sentido se considera importante para integrar una dimensión internacional en los currículos, el que sea realizada por personal docente experto en la materia, lo cual, de acuerdo a la realidad mexicana se ve complicado atendiendo a que en las universidades mexicanas solo existe cerca de un 6% de académicos con tales aptitudes⁴³⁰.

Estas grandes diferencias en materia de internacionalización entre las universidades del país, obedece a múltiples factores, tales como la falta de recursos, situación geográfica, o incluso la seguridad que se viva en la entidad federativa en donde se ubique; siendo un hecho que ha impedido el desarrollo económico del país colocándolo en una situación de desventaja frente a otros países, por ser factores que impactan en los aspectos de innovación y producción de conocimiento.

Tales asimetrías pueden constatarse a partir de un análisis de los datos que arrojan asociaciones internacionales que evalúan a las universidades, incluso en el aspecto de las estrategias o prácticas que realicen en materia de internacionalización de la educación.

⁴²⁸ *Ídem.*

⁴²⁹ *Ídem.*

⁴³⁰ *Ídem.*

The Times Higher Education World (THE), es uno de estos organismos privados internacionales que lleva a cabo tal evaluación que cuenta con mayor prestigio en dicho ámbito. En los rankings de universidades que publicó en 2019, aparecen solo dos universidades de México: la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Tecnológico de Monterrey. Ambas fueron evaluadas positivamente en el rubro de perspectiva internacional y movilidad de estudiantes internacionales⁴³¹.

Pese a estar incluidas las universidades mexicanas en dicho ranking, existe una gran diferencia del lugar que ocupan en materia de perspectiva internacional con respecto a las IES extranjeras, tales como la Universidad de Hong Kong, la cual ocupa el primer lugar.

El *British Council* es otra de las asociaciones con prestigio internacional y nacional que hizo una evaluación de la internacionalización de la educación superior en universidades de distintos países, como fue el caso de México⁴³².

En su estudio, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) fueron las que reconoció con el más alto nivel en las categorías específicas que fueron tomadas en consideración bajo este rubro.

Algunas de las categorías que fueron tomadas en consideración fueron: movilidad, currículo, investigación, tanto a nivel individual (estudiantes y académicos), como institucional, la cuales quedan explicadas en la siguiente tabla.

⁴³¹ *The Higher Education*. Sitio Web. Fecha consulta 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/jeiJHvn>.

⁴³² Camacho García, M.D, *et. al, op. cit.*, p.100.

Figura 2. Factores para la internacionalización integral de la ES

Internacionalización integral			
		Movilidad	Currículo
Nivel que beneficia principalmente	Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Movilidad estudiantil - Intercambio uno a uno - Cursos cortos de idioma - Estudiantes extranjeros 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de aprendizaje intercultural - Currículo internacional - Internacionalización en el aula
	Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Movilidad específica para la investigación - Proyectos de investigación - Estudios regionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación docente en el extranjero - Construcción de currículo internacional - Internacionalización en el campo
Modalidad de Cooperación		<ul style="list-style-type: none"> - Convenios entre universidades - Asociaciones internacionales - Programas de cooperación internacional 	

Fuente: CAMACHO García M.D, et al, (2017), p.100.

Por otra parte, en el ranking del QS- Star, también aparece el ITESM muy bien evaluada en materia de internacionalización. Para esta acreditadora los criterios y puntajes considerados en la evaluación fueron:

- colaboración de investigación institucional, se refiere a la creación de redes entre el profesorado para la colaboración de investigaciones (50 puntos);
- facultad internacional, aspecto que corresponde a la contratación de académicos extranjeros (20 puntos);
- estudiantes internacionales, está vinculado a la movilidad de estudiantes tanto de extranjeros como nacionales que salen del país (20 puntos); y
- apoyo estudiantil internacional guarda relación con contar con instalaciones adecuadas para brindar enseñanza (10 puntos)⁴³³.

El avance hacia la internacionalización integral de la educación superior es irreversible e imparable a nivel mundial por lo que todas las IES del país, deberán tarde o temprano, realizar acciones más desafiantes e innovadoras para poder

⁴³³ QS- Star. Sitio Web. Fecha consulta: 01/01/2019, Fuente: <https://cutt.ly/xeiLivp>.

insertarse y participar en la educación superior que se perfila con nuevas características.

A medida que las IES logren avanzar en materia de internacionalización de la educación superior, beneficiará para la política educativa nacional y contribuirá para que puedan alcanzarse los nuevos propósitos educativos que México debe alcanzar para el siglo XXI.

3.3. La internacionalización de la enseñanza del Derecho

En México han sido pocas las universidades cuyas facultades o departamentos de Derecho han logrado cumplir con calidad y pertinencia, los requerimientos de las políticas de internacionalización.

Las causas de este problema son varias, sin embargo, lo que más ha influido en la modificación de la enseñanza del Derecho en el país, ha sido la injerencia del mercado derivado de la importancia que ha cobrado a partir de la globalización económica.

Algunos procesos de la globalización económica que han tenido tal impacto en el caso de México, son resultado de la acción de organismos internacionales gubernamentales (OI), que hoy tienen el poder suficiente para influir y determinar los rumbos y direcciones de la política del país en materia de educación superior.

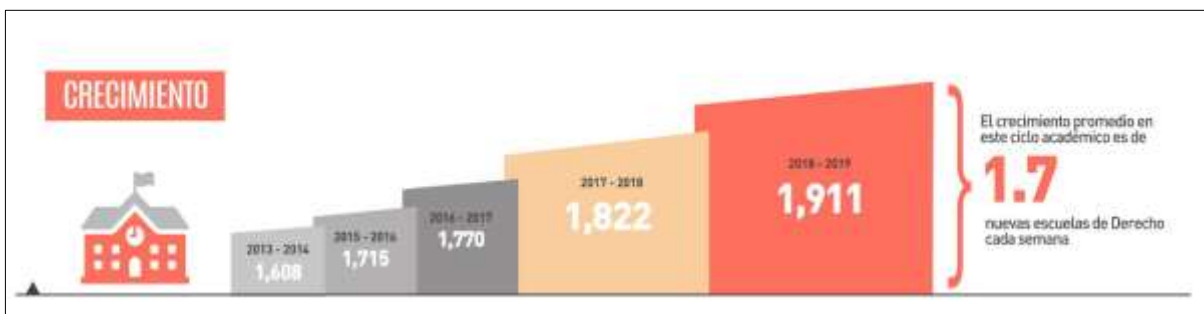
La intromisión de los mercados y los OI, ha tenido profundos impactos en aspectos específicos, tales como la conformación del currículo y los métodos de enseñanza del Derecho, que lejos de beneficiar han contribuido al desfase en el tipo de conocimiento jurídico que el estudiante de derecho está adquiriendo dentro de las aulas.

En cuanto a la intervención que ha tenido el mercado en la educación superior no es nueva. Tal y como se explicó en el capítulo que antecede sus primeros antecedentes se remontan a la edad moderna a los eventos de la Revolución Industrial y la Ilustración.

Las consecuencias que se puede atribuir de ambos acontecimientos es el haber provocado el libre acceso de las masas a la educación, especialmente de la superior, lo que a su vez llevó a un aumento exponencial de las universidades, y con ello una masificación de la educación que dio como resultado una proliferación de profesionales en todos los ámbitos del conocimiento, incluyendo Derecho⁴³⁴.

Esta masificación no ha parado al día de hoy, tan es así que todavía en los últimos años es notable observar el aumento de IES en México que ofrecen la Licenciatura en Derecho.

Figura 3. Crecimiento de IES en México que ofrecen la Licenciatura en Derecho



Fuente: CEEAD (2018). Sitio Web. <https://cutt.ly/4eoxPEG>

La masificación de la enseñanza ha implicado que las instituciones diseñen planes de estudio que sean eficientes y eficaces para formar abogados con las capacidades y habilidades que se necesitan para ser insertados de inmediato en el mercado.

⁴³⁴ Para Carlos Peña, la masificación en la enseñanza del derecho se debió al efecto de histéresis que las clases sociales hasta entonces excluidas experimentaron, y que las llevó a querer ser parte de las élites. (Peña Carlos, *Cátedra Ernesto Garzón Valdés 2016. Globalización y enseñanza del Derecho*, Ed. Fontamara, México, 2017, p.38).

El interés de las universidades de satisfacer los requerimientos del mercado empezó a darle mayor poder a éste último, el cual actualmente ha llegado a ser capaz de determinar el tipo de profesionista que se necesita para promover el desarrollo económico⁴³⁵.

A partir de que las universidades empezaron a crear los programas de estudio atendiendo las necesidades e intereses del mercado se transformaron en universidades-empresariales⁴³⁶. Este tipo de universidades se caracterizan por mantener una relación de subordinación con el mercado, y porque el conocimiento tiene para ellas un valor económico susceptible de ser comercializado.

El que las universidades sometan sus intereses a los del mercado y otorguen valor comercial al conocimiento que producen, las ha llevado a obtener, gestionar y disponer de sus recursos y actividades bajo criterios empresariales. Los efectos de todo ello ha sido la exclusión de cierto tipo de saberes del plan curricular, tales como historia del derecho, filosofía jurídica o sociología del derecho porque no abonan al sistema capitalista de producción⁴³⁷.

En el mejor de los casos, cuando algunas escuelas de Derecho deciden incluir en sus planes de estudio a algunas de las materias que son consideradas como propiamente jurídicas, éstas quedan comprendidas como saberes marginales transmitiendo el mensaje a los estudiantes que son saberes que no son centrales para el trabajo jurídico sino como cultura general⁴³⁸.

⁴³⁵ Abelardo Hernández, Franco, "Elementos para el desarrollo de un nuevo protocolo de enseñanza del Derecho", en Alianza por la Excelencia Académica, *La Enseñanza del Derecho en México. Diagnóstico y propuestas*, Ed. Porrúa, México, 2017, p.139.

⁴³⁶ De acuerdo a Fernández de Lucio, *et al.*, existen cinco tipos de universidad dependiendo del tipo de relación que exista entre ésta y la empresa, a saber: académica, clásica, social, empresarial y emprendedora. Cada universidad mantendrá una relación diferente con el mercado, la cual es el criterio para ser clasificadas. (Fernández De Lucio, Ignacio, et al, "Las relaciones universidad-empresa: entre la transferencia de resultados y el aprendizaje regional", *Revista espacios*, vol.21, num.2, 2000, s.p. Fecha de consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/ceiCfLJ>).

⁴³⁷ Kennedy, Duncan, cit. por, Luis Gómez Romero, *op. cit.*, p.61.

⁴³⁸ *Ibidem*, p.62.

En ese sentido, el mercado ha influido para determinar aquello que se enseña en el aula, como la manera en que debe ser organizada. Esto ha traído consigo que, en las facultades de Derecho, el conocimiento jurídico se organice de manera fragmentada, por sistemas aislados, que no sirven para conocer la realidad la cual es compleja y se conforma como todo un eco-sistema.

Este esquema de organización de asignaturas ha tenido un impacto en el rol del profesional jurídico, concretamente, en el desarrollo de las capacidades y habilidades, pero sobre todo competencias que debe adquirir en su etapa de formación académica a nivel licenciatura. Sobre este punto se profundizará en el próximo capítulo.

Ante esta situación, lo que se propone no es que las universidades deban o ignoren las necesidades del mercado. De lo que se trata es que éstas replanteen en nuevos términos su relación con el mercado, esto es, que pasen de una relación de subordinación a una relación de tipo cooperativa, con un esquema llamado de universidad-emprendedora, la cual es definida como aquella que⁴³⁹:

“tiene aspectos comunes con la empresarial, pero con un matiz importante en sus objetivos; más que como un bien económico objeto de intercambio, utiliza el conocimiento como un potencial al servicio de los objetivos de su entorno socioeconómico, esto es, un recurso que, adecuadamente gestionado, le permite desempeñar un papel más activo en su contexto social”.

Si las Escuelas de Derecho replantean sus relaciones con el mercado conforme a un enfoque de universidad emprendedora, su papel ya no solo estará

⁴³⁹ Fernández De Lucio, Ignacio, et al, *op. cit.*, s.p.

limitado a la función tradicional de formar futuros abogados aptos a ser insertados en el mercado laboral, con saberes y capacidades que se encuentran limitados a las necesidades de dicho mercado.

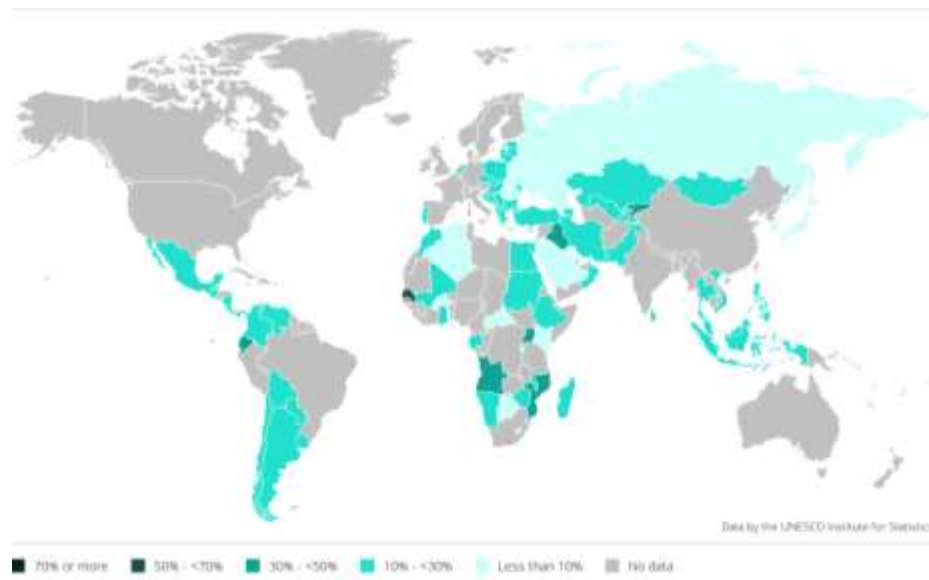
Por el contrario, si las universidades atienden en sus objetivos a procurar el beneficio social y económico relacionados a su contexto, podrá formar abogados que tengan las competencias necesarias para participar en retos de innovación y desarrollo, lo que significaría aplicar lo jurídico a nuevos campos, incluso fuera de las ciencias sociales.

Este replanteamiento en la relación mercado y universidades, tal vez pueda revertir el poco interés y renuencia del mercado a invertir en investigaciones en áreas relacionadas a las ciencias sociales a la cual pertenece el Derecho.

Así, para que el mercado tenga interés por invertir en proyectos de investigación de temas jurídicos es necesario que haya cambios en los saberes considerados como jurídicos, y para ello es necesario diversificar planes curriculares; crear más redes de investigación; la conformación de grupos de investigación transdisciplinarios; introducir nuevos métodos de enseñanza; en resumen, vincular los conocimientos jurídicos con otros conocimientos pertenecientes a otras ciencias.

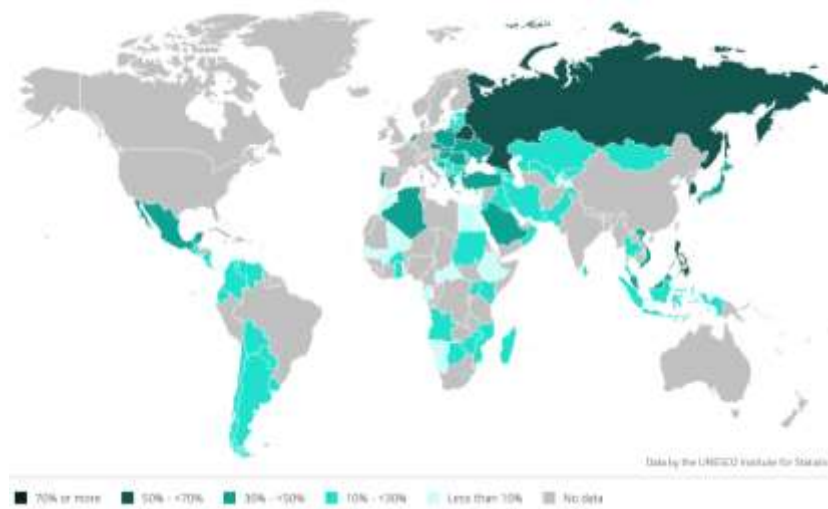
De acuerdo con datos arrojados por la UNESCO (2013), en México había una menor concentración de investigación por tiempo completo en el área de ciencias sociales (16%), en comparación a las áreas de ingeniería (35%); tal y como se observa en las siguientes figuras:

Figura 4. Porcentaje de investigadores a nivel mundial en ciencias sociales 2013



Fuente: Elaboración propia con datos de UNESCO. Fuente: <https://cutt.ly/6eovVVt>

Figura 5. Porcentaje de investigadores a nivel mundial en ingenierías 2013



Fuente: Elaboración propia con datos de UNESCO. Fuente: <https://cutt.ly/6eovVVt>

La diferencia de porcentajes de investigación en una y otra área científica refleja cuáles son las prioridades económicas del país⁴⁴⁰; por lo que de mantenerse la relación actual entre las escuelas de Derecho y el mercado, la consecuencia será que la enseñanza del Derecho siga diseñándose e impartándose de manera estandarizada con las implicaciones que ello ha traído, como es la falta de pertinencia y calidad de lo que se enseña en las aulas, que no sirve para satisfacer las demandas del propio mercado ni de la sociedad.

En México, la estandarización de la enseñanza del Derecho se puede comprobar en los planes o programas de estudio de las IES; así, por ejemplo del total de 2,563 programas de licenciatura que se ofertan para el ciclo 2018-2019, el 92% de éstos programas se ofertan bajo el nombre de licenciatura en derecho⁴⁴¹; mientras que el 8% restante corresponde a la licenciatura de derecho vinculada con otra disciplina o área de conocimiento, como son: Licenciatura en Derecho y Ciencias Sociales; Licenciatura en Derecho y Economía; Licenciatura en Derecho y Corporativo.

Así mismo, con información de la ANUIES (ciclo 2018-2019), se conoce que del total de programas registrados hay menos de veinte instituciones en el país que cuentan con una Licenciatura en Derecho con un programa enfocado a Relaciones Internacionales, y otros en materia de interculturalidad⁴⁴².

Entonces, si las escuelas de Derecho logran plantear en nuevos términos su relación con el mercado, trabajando con éste de manera cooperativa y no subordinada, ello podría significar un redimensionamiento de la importancia del

⁴⁴⁰ UNESCO. *Atlas electrónico de investigación y desarrollo experimental de la UNESCO. Investigadores por campo I+D*, Sitio web. Fecha: 09/10/2019. Fuentes: <https://cutt.ly/YeVPcJ3> y <https://cutt.ly/0eVPvWe>.

⁴⁴¹ Centros de Estudios sobre la enseñanza y aprendizaje del Derecho (CEEAD). *Las Escuelas de Derecho en México. Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen la Licenciatura en Derecho (ciclo 2018-2019)*. Información elaborada: Febrero 2019, Información publicada: Mayo 2019. Fecha de consulta: 01/08/2019, fuente: http://www.ceedad.org.mx/infografia_ies.html. Web.

⁴⁴² ANUIES. *Anuario Educación Superior-Licenciatura. Ciclo 2018-2019*, versión 2.1. Fecha consulta: 09/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/leiZMLi>.

Derecho, tanto nacional como internacional, esto por contar con conocimientos jurídicos que sea diversificados, más atractivos y pertinentes para lo que requiere el mercado. Esto último haría posible avanzar tal vez, un paso más hacia la internacionalización de la enseñanza del Derecho.

Por otra parte, existe otros actores además del mercado que han tenido una injerencia en la enseñanza del Derecho en México. Así, llama la atención que existen actores internacionales y nacionales, como el Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Centro Nacional para la Evaluación (CENEVAL), respectivamente, los cuales han sido claves para influir en las IES del país, orientándolas a seguir los intereses del mercado.

Prueba de esta participación o influencia es que en el informe de la OCDE en el año 2018, se propuso alinear la educación superior a los intereses del mercado laboral de México⁴⁴³; y se recomendaba al gobierno mexicano implementar una estrategia para concienciar a todos los actores clave, tanto los educativos, empresariales y el gobierno, sobre la necesidad de que la educación superior se encontrara en sincronía con las necesidades del mercado del país⁴⁴⁴.

Por lo que respecta a la enseñanza del Derecho, las recomendaciones de la OCDE han tenido un profundo impacto en el país porque han sido tomados en cuenta por los organismos acreditadores, certificadoras, así como algunas instituciones educativas, como referentes para evaluar a los estudiantes de las escuelas de Derecho, lo anterior a través de exámenes estandarizados que se aplican al final de la carrera de Derecho.

⁴⁴³ OCDE. *Educación superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral. Resumen /Evaluación y recomendaciones*, Paris, 2018, pp.11-13. Fecha consulta: 08/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/JeIRENK>.

⁴⁴⁴ *Ibidem*, p.13.

El CENEVAL es uno de estos organismos que en el país aplica pruebas estandarizadas para cada carrera, entre ellas para la de Derecho. De acuerdo a su informe anual de Resultados del Examen General de Egreso de la Licenciatura en Derecho 2018, un total de 19,075 sustentantes presentaron dicha evaluación, los cuales provenían de 600 instituciones o planteles de educación superior (IES) del país⁴⁴⁵; que representa casi la tercera parte del total de universidades con licenciatura en Derecho.

Los criterios de evaluación que toma en cuenta son propuestos, revisados y actualizados por un Consejo Técnico conformado por representantes de tres sectores diferentes de la sociedad: el sector educativo integrado las propias IES; el laboral conformado por los colegios o asociaciones profesionales; y el empresarial que corresponde a las instancias empleadoras.

Este tipo de pruebas estandarizadas han sido objeto de muchas críticas atendiendo a razones diversas, tales como:

“i) miden sólo conocimiento declarativo y no procedimental, b) se centran en el resultado y no en el proceso, c) no cubren adecuadamente el dominio evaluado, d) existen diferentes habilidades e incluso inteligencias que no son evaluadas por este tipo de test, e) son medidas relativas, f) la estandarización supone una muestra homogénea, g) el formato de elección múltiple limita las evaluaciones y supone otras habilidades distintas a las evaluadas y, h) se alejan de las verdaderas demandas contextuales”⁴⁴⁶.

⁴⁴⁵ CENEVAL. *Informe Anual de Resultados 2018. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Derecho (EGEL-DER)*, México, 2018, pp.1 y 11. Fecha de consulta: 01/01/2019, Fuente: <https://cutt.ly/TeiL3ow>.

⁴⁴⁶ Cfr. Bravo, Amaia y Fernández del Valle, Jorge, cit. por, Tiburcio Moreno Olivos, *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*, UAM, México, 2016, pp.58, 60-61.

En opinión de Moreno (2016), este tipo de pruebas deben ser sustituidas por las llamadas pruebas auténticas en las cuales la persona evaluada se le da oportunidad de hacer, crear o producir algo durante un tiempo suficiente para poder evaluar el proceso⁴⁴⁷.

En ese sentido, la evaluación eficaz debe cumplir requisitos tales como: dar libertad al examinado; el material que sirve de estímulo no está estandarizado; han de ser las propias personas evaluadas las que elijan el momento de actuar para estar verdaderamente motivadas; incluso lo recomendable sería que el evaluador debería conocer a las personas que está evaluando, sus circunstancias vitales y su historia de ejecución de la tarea⁴⁴⁸.

Las evaluaciones estandarizadas que aplican organismos como la CENEVAL, no ofrecen a los alumnos oportunidad de mostrar sus verdaderas competencias. Los objetivos son homogeneizados y no representan adecuadamente los intereses de cada alumno en su currículum; la puntuación también se centraliza y se basa en criterios establecidos por personas que no conocen a los alumnos, sus metas, o sus oportunidades de aprendizaje.

Por tanto, una prueba estandarizada no resulta ser un instrumento eficaz para evaluar, toda vez que al limitarse a evaluar a todos conforme a ciertos criterios está dejando de un lado los aprendizajes que cada alumno ha desarrollado a lo largo de su carrera.

Además, el que sean los mismos criterios los que se aplican para evaluar a todos los egresados lo único que provoca es que las instituciones adecuen sus planes a las áreas evaluadas por dicha asociación.

⁴⁴⁷ Cfr. Moreno Olivos, Tiburcio, *op. cit.*, p.59.

⁴⁴⁸ *Ibidem*, pp.59-60.

Todo esto hace pensar que las recomendaciones de los OI, enfocadas a que la enseñanza superior debe satisfacer las necesidades del mercado es lo que ha provocado que, en los últimos años, las evaluaciones estandarizadas hayan incidido para la producción de saberes estandarizados, esto último con base a planes educativos que son diseñados desfasados de la realidad, la cual esta última es todo menos estandarizada.

Por tanto, el problema es que las facultades de Derecho con ese afán de responder a las necesidades del mercado han diseñados planes carentes de innovación y diversidad. Sería necesario que al momento de realizar los cambios en el currículo no se pierda de vista que el profesional jurídico no solo significa una labor, ocupación o trabajo, sino una relación entre trabajo específico y las funciones que cumple con el ámbito del espacio jurídico que ocupa, ya sea público o privado”⁴⁴⁹.

Reconfigurar el nuevo rol del abogado dependerá de que las escuelas de Derecho se adapten a las nuevas realidades, y esto en parte, estará sujeto al grado de internacionalización, mismo que deberá estar reflejado en el currículo y la metodología de enseñanza que aplique en la formación del profesional jurídico.

⁴⁴⁹ Casanovas, Pompeu, “Las formas sociales del derecho contemporáneo: el nuevo ius commune”, *Working paper*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1998, s.p. Fecha de consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/UeiNZgJ>.

Capítulo IV. Formación del profesionalista jurídico

El presente capítulo tiene como tema central explicar la formación del profesionalista jurídico en la actualidad en lo concerniente a la reconfiguración de los conocimientos jurídicos que se deben transmitir; las nuevas competencias, habilidades y capacidades que la universidad debe desarrollar en los estudiantes de Derecho; así como el valor de la profesión jurídica en función de su utilidad y beneficio social; y cómo estos saberes, quehaceres y valores han sido afectados por los procesos de globalización económica y política.

El tema ha sido ubicado en el último capítulo de este trabajo porque antes de conocer y explicar de las nuevas tendencias relacionadas con la formación profesional del abogado, resultaba necesario analizar en general de la globalización económica y política; de sus impactos en la educación superior, y en especial, en la enseñanza jurídica; de la internacionalización de la educación superior como una reacción a la globalización tanto en lo general como en lo concerniente a la educación jurídica; los cuales han quedado comprendidos en los primeros tres capítulos.

De esta manera, los temas abordados en los anteriores capítulos tienen el propósito de servir de marco de referencia a fin de tener una visión general de las causas por las que la globalización económica y política han influido en la educación universitaria, particularmente, en la enseñanza del Derecho, dentro del cual se encuentra circunscrito la problemática de la formación del abogado que es un tema que pertenece al presente capítulo.

En ese sentido, el presente capítulo inicia con un estudio de los conceptos en torno a la formación y la profesión, concretamente, del significado y alcance que se les ha dado a ambos desde su origen y a lo largo de los diferentes momentos históricos, que para efectos de este trabajo se dividió en dos etapas: tradicional y contemporánea.

Conocer lo anterior, permitirá comprender el sentido de su evolución, las nuevas tendencias relacionadas con la formación profesional universitaria, y particularmente, las del profesional jurídico en México.

4.1. Conceptos generales

La formación profesional ha llegado a considerarse tema relevante en la actualidad dada la importancia que se le ha atribuido en disciplinas como la sociología, economía y la educación, sobre todo cuando ha sido vinculada a otros términos, tales como ocupación y trabajo.

Cada disciplina científica que ha estudiado a la profesión y su formación, permite revelar una característica o cuestión que abona a su comprensión, lo cual se refleja en la diversidad de conceptos que se encuentran en constante evolución. Esto ha sido así, en parte derivado de los requerimientos de las sociedades, así como de los procesos de globalización.

Desde el ámbito económico, la formación profesional ha sido considerada como factor esencial para el desarrollo económico de los países y para fomentar la competitividad; en lo social, constituye un proyecto de vida de utilidad para el propio individuo y la sociedad en la que se vive; y en lo educativo, hace posible abordar el estudio de las metodologías adecuadas para la creación y transmisión de los conocimientos, así como de las competencias, habilidades y capacidades que debe desarrollarse en el profesional, y que demandan los otros dos ámbitos, el económico y el social.

El presente apartado se centra en el estudio de la profesión y su formación desde el ámbito educativo; se comenzará por el sentido etimológico de las palabras formación y profesión, así como la evolución conceptual desde un enfoque histórico contextual, a fin de dar cuenta de los cambios que ha tenido en diversas épocas

históricas hasta llegar al periodo actual, explicando cómo fenómenos como la globalización y modernización la han afectado.

4.1.1. La categoría formación

El significado etimológico de la palabra forma se refiere a contorno, figura o configuración exterior⁴⁵⁰. De esta palabra derivan los vocablos formar que significa producir una forma; así como formación cuyo sufijo *-ción*, indica acción y efecto; por lo tanto, formación sería acción y efecto de formar.

Entre los diversos significados que propone el diccionario de filosofía Walter Brugger, hay uno que lo define como materia, mientras que en otra voz le asigna el carácter de acción o potencia⁴⁵¹.

Atendiendo a estos dos usos o significados de la palabra forma, los cuales se asocian con formación, revela que puede dársele el tratamiento de categoría analítica, y por tanto, ser empleada para referirse a diversos fenómenos de índole natural, material-físico, o bien, ser considerada como un proceso intelectual-profesional que sigue una persona⁴⁵².

Profundizando en sus diversos significados, Ferry (1990) señala que la formación está en todos los dominios, todas las actividades (de consumo, de esparcimiento, de inquilino) del ser humano, por lo que su presencia es permanente⁴⁵³. De ahí que opine, a manera de crítica, que uno de los grandes mitos

⁴⁵⁰ Navarrete Cazales, Zaira, "Una ontología histórica-discursiva del concepto formación profesional", en Navarrete Cazales Zaira y Loyola Martínez, José Irving (coord.), en *Formación de sujetos. Reformas políticas y movimientos Sociales*, Ed. Plaza y Valdés, México, 2016, p.38.

⁴⁵¹ "Forma", Def.3 y 4, Brugger S.I., Walter, Diccionario de Filosofía, Vol.1, Ed. Herder, Barcelona, 1968, p.228.

⁴⁵² Navarrete Cazales, *op. cit.*, p. 39.

⁴⁵³ Cfr. Ferry, Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes y la teoría y la práctica*, trad. Rose Eisenberg, Ed. Paidós, México, 1990, p.45.

del siglo XX, además de la tecnología y la computación, es atribuir a las instituciones educativas la responsabilidad de la realización de la formación⁴⁵⁴.

Además, si lo propuesto por Ferry se aplica a la categoría formación, entendida ésta como proceso, se deduce, que puede ser realizada como autoformación o autodidactismo, por lo cual puede provenir de una escuela, empresa o cualquier otro espacio en el que participe el sujeto⁴⁵⁵.

Lo anterior permite deducir que la formación es un proceso de construcción permanente e inacabado del sujeto⁴⁵⁶; pero también, que “cada sujeto es tanto fruto de sus condiciones contextuales como resultado de su propia realización o formación en un contexto dado”⁴⁵⁷.

Reconocer la formación como proceso significa también que se hace más énfasis en los actos realizados para su desarrollo que en el resultado mismo; lo que implica que la formación no se produce como los objetos técnicos, sino que surge de un proceso interior constante y progresivo⁴⁵⁸.

En cuanto al momento en que surge el concepto sobre la formación, sobrevino mucho tiempo después de que se volvió parte de las inquietudes del hombre.

En ese sentido, a pesar de que la formación estuvo presente como tema de interés para griegos, los cuales fueron una de las civilizaciones occidentales que se ocuparon de que la formación del hombre fuera integral, práctica y con un sentido

⁴⁵⁴ Cfr. Ferry, Gilles, *op. cit.*, p.45.

⁴⁵⁵ *Ídem*.

⁴⁵⁶ Navarrete Cazales, Zaira, *op. cit.*, pp.39-40.

⁴⁵⁷ *Ibidem*, p. 40.

⁴⁵⁸ Orozco Silva, Luis Enrique, “La formación integral. Mito o Realidad”, *Universitas. Revistas de Ciencias Sociales y Humanas*, num.10, 2008, p.176, fecha: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/meWJ8oJ>.

hacia la comunidad (*sensus communis*⁴⁵⁹); no obstante, nunca llegaron a elaborar un concepto sobre la formación⁴⁶⁰.

El que los griegos no hayan elaborado tal concepto no significa que no hayan tenido ninguna contribución en la elaboración de teorías educativas de las épocas posteriores. Por el contrario, fue gracias al idealismo griego, a la perspectiva platónica a la que se le atribuye haber señalado que el fin de la educación era “el dotar al hombre de toda perfección de la que sea susceptible”⁴⁶¹; lo cual sirvió de referente siglos más tarde para las teorías educativas configuradas en la edad moderna.

Respecto a las primeras elaboraciones conceptuales sobre la formación, estuvieron presentes hasta el siglo XVIII, en la época de la Ilustración y la Enciclopedia.

Herder y Humboldt son a quienes se les atribuye haber dado al concepto de la formación un “sentido de orientación hacia la realización humana y el logro de la autonomía espiritual”⁴⁶².

Herder opinaba que el tema de la formación se encontraba estrechamente relacionado con la cultura, pues era la que daba “forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”⁴⁶³. El que dicho personaje considerara

⁴⁵⁹ *Sensus communis* se traduce como sentido comunitario, fue un término usado en los textos de Vico para hacer referencia al cultivo de la prudencia y la elocuencia, y para algunos, de ésta palabra es de la cual deriva la expresión *Bildung* (formación). (Martín Catoggio, Leandro, “El origen retórico de formación en la hermenéutica hegeliana”, *Revista de Humanidades*, Vol.15-16, jun-dic 2007, p.52. Fecha de consulta: 10/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/GelyH6i>.

⁴⁶⁰ Navarrete Cazales, Zaira, *op. cit.*, p. 40.

⁴⁶¹ Díaz Barriga, Ángel, “La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño”, en Pacheco Méndez, Teresa y Díaz Barriga, Ángel (coords.), *La profesión. Su condición social e institucional*, 1ª reimpr., Ed. Centro de Estudios de la Universidad, México, 2000, pp. 72-73.

⁴⁶² Navarrete Cazales, Zaira, *op. cit.*, p. 40.

⁴⁶³ *Ibidem*, p. 41.

importante la cultura para la formación significaba que apostaba a que la educación fuera más real y sirviera a los jóvenes como guía de autoformación⁴⁶⁴.

Por su parte, Humboldt pensaba que entre formación y cultura había diferencias, toda vez que antes de formar profesionales de acuerdo a las necesidades de las clases sociales era preciso formar personas individualizadas, por lo tanto, los hombres debían desarrollar primero el pensamiento, así como cuatro aspectos que él consideraba como potenciales básicas: juicio, sentimiento, experiencia e imaginación⁴⁶⁵.

Lo que tenían en común las posturas de ambos, era que la formación debía tener un nuevo sentido, así como elementos que sobre ésta debían influir. Este nuevo sentido o perspectiva alemana que comenzó a manifestarse desde finales del siglo XVIII, fue conocida como idealismo alemán y pugnaba por un nuevo humanismo diferente al que se gestó durante esa misma época en Inglaterra y Francia⁴⁶⁶.

A pesar que algunas de las ideas germanas provenían de otros países, lo cierto es que cuando fueron trasladadas a dicho país se les dio un nuevo uso y significado, siendo precisamente lo que ocurrió con el término *Bildung* (formación)⁴⁶⁷, el cual se volvió parte de las nuevas teorías pedagógicas implementadas gracias a Humboldt, a quien también se le atribuye haber creado la

⁴⁶⁴ Horlacher, Rebekka, “¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, año 51, núm. 1, 2014, p.39. Fecha de consulta: 10/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/yekFf58>.

⁴⁶⁵ Navarrete Cazales, Zaira, *op. cit.*, p. 41.

⁴⁶⁶ Horlacher, Rebekka, *op. cit.*, p.39.

⁴⁶⁷ El término *Bildung* fue originalmente utilizado en las obras del inglés Anthony Ashley Cooper, tercer conde de Shaftesbury (1671-1713); para quien significaba purificación, pero el cual al ser traducido en alemán pasó como formación. Los burgueses alemanes fueron quienes conceptualizaron formación como “algo que las propias personas adquieren”, esto con la intención de hacer una crítica a los logros heredados de los aristócratas. Posteriormente, dicho término logró introducirse en diversas disciplinas, entre ellas la pedagogía (*Ibidem*, pp.38-39).

universidad a principios del siglo XIX, para que en este nuevo espacio pudieran ser llevadas a la práctica tales teorías⁴⁶⁸.

Esto quiere decir, que las teorías educativas alemanas vigentes a finales del siglo XVIII, que se configuraron bajo la perspectiva del idealismo, cambiaron hacia principios del siglo XIX, al estar influidas por una nueva perspectiva, la del racionalismo que estaba sustentando un pensamiento pragmatista.

El concepto de la formación llega finalmente a configurarse con el sentido que se le da ahora, esto es, como elemento constitutivo de la comprensión humana y a la vez del nuevo concepto de humanidad a través de la contribución de Gadamer⁴⁶⁹.

Para Gadamer (2001), la formación era el elemento característico de las ciencias del espíritu del siglo XIX. En su opinión, el uso que se le asignó en el periodo del idealismo alemán, era de clara oposición al ideal de la búsqueda de la verdad que se perseguía a través del método cartesiano⁴⁷⁰.

A partir de las ideas de Gadamer, se deduce que la formación no es algo exterior al ser humano sino interno; es un proceso que se lleva a cabo cuando el sujeto se enfrenta a lo cultural, momento en que es obligado a crearse y recrearse. Para que esto último pueda llevarse a cabo será necesario del sujeto una actitud vital, así como una interpretación integral de la cultura⁴⁷¹.

⁴⁶⁸ *Ibidem*, pp. 39-40.

⁴⁶⁹ Navarrete Cazales, Zaira, Una ontología histórica-discursiva del concepto formación profesional, *op. cit.*, p. 41.

⁴⁷⁰ Gadamer, H.G., cit. por, Leandro Martín Catoggio, *op. cit.*, p.52.

⁴⁷¹ Portela Guarín, Henry, "La racionalidad técnica...una huella que condiciona el sentido de la formación en los procesos educativos", *Revista ierRed, Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa*, vol.1, núm.1, jul-dic 2004, pp.8-9. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <http://revista.iered.org/v1n1/>.

Lo anterior explicaría porque la formación no tiene objetivos exteriores. En términos más precisos, “la formación no puede ser entendida como un objetivo”⁴⁷²; es por ello que Gadamer (1992), refiere que uno se apropia por entero de aquello en lo cual uno se forma⁴⁷³.

Ferry coincide con las ideas de Gadamer, y opina que la formación está revestido de ciertas connotaciones que lo identifican como:⁴⁷⁴

- i) Una función social de transmisión del saber, mismo que corresponde el saber-hacer o el saber-ser; los cuales realizan los individuos de manera consciente o inconsciente para favorecer el sistema económico o la cultura dominante.
- ii) Un proceso de desarrollo que llevan a cabo los individuos porque han adquirido tanto una maduración interna, como porque cuentan con las posibilidades para llevar a cabo prácticas de aprendizaje.
- iii) Una institución entendiendo como un dispositivo organizacional que está conformado de programas, planes de estudios, certificaciones. Esta connotación es la que permite vincular la formación con una institución formal (escuela o universidad) o informal de enseñanza (software, cursos en línea).

La explicación propuesta se considera útil para clarificar el término de la formación, en principio porque se encuentra centrada en lo educativo, lo cual está relacionado con los propósitos del presente capítulo, pero también, porque tal concepción considera a la formación como algo que va más allá de la adquisición o aplicación de conocimientos, aunado a que le quita el carácter de formal.

⁴⁷² Orozco Silva, Luis Enrique, *op. cit.*, p. 176.

⁴⁷³ Cfr. Gadamer, cit. por, Luis Enrique Orozco Silva, *op. cit.*, p.176.

⁴⁷⁴ Cfr. Ferry, Gilles, *op. cit.*, pp.50-51.

Las perspectivas de Gadamer y Ferry son complementarias, y permiten tener una visión más completa y adecuada respecto a lo que es la formación para el ámbito educativo.

4.1.2. La categoría profesión

Profesión proviene del latín *professio –onis*, que significa acción y efecto de profesar, entendido como manifestar o hacer una declaración, o bien, ejercer una habilidad, saber, ocupación o trabajo desplegada por una persona como medio de subsistencia.

También puede ser entendido como “la actividad manual o intelectual que permite la obtención de un salario y que posibilita una forma de vida”⁴⁷⁵, el cual es el sentido que se utilizará en el presente trabajo.

La profesión ha sido objeto de estudio principalmente por el campo sociológico a partir del siglo XIX, originalmente, por Durkheim y Weber, cuyas aportaciones fueron conformando la teoría sociológica de las profesiones, mismas que tenían el propósito de estudiar a las profesiones como un proceso institucional, esto es, a conocer el modo de socialización o el tipo de relación con el otro⁴⁷⁶.

Actualmente se consideran tres las perspectivas principales en que se ha dividido el estudio sociológico de las profesiones: la funcionalista, la interaccionista, y la cognitiva.

Parsons y Merton representaron el enfoque funcionalista, el cual logró estar vigente de manera predominante en el campo de la sociología hasta la década de 1950. Se centraba en estudiar a “las profesiones como una función social, y de

⁴⁷⁵ Ducoin Watty, Patricia y Esteva Romo, Aranzazú, “Formación profesional”, en Ducoin Watty, Patricia y Fortoul Olliver, Bertha (coords.), *Procesos de formación. Volumen II 2002-2011*, Ed. ANUIES, México, 2013, pp.95-96.

⁴⁷⁶ Dubet, Francois, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, trad. Luciano Padilla, Ed. Gedisa, México, 2013, p.22.

establecer la diferencia entre profesión y ocupación, a partir de ciertas categorías, tales como una formación institucionalizada, la legalización de un monopolio, el reconocimiento de los saberes por parte del Estado y el establecimiento de un código de ética⁴⁷⁷.

En otras palabras, para el funcionalismo lo primordial es estudiar a las profesiones a partir de sus consecuencias y de sus funciones objetivas, que en términos generales eran acotadas a una mera función de control social⁴⁷⁸. Siendo precisamente esto último, la razón por la que dicha perspectiva ha recibido múltiples críticas, toda vez que tiene por objeto analizar las prácticas profesionales sin considerar los sentidos que los actores atribuyen.

La segunda perspectiva denominada como interaccionismo surge a partir de 1960, y estuvo sustentada en trabajos de Strauss y Freidson. Este enfoque constituye una crítica al funcionalismo respecto a la tesis de sólo considerar como profesiones a las legitimadas.

En los últimos años, esta tesis ha sido considerada como dominante, y tiene por objetivo el estudio de las profesiones, específicamente, de su socialización; entendido como el conjunto de interacciones organizadas, y la organización como producto de esa interacción que como tal está en constante construcción⁴⁷⁹.

En ese sentido, de acuerdo al interaccionismo, las actividades relacionadas incluso con pequeños oficios deben ser considerados como profesiones porque a través de su organización contribuyen a una construcción identitaria de “los sujetos que trabajan en una misma actividad y que defienden su espacio, territorio y autonomía”⁴⁸⁰.

⁴⁷⁷ Ducoin Watty, Patricia y Aranzazú Esteva Romo, *op cit.*, p.96.

⁴⁷⁸ Dubet, Francois, El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad, *op. cit.*, p.19.

⁴⁷⁹ *Ídem.*

⁴⁸⁰ Ducoin Watty, Patricia y Esteva Romo, Aranzazú, *op. cit.*, p.96.

Para Freidson (2001), de lo que se trata es definir cuándo las ocupaciones deben ser equiparadas con las profesiones, o bien, si solo constituyen uno de los factores que junto a otros pueden llegar a influir para que una actividad sea calificada como profesión⁴⁸¹.

En su opinión, para resolver tal debate sería necesario superar distintas cuestiones, tales como⁴⁸²:

- Las definiciones que consideraban a la profesión atendiendo solo a las características, rasgos o atributos de ésta;
- Las definiciones que parten de la idea de que la profesión debe ser considerada como inherentemente distinta a las otras ocupaciones.
- La idea de que la profesión es algo estático.

De acuerdo a Freidson, el contexto y el momento histórico son los que tienen mayor importancia para elaborar un concepto de profesión, sobre todo ante la estrechez de otros criterios como: los rasgos institucionales de la profesión, el prestigio, los rasgos característicos institucionales e ideológicos particulares; criterios que en su opinión son “difícil de aplicar ante la gama de ocupaciones en el estrato profesional de cualquier nación industrializada”⁴⁸³.

El interaccionismo como corriente de pensamiento opuesta al funcionalismo surgió en un contexto y momento histórico marcado por la industrialización. En dicho contexto había dos sistemas de profesiones, el europeo y el angloamericano.

⁴⁸¹ Freidson, Eliot, “Teoría de las profesiones. Estado del arte”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, num.93, 2001, p.30. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/xe447FL> .

⁴⁸² *Ibidem*, pp.30-32.

⁴⁸³ *Ibidem*, p. 32.

En el sistema europeo se aplicaba el funcionalismo, y estaba conformado solo por un selecto tipo de ocupaciones (derecho, medicina y sacerdocio), que requerían título para ser considerados como profesiones; mientras que en el sistema angloamericano se sustentaba en el interaccionismo, en el cual el criterio de distinción de las profesiones no se basaba en el título sino conforme a la organización corporativa de ciertas ocupaciones, a las cuales se les atribuía un prestigio en la sociedad⁴⁸⁴, siendo suficiente para ser reconocidas como profesiones.

Otra diferencia es que, en el sistema europeo, la participación del Estado era más activa, mientras que el segundo quedaba en manos de las organizaciones corporativas.

Atendiendo a estas diferencias relacionadas con cada contexto, es que Freidson concluye que no es posible determinar un concepto unívoco de profesión, pues constituye un concepto tradicional ligado a un determinado periodo de la historia⁴⁸⁵.

Después de Freidson, se han desarrollado nuevas propuestas bajo la misma perspectiva interaccionista. Este es el caso de los trabajos realizados por Dubar, Demazière y Gadéa (2010), quienes proponen superar la sociología de las profesiones para proponer una sociología de grupos de profesiones cuyo objeto de estudio sean las actividades que han alcanzado el *status* de profesión en el mercado laboral, tales como las llamadas profesiones emergentes⁴⁸⁶.

Existe un tercer enfoque distinto al funcionalismo e interaccionismo, el cual ha sido propuesto por Champy (2010), denominado como *professions à pratique prudentielle* (profesiones con práctica prudencial), agrupadas y definidas a partir de

⁴⁸⁴ *Ibidem*, p.35.

⁴⁸⁵ *Idem*.

⁴⁸⁶ Ducoin Watty, Patricia y Esteva Romo, Aranzazú, *op. cit.*, p.97.

criterios como los saberes y autonomía, y no por el monopolio ejercido⁴⁸⁷. Esta perspectiva ha recibido el nombre de cognitiva, y se centra en estudiar el trabajo *per se*, en contextos limitados; esto es, tratando de entender y explicar cómo se realiza el trabajo real y no el prescrito⁴⁸⁸.

Atendiendo a esta última perspectiva, Ducoin (2013) opina que existen profesiones que cuentan con autonomía, las cuales además se someten a dinámicas constantes tales como “modificaciones del perímetro de actividad de trabajo y del sentido que les es dado, que conducen a configuraciones específicas”⁴⁸⁹.

Los abogados formarían parte de este grupo de profesionistas porque gozan de tal autonomía⁴⁹⁰, por lo que el modo de entender su trabajo sería a partir de cómo realizan su actividad profesional, y no de las organizaciones a las que pertenecen.

Este modo de entender a las profesiones parte de lo cognitivo, rechazando el criterio del interaccionismo en razón de que deja de considerarlas como una institución social que ha estado ligada a la evolución y organización de las sociedades.

De las anteriores concepciones en relación a la profesión, se deduce, que aun y cuando no pueda establecerse un concepto que sea unívoco atendiendo a la diversidad de perspectivas sociológicas desde las cuales se aborda su estudio, si se puede observar que los aspectos principales por las que han sido objeto de estudio es por cuestiones referentes a ⁴⁹¹:

⁴⁸⁷ Ibidem, pp.97-98.

⁴⁸⁸ Dubet, Francois, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, *op. cit.*, p.20.

⁴⁸⁹ Boussard, Demazière y Milburn, cit. por, Watty Ducoin, Patricia y Esteva Romo, Aranzazú, *op. cit.*, p.97.

⁴⁹⁰ *Ídem*.

⁴⁹¹ Freidson, Eliot, *op. cit.*, p.35.

- cómo la gente en una sociedad determina quién es un profesional y quien no;
- cómo los profesionales realizan o logran las profesiones por medio de sus actividades, y
- cuáles son las consecuencias para la manera en que ellos se consideran a sí mismos y realizan su trabajo

Para efectos de determinar la naturaleza de la profesión, no se puede dar una respuesta sino se considera fenómenos del contexto tales como la globalización, el cual es un proceso que ha llevado a cabo profundas transformaciones en los marcos institucionales tradicionales relacionados con la formación profesional universitaria.

Cuestión esta última sobre la que se profundizará en los apartados posteriores al abordarse la institucionalización, profesionalización y especialización de las profesiones, a partir de su vinculación con los mercados, sociedad y la universidad; puntos que sirven a su vez para comprender saberes, quehaceres y valores con los que son etiquetadas ciertas profesiones.

4.1.3. La evolución de la profesión. De la industrialización a la sociedad del conocimiento

Los primeros antecedentes de la profesión se remontan a la edad moderna, a partir de las transformaciones sociales que trajo consigo la Revolución Industrial. Algunas de las causas por las cuales ésta logró influir sobre las profesiones fue debido al modelo de producción económica que se implementó, así como de los avances tecnológicos desarrollados en dicha época⁴⁹².

⁴⁹² Para Rifking (2018), cada vez que se ha implementado un nuevo modelo de producción, apoyado en el uso avances tecnológicos relacionados con la comunicación y transportación, se lleva a cabo una Revolución Industrial. En su opinión la etapa actual en la que se encuentran los seres humanos es la Tercera Revolución Industrial. (Cfr. Rifking, Jeremy, *El Green New Deal Global. Por qué la*

Ambos factores, modelo de producción y modernización, obligaron a las sociedades industrializadas no solo a la incorporación de nuevos saberes sino también a la transformación de los esquemas de organización, como fue el sustituir el sistema artesanal por el de las asociaciones corporativas con el propósito de ir respondiendo a las necesidades de una nueva sociedad que se estaba configurado bajo el proyecto de Modernidad.

Lo anterior, coincide con lo señalado por Navarrete (2016), para quien la industrialización no solo determinó un nuevo tipo de valores, saberes y prácticas profesionales, sino también trajo consigo una “transformación fundamental en cuanto a la concepción misma de la formación”⁴⁹³, adquiriendo esta última una connotación distinta “ligada a un saber profesionalizante y a la dinámica económica de cada país”⁴⁹⁴.

Por su parte, para Pacheco (2000) el desarrollo de las profesiones ha dependido tanto del desarrollo industrial como de los influjos sociales atendiendo al “reconocimiento y legitimación que se haga de la actividad a que se hace referencia”⁴⁹⁵. Lo anterior explicaría porque a partir de la instauración de ciertos modelos de desarrollo industriales algunas actividades sociales han cobrado particulares formas de institucionalización⁴⁹⁶.

En su opinión, desde el origen y desarrollo de las profesiones hasta el periodo de las sociedades modernas han habido tres momentos clave que en lo social,

civilización de los combustibles fósiles colapsará en torno al 2028, y el audaz plan económico para salvar al planeta, trad. Antonio Francisco Rodríguez Esteban, Ed. Paidós, España, 2019, s.p.).

⁴⁹³ Navarrete Cazales, Zaira, *op. cit.*, p. 44.

⁴⁹⁴ *Idem.*

⁴⁹⁵ Pacheco Méndez, Teresa, “La institucionalización del mundo profesional”, en Pacheco Méndez, Teresa y Díaz Barriga, Ángel (coords.), *La profesión. Su condición social e institucional*, 1ª reimpr., Ed. Centro de Estudios de la Universidad, México, 2000, p.18.

⁴⁹⁶ *Ibidem*, pp.17-18.

influyeron en los campos profesionales: el de su institucionalización, de la profesionalización y la tendencia hacia la especialización del conocimiento⁴⁹⁷.

En cuanto a la definición de la institucionalización, Ben-David (1974) considera que es un proceso que abarca tres aspectos: la aceptación social de cierta actividad considerada como socialmente importante; la regulación de dicha actividad; y finalmente, el desarrollo de normas sociales cuyo propósito es regular la actividad y que provienen de diversos campos de la misma actividad⁴⁹⁸.

De acuerdo a Pacheco, en los procesos de institucionalización de las profesiones no solo influyen los tres aspectos antes señalados; también tienen impacto otros factores, tales como la capacidad de ciertos grupos y sectores sociales para establecer normas con base al control de las posiciones y recursos institucionales con los que cuentan, tales como el poder, la riqueza y los símbolos⁴⁹⁹.

Esto obedece porque la profesión es la “unidad estructural de la cual la sociedad moderna condensa procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe”⁵⁰⁰.

Lo anterior coincidiría con lo señalado por Freidson, respecto a que de acuerdo a nuevos estudios se ha determinado que el desarrollo de las profesiones depende de factores tales como las élites políticas y económicas, el Estado, el mercado, el sistema de clases, entre otros⁵⁰¹.

Respecto a la fecha que inició de la institucionalización de la profesión, una de las tendencias refiere que comenzó desde el siglo XVIII, periodo en el cual las actividades profesionales empezaron a conformarse en cuerpos sociales, los cuales

⁴⁹⁷ *Ibidem*, p.17.

⁴⁹⁸ Cfr. Ben-David, Joseph, cit. por, Teresa Pacheco Méndez, *op. cit.*, p.19.

⁴⁹⁹ *Ibidem*, p.20.

⁵⁰⁰ *Ídem*.

⁵⁰¹ Freidson, Eliot, *op. cit.*, p.30.

eran de carácter corporativo y estamental de tipo aristocrático que reflejaban las características de las sociedades de esa época.

Este modelo aristocrático sigue observándose en las profesiones liberales de las sociedades modernas caracterizadas por ser consideradas asociaciones corporativas que tienden “a monopolizar un ámbito particular de actividades en las sociedades”⁵⁰².

Entre los primeros cuerpos corporativos que se desarrollaron en Estados Unidos e Inglaterra, fueron respecto a actividades vinculadas a la salud, las cuales comenzaron a ser reguladas por la ley, determinándose un rol a ciertos grupos y teorías, legitimándolas como conocimiento reconocido⁵⁰³.

Las regulaciones y las modificaciones en la prestación de los servicios implementadas por el Estado y los propios profesionales sirvieron para ir institucionalizando las profesiones, toda vez que influyeron para corporativizar a la práctica profesional.

Para Perkin (1989), el segundo momento de la profesionalización ocurrió en 1880, en el periodo conocido como el surgimiento de la sociedad profesionista⁵⁰⁴.

Por su parte, Parsons (1979) observó que había una tendencia hacia la profesionalización a partir de la introducción de modificaciones en la prestación de servicios derivado de que los profesionales se fueron constituyendo en organizaciones profesionales y ocupacionales, cada vez con estructuras más complejas, y que a la vez sirvieron para introducir una serie de cambios y modificaciones en la estructura laboral⁵⁰⁵.

⁵⁰² Brunner, J.J. y Flisfish, A., cit. por, Teresa Pacheco Méndez, *op. cit.*, p. 22.

⁵⁰³ Dingwall, Robert W.J., “Las profesiones y el orden social en un orden global”, trad. Jorge A. Fernández Pérez, et al, *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol.6, núm.1, 2004, p. 6. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/KezwstF>.

⁵⁰⁴ Perkin, Harold, cit. por, Robert W.J. Dingwall, *op. cit.*, p. 6.

⁵⁰⁵ Pacheco Méndez, Teresa, *op. cit.*, p.26.

Este replanteamiento en la organización profesional hacia estructuras más complejas fue propiciado por el mismo contexto del desarrollo industrial de las sociedades contemporáneas como consecuencia del predominio de un nuevo sistema de división social del trabajo.

Este sistema de división social del trabajo fue adoptado en virtud de que las grandes empresas empezaron a adoptar un modelo de concentración empresarial denominado fordismo⁵⁰⁶, caracterizado por estar sustentado en “la separación de las tareas de concepción y ejecución, máxima división del trabajo e implantación de cadenas de producción mecánicas”⁵⁰⁷.

Tal modelo tuvo un impacto en lo social porque a partir de éste los encargados de las tareas de concepción tuvieron que realizar tareas que requerían conocimientos, capacidades y habilidades altamente cualificadas.

Para Climent (1997), este esquema de producción se caracterizó por promover la formación de nivel universitaria, influyendo con ello en la configuración de un sistema profesional elitista⁵⁰⁸.

En su momento, Parsons ya había advertido este cambio en las profesiones al referir que la institucionalización de éstas había sido alcanzada gracias al arraigo del sistema universitario en la estructura de la sociedad, la cual hizo posible el

⁵⁰⁶ El fordismo constituye un modelo de producción en el que los trabajadores se encontrarían en un sistema de producción lineal. Para Coriat (2000), este sistema reconfiguró artificialmente la división de trabajo de masificada (taylorismo) a serializada, lo que permitió la categorización de los trabajadores en obreros masa y obreros especializados (esta última incluiría a los profesionales), de acuerdo a la habilidad movimientos; lo cual lo distingue del sistema el taylorismo, en el que la división es masificada. (Cfr. Coriat, Benjamin, *El Taller y el cronómetro*, trad. Juan Miguel Figueroa Pérez, 12ª ed., Ed. Siglo XXI, México, 2000, pp.197,199 y 203.)

⁵⁰⁷ Climent López, Eugenio A., “Formación profesional y desarrollo”, *Revista Interuniversitaria de formación profesional*, núm.30, año 1997, p.4. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/zezwxXu>.

⁵⁰⁸ *Ibíd*em, p.6.

desarrollo profesional tanto hacia el sentido de la institucionalización de las disciplinas, como de la aplicación práctica de las mismas⁵⁰⁹ .

Esta doble orientación de la institucionalización de las profesiones ha provocado que el sistema moderno se distinguan dos categorías: la profesión de la erudición vinculada con actividades relacionadas con el fomento del saber y su transmisión; y otro, conformado por las profesiones aplicadas enfocadas a la reglamentación del orden en la sociedad y la atención a la salud, representada por el derecho y la medicina⁵¹⁰.

El tercer momento correspondería a la especialización, que data después del fordismo, cuando se implementó otro modelo de producción basado en la especialización flexible a través del cual se reconfiguraron nuevamente las tareas, conocido como posfordismo, el cual se caracteriza por haber hecho un mayor énfasis en la separación de la concepción y ejecución de las actividades.

La especialización flexible ha influido para la configuración de unidades productivas independientes y especializadas, las cuales son conocidas como las micro, pequeñas y medianas empresas (PYMES)⁵¹¹.

Por lo tanto, es innegable que las industrias han estado a cargo del desarrollo de las profesiones y, por ende, del tema de la formación profesional. En ese mismo

⁵⁰⁹ Parsons, Talcott, cit. por, Roberto Villamil Pérez, “El sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones frente a la globalización”, en Pacheco Méndez, Teresa y Díaz Barriga, Ángel (coords.), *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*, Ed. Pomares, México, 2005, p.19.

⁵¹⁰ *Ibidem*, pp.19-20.

⁵¹¹ Para los organismos gubernamentales internacionales como empresariales, tales como la Comisión Europea para la Cooperación y Desarrollo y el *Business Europe*, se reconoce que las micro, pequeñas y medianas empresas del sector privado (MYPYME), tienen un papel fundamental para el crecimiento local-global de la economía, ello derivado de que éstas proporcionan un porcentaje alto de empleos permanentes. Su renovada importancia es parte del nuevo paradigma para el desarrollo sostenible basado en un enfoque global. (Comisión Europea para la Cooperación y Desarrollo. Sectores. Desarrollo del Sector Privado. Resumen. Sitio Web. Actualización: 27/10/2019, Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/dezoiTQ>; *Business Europe*, Internacionalización de las PYME. Sitio Web. Actualización: 22/03/2019, Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/cezoxAq>.)

sentido opina Climent, para quien los distintos tipos de organización productiva (fordista y de especialización flexible) han intervenido para la configuración de distintas demandas de cualificación profesional⁵¹²; pero también han influido en la reglamentación y en las licencias de carácter oficial⁵¹³.

Finalmente, es importante mencionar que la globalización es uno de los fenómenos más recientes que han impactado tanto la reconfiguración de las profesiones, especialmente, en las destrezas técnicas y cognoscitivas⁵¹⁴; pero también en cuanto a la dimensión ética de las profesiones⁵¹⁵, sobre todo porque se entre las personas que ejercen y la sociedad se establecen relaciones que parecen obedecer más a una lógica de empresa-producto-servicio-consumir⁵¹⁶, que a una relación de reciprocidad hacia la sociedad⁵¹⁷.

Lo anterior obedece en parte, en que las universidades como actores clave de la formación profesional no han estado ajenas a ser impactadas ni por los fenómenos de la industrialización, ni por la globalización, sobre todo a partir de que éstas articularon sus funciones a los del mercado laboral.

Al tratar de adaptarse a las transformaciones producto del proceso globalizador, las universidades han ido incorporando lógicas del mercado a su

⁵¹² Climent López, Eugenio A., *op. cit.*, p.1.

⁵¹³ Villamil Pérez, Roberto, *op. cit.*, p.18.

⁵¹⁴ Díaz Villar, Mario, *Flexibilidad y educación superior en Colombia*, Ed. ICFES, 2002, Colombia, pp.29-30; Navarrete Cazales, Zaira, *Una ontología histórica-discursiva del concepto formación profesional*, *op. cit.*, p. 45; Díaz Barriga, Ángel, *La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño*, *op. cit.*, p.66; Villamil Pérez, Roberto, *op. cit.*, pp.33-37.

⁵¹⁵ Para efectos de este trabajo, por ética profesional se entiende el conjunto de valores, normas, costumbres, creencias que se consideran obligatorios porque están soportadas en un saber científico, y por tanto, se consideran eficaces, pero también atendiendo a que se piensa como buenos y justos. (Villamil Pérez, Roberto, *op. cit.*, p. 20).

⁵¹⁶ Esta lógica de empresa-producto-servicio-consumir, obedece a un enfoque conocido como adecuacionismo, el cual parte de considerar que frente a las exigencias de un cliente que está bien informado de la demanda presenta y futura de trabajo, el sistema educativo quien es el proveedor debe suministrar lo que el cliente necesita para el funcionamiento de las actividades económicas y administrativas de servicios públicos. (Planas, Jordi, *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo ¿Es posible?. Una crítica a los análisis adecuacionistas de relación entre formación y empleo*, Ed. ANUIES, México, 2014, p.12).

⁵¹⁷ VILLAMIL Pérez, Roberto, *op. cit.*, p. 33.

organización interna, la conformación de los planes de estudio y programas, entre otros; los cuales han influido para formar profesionistas cuyos intereses y valores coinciden también con los del mercado, y no con los de la sociedad. Sobre esto último se abundará en el siguiente inciso.

4.2. La influencia del mercado en la formación profesional universitaria

Los espacios universitarios han jugado un doble papel en la institucionalización de las profesiones, por un lado, para dar validez a la competencia de los individuos, y por el otro, para responder al proyecto de formación, entendida como ideal de perfeccionamiento de la naturaleza del hombre, y que ha representado una dimensión de la articulación universidad-sociedad que tradicionalmente ha abordado⁵¹⁸.

Villamil (2005) opina en ese mismo sentido, y refiere que parte de los objetivos de las instituciones educativas⁵¹⁹ se encuentra en “la preparación en las destrezas técnicas y cognoscitivas”, como también llevar a cabo “un proceso de socialización dentro del conjunto de valores que constituyen la plataforma ética del quehacer profesional”⁵²⁰.

Respecto a la vinculación de las universidades con el mercado laboral, es un fenómeno presente desde el siglo XVIII, a causa de la Revolución Industrial. A partir de tal vinculación, las universidades han sido responsabilizadas de la formación profesional, entendida esta última como “el conjunto de actividades cuyo objetivo es proporcionar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el ejercicio de una profesión y la consiguiente incorporación al mundo del trabajo”⁵²¹.

⁵¹⁸ Ducoin Watty, Patricia y Esteva Romo, Aranzazú, *op. cit.*, p.98.

⁵¹⁹ Villamil Pérez, Roberto, *op. cit.*, p. 20.

⁵²⁰ *Idem.*

⁵²¹ Climent López, Eugenio A., *op. cit.*, p.2.

Las primeras formas en que la universidad influyó en la formación profesional fue cuando en sus estructuras educativas decidió adoptar la división de los conocimientos con base al modelo de las profesiones. Más tarde, en su versión contemporánea, las universidades han seguido contribuyendo en el proceso de formación profesional a través de la creación de un nuevo campo o disciplina denominada campo curricular.

La teoría curricular tuvo su origen cuando Bobitt (1918) propuso que la educación debía estar dirigida por “una racionalización de la práctica escolar”⁵²², cuyos objetivos fueran que los estudiantes tuvieran aprendizajes útiles para el desempeño de actividades.

Esta concepción pertenece a una de las líneas de pensamiento en torno a las teorías curriculares, la cual se centra en que el alumno debe adquirir y desarrollar capacidades, habilidades y destrezas, y no solo disciplinas del conocimiento.

De acuerdo a ello, es fácil advertir que el fin del curriculum en ese periodo y contexto era el de “articular los procesos ligados a la economía capitalista y las necesidades de eficiencia en el trabajo derivados de tales procesos”⁵²³. Esto coincide con lo señalado por Díaz, para quien el campo curricular surgió para adecuar el funcionamiento escolar a los procesos generados por la producción en serie característicos de la sociedad industrial⁵²⁴.

El el campo profesional que emanó en las estructuras de los sistemas escolares fue en realidad una “forma de regular el acceso al conocimiento y a la vez, ordenar, incluir y excluir a las personas en el ejercicio ocupacional”⁵²⁵.

⁵²² Casarini Ratto, Martha, *Teoría y diseño curricular*, reimpr., Ed. Trillas, México, 2017, p.32.

⁵²³ Díaz Barriga, Ángel, *La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño*, op. cit., pp. 65 y 66.

⁵²⁴ *Ibidem*, p.69.

⁵²⁵ *Idem*.

Posteriormente, en la década de los setenta surgió una nueva línea de pensamiento distinta a la teoría curricular que había propuesto Bobitt. Este nuevo enfoque agrupaba diversas teorías, incluyendo la de Bobbit, proponiendo la necesidad de crear un curriculum que constituyera un puente entre la teoría (conocimiento disciplinar) y práctica (conocimiento profesional), considerándolo como un proyecto global, integrado y flexible, y ya no considerado separado de la instrucción^{526,527}.

A consecuencia de esta teoría se empezaron a desarrollar nuevos enfoques para la enseñanza aprendizaje siendo el más representativo la pedagogía por objetivos. Bloom (1975) fue uno de los principales defensores de este nuevo enfoque, planteando que no era posible regular ningún aprendizaje si no se sabía de manera precisa el tipo y nivel de dominio al que debía llevar⁵²⁸.

Más tarde, en la década de los ochenta, el discurso de la modernización defendido por los OI, tal y como el Banco Mundial, se centró en una serie de perspectivas neoliberales que recomendaban una mayor vinculación entre la educación universitario y el aparato productivo⁵²⁹; discurso que en mucho se justificaba atendiendo a las crisis económicas que se presentaron durante esa época a nivel mundial.

Desde principios del siglo XXI, siguiendo la misma línea discursiva a favor del neoliberalismo, la UNESCO (2005) ha propuesto una mayor flexibilización y

⁵²⁶ Casarini Ratto, Martha, *op. cit.*, p.23.

⁵²⁷ Para Díaz, el conocimiento profesional es el que se refiere a los conocimientos y habilidades técnico profesionales que se requiere para el desempeño de una profesión; mientras que el conocimiento disciplinario, comprende el desarrollo teórico, conceptual y metodológico de una ciencia en particular. (Cfr. Díaz Barriga, Ángel, *La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño, op. cit.*, p.77).

⁵²⁸ Perrenoud, Philippe, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, trad. Benoit Longerstay, Ed. Colofón, 4ª reimp. México, 2014, p.82.

⁵²⁹ Díaz, Barriga, Ángel, *La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño, op. cit.*, pp. 89-91.

pertinencia de la educación superior⁵³⁰, para lo cual ha instado a: aprovechar y seguir fomentando las redes universitarias; que en los contenidos se incluya la investigación, así como nuevos saberes (conocimientos descriptivos, de procedimiento, explicativos y de comportamiento); además de considerarse relevante el papel de los docentes⁵³¹.

Las universidades han atendido tales recomendaciones, y han promovido la flexibilidad e innovación como estrategias para atender las demandas por una educación superior encaminada a formar personas “capaces de redefinir lo que tienen que hacer, volver a aprender, volver a entrar en saber cómo hacer las nuevas tareas”⁵³²; o como refiere Díaz (2002), personas que sean capaces de asumirse como local y global y de afrontar diversidad de problemas en la sociedad⁵³³.

También, a fin de no quedar desfasadas de su realidad⁵³⁴ a consecuencia de los constantes y acelerados cambios en lo económico, y a los que se vinculan al entorno (relaciones entre las instituciones, y en los ámbitos social, económico, cultural)⁵³⁵; las universidades han llevado diversos cambios para volverse más flexibles en lo interno, como es en lo académico, lo curricular, lo pedagógico, lo administrativo.

La flexibilidad asumida por las universidades relacionada con la estructura curricular es la que ha permitido “la apertura de límites y por consiguiente, de las relaciones entre distintos campos, áreas o unidades de conocimiento o contenidos”⁵³⁶.

⁵³⁰ UNESCO, Informe mundial de la UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*, Ed. UNESCO, Paris, 2005, pp.105-106. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/rezKG5j>).

⁵³¹ *Idem*.

⁵³² Castells, Manuel, cit. por, Mario Díaz Villar, *Flexibilidad y educación superior en Colombia*, Ed. ICFES, 2002, Colombia, p.26.

⁵³³ *Idem*.

⁵³⁴ Perrenoud, Philippe, *op. cit.*, pp.41-45.

⁵³⁵ Díaz Villar, Mario, *op. cit.*, pp.59-60.

⁵³⁶ *Ibidem*, p.63.

Siendo además el factor que ha favorecido la especialización de los profesionales, lo cual se refleja tanto en la formación de nuevas identidades profesionales, por ejemplo, las profesiones híbridas⁵³⁷, o bien, redefiniendo las funciones de ciertas profesiones tradicionales⁵³⁸.

Otro cambio de las universidades a partir de las recomendaciones de la UNESCO, y que también deriva de la flexibilidad y pertinencia es el de implementar una nueva pedagogía denominada enfoque de competencias, el cual ha cobrado gran auge en el área educativa desde la década de los noventa, y todavía hoy sigue vigente siendo adoptado en gran parte de los sistemas educativos de los países del mundo.

El origen del enfoque de competencias no es reciente, proviene de la década de los sesenta, aunque en dicha época su uso se vinculaba a otras áreas distintas a la educativa, tales como la laboral y la lingüística, de las cuales la educación se ha visto influida sobre todo para la conformación de un concepto de competencias⁵³⁹.

Respecto a esto último, Perrenoud (2014) explica que ya hay un consenso en los ámbitos laboral y educativo para asumir que las competencias deben ser definidas como “un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones,

⁵³⁷ Profesiones híbridas son las que cuentan con un perfil que articula dos o más disciplinas con el propósito de refuncionalizar las profesiones hacia esquemas más flexibles, para satisfacer diversas necesidades. Estas profesiones se van adoptando cada vez más en los sistemas educativos universitarios, aunque están en el centro de debate por considerar que son la causa de la falta de identidad profesional entre los profesionales híbridos, y que hay una ausencia de reconocimiento social de la profesión por parte de los empleadores. (Damián Simón Javier, “La formación universitaria híbrida: retos y oportunidades”, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en la Educación*, vol.14, num.2, 2014, pp.1-3. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/Qe2AS97>).

⁵³⁸ *Ibidem*, p.2.

⁵³⁹ Díaz Barriga, Ángel, “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles educativos*, vol. XXVIII, núm.111, 2006, pp.12-13. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/wez0lwA>.

movilizando y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales”^{540,541}.

Lo más relevante del enfoque por competencias es la movilización de información, el cual debe ser entendida como la posibilidad de poner en marcha los recursos (saberes, quehaceres y valores), a través de esquemas de acción, a fin de extrapolarlos de una situación a otra⁵⁴².

Otro aspecto que resulta relevante en el enfoque de competencias son las competencias transversales⁵⁴³, las cuales interpretadas en un sentido corresponden a la formación aplicada, mientras que su otro alcance implica el desarrollo de ciertas actitudes, de valores, a partir de la adquisición de ciertos conocimientos⁵⁴⁴.

Este enfoque de competencias, además de ser incitado por el mercado, también ha sido promovido desde el interior de la comunidad científica, o incluso influida por los requerimientos de una práctica concreta⁵⁴⁵.

La universidad que también ha asumido el enfoque de competencias como prioritaria, se centra en fomentar una formación técnico-profesional basada en el respeto a la lógica del contenido, lo cual se encuentra reflejado en los propios planes de estudio cuando se circunscriben a “comportamientos y prácticas profesionales,

⁵⁴⁰ Perrenoud, Philippe, *op. cit.*, p.55.

⁵⁴¹ Estos recursos a los que se refiere Perrenoud son internos, se encuentran grabados en el sujeto, y pueden dividirse en tres grandes categorías: los saberes (se incluyen los saberes declarativos, procedimentales, condicionales), las habilidades (es definido como un saber de bajo nivel) y otros recursos (las actitudes, valores, principios, recursos emocionales). *Ibidem*, pp.57-60.

⁵⁴² *Ibidem*, pp.60-64.

⁵⁴³ La Red Europea de Información en Educación (EURIDYCE), refiere que el término transversal no debe ser entendido como “los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, sino los aspectos complementarios e independientes que pueden ser utilizados en otros campos”. (EURIDYCE, cit. por, Ángel Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *op cit.*, p.26).

⁵⁴⁴ Díaz Barriga, Ángel, “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *op cit.*, p.31.

⁵⁴⁵ Pacheco Méndez, Teresa, *op. cit.*, p.28.

estrictamente ligadas al ámbito de la ejecución”⁵⁴⁶; pero también cuando las disciplinas básicas y aplicadas están dispuestos en dicho plan de manera fragmentada en núcleos aislados.

Esta posición que asume la universidad la ha llevado a alejarse de sus otras funciones y misiones principales, como son los relacionados a las necesidades sociales y culturales. Para Díaz (2000) este tipo de “desarrollo profesional se convierte en un elemento más de alienación en el propio desarrollo industrial”⁵⁴⁷.

El problema ha sido que todos estos cambios implementados por las universidades, y que se realizan con el fin de seguir las recomendaciones de la UNESCO y de otros organismos internacionales, si bien defienden una educación de calidad, lo cierto es que lo hacen conforme a teorías económicas tales como del capital humano.

De ahí que este enfoque seguido por las OI sea cuestionado al no incluir el fomento de la autonomía del individuo, ni la inserción de éste a la sociedad, como parte de los objetivos de la educación superior; ni tampoco deje en claro que las competencias operacionales que el ser humano adquiera no solo importan en la medida en que puedan ser utilizadas por el sector productivo.

Otras razones por las que ha sido objeto de crítica los discursos de la UNESCO (2009), es por haber hecho énfasis que la educación superior debía estar soportada en el Modelo de Triple Hélice, el cual apoya la interrelación entre universidad, industria y gobierno⁵⁴⁸.

⁵⁴⁶ Díaz Barriga, Ángel, *La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño*, op. cit., pp.78.

⁵⁴⁷ *Ídem*.

⁵⁴⁸ El Modelo Triple Hélice es un enfoque sociológico que se centra en el análisis de las relaciones entre la universidad, la industria y el gobierno, con el propósito de explicar que la innovación surge precisamente de esta interrelación: “el potencial para el conocimiento, los recursos económicos, las normas e incentivos de las políticas públicas”. Se le atribuye a Etzkowitz y Leyersdorf, y está enmarcada en la serie de planteamientos que surgieron después de las crisis petroleras y recesión financiera en la década de los setenta y ochenta, con el propósito de replantear el papel de la ciencia y tecnología para la solución de problemas económicos.(González De la Fe, Teresa, “El Modelo de

Para Calderón (2014), tales recomendaciones son objetables porque cuando se prioriza la educación fundamentada en las tecnologías de información y comunicación (TIC), así como en la generación de redes entre universidades para responder a los desafíos de la globalización, lo que está demostrando con tales declaraciones es “que los parámetros económicos han supuesto una claudicación en favor de los principios que guían el neoliberalismo de mercado”⁵⁴⁹.

Después de varios años, la influencia ejercida por parte de los organismos internacionales y del mercado en materia de educación superior en México, ha empezado a surtir sus efectos, lo cual se puede comprobar derivado de la tendencia a desarrollar currículos universitarios que “responden al proyecto del gobierno de reconversión industrial, buscando la adaptación del aparato productivo nacional a las innovaciones tecnológicas”⁵⁵⁰; y que también responden a las necesidades de las empresas nacionales y transnacionales, de ahí el énfasis a buscar cumplir con los estándares profesionales internacionales⁵⁵¹.

4.3. Los valores sociales en la formación profesional universitaria

Las profesiones no sólo tienen una importancia y valor para el mercado de trabajo, ni mucho menos, éste es el único que ha influido para su institucionalización.

Triple Hélice de relaciones de Universidad, Industria y Gobierno: un análisis crítico”, *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV, núm.783, jul-ago 2009, pp.739-740. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/3exS5au>).

⁵⁴⁹ Calderón, Adolfo Ignacio, et. al, cit. por, Juan José Martí Noguera, et. al, “Reflexión sobre el discurso en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica”, *Revista de Educación Superior ANUIES*, vol. XLIII, num.172, oct-dic. 2014, p.39. Fecha: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/5exSLMQ>.

⁵⁵⁰ Barrón, Concepción, cit. por, Frida Díaz Barriga Arceo, “Desarrollo del Currículo e innovación: Modelos de Investigación de los noventa”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, num.107, 2005, p.67. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/FeEVUd6>.

⁵⁵¹ Díaz Barriga Arceo, Frida, *op. cit*, p.67.

Además del valor económico, las profesiones también se les atribuye un valor social, atendiendo a que la colectividad ha contribuido en distintos momentos históricos en dar a las profesiones un cierto significado en aspectos tales como el sentimiento del honor y de solidaridad, los cuales al mismo tiempo “forman el núcleo de supuestos valorativos que le dan rango y contenido sociales”⁵⁵².

El papel relevante que tienen las profesiones en lo social deriva de su propia acción, esto es, del objetivo que se persigue a través de la actividad profesional, el cual consiste en resolver un problema específico (ya sea individual o social).

Atendiendo a la finalidad de la actividad profesional, se requiere que esté guiada por una serie de valores, saberes, creencias y esquemas de acción que sirvan de guía o referente; al cual se le denominada como *ethos* profesional, mismo que forma parte de la cultura profesional⁵⁵³.

Para efectos de cumplir con los propósitos de la presente investigación se profundizará respecto al tema de los valores; de su importancia como parte fundamental del *ethos* profesional; para lo cual se abordarán aspectos relacionados en cuanto a su origen y las perspectivas desde que se analizan.

Para Merton (1972), el origen de esos valores que sirven de fundamento tanto al *ethos* de la ciencia como de las profesiones, están situados en los ideales del puritanismo, el cual constituye una facción del protestantismo vigente en el siglo XVII⁵⁵⁴. Estos ideales religiosos puritanos se encontraban profundamente arraigados en la sociedad inglesa, y pugnaban por que toda actividad a realizar tuviera como motivo y finalidad el de glorificar a Dios y por el bien del hombre⁵⁵⁵.

⁵⁵² Cfr. Villamil, Roberto, *op. cit.*, p.18.

⁵⁵³ Yurén, Teresa, “Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de agencia”, en *Ética profesional en la Educación Superior, Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm.142, Suplemento 2013, IISUE-UNAM, p.6. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/5eQJ52q>.

⁵⁵⁴ Merton, Robert, cit. por, Roberto Villamil, *op. cit.*, p.21.

⁵⁵⁵ *Ibidem*, pp.21-22.

En ese sentido, la ética religiosa fue lo que dio a la actividad científica cierta orientación axiológica y grado de autonomía funcional; aunque con el paso de los años hubiera sido, precisamente, la propia finalidad del puritanismo lo que hizo perder a la ciencia su carácter meramente intelectual.

Sin embargo, a la par de que la actividad científica superó los valores del puritanismo, adquirió nuevos valores: el utilitarismo y el empirismo; los cuales cobraron mayor peso sobre todo ante la influencia de factores tales como el desarrollo del capitalismo y la expansión internacional⁵⁵⁶.

En los trabajos de Merton y Weber se atribuye al utilitarismo y al empirismo, “el carácter de elementos rectores de la profesión que contribuyeron a establecer la articulación productiva entre ciencia y economía”⁵⁵⁷.

Los ideales propuestos originalmente por el puritanismo que pugnaban por el bienestar de la humanidad a través de la materialización de la actividad profesional son actualmente objeto de crítica en razón de que no se cumplen tales ideales, particularmente, en lo que respecta a la distribución de los beneficios de tales logros.

Es por ello que en opinión de Roberto Villamil, “el utilitarismo y su remanente axiológico que perviven en el imaginario colectivo son ...imperativos categóricos, y no referentes empíricos”⁵⁵⁸

Por otra parte, existe una postura diferente respecto a los valores relacionados con el *ethos* profesional. De acuerdo a ésta se difiere en que los valores sean considerados como objeto, por lo que propone que sean admitidos como cualidades de los objetos, y por ende, que varíen de acuerdo a cada contexto.

⁵⁵⁶ *Ibidem*, pp.23 y 28.

⁵⁵⁷ *Ibidem*, p.32.

⁵⁵⁸ Villamil, Roberto, *op. cit.*, p. 26.

Para Frondizi (1972) cada contexto se integrará por cinco elementos: “ambiente físico, ambiente cultural, medio social, conjunto de necesidades, aspiraciones, metas y anhelos, y el factor espacio-temporal”⁵⁵⁹.

Sin embargo, entender a los valores como cualidades y no como objetos, implicaría cuestionar desde un plano filosófico acerca de: ¿por qué las cosas tienen valor? ¿por qué los valores cambian o son los mismos con el tiempo? ¿cómo se conocen los valores?⁵⁶⁰

Para Barba y Alcántara (2003), estas preguntas han dado lugar a los siguientes dilemas filosóficos o tendencias axiológicas fundamentales: objetivista y subjetivista; absolutistas y relativistas; y racionalistas y las emotivas⁵⁶¹.

Partiendo de que los valores tienen un carácter estructural, concluyen que no pueden ser solo de naturaleza subjetiva porque cada persona tendría sus propias referencias cayendo en un relativismo absoluto; no pueden ser universales ni permanentes porque ello llevaría a un absolutismo radical; y finalmente, su conocimiento no es solo racional ni emotivo⁵⁶², porque para conocer los valores se debe llegar a ser, lo que implica un querer (motivo que obedece a un sentimiento de amor) y un obrar (querer hacer a través de acciones concretas)⁵⁶³.

De esta manera, refieren que los valores cuentan cualidades objetivas independiente a la valoración de las personas. Por tanto, presentan la característica de ordenar la existencia; así como de construir en esta ordenación la propia vida⁵⁶⁴.

⁵⁵⁹ Frondizi, Risieri, cit por, Barba Martín, Leticia y Alcántara Santuario, Armando, “Los valores y la formación universitaria”, *Reencuentro*, num.38, diciembre, México, 2003, p.19. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/YeQnc0v>.

⁵⁶⁰ Barba Martín, Leticia y Alcántara Santuario, Armando, *op cit.*, p.19. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/YeQnc0v>.

⁵⁶¹ *Ídem.*

⁵⁶² *Ídem.*

⁵⁶³ Sánchez Migallón, Sergio, “El seguimiento y los valores en la ética de Max Scheler”, *Scripta Theologica*, vol.39, num.2, 2007, pp.410 y 422. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/jeQFaWZ>.

⁵⁶⁴ Barba Martín, Leticia y Alcántara Santuario, Armando, *op. cit.*, pp.19-20.

Pero, si se considera que los valores son cualidades estructurales, cada sujeto debería reflejar sus propios valores con base a aquellos modelos o prototipos de buena persona que usan de referente⁵⁶⁵; tal y como sucede con las universidades, las cuales al cumplir con los ordenamientos jurídicos y políticas en materia educativa reflejan los valores del Estado, que al mismo tiempo son los valores que adoptan para su propia misión y visión.

Conforme a lo anterior, sería necesario entender que el *ethos* profesional implica algo más que seguir valores impuestos, ya sea por el mercado o incluso por la sociedad⁵⁶⁶; implicaría una toma de acción, como lo refiere Scheler (2001), esto es, un seguimiento de un modelo o prototipo que es algo distinto a la imitación, y en el cual se requiere hacer conciencia individual para que en un marco general cada quien descubra su modelo personal⁵⁶⁷.

Esto coincidiría en parte con lo señalado por Yurén (2013), para quien la ética profesional está integrada por un conjunto de ideas acerca de las acciones y prácticas que en la profesión se califican de buenas, y que denomina *eticidad* de la profesión⁵⁶⁸; pero también por la moralidad del profesional, conformada por los procedimientos de juicio que ocurren en el interior del profesional y que depende de sus experiencias, de la efectividad de procesos educativos, del nivel de desarrollo

⁵⁶⁵ Los términos modelo y prototipo son utilizado aquí con el significado atribuido por Max Scheler, para definir la idea de persona buena, de persona valiosa que cada sujeto debe representar o aspirar a ser, y que resulta de vincular referentes sociales a una jerarquía de modalidades de valores. (Sánchez Migallón, Sergio, *op. cit.*, pp.411 y 413).

⁵⁶⁶ Los valores sociales se han visto afectados prueba de ello es que casi todas las sociedades están afectadas por una crisis de debilitamiento de solidaridad, en todo caso, como lo refiere Francois Dubet, los imaginarios de solidaridad deben ser reemplazados por la capacidad de vivir juntos en el lugar donde los individuos se encuentran y se reconocen, y por tanto, priorizando los derechos de los individuos, sobre los culturales y a la identidad. (Dubet, Francois, *¿Por qué preferimos la desigualdad (aunque digamos lo contrario)?* trad. Horacio Pons, Ed. Siglo XXI, 2015, Buenos Aires, pp.15).

⁵⁶⁷ Sánchez Migallón, Sergio, *op. cit.*, p.411.

⁵⁶⁸ Yurén, Teresa, *op. cit.*, p.6.

cognitivo alcanzado, así como por un conjunto de actos que el sujeto realiza en el plano profesional⁵⁶⁹.

Para Yurén, este replanteamiento de la ética profesional obedece a que ahora se desconfía de los valores, sobre todo cuando provienen “de transnacionales que imponen una lógica funcional en detrimento de un horizonte de dignidad para todos”⁵⁷⁰; y en donde la “eficacia y competitividad (como rivalidad), parecieran predominar por encima de la solidaridad y el compromiso”⁵⁷¹.

Al respecto, Dubet (2013) opina que la causa de tal desconfianza se remonta a periodos que no son los actuales. Considera que la falta de cumplimiento a los valores por parte de los profesionales es una consecuencia de los ideales perseguidos por el protestantismo, los cuales se centraban más en la realización del yo en su actividad profesional que en el sacrificio a valores superiores⁵⁷².

También señala que al paso del tiempo, el protestantismo influyó para que el rol profesional fuese más identificado a una cuestión de test de personalidad, que con la idea de la vocación, entendida ésta última como un compromiso o adhesión ciega respecto a los objetivos o fines propios de una actividad profesional⁵⁷³.

Independientemente de las dos posturas no se puede negar que en la actualidad parece haber una simbiosis de los profesionales y los mercados⁵⁷⁴; y que derivado de tal simbiosis, éstas se han visto afectadas por las lógicas de la globalización económica.

⁵⁶⁹ *Ídem.*

⁵⁷⁰ *Ibidem*, p.9

⁵⁷¹ *Ídem.*

⁵⁷² Dubet, Francois, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, *op. cit.*, pp.39-42.

⁵⁷³ *Ídem.*

⁵⁷⁴ Dingwall, Robert W.J., *op. cit.*, pp.14-15.

Prueba de esto último es que los valores de los profesionistas ya no están anclados a los valores nacionales, ni intereses del entorno del Estado-nación; sino a valores globales bajo una red de cuerpos internacionales que buscan introducir los valores económicos en la formación profesional, dando prioridad a la especialización por encima de la formación integral.

Para Yurén son precisamente estos cambios en el contexto, tales como la falta de valores consistentes y cohesivos, la vida de consumo, el trastocamiento de lo público y privado, la yuxtaposición de esferas y sistemas por las que circulan individuos y actores; los motivos por los que se requiere de un cambio en la estructura social⁵⁷⁵.

El cambiar la estructura social implicaría sustituir las reglas institucionales por esquemas o procedimientos intersubjetivos a fin de facilitar a los actores movilizar recursos y esquemas culturales, reinterpretándolos y transponiéndolos a nuevos contextos; todo ello a fin hacer de los individuos, incluyendo a los profesionistas en verdaderos agentes de cambio⁵⁷⁶.

Lo que se esperaría con este cambio, es que los “profesionistas participen de manera reflexiva, crítica y autocrítica para contribuir en el campo de su ejercicio profesional al cambio social”⁵⁷⁷; siendo precisamente en este punto en donde las universidades juegan un papel importante por lo que deberán replantear los objetivos de la formación profesional atendiendo a estas nuevas exigencias.

Para lograr profesionistas reflexivos, críticos y autocríticos, la formación profesional debe cambiar, pasando de ser fragmentada a integral, lo que significa promover en los futuros profesionistas “el desarrollo de una cultura que permita interpretar el paradigma vigente, los contextos específicos, así como desplegar

⁵⁷⁵ Yurén, Teresa, *op. cit.*, p.11.

⁵⁷⁶ *Ídem.*

⁵⁷⁷ *Ibidem*, p.12.

capacidades y actitudes que permitan prácticas profesionales con sentido de progreso humano”⁵⁷⁸.

Lo anterior requerirá que las universidades rompan con la tradición de elegir entre dos culturas, el cientificismo o el humanismo, y en su lugar, adopten de manera intencionada y consciente, el desarrollo de la formación profesional basada en una cultura integral, la cual esté conformada por conocimientos actualizados e integrados, y valores de redimensionamiento humano; todos llevados a cabo de manera intencionada por parte de la misma⁵⁷⁹.

Atendiendo a lo anterior, las universidades también deben moldear los procesos pedagógicos que tienen lugar dentro de ellas, entre los que se incluyen: “las relaciones sociales dentro y fuera de las aulas, el grado de pertenencia institucional de sus miembros, los sistemas de promoción y egreso, los controles y sanciones, las ceremonias y actos académicos”⁵⁸⁰; porque éstos factores inciden en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Esta idea de incluir dentro de los planes curriculares, a factores que suceden dentro y fuera del aula, forma parte al enfoque de cultura integral (científica y humanista)⁵⁸¹, el cual no solo debería quedar reflejado en los propios planes curriculares, sino también formar parte del enfoque de los propios docentes, alumnos y la sociedad .

Por otra parte, el modelo pedagógico que más se adecúa a este enfoque de cultura integral sería el de competencias mixto, propuesto por Díaz (2006), el cual

⁵⁷⁸ Arana Ercilla, Martha H., “Los valores en la formación profesional” *Tabula Rasa, Revista de Humanidades*, num.4, ene-junio, 2006, p.329. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/seQC1J7>.

⁵⁷⁹ *Ibidem*, p.331.

⁵⁸⁰ Tessio Corona, Adriana, “De ideales de justicia al vacío del saber: la experiencia académica de los estudiantes de abogacía”, en Brígido, Ana María, *et. al, La socialización de los estudiantes de abogacía: crónica de una metamorfosis*, Ed. Hispania, Argentina, 2009, p.53.

⁵⁸¹ Arana Ercilla, Martha H., *op. cit.*, p. 329.

tiene la particularidad de coexistir con otros tipos de modelos, fundamentalmente, de los contenidos⁵⁸².

De acuerdo Díaz, este enfoque permitiría que en el plan curricular se organice la formación profesional en dos tramos: el primero de formación básica centrado en la adquisición de conocimientos disciplinarios, y el segundo, de formación aplicada vinculando los conocimientos y habilidades adquiridas a los problemas profesionales reales⁵⁸³.

El enfoque mixto admite tanto la producción de nuevos conocimientos como su aplicación; además, también reconoce el uso de diversos métodos de formación, como son los ejes transversales, el trabajo basado en situaciones y en problemas⁵⁸⁴, los cuales facilitan el desarrollo de nuevas competencias a partir de la adquisición de conocimientos y habilidades que permitan al estudiante resolver situaciones distintas.

Otro aspecto positivo del enfoque mixto es que promueve la flexibilidad en la estructura curricular, por lo cual, las universidades podrían considerar otras fuentes, tales como la política (políticas de la humanidad), sociocultural (organización socio histórica, nuevos grupos sociales, pautas culturales, desarrollo tecnológico, institucional, pedagógica, psicológica), para que “el diseñador pueda articular posiciones sobre aspectos importantes de la realidad educativa”⁵⁸⁵.

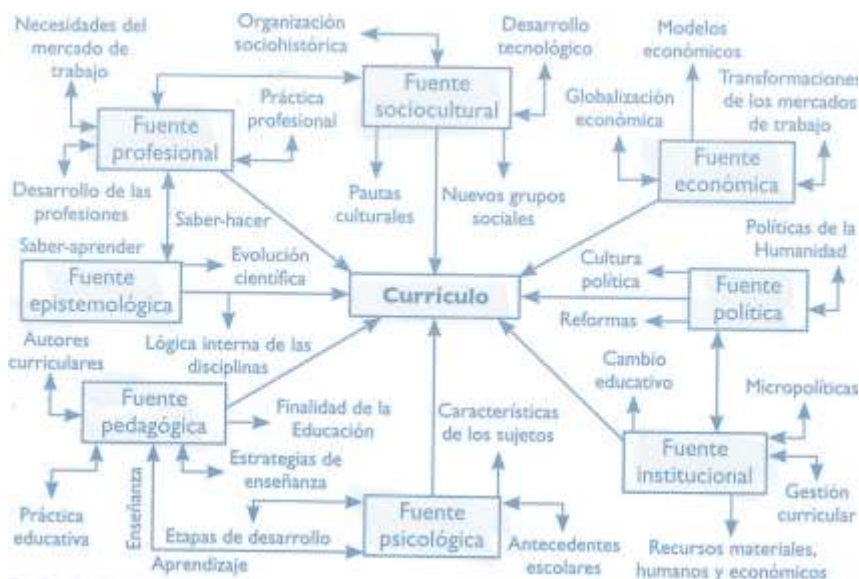
⁵⁸² Díaz Barriga, Ángel, “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *op. cit.*, p.31.

⁵⁸³ Díaz Barriga, Ángel, *La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño*, *op. cit.*, p. 85.

⁵⁸⁴ *Ibidem*, p.78.

⁵⁸⁵ Casarini Ratto, Martha, *op. cit.*, p.43.

Figura 6. Fuentes curriculares



Fuente: Casarini Ratto, Martha, Teoría y diseño curricular, Ed. Trillas, 2014, p. 43.

Un plan curricular diseñado considerando estas fuentes podría cumplir con el propósito de determinar un perfil de formación que no solo atienda las necesidades y especificidades de los mercados, sino que parta de la especificidad de las profesiones de acuerdo a las condiciones contextuales e históricas particulares.

Derivado de todo lo anterior, se puede señalar que es inevitable que las profesiones, y por ende que la formación profesional cese de cambiar; lo anterior es así porque como se señaló líneas arriba, las profesiones están sujetas a las constantes variaciones que derivan de tales sociedades, y por ende, obedecen a características de cada espacio y tiempo determinados⁵⁸⁶.

Entonces, las universidades seguirán enfrentándose a las dos tendencias principales, una determinada bajo una perspectiva económica en donde la educación se convierte en bien de consumo y al que se le asigna valor económico al sujeto⁵⁸⁷; y la otra, una tendencia determinada por los valores sociales para cuya

⁵⁸⁶ Navarrete Cazales, Zaira, *op. cit.*, p. 46.

⁵⁸⁷ Díaz Barriga, Ángel, "El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", *op. cit.*, p.85.

satisfacción se requiere del de una participación más activa por parte del profesionista, así como una postura reflexiva y crítica a dichos valores, y al mismo tiempo, que sea agente de cambio y transformación de la realidad.

Por tanto, las universidades tiene dos opciones, la de seguir formulando planes curriculares universitarios que prioricen atender las necesidades del mercado de trabajo⁵⁸⁸, y por ende, la formación de un profesional con habilidades y capacidades para atender éstas, pero desvinculada de su entorno; o bien, fomentar el desarrollo de competencias integrales con el propósito de formar una persona altamente cualificada a la punta de la investigación tecnológica, capaz de afrontar la competencia local y mundial⁵⁸⁹, pero sin estar desvinculada a las necesidades sociales de su entorno.

El que las universidades se enfrenten a ambas tendencias, más que ser algo negativo ha tenido un efecto positivo, porque las ha llevado hacia diversas direcciones al momento de determinar el perfil de formación profesional, los planes curriculares, implementar estrategias, acciones, e incluso gestionar sus recursos; todo lo cual permite mantener la esperanza de que la homogeneización de la educación superior todavía es una cuestión que no está próxima a ocurrir.

4.4. El profesionista jurídico en México

Tener claro quiénes pueden ser considerados como abogados atendiendo a un requisito establecido en algún ordenamiento legal, o por el tipo de ocupación que desempeñen, no son elementos suficientes ni adecuados para comprender la importancia del profesionista jurídico en el país, ni de los procesos de socialización derivados de esta actividad⁵⁹⁰.

⁵⁸⁸ Casarini Ratto, Martha, *op. cit.*, pp.42-43.

⁵⁸⁹ Dridi Houssine y Restrepo, Manuel, "Las actuales tendencias de cambio en las universidades frente al siglo XXI", en IESALC/UNESCO, *Educación Superior y sociedad*, vol. 10, num.2, 1999, p.13. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/OezZMLp>.

⁵⁹⁰ Socialización debe ser entendido como lo refiere Francois Dubet, como un proceso continuo de formación y transformación de los juicios, maneras de actuar, identidad, y en última instancia, lo que

Para comprender la naturaleza de la profesión jurídica es necesario abordar su estudio, partiendo de su origen y evolución, refiriéndonos a las etapas en que se llevó a cabo su institucionalización, profesionalización y especialización; y de los factores económicos, políticos y sociales que han influido en cada época y contexto social.

Por los motivos antes señalados, en el presente inciso se abordará como primer punto el estudio del concepto de profesión jurídica, así como los antecedentes y evolución histórica en México, toda vez que ello permitirá entender las causas que influyeron para configurar el papel tradicional del abogado; y posteriormente se conocerá cuáles son los aspectos que caracterizan a la profesión en la etapa contemporánea de nuestro país.

En el apartado correspondiente al estudio de la profesión jurídica en el contexto actual se profundizará en el análisis de los aspectos relacionados con el sistema de educación jurídica comenzando por los aspectos relativos a las leyes y requisitos legales que las IES deben cumplir; así como también los factores económicos y sociales que influyen en la configuración de la profesión jurídica.

4.4.1. Connotación de profesión jurídica

Actualmente no hay un consenso acerca de cuál es el concepto de profesión jurídica; esto se debe a factores que tienen que ver con la diversidad del tipo de actividades al que se le pueda aplicar (jueces, litigantes, docentes); las diferencias en el lenguaje de cada disciplina que integra las ciencias sociales (sociología, antropología, política, economía); las distintas culturas jurídicas y tradiciones (common law, sistema romano germánico); que en su conjunto constituyen todo un problema para lograr tal consenso.

cada uno considera su yo más profundo, a partir de toda actividad social. (Dubet, Francois, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, op. cit., p.17).

Ante tal situación, Abel y Lewis (1988) opinan que para definir una profesión se debe partir de considerarla como una relación y no como una labor, ocupación o trabajo⁵⁹¹; y proponiendo esto como punto de partida, defienden que la profesión jurídica debe entenderse como “la relación entre un trabajo específico y la función que cumple en el espacio jurídico que ocupa (público o privado)”⁵⁹².

Para Pompeu Casanovas (1998), una definición basada en la función y no en aquello que es considerado como saber dogmático compartido en las comunidades de las facultades de derecho, tiene la ventaja de estar más acorde a los sucesos o cambios en el papel de los profesionales del derecho en las sociedades contemporáneas⁵⁹³.

Lo anterior es así, sobre todo porque dichas sociedades han adquirido características particulares como el estar en constante cambio y adaptabilidad; por lo que son cuestiones que trascienden en lo que debe entenderse por profesional u operador del derecho.

Lo que tienen en común ambas propuestas, es que la profesión jurídica debe ser entendida a partir de lo que ésta implica para otros, ya sea a partir de su función, o bien, desde el modo en que está organizada atendiendo a las relaciones o interacciones que se establecen con motivo de la actividad profesional.

No es parte de este trabajo profundizar en los argumentos a favor y en contra respecto a cada enfoque, sin embargo, para efectos de esta investigación se adoptará la definición de profesión jurídica a partir del modo en que está organizada, esto es, derivado de sus relaciones o interacciones, la cual permite entenderla como un proceso en construcción permanente, y por ende, no sujeto a un rol determinado;

⁵⁹¹ Casanovas, Pompeu, *op. cit.*, s.p.

⁵⁹² *Ídem.*

⁵⁹³ *Ídem.*

lo cual es algo característico de casi todas las profesiones, y que es producto de la misma realidad cambiante.

Ahora bien, una de las características comunes de la profesión jurídica, entendida a partir de la actividad que se realiza, integrada por relaciones e interacciones, es que el abogado debe ejercer su profesión de manera independiente y con libertad. De acuerdo a Bollet (2014), la independencia se manifiesta en tres aspectos: intelectual, jurídica y económica⁵⁹⁴.

Esta independencia y autonomía ha sido característica propia de las profesiones liberales, incluyendo a la profesión jurídica, y es la que ha permitido a los abogados poder desempeñarse en varios campos de trabajo, así como “mantenerse vigente durante tantos años de historia, mostrando facultades numerosas, siempre significativas y activas en la dinámica de las instituciones de educación superior en el país”⁵⁹⁵.

Por su parte, para Barney (2018), el objetivo de la abogacía representa una “actividad dirigida a la defensa de intereses de otras personas ante terceros, autoridades y tribunales”⁵⁹⁶.

Esta definición permite dimensionar que el ejercicio de la profesión jurídica se centra en una relación vinculada con la defensa de los intereses de otros, bien pudiendo ser ejercida ante órganos jurisdiccionales o incluso fuera de éstos.

Además, se considera acertada y será la que sirva para designar la naturaleza de la profesión jurídica no solo porque es clara, sino porque el enfoque de Barney se ajusta a los parámetros contemporáneos respecto a los cuales son

⁵⁹⁴ Bollet, Marc, cit. por, Oscar Cruz Barney, *El secreto profesional de los abogados en México*, Serie cuadernos de abogacía núm. 2, Ed. UNAM, México, 2018, p.27.

⁵⁹⁵ Vázquez Fruto, Rocío del Socorro, “El rol de los abogados en el Estado social del Derecho: tendencias y perfiles contemporáneos”, *Jurídicas CUC*, vol. 8, num.1, 2012, p.139. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/aeWHxJN>.

⁵⁹⁶ Cruz Barney, Oscar, *El secreto profesional de los abogados en México*, op. cit., p.19.

analizadas las actividades que, como las profesiones, son de carácter formativo para los individuos; aunado a que la plena realización de las profesiones puede ocurrir independientemente del momento y del lugar, tal y como refieren Gadamer y Ferry, a los cuales se hizo referencia en líneas anteriores de este capítulo.

Por otra parte, hay factores sociales que inciden en la formación del abogado, como son los que derivan de la cultura dominante y llegan incluso a poder influir en los motivos por los cuales los individuos realizan su propia formación.

Así, lo social está siempre ligado a lo cultural toda vez que constituye un constructo que deriva de la misma sociedad; lo anterior desde una perspectiva antropológica de la palabra⁵⁹⁷.

Entonces, la formación social nace de la cultura por lo que se integra por las formas y costumbres que operan en su propio entorno y que son producto de la sociedad, pero que el individuo las interioriza para efectos de integrarla a sus propios proyectos.

De acuerdo a Ferrajoli (2010) por cultura jurídica puede entenderse como⁵⁹⁸:

“la suma de diferentes conjuntos de saberes y enfoques: en primer lugar, el conjunto de teorías, filosofías y doctrinas jurídicas elaboradas por juristas y filósofos del derecho en una determinada fase histórica; en segundo lugar, el conjunto de ideologías, modelos de justicia y modos de pensar sobre el derecho propios de los operadores jurídicos profesionales, ya se trate de legisladores, de jueces o de administradores; en tercer lugar, el sentido común relativo al derecho y a cada

⁵⁹⁷ García Cívico, Jesús, *op. cit.*, p.6.

⁵⁹⁸ Ferrajoli, L., cit. por, Jesús García Cívico, *op. cit.*, pp.4-5.

institución jurídica difundido y operativo en una determinada sociedad”.

Entonces, las razones por las cuales la formación del abogado depende de factores sociales es porque nace estando el individuo insertado en una cierta sociedad, en la cual existe una cierta cultura acerca de lo legal de la que no puede desanclarse; y que está delimitada a un cierto espacio/tiempo, y a una cierta sociedad local que al mismo tiempo puede ser global, aunque cada una con características costumbres y tradiciones.

Por lo tanto, entre los factores que han impactado en la formación del abogado en México están aquellos que son culturales, tanto los que corresponden al contexto local, como los que han tenido su origen más allá de las fronteras del país.

Por cuanto hace a los primeros, esto es, los factores cuyo origen responde al contexto nacional es posible mencionar como tales: las ideas y percepciones que la sociedad mexicana ha tenido acerca de la profesión del abogado, las cuales actualmente han cambiado derivado de factores tales como la misma masificación de la profesión.

En ese sentido, la historia de la profesión jurídica en México, de su origen y evolución ha sido determinada por la historia de las leyes, de las acciones del gobierno, de las universidades del país, de los propios profesionistas jurídicos, así como de todos los acontecimientos políticos y económicos ocurridos en cada época, tanto en el país como fuera de éste.

Atendiendo a lo anterior, el propósito del presente inciso será el explicar los actores, así como los acontecimientos y hechos históricos, que han incidido en la institucionalización profesionalización y especialización del profesionista jurídico en el país, desde la edad media hasta la etapa contemporánea.

4.4.2. Evolución histórica de la profesión jurídica

El origen del ejercicio de la abogacía como profesión tiene sus raíces en la Europa de la edad media, siendo introducido a México posterior al proceso de la conquista española.

Durante los primeros dos siglos de dominación española, la abogacía se ejerció como un oficio teniendo como único referente las normativas y leyes que provenían del reino de España; aunque con el transcurrir del tiempo se volvió necesario la creación de nuevas leyes que atendieran las circunstancias muy particulares que empezaban a ocurrir en la Nueva España.

Los antecedentes de la abogacía de España, y en general de la cultura occidental que a la postre conformarían el derecho novohispano durante el periodo colonial, tuvieron sus raíces en la civilización romana.

Conforme al derecho romano la palabra *advocatus*, término en latín de abogado, formada del prefijo *-ad (para)*, y *-vocatus (llamado)*; era utilizada para referirse a la labor destinada a la defensa judicial realizada por un jurisconsulto que auxiliaba al defensor de una de las partes en el litigio⁵⁹⁹.

En el Derecho hispano, la palabra abogado se usó para para designar a las personas que eran voceros (*bozero*), esto es, los practicones del derecho viejo de los fueros y costumbres municipales, distintos a los que eran llamados juristas, los cuales eran universitarios que practicaban el ejercicio de su oficio conforme al Derecho romano justiniano⁶⁰⁰. La palabra vocero hacía referencia a la elocuencia verbal que debía tener la persona que ejercía el oficio de abogacía⁶⁰¹.

⁵⁹⁹ Guerrero, Omar, *El abogado en el bufete, en el foro y en la administración pública*, Serie estudios jurídicos, núm. 605, UNAM-IIJ, México 2015, p. 4.

⁶⁰⁰ Barcía Lago, Modesto, *Abogacía y ciudadanía. Biografía de la Abogacía Ibérica*, Ed. Dykinson, España, 2007, p.309.

⁶⁰¹ Guerrero, Omar, *op cit.*, p. 5.

En el siglo XIII, antes del descubrimiento del continente americano, los abogados ya eran reconocidos en una codificación legal conocida como las Siete Partidas, promulgadas en 1263, por Alfonso el Sabio.

De acuerdo a esta codificación, para el ejercicio del oficio de abogado no se requería tener conocimientos especiales acerca de la abogacía, bastaba con que conociera el derecho, el fuero o la costumbre de la tierra y tuviera amplia experiencia litigando.

En el año de 1527, se tiene registro que se celebró la primera audiencia en la Nueva España, aunque con gran renuencia por parte de los conquistadores y primeros colonizadores, puesto que consideraban a los letrados portadores de males y conflictos; sin embargo, luego se rectificó y se permitió la entrada de abogados a las colonias americanas por los inconvenientes que suponía la falta de quienes conocen el Derecho, quienes saben defender y procurar la justicia⁶⁰².

La Real Universidad Pontificia de México fue el primer lugar en donde, por casi por treinta años, los abogados que migraron a las Américas provenientes de Europa recibieron su formación mientras que otros eran autodidactas⁶⁰³.

Antes de la conformación de la Real Universidad era la Audiencia de México la que se encargaba de censar y autorizar el ejercicio de los abogados⁶⁰⁴, sin que fuese necesario contar con un título para esto último. De esa forma, el estudio del derecho en esas primeras décadas fue más de carácter privado y empírico.

Una vez abierta la Real Universidad se puso fin a la formación y a la práctica de la abogacía de manera informal; los estudiantes que recibían la cátedra de leyes,

⁶⁰² Tanck de Estrada, Dorothy, "La Colonia", en Francisco Arce Gurza, et al, *Historia de las profesiones en México*, Colegio de México, México, 1982, s.p.

⁶⁰³ *Ídem*.

⁶⁰⁴ Guerrero, Omar, *op. cit.*, p.19.

aprendían básicamente el Derecho Canónico y el Derecho Romano. Esto se debía entre otras razones a que, desde la Edad Media, las universidades se negaban a enseñar el derecho en un sentido particular o nacional⁶⁰⁵.

El derecho común o derecho civil que se enseñaba en la universidad novohispana se basaba, principalmente en el *Copus Juris Civilis*, recopilación del Derecho Romano del siglo XI, realizada por el emperador Justiniano, el cual integraba de cuatro obras (*Novus Justianus Codex*, *Institutiones*, *Digesta o Pandectae* y *Codex Justinianus repetitae proselectionis*), de las cuales, tres eran la base del plan de estudios⁶⁰⁶.

Previo al ingreso de la Real Universidad, el aspirante a abogado debía terminar sus estudios de gramática o artes, presentar un examen para recibir el grado de bachiller, y una vez cumplido con el requisito se le daba autorización para entrar en una de las facultades mayores de la Universidad a estudiar leyes durante cinco años.

En aquéllos tiempos, las clases eran impartidas en latín, y los estudiantes no contaban con libros de texto, por lo que el profesor era guía de los alumnos y conferencista.

El método de enseñanza era por regla general memorístico, casuístico, dialéctico de sutileza y de distingos. Los estudiantes no podían tomar apuntes en clase pues por reglamento estaba prohibido, y solo excepcionalmente, el catedrático podría entregar a sus alumnos el *summula*, que consistía en un extracto de lo que había presentado en clase⁶⁰⁷.

⁶⁰⁵ La enseñanza que en la Universidad se impartía se ajustaba a los lineamientos tradicionales, esto es, de tipo universalista, los cuales eran propios de la escuela católica, tal y como se expuso líneas arriba.

⁶⁰⁶ Tanck de Estrada, Dorothy, *op. cit.*, s.p.

⁶⁰⁷ *Ibidem*.

El estudiante que terminaba sus estudios en derecho debía presentar un examen ante tres doctores para recibirse y obtener el grado de bachiller en leyes. Si éste elaboraba una tesis y la defendía podía entonces obtener el grado de licenciado o doctor.

Según las ordenanzas de la Audiencia expedidas por el rey Felipe II en 1563, solamente los estudiantes graduados de la Universidad y los examinados por la Audiencia, podían ejercer la abogacía⁶⁰⁸.

El aspirante a abogado, una vez recibido de la Universidad debía de laborar en un despacho de dos a cuatro años antes de someterse a la examinación de la Audiencia; el propósito de la pasantía consistía en que el aspirante a abogado, se familiarizara con el derecho nacional vigente y con las prácticas del sistema judicial⁶⁰⁹.

Para presentar el examen ante la Audiencia, el aspirante debía presentar todos los documentos probatorios que comprobaran su legitimidad, limpieza de sangre y buena conducta. Una vez aprobado el examen, el letrado tomaba juramento y pagaba el derecho de media anata; por su parte, la Audiencia tomaba registro de su nombre en la matrícula y le expedía el título de abogado.

Así como la Universidad se encargaba de formar a los futuros abogados en el estudio de las leyes, también era parte de su labor fomentar una vocación, prueba de ello era que:

“El examinado juraba solemnemente usar con toda fidelidad el oficio de abogado, guardar estrictamente las leyes, reales cédulas y provisiones de su Majestad, defender en justicia a las partes, cobrar los honorarios

⁶⁰⁸ *Ibidem.*

⁶⁰⁹ *Ibidem.*

que fija el Arancel, representar gratuitamente a los pobres de solemnidad, a las viudas y a los huérfanos y defender la pureza original de la Virgen María”⁶¹⁰.

Por otra parte, tanto en España como en los territorios de ultramar, las leyes fueron el resultado de tres corrientes de sabiduría: el Derecho Romano, el Derecho Canónico y el Derecho consuetudinario nacional. Posteriormente se incorporaron otras fuentes, como fue las leyes de indios que, al sumarse a las otras leyes, provocó que el derecho colonial se volviera caótico.

También era característico de la época que la expedición de nuevas leyes no derogaba las anteriores, todo lo cual abonaba a una mayor confusión puesto que era difícil saber cuáles preceptos estaban aún vigentes; además que algunos mandamientos eran contradictorios entre sí⁶¹¹.

No fue hasta el año de 1562, que se cayó en cuenta de la importancia del derecho local. Como resultado de esto se publicó una recopilación de leyes expedidas por la Audiencia de México, a la que más tarde le siguieron otras en 1628 y 1678 respectivamente.

De la multitud de leyes españolas e indianas, las más importantes para la administración de justicia en el México colonial eran: la Recopilación de Leyes Indias de 1680; las cédulas y ordenanzas expedidas para las Indias y para la Nueva España; y las Leyes de Castilla.

Durante gran parte del siglo XVII, el Derecho Indiano fue el que tuvo mayor relevancia. Tuvo grandes aportaciones al Derecho civil, Derecho penal y Derecho público, éste último con el establecimiento de nuevas instituciones como el Consejo de Indias y el juzgado de Indios por mencionar algunos⁶¹².

⁶¹⁰ *Ibidem.*

⁶¹¹ *Ibidem.*

⁶¹² *Ibidem.*

Entre los acontecimientos más relevantes durante este periodo destaca la revitalización del Derecho natural y su transformación en Derecho de gentes; así como la introducción del estudio del Derecho nacional, el cual constituyó un logro alcanzado a través de reformas impuestas por los borbones con el propósito de controlar la burocracia gubernamental en América⁶¹³.

Poco a poco el Derecho nacional ganó importancia frente al Derecho de gentes, lo cual provocó que por decreto real de Carlos III, en 1767, se prohibiera la enseñanza del referido Derecho nacional y de cualquier concepto que pusiera en duda la legitimidad de su autoridad, pues consideraba que éstas ideas incitaban al regicidio⁶¹⁴.

Fueron pocos los lugares en la Nueva España en los que se llevó a cabo la enseñanza tanto del derecho de Roma y España, como de la propia Nueva España, siendo uno de estos el Seminario de Puebla, a través de la Compilación sumaria redactada por Eusebio Ventura Beleña⁶¹⁵.

A este periodo se atribuye la introducción de la figura de las pasantías de cuatro años, impuestas por el rey Carlos IV, derivado de las severas críticas en contra del aumento de abogados y la mala preparación de éstos, el cual constituyó un requisito a fin de obtener el título⁶¹⁶.

Asimismo, es de referir, que la enseñanza del derecho a través de disciplinas jurídicas fue un logro atribuido al esfuerzo colectivo del Colegio de Abogados, primera organización de profesantes cuyo origen data de 1760⁶¹⁷.

⁶¹³ *Ibídem*.

⁶¹⁴ *Ibídem*.

⁶¹⁵ Guerrero, Omar, *op. cit.*, p.20.

⁶¹⁶ Tanck De Estrada, Dorothy, *op. cit.* s.p.

⁶¹⁷ Guerrero, Omar, *op. cit.*, p.20.

La contemporaneidad llegó a la mayoría de los países del mundo, casi de la misma manera y aproximadamente en el mismo lapso de tiempo.

Para Aróstegui (2006), la historia contemporánea fue consecuencia de “las convulsiones revolucionarias que sucedieron en el paso del siglo XVIII al XIX”⁶¹⁸. La principal distinción de estos movimientos bélicos, respecto a otros ocurridos años antes, era que las luchas más recientes se vislumbraban como parte de un proceso que permitiría el progreso, y que tenía como propósito el derribar a las monarquías absolutas y alcanzar una libertad para todos.

En Estados Unidos, la etapa de la contemporaneidad ocurrió con el movimiento de independencia de las trece colonias (1775-1783), mientras que del otro lado del océano se fraguaba la Revolución Francesa (1789-1799).

Por su parte, en México, esta nueva etapa de la historia de la humanidad dio inicio con la guerra de independencia (1810-1821).

En conjunto, los acontecimientos antes referidos tuvieron un impacto (directo e indirecto) en la enseñanza del Derecho y la profesión jurídica en México. Esto ocurrió así, porque hubo un replanteamiento de la organización y sistematización de las disciplinas jurídicas; y por lo que respecta a la profesión jurídica trajo repercusiones en el desempeño e imagen pública, la cual se vivió a través de una serie de cambios, mismos que se exponen a continuación.

En la primera década del siglo XIX, el Colegio de Abogados estableció la Academia Pública de Jurisprudencia Teórica Práctica y Derecho Real Pragmático para la enseñanza y difusión del derecho real.

⁶¹⁸ Aróstegui Sánchez, Julio, “La contemporaneidad, época y categoría histórica”, *Dossier de Mélange de la casa Velásquez, Nouvelle série*, vol.36, núm.1, 2006, p.107. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/WeESfCg>.

La creación de esta institución determinó el inicio de un nuevo tipo de enseñanza en México, el cual fue reflejo de las corrientes puritanas y protestantes situadas en diversos países de Europa durante esa época, a las que ya se hizo referencia en líneas anteriores del presente capítulo.

A partir de 1811, se permitió que los abogados pudieran ejercer su oficio sin necesidad de pertenecer al Colegio de Abogados.

Cada entidad federativa tenía la facultad y plena autonomía para determinar si los egresados debían matricularse o no en su respectivo Colegio. No obstante, este tema de la matriculación no fue definitivo, pues durante el último periodo de gobierno de Antonio López de Santa Anna volvió a hacerse necesario matricularse en el Colegio de Abogados para poder ejercer⁶¹⁹.

El Nacional Colegio de Abogados fue una de las pocas instituciones coloniales que no solo sobrevivieron durante gran parte del siglo XIX⁶²⁰; sino que en este periodo alcanzó un gran desarrollo tanto por del número de miembros que lo conformaban, sino también porque regía el espíritu de la vida jurídica del país, toda vez que sus miembros ocupaban puestos importantes en la administración pública, en la privada, y en la propia academia⁶²¹.

A esta organización civil se le atribuye haber facilitado “el nacimiento y desarrollo de la formación post-universitaria de los abogados, en razón de que una de sus actividades principales fue la examinación de profesionales del derecho y la capacitación profesional de los mismos por medio de su academia teórico-práctica”⁶²².

⁶¹⁹ Staples, Anne, “La Constitución del Estado Nacional”, en Arce Gurza, Francisco, *et al*, *Historia de las profesiones en México*, Colegio de México, México, 1982, s.p.

⁶²⁰ *Ídem*.

⁶²¹ Guerrero, Omar, *op cit.*, pp.21-23.

⁶²² *Ibídem*, p. 23.

En el periodo de la República restaurada y el Porfiriato (1867-1876), la abogacía continuó siendo la profesión dominante. Uno de los acontecimientos ocurridos en este periodo que marcaron el devenir de la enseñanza del Derecho y de la profesión jurídica fue la instauración la Escuela de Jurisprudencia (1867), establecida por la Ley de Instrucción Pública, y cuyo origen sobrevino tras el cierre de la Universidad de México.

A la Escuela de Jurisprudencia se le atribuye haber introducido un nuevo modo de organización de la enseñanza del derecho: la escuela profesional⁶²³. En esta institución se impartieron tres carreras profesionales: abogado, notario (o escribano) y agente de negocios.

La configuración de estas carreras permitió delimitar y distinguir el quehacer del abogado respecto de la labor del notario; aunque esta última fue suprimida en 1902, por el hecho de ser considerada más una función del Estado que una profesión⁶²⁴.

Durante el centralismo se restablecieron muchos de los usos coloniales, sobre todo las propinas que encarecían los exámenes profesionales⁶²⁵. La carrera de abogado en estos años tenía una duración de seis años; los últimos dos debían realizarse prácticas profesionales o pasantía en un bufete de abogados, así como en los juzgados civiles y criminales; además, se requería la asistencia a la Academia Teórica-práctica del Colegio de Abogados⁶²⁶.

En 1869, se expidió la nueva ley que suprimía la enseñanza del Derecho Canónico debido a la separación de la iglesia con el Estado tras el periodo conocido

⁶²³ *Ídem*.

⁶²⁴ *Ibídem*, pp. 23-25.

⁶²⁵ Bazat, Mílada, "La República restaurada y el Porfiriato", en Arce Gurza, Francisco, et al, *Historia de las profesiones en México*, Colegio de México, México, 1982, s.p.

⁶²⁶ *Ibídem*.

como Guerra de Reforma, al mismo tiempo que se instauró la cátedra de economía política.

A partir de esta ley, a cada entidad federativa le correspondía otorgar los títulos, establecer y regular los requisitos para obtenerlo. En algunos estados se suprimió el pago de derechos para presentar el examen y en otros casos, algún tipo de examinación por considerarla excesiva o un gasto inútil⁶²⁷.

La enseñanza del Derecho estuvo influenciada durante este tiempo por el positivismo, la cual tuvo como consecuencia que, en el año 1867, se llevara a cabo una reforma a los campos de asignatura de los institutos universitarios como consecuencia de la revisión a los códigos civil y penal.

Una de las primeras instituciones que implementaron estos cambios en su plan de estudios y que sirvió de referente para otras entidades federativas fue la Escuela de Jurisprudencia^{628,629}.

En los primeros diez años del siglo XX, surgieron academias que prestaban apoyo o soporte a la docencia y a la investigación; los interesados a ingresar en ellas, debían redactar trabajos académicos⁶³⁰. A estas academias les siguieron otras organizaciones, tales como los bufetes y las secciones consultivas por especialidades, los cuales tenían el propósito de servir de centros de análisis e investigación en temas jurídicos, y de consultoría en materia de redacción de leyes y ordenamientos⁶³¹.

⁶²⁷ *Ibidem*.

⁶²⁸ *Ibidem*.

⁶²⁹ La Escuela de Jurisprudencia tuvo una gran importancia y relevancia para la época, sirviendo de referente a otras, como la Escuela Libre de Derecho (1902), que es considerada otro hito en la historia de la formación de abogados en México, y que surgió precisamente como un desprendimiento de la Escuela de Jurisprudencia. (GUERRERO, Omar, *op. cit.*, p. 29).

⁶³⁰ Arce Gurza, Francisco, "El inicio de una Nueva Era 1910-1945", en Arce Gurza, Francisco, et al, *Historia de las profesiones en México*, Colegio de México, México, 1982, s.p.

⁶³¹ Guerrero, Omar, *op. cit.*, p. 28.

En 1907, hubo otro cambio importante derivado del establecimiento de la especialidad en Ciencias Jurídicas y Sociales, la cual también fue otra de las consecuencias del positivismo⁶³².

Entre 1929 y 1933, la situación política del país parece haber influido también en el ámbito universitario derivado del interés del gobierno por darle a la educación de nivel superior una orientación socialista, y que sirvieron a su vez para alcanzar la autonomía de la máxima casa de estudios, por medio de la Ley de autonomía de 1933⁶³³.

Durante estos años fueron pocos cambios en la carrera de Derecho, y tampoco hubo grandes modificaciones en el plan de estudios, tan sólo cambiaron algunos textos de acuerdo con las transformaciones doctrinarias de la ciencia jurídica siendo uno de estos pocos cambios la adopción del texto de Jellineck para la materia del Derecho público, a la que más tarde se le denominó teoría general del Estado.

Narcisso Bassols, director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia en 1929, introdujo la materia de Derecho agrario, y se intensificaron los estudios de otras materias existentes, entre otras, como el Derecho administrativo y el constitucional que antes se estudiaban en un año, y que ahora se abarcarían en dos, de las cuales surgirían el curso de Garantías y Amparo.

El fenómeno de la especialización tuvo tanto impacto en la Escuela Nacional de Jurisprudencia que, para el año de 1949, abrió su doctorado en Derecho y con ello pronto se convertiría en facultad.

Pronto se incrementó el número de la matrícula de estudiantes en el país, siendo necesario la transformación del cuerpo docente⁶³⁴; no obstante, se aceleró

⁶³² *Ídem.*

⁶³³ Arce Gurza, Francisco, *op cit.*, s.p.

⁶³⁴ *Ibídem.*

tanto la contratación de profesores que se descuidó que tuvieran como requisitos experiencia en la materia asignada y contaran con una formación de calidad.

De pronto, jóvenes profesores quienes habían aceptado el puesto porque otros lo habían rechazado por motivos profesionales; y los que eran recomendados por altos funcionarios y burócratas fueron los que empezaron a integrar el equipo docente; de ahí que bajara tanto la calidad académica de sus profesores y la calidad de sus egresados⁶³⁵.

El incremento de población estudiantil no fue proporcional al número de profesionistas egresados por lo que empezaron a presentarse cifras importantes de deserción en la carrera. También se aprecia un notable aumento en la población femenina, aunque para 1946, siguiera siendo avasalladora la cifra de estudiantes masculinos⁶³⁶.

Se tiene registro que entre 1910 y 1946 fueron expedidos un total de 2,855 títulos de abogados, que en su mayoría ocuparon cargos en puestos públicos; mientras que los egresados de la Escuela Libre de Derecho desempeñaron funciones en bufetes privados⁶³⁷.

A partir de 1944, diversas asociaciones de abogados decidieron terminar con las rivalidades que sostenían entre sí, y presentaron una iniciativa para un proyecto en común; el de reformar el sistema de administración de justicia. Esta iniciativa consistía básicamente en dar la exclusividad de ciertas actividades para su gremio, por ejemplo, el otorgamiento de un reconocimiento especial que daba facultad únicamente a los egresados con título para desempeñar ciertas funciones⁶³⁸.

⁶³⁵ *Ibidem.*

⁶³⁶ *Ibidem.*

⁶³⁷ *Ibidem.*

⁶³⁸ *Ibidem.*

Para Fix-Fierro y López (2006), desde mediados hasta finales del siglo XX, la profesión jurídica estuvo dividida en dos clases: los de elite y la restante masa de profesionistas⁶³⁹. En su opinión esta división se apoyaba en el número de abogados que integraban cada categoría, como por los cargos públicos y privados que ocupaban los abogados de elite⁶⁴⁰.

Lo común durante este periodo era que los abogados que formaban parte de la elite ocuparan los cargos más alto en los tres poderes de gobierno, aunque también era frecuente que esto ocurriera con base a cuestiones más relacionadas con las redes sociales que vinculadas a la preparación⁶⁴¹.

En el sector privado eran pocos los despachos considerados como importantes o que formaban parte de la elite. Estos se distinguían por aspectos tales como: los vínculos con el sector público y privado con los que guardaba relación, los tipos de asuntos legales que conocían, el grado de estudios de los socios, la antigüedad, la universidad en la que habían cursado su carrera, entre otras características⁶⁴².

No obstante, en las últimas décadas esta división entre los abogados elite y los otros profesionales del Derecho, basada entre los profesionistas que usaban las redes sociales para obtener mejores puestos de trabajo o para ejercer la profesión y lograr la resolución favorable de asuntos; de aquellos que no contaban con dichas redes por su origen social y académico; ha comenzado a sustituirse por otra división sustentada en un criterio diferente, a saber, entre abogados elite conformada por profesionistas jurídicos técnicos y los abogados tradicionales⁶⁴³.

⁶³⁹ Fix-Fierro, Héctor y López Ayllón, Sergio, “¿Muchos abogados, pero poca profesión? Derecho y profesión jurídica en el México Contemporáneo”, en Héctor Fix-Fierro, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, UNAM, México, 2006, pp.30-31.

⁶⁴⁰ Basta observar que los presidentes de la Republica correspondientes al periodo entre 1958 a 1988, (Adolfo López Mateos, Gustavo Díaz Ordaz, Luis Echeverría, José López Portillo y Miguel de la Madrid Hurtado), contaban con la profesión de abogado.

⁶⁴¹ Fix-Fierro, Héctor y López Ayllón, Sergio, *op. cit.*, pp.31-37.

⁶⁴² *Ibidem*, pp. 47-54.

⁶⁴³ *Ibidem*, pp. 31-37.

Esta división en cuestión empezó a percibirse en 1975, y se volvió notoria en la década de los ochenta a partir de fenómenos como el neoliberalismo, la apertura internacional de la profesión jurídica como consecuencia de que México se abrió al derecho internacional al haberse implementado un nuevo proyecto de industrialización orientado hacia el exterior, y que tenía como componente clave la apertura comercial⁶⁴⁴.

Así, de una visión cerrada basada en una ideología nacionalista que mantuvo cerrado el sistema jurídico mexicano se pasó a una apertura comercial que implicó una serie de cambios en el ámbito económico, político, jurídico y social.

Uno de los cambios que trajo esta apertura comercial en lo referente a la práctica jurídica fue el permitir integrarla al contexto internacional. Prueba de esto último, fue que a partir de que México tuvo una mayor participación en organismos internacionales sobre asuntos de derecho privado (adhesión al GATT en 1985), hubo un mayor número de despachos mexicanos que empezaron a participar en ámbitos relacionados con el derecho internacional privado en cuestiones relacionadas con inversiones extranjeras, contratos y exportación⁶⁴⁵.

El problema fue que las universidades públicas no se adaptaron a estos cambios, las cuales seguían formando abogados bajo una ideología nacionalista; aún y cuando en los ochenta comenzaron a implementarse políticas neoliberales, tales como la desregulación de diversas relaciones jurídicas, reducción del aparato del Estado.

⁶⁴⁴ Adler Lomnitz, Larissa y Salazar, Rodrigo, "Elementos culturales en el ejercicio profesional del Derecho en México. Redes informales en un sistema formal", en Fix-Fierro, Héctor (ed.), *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre la educación y profesión jurídicas en el México Contemporáneo*, UNAM-IIJ, México, 2006, pp. 158-159 y 163.

⁶⁴⁵ *Ibidem*, pp.175-176.

Algunas pocas instituciones educativas privadas empezaron a formar un nuevo grupo de profesionistas conocidos como tecnócratas o técnicos, el cual se considera como globalizado-transnacionalizado, y que cuentan con una formación altamente especializada y nuevos valores, por ejemplo que no ven que el Derecho sea un valor esencial, sino instrumental⁶⁴⁶.

Esto dio origen a una nueva división de profesionistas jurídicos, entre un sector conformada por una nueva elite tecnocrática que ha introducido nuevos elementos y expectativas respecto a la profesión, apto para satisfacer las demandas centradas en conocimientos y capacidades técnicas, rápido aprendizaje, otros idiomas, uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC's).

Atendiendo a esta misma división, podría agregarse que cada grupo de profesionistas se orienta o mueve por un propósito y éticas distintos; así, el grupo conformado por técnicos tiene por objetivo explotar sus conocimientos en beneficio propio para controlar el mercado del conocimiento especializado y como se usa; y por el otro, los profesionistas con una función valiosa al servir de intermediarios entre el Estado y la sociedad, y por ende, de “contribuir a la integración y el gobierno de la sociedad”⁶⁴⁷.

En opinión de Fix-Fierro y López, los abogados en México no cumplen con las expectativas de ninguno de los dos enfoques atendiendo a que no controlan el mercado de conocimiento, ni tampoco tienen un papel importante en el proceso de legitimación institucional en el gobierno en general de la sociedad; por lo que la importancia de su función dista mucho de la que tenían en el siglo XIX y principios XX⁶⁴⁸.

Por su parte, para Guerrero (2015), la historia de la evolución y panorama actual de la profesión jurídica en México, ha estado determinada en dos tendencias,

⁶⁴⁶ *Ibidem*, p.177.

⁶⁴⁷ Cfr. Fix-Fierro, Héctor y López Ayllón, Sergio, *op. cit.*, p. 58.

⁶⁴⁸ *Ibidem*, pp. 58 y 60.

la primera comprende el periodo virreinal y la primera mitad del siglo XIX, en la cual se dio prioridad a la formación académica, desvinculada de la práctica⁶⁴⁹; mientras que la segunda etapa inició por la Escuela de Jurisprudencia, cuando introdujo el modelo académico de escuela profesional para la formación de abogados, el cual se extiende hasta nuestros días⁶⁵⁰.

Respecto a la segunda etapa, también destaca como uno de los acontecimientos más importantes en la historia de la evolución de la profesión jurídica en México, la introducción del positivismo en los planes de estudio, y que es atribuido al planteamiento de una nueva visión de las profesiones liberales, a saber, la concepción utilitarista que desde entonces ha estado impreso en la formación del profesional jurídico.

A manera de conclusión, se observa, que cada fase de la historia de la evolución del Derecho y de la profesión de abogacía, hubo eventos que incidieron en la enseñanza del derecho y formación del abogado, concretamente, relacionados con la renovación del currículo, los cuales ocurrieron a veces resultado de procesos de innovación, y en otros, de la adaptación^{651,652}.

⁶⁴⁹ Cfr. Guerrero, Omar, *op. cit.*, p.31.

⁶⁵⁰ *Ibidem*, p. 28.

⁶⁵¹ En términos generales, se entiende por renovación a los cambios que se presentan producto de experiencias. Estos cambios pueden ocurrir a veces por innovación, y en otros por mera adaptación. En el ámbito educativo, la diferencia entre uno y otro reside en que, en el caso de innovación, los cambios son internos, afectando a las ideas, prácticas y estrategias que se utilizan; mientras que la adaptación, constituye seguir una serie de prescripciones a modo de marco referencial, el cual constituirá el espacio en el que podrá direccionarse o desarrollarse tales cambios. (Margalef García, Leonor y Arenas Martija, Andoni, “¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular”, *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, núm. 47, 2006. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/4eE05qn>; Rodríguez Morales, A. y Ávila Porturondo, A., “Renovación, innovación e investigación curricular: Una relación necesaria en la Educación Superior Pedagógica”, *Mapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanista*, vol. 4, num.1, ago-dic 2017, p.96. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/feEMPcA>).

⁶⁵² Se identificarían como innovaciones jurídicas en relación con la enseñanza jurídica, la creación de nuevas disciplinas jurídicas o disciplinas ajenas, introducidas en los planes curriculares; o incluso, el diseño de programas enteros a partir de la conjugación de dos áreas diferentes del conocimiento. Por su parte, deben ser considerados como adaptaciones jurídicas, los cambios en los planes curriculares que sobrevinieron como consecuencia de modificaciones en las leyes mexicanas, por ejemplo, aquellos cambios implementados en la organización de los planes de estudio siguiendo el esquema de la codificación y sistematización del derecho civil y penal.

4.4.3. Formación jurídica universitaria en el contexto actual (2017-2019)

Como primer tema relevante que debe ser abordado para conocer de las características de la formación jurídica universitaria en el contexto actual, se debe comenzar por explicar lo relacionado al marco jurídico de la educación superior.

Este marco se integra por diversos ordenamientos jurídicos, siendo los dos más importantes la Constitución Federal y la ley reglamentaria a dicho artículo, esto es, la Ley General de Educación.

En los últimos años, diversas fracciones y apartados del artículo 3º constitucional han sido reformados, adicionados y abrogados, destacando las correspondientes al: 12 de noviembre 2002, 09 de febrero 2012, 29 de enero de 2016, y la última llevada a cabo el 15 de mayo de 2019; la cual dio motivo a su vez para reformar la Ley General de Educación, misma que se realizó el 30 de septiembre de 2019, y en cuyo capítulo V quedó previsto lo relacionado a la educación superior⁶⁵³.

En las últimas reformas al artículo 3º constitucional se introdujeron ciertas modificaciones respecto a la educación superior. De tales reformas destacan el que se propone una educación superior de carácter obligatoria, gratuita y universal; y de que en el mismo texto constitucional quedan consagrados las formas en que se deberá llevar a cabo, a saber: a través de políticas y de mecanismos de acceso.

Esto último es un gran avance con respecto al texto anterior, en donde el Estado solo se comprometía a promover y atender la educación superior sin precisar cómo debía llevarlo a cabo.

⁶⁵³ Ley General de Educación. Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 09/08/2019. Fecha consulta: 15/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/leRy3Sr>.

Uno de los temas que quedó pendiente de incluir en las últimas reformas constitucionales, ni tampoco aparece en las leyes secundarias, fue los relativo a los requisitos para el otorgamiento y retiro del reconocimiento de validez oficial (RVOE) para las instituciones de educación superior privadas.

Es de mencionar, que con motivo de las últimas reformas constitucionales en materia de educación superior se realizaron una serie de debates entre el gobierno, las universidades públicas, la ANUIES y otros actores educativos, concretamente, en temas relativos a la obligatoriedad y la universalización, el costo de su gratuidad, y la sostenibilidad financiera de las instituciones públicas⁶⁵⁴.

Como resultado la presión ejercida por estos debates se logró una negociación en cuanto a los montos asignados a las IES públicas para el ejercicio 2019, aunque los fondos extraordinarios tuvieron recortes significativos.

Por su parte, el gobierno federal con el propósito de dar cumplimiento al tema de la obligatoriedad y universalización, llevó a cabo la creación de un programa denominado “100 Universidades”, con el fin de instalar y poner operación en todo el país las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, las cuales ofrecen dentro las áreas de conocimiento de Estudios Sociales, la carrera de Derecho⁶⁵⁵.

También derivado de las últimas reformas a la Ley General de Educación se establece la propuesta de una Ley General de Educación Superior. Para la elaboración de esta última se han celebrado de seis foros regionales, los cuales han

⁶⁵⁴ Mendoza Rojas, Javier, “Presupuesto federal de educación superior en el primer año de gobierno de Andrés Manuel López Obrador: Negociaciones y retos”, *Revista de educación superior. ANUIES*, vol.48, núm.191, 2019, p.52. Fecha consulta: 20/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/SeRqEej>.

⁶⁵⁵ Gobierno de México. SEP, “100 Universidades”, Sitio Web, Fecha consulta: 20/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/5eRwT3Q>; Gobierno de México. Universidades para el Bienestar *Benito Juárez García*, Sitio Web. Fecha consulta: 20/10/2019, fuente: <https://ubbj.gob.mx/registro>.

contado con la participación del gobierno federal, de la ANUIES y de diversas instituciones educativas⁶⁵⁶.

Tales foros se realizaron durante el año 2019, en las siguientes regiones: Noreste (Monterrey, NL), Noroeste (Ciudad Juárez, Chihuahua), Centro occidente (Guadalajara, Jalisco), Centro sur (Puebla, Puebla), Metropolitana (Ciudad de México) y Sureste (Villahermosa, Tabasco).

El objetivo de cada foro fue consultar a investigadores y /especialistas a través de mesas de trabajo sobre tres aspectos principales: 1. Definición de nuevas políticas para definir la calidad; 2. Nuevo modelo de financiamiento para la educación superior; y 3. Definición de coordinación, planeación y gobernanza del sistema de educación superior⁶⁵⁷.

En términos generales, lo que se espera alcanzar con la ley General de Educación Superior es mejorar la calidad de la educación superior, unificando requisitos para la estandarización de los programas y planes de estudio, y haciéndolos obligatorios para las IES privadas.

Mientras tal estandarización no ocurra, la educación superior seguirá siendo impartida por cualquier instituto de educación superior (IES), bastando para que tenga validez oficial que ésta forme parte del Sistema de Educativo Nacional.

Es de recordar, que en el caso de las IES públicas basta que se encuentren legalmente constituidas, mientras que las IES privadas necesitan contar de manera adicional, con el RVOE para formar parte del sistema.

⁶⁵⁶ García García, César, "Propuestas para la Ley general de educación superior", *Educación Futura. Periodismo de interés público*, s.f. Sitio web. Fecha de publicación 08/07/2019, Fecha consulta: 15/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/UeRu26F>.

⁶⁵⁷ *Ídem*.

Existen diversos procedimientos para poder obtener el RVOE: a través de decreto expedido por el Ejecutivo Federal; por autorización expedida por la Secretaría de Educación Pública; por las direcciones de estudios estatales; estar incorporadas a la UNAM o alguna universidad pública estatal.

El tipo de procedimiento que haya seguido la IES privada para la obtención del RVOE, determinará el grado de libertad o flexibilidad académica o administrativa con la que cuenta respecto a sus programas.

Así, en el caso de las IES privadas que hayan obtenido el RVOE por Decreto presidencial y de las IES públicas, no estarán obligadas a someter a revisión su programa, por lo que serán ellas mismas las que determinen qué deben estudiar sus alumnos para ejercer como abogados; mientras fuera de estos casos, las IES privadas deberán obtener tal aprobación de las autoridades estatales o federales, estando además obligadas a someter sus programas a posteriores revisiones.

Esta situación ayuda a comprender por qué entre las IES públicas y las que se encuentran incorporadas a éstas, se observa una mayor homogeneización de los planes de estudio de la licenciatura en Derecho (LED); lo anterior en comparación a los planes entre las distintas IES privadas.

En cuanto a los requisitos para la obtención de título y cédula, cada IES cuenta con autonomía para establecer éstos a través de un reglamento, sin que sea necesaria la aprobación por parte de ninguna autoridad.

Los requisitos que se necesitan para contar con una cédula profesional son únicamente administrativos, y se limitan a presentar ciertos documentos ante la Secretaría de Educación Pública, entre otros, el título profesional, así como pagar los derechos correspondientes.

Por lo que respecta a la obtención del título profesional, la Ley Reglamentaria del artículo 5º constitucional, exige una serie de requisitos comunes a todas las IES:

- Que los alumnos cursen y aprueben todas las materias que componen el plan de estudios; prestar el servicio social obligatorio; y
- Que los alumnos hayan satisfecho los requisitos de egreso que señalen los reglamentos de las IES respectivas⁶⁵⁸, las cuales comúnmente son las llamadas opciones de titulación: trabajo de investigación o tesis; la titulación automática o cero; y el Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Derecho (EGEL-D), el cual es aplicado por la CENEVAL).

Para el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), los requisitos para el otorgamiento del Título Profesional se encuentran previstas en el artículo 4º del Reglamento Interno de Titulación de esa misma institución, conformado por las siguientes: concluir y aprobar la totalidad de créditos establecidos en el plan de estudios; obtener el certificado de servicio social; acreditar algunas de las opciones de titulación establecidas en el mismo reglamento (examen profesional por tesis, titulación automática, memoria de experiencia profesional, presentación de examen CENEVAL-EGEL, entre otras); y cumplir con el procedimiento administrativo de la Dirección de Administración Escolar del mismo instituto educativo⁶⁵⁹.

Por lo que respecta a los planes y programas para las LED, las IES son las principales responsables, mientras que el Estado solo puede llevar a cabo evaluaciones diagnósticas y acreditación de los mismos⁶⁶⁰.

⁶⁵⁸ Artículo 8 de la Ley Reglamentaria al Artículo 5º Constitucional.

⁶⁵⁹ BUAP. *Reglamento General Interior de Titulación*. *Gaceta universidad*. Nov. 2015, Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/seUoU03>.

⁶⁶⁰ Entre los organismos para la acreditación de las IES públicas está el CIEES, y para las Escuelas de Derecho, a saber: el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho (COPAES) y el Consejo Nacional para la Acreditación de Enseñanza en Derecho, A.C.

Los exámenes de diagnóstico y acreditación son voluntarios, por lo que la consecuencia a no someterse o acreditar alguna de éstos solo dará lugar a que a la IES le sea retirada la acreditación, sin que pierda validez oficial los estudios; mientras que a las IES públicas podría resultar afectada en cuanto a ser privada de recursos económicos que recibe de la federación⁶⁶¹.

En el caso de los planes y programas de la LED, correspondientes a la BUAP, no cuentan con RVOE atendiendo a su carácter de universidad pública; sin embargo, éstos sí cumplen con la acreditación o evaluación nacional e internacional de diversos organismos externos, no gubernamentales, especializados y reconocidos por la SEP, tales como: el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho (COPAES)⁶⁶², y el Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica (CACSLA)⁶⁶³.

Respecto al qué y cómo se enseña en las LED, se puede deducir que casi no ha variado durante las últimas décadas el esquema curricular relativo a enseñar los mismos contenidos dispuestos de manera fragmentada (qué), y mediante clases magistrales (cómo). La razón se debe a que, a pesar de que la mayoría de IES cuentan con cierta libertad para determinar sus propios planes de estudio; no obstante, hay poca innovación por parte de dichas instituciones.

Las pocas variantes en los planes puede obedecer a causas relacionadas con el enfoque, ideología institucional y especializaciones que algunos programas

⁶⁶¹ Las IES públicas son las únicas condicionadas a someterse y cumplir con los requisitos de la evaluación diagnóstica a fin de que puedan obtener recursos públicos. Para Pérez (2009) es una práctica que ha llevado a tales institutos a solo cumplir con lo mínimo a fin de aprobar dichas evaluaciones, "sin procurar innovar ni buscar nuevas formas de desarrollarse". (Cfr. Pérez Hurtado, Luis Fernando, *La futura generación de abogados mexicanos. Estudios de las Escuelas y estudiantes de Derecho*, Serie doctrina jurídica número 499, UNAM-CEEAD, México, 2009, pp.38-39).

⁶⁶² Gobierno de México. Subsecretaría de Educación Pública. PNPC, s.a., s.f., s.p. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/feYqEuD>. Sitio web.

⁶⁶³ BUAP. Noticias. "Primera institución en obtener simultáneamente cinco acreditaciones internacionales". Sitio web. Fecha publicación: 29/08/2017, fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/veYqNmC>.

ofrecen en los últimos semestres de la carrera⁶⁶⁴; no obstante, lo cierto es que a pesar de tales variantes se considera que su esencia sigue siendo la misma⁶⁶⁵.

Lo que ha impedido la innovación sobre los planes curriculares es el peso que la tradición jurídica todavía tiene sobre los planes curriculares, específicamente, la que México recibió de Europa del siglo XIX⁶⁶⁶, y que es conocida como la codificación napoleónica.

Desde la adopción de esta tradición, las facultades de Derecho han diseñado los planes de estudio (asignaturas básicas y aplicadas), siguiendo el mismo esquema en que se encuentra dividido el derecho positivo mexicano; y que también se refuerza en el esquema en que se encuentra divididos las competencias de los órganos jurisdiccionales.

Cuadro 9. Esquema tradicional de organización de asignaturas en las LED

ASIGNATURAS BÁSICAS	DERECHO POSITIVO (LEYES)	ÓRGANOS JURISDICCIONALES
Derecho Civil	Código Civil	Juzgado Civil
Derecho Penal	Código Penal	Juzgado Penal
Derecho Fiscal	Código Fiscal	Tribunal Federal de Justicia Administrativa
Derecho Laboral	Ley Federal del Trabajo	Tribunales de Conciliación

Fuente: Elaboración propia

Cambiar este esquema constituye uno de los más grandes retos para las facultades de derecho del país.

⁶⁶⁴ Pérez Hurtado, Luis Fernando, *op. cit.*, pp. 40-41.

⁶⁶⁵ Magaloni, Ana Laura, "Cuellos de Botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de elite en México", en Fix-Fierro, Héctor (editor), *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios socio jurídicos sobre educación y profesión jurídica en el México contemporáneo*, Serie doctrina jurídica núm.352, UNAM, México 2006, p.64.

⁶⁶⁶ *Idem*.

De un trabajo comparativo a planes de estudio de diversas facultades de Derecho realizado por Magaloni (2006), pudo observarse que el contenido temático se encontraba agrupado, generalmente, en cuatro áreas:

- Materias del derecho sustantivo, integrado por asignaturas ligadas a una rama del sistema normativo que es considerado por la tradición jurídica como fundamental o clásico (derecho civil, derecho penal, entre otros).
- Materias del teórico-metodológicas, en este se incluyen asignaturas que se consideran sustentan el derecho codificado (teoría del Derecho, teoría del Estado, entre otros).
- Nuevas áreas del derecho, integrada por asignaturas que se consideran más novedosas (derecho ecológico, derecho bursátil, entre otros).
- Grupos prácticos o clínicas. Integrado por materias que se enfocan a la parte procesal del derecho sustantivo⁶⁶⁷.

Lo que resulta relevante no es que los planes contengan estas cuatro áreas temáticas, pues todos los planes de estudio cumplen con ello; en todo caso, lo interesante es conocer los porcentajes que cada área temática puede alcanzar dentro de dichos planes, toda vez que dependiendo de esto es posible reconocer las particularidades de cada enfoque de enseñanza del derecho.

Para Magaloni, un plan de estudios de la LED que cuenta con un alto porcentaje de materias de derecho sustantivo y de materias obligatorias sería considerada una escuela de derecho tradicional⁶⁶⁸.

⁶⁶⁷ Cfr. Magaloni, Ana Laura, *op. cit.*, p. 64.

⁶⁶⁸ *Ibidem*, pp. 67 y 70.

Otra observación que se hace, es que en la mayoría de los planes se ha vuelto obligatoria las asignaturas relacionadas con el área económica, a las que se les da una mayor importancia en comparación a otras como la historia o sociología jurídica cuya presencia también se ha vuelto casi obligatoria⁶⁶⁹. Esto se advierte, sobre todo derivado de la tendencia de introducir asignaturas sustantivas relacionadas con esta misma área.

En cuanto a la inclusión de la asignatura en metodología de la investigación, su presencia es casi obligatoria en los planes de aquellas universidades que cuentan con la opción de tesis para la titulación; el problema que no hay ningún intento por parte de las universidades de destacar la importancia de esta materia para otros usos distintos a éste, como podría ser generar nuevos conocimientos o saberes jurídicos.

En general, lo que concluye es que la mayoría de planes son rígidos atendiendo al número de asignaturas optativas cuyo porcentaje es excesivamente bajo; asimismo, considera que son homogéneos y centrados en contenidos relacionados con la formación básica, por lo que las áreas débiles serían principalmente las asignaturas vinculadas con las nuevas áreas del derecho y las prácticas forenses⁶⁷⁰.

Por otra parte, respecto a los cursos complementarios a la formación estrictamente profesional, concluye que son bajos los porcentajes de asignaturas, y además se centran en tres áreas: análisis de información, valores en la formación profesional y cursos para el desarrollo de emprendedores⁶⁷¹.

En lo referente a la enseñanza del Derecho dentro de las aulas universitarias, presenta como principales características las siguientes:

⁶⁶⁹ *Ídem*.

⁶⁷⁰ *Ibidem*, pp.70-71.

⁶⁷¹ Cfr. *Ibidem*, p.70.

- Está basada en el uso de métodos como el denominado enciclopédico y de exposición magistral.
- Los docentes son en su mayoría profesionistas jurídicos dedicados a litigar, y no reciben alguna capacitación como docentes.
- Es casi nulo la aplicación de pedagogía de resolución de problemas o casos, y cuando se usa, es con el objetivo de desarrollar principalmente habilidades y capacidades en el estudiante, y no competencias.
- Por lo regular la impartición de las asignaturas no se guía por algún eje formativo o transversal, por lo que cada docente decide enseñar conforme al enfoque o eje que sea de su interés.
- Es cada vez más común el uso de las TIC's dentro de las aulas, no obstante, su uso es con el objetivo de ser una fuente para buscar información, por lo que éstas solo han sustituido la función que realizaban las bibliotecas.

No obstante, en los últimos años ha habido intentos de introducir en algunos planes asignaturas novedosas, tales como derecho intelectual, ambiental, económico, entre otras, pero esto igual obedece al enfoque de la universidad, su ideología y visión.

Asimismo, hay otros intentos más innovadores y son los que han introducido como parte de las disciplinas formativas, materias que no corresponden a una rama sustantiva de derecho, sino un nuevo enfoque en el estudio del Derecho, por ejemplo, materias como: análisis económico del derecho o el análisis sociológico del derecho.

También resulta una propuesta innovadora, la introducción de materias que aborden un tema o problemática en particular desde diferentes enfoques, toda vez

que éste tipo de asignaturas promueve una visión integral que corresponde a un enfoque transdisciplinario. Se considera que esto último sería más adecuado porque la realidad es altamente compleja y en suma cambiante.

Por otra parte, se puede advertir en los planes de estudio una carencia de asignaturas o ejes de formación que permitan dar a los estudiantes competencias para resolver problemas como abogado local y global.

Actualmente, las universidades han introducido en los planes de la carrera de derecho la asignatura de investigación jurídica, sin embargo, la misma no se ve reforzada como eje de formación de otras disciplinas; además de que tampoco los docentes lo fomentan, atendiendo a que la mayoría de éstos son litigantes y no investigadores.

En el caso de la BUAP, el plan de estudios de la LED, está conformado por un total de 50 asignaturas, integradas en las siguientes áreas: 6 corresponden a materias sustantivas teórico-metodológicas (Teoría del Estado, Teoría del Derecho, Filosofía del Derecho, Historia del Derecho, entre otras); 31 materias son de derecho sustantivo (Derecho Civil, Derecho Penal, Derecho Laboral, entre otros); 1 es considerada como área de derecho novedosa (argumentación jurídica); 7 grupos de especialidades (privado, social, penal, público, fiscal, económico e investigación jurídica).

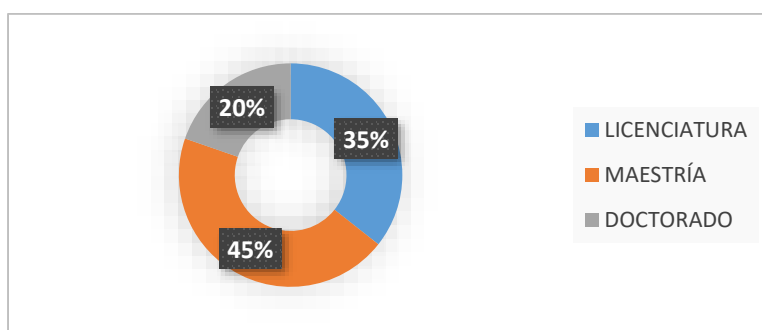
Como se observa, el plan antes referido se encuentra conformado por un 65% de asignaturas de derecho sustantivo o tradicionales, de las cuales no hay ninguna que pueda considerarse novedosa, salvo Derecho electoral, lo que revela que se trata de un plan de estudios rígido.

Respecto al tema de los docentes, las universidades que imparten la LED en México cuentan con una plantilla integrada por docentes con grado de licenciatura, maestría y doctorado.

De un análisis a la base de datos del Programa Nacional de Programas Educativos de Calidad de la Educación Superior (PNPEC)⁶⁷², se pudo observar, que las IES públicas y privadas que imparten la LED, cuentan con una plantilla de docentes integrada por un porcentaje mayor de docentes con grado de maestría⁶⁷³.

Esto es explicado en la gráfica que a continuación se incluye:

Grafica 5. Grado académico de docentes en LED. México,2019



Fuente: Elaboración propia con datos del PNPEC (2019).

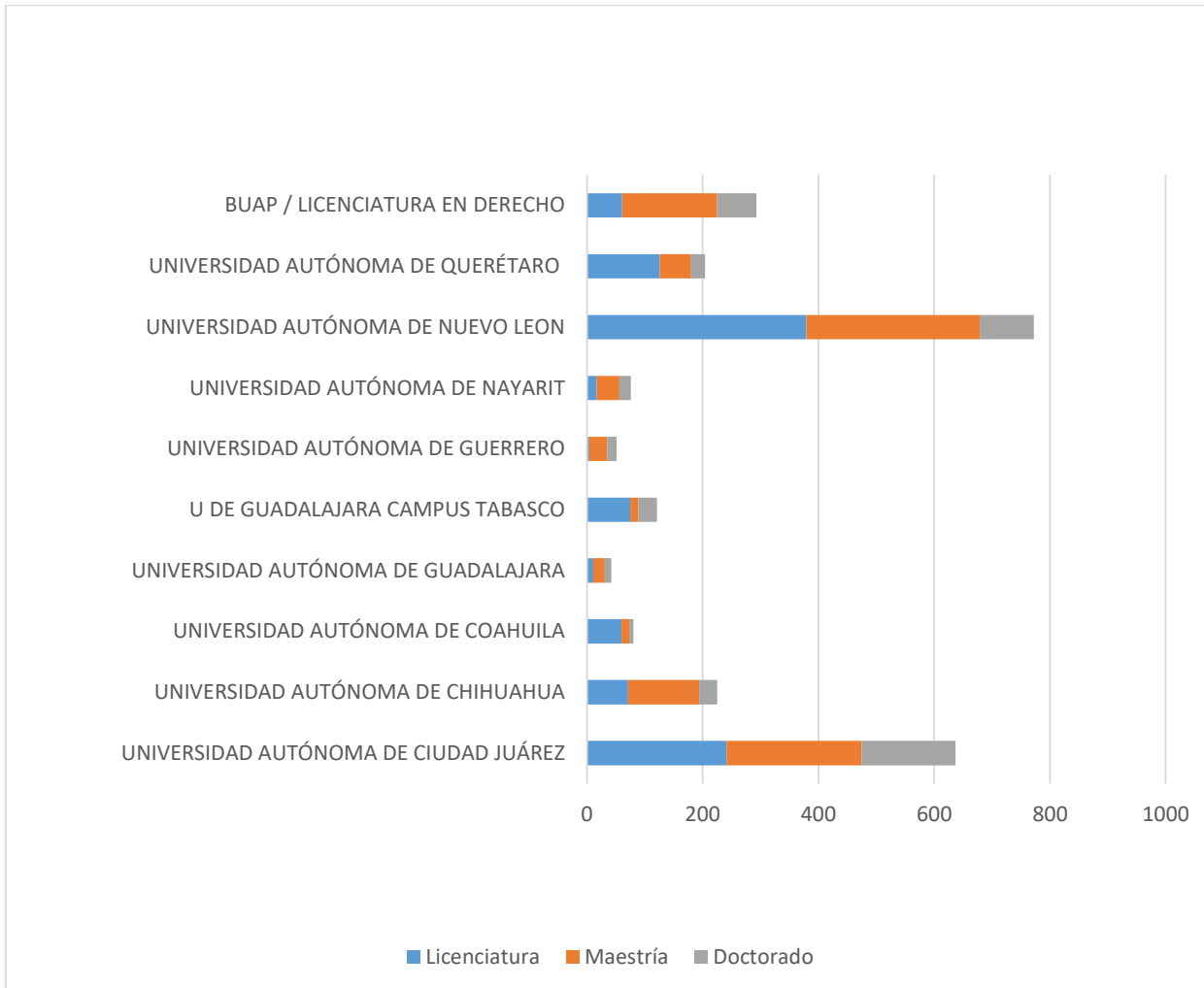
Otra cuestión que también pudo observarse de la misma base de datos del PNPEC , fue que la mayoría de universidades privadas cuentan con una plantilla de docentes conformada por académicos con grado de licenciatura; mientras que las universidades públicas cuentan dentro de su plantilla con un mayor número de docentes con grado de maestría y doctorado⁶⁷⁴, en comparación a las privadas.

⁶⁷² Este Programa entró en vigencia a partir del 2018. Es muy importante, toda vez que ante éste se encuentra registrado 510 IES; 4,811 programas; 1,962,722 de estudiantes matriculados, el cual representa el 55.22% del total. (Gobierno de México. SEP. PNPEC. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://www.pnpec.sep.gob.mx/>).

⁶⁷³ *Ídem.*

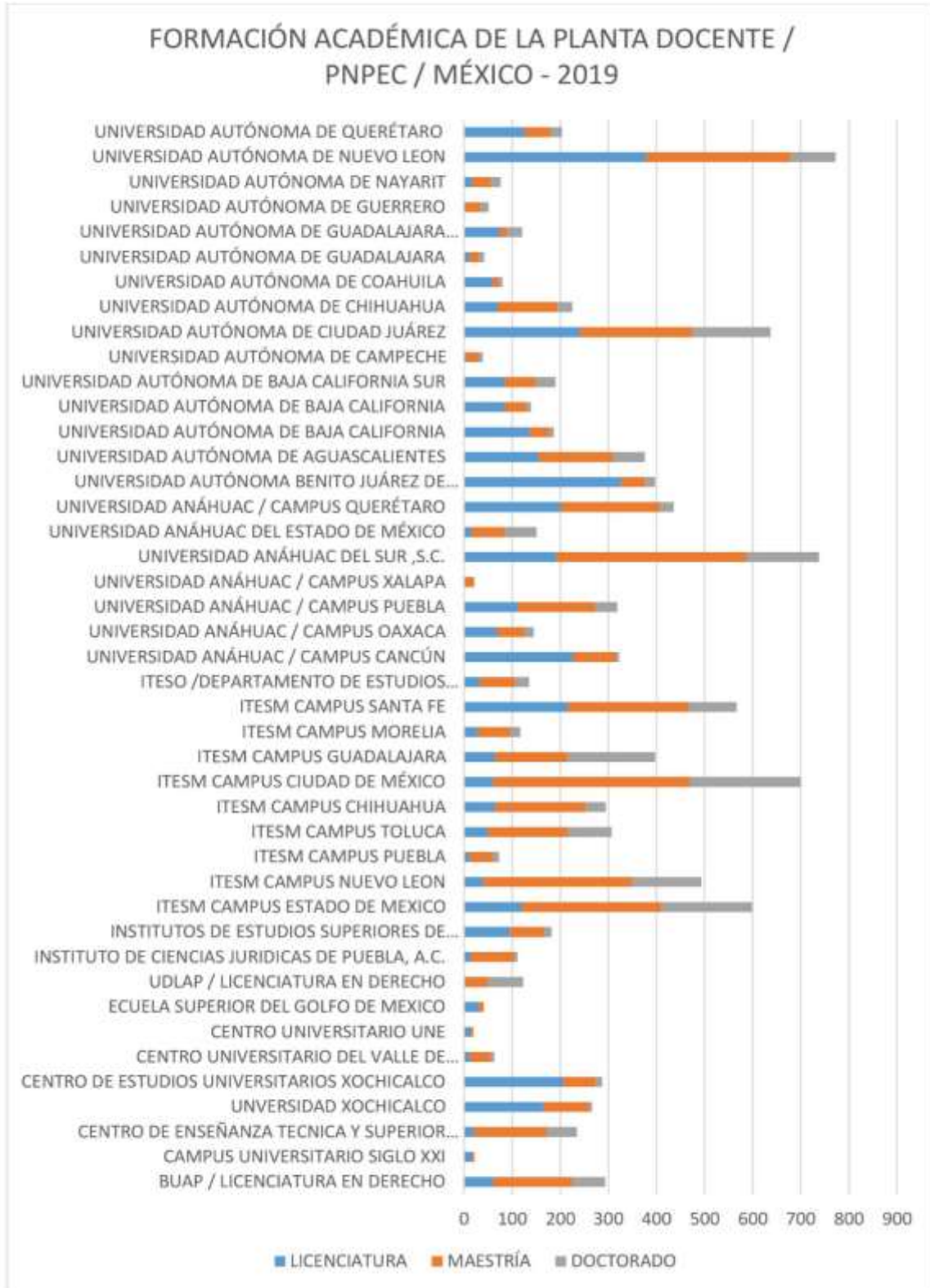
⁶⁷⁴ *Ídem.*

Grafica 6. Grado académico docentes IES públicas 2019



Fuente: Elaboración propia con datos del PNPEC (2019).

Grafica 7. Grado académico planta docente /PNPEC/ México 2019



Fuente: Elaboración propia con datos del PNPEC (2019).

Las facultades de Derecho integradas por una plantilla de profesores que en su mayoría son académicos o docentes investigadores con grado de maestría o doctorado, contribuyen para que los contenidos que se impartieran no solo sean más actualizados, sino también, a promover nuevos conocimientos jurídicos.

También contar con docentes extranjeros es otro factor que puede ayudar a contar con un plan curricular más variado y con una dimensión internacional.

Los docentes con perfil de investigador por lo general se encuentran más actualizados en cuanto a los nuevos conocimientos jurídicos derivado de que participan de manera constante en investigaciones y publicaciones de forma individual o en trabajos colectivos, a través de redes nacionales e internacionales. Por lo que son actores claves para la internacionalización de la enseñanza del Derecho.

Finalmente, una plantilla de docentes conformada por profesionistas jurídicos que ejercen de abogados postulantes o trabajen para el Estado, es una cuestión que incide en la enseñanza del derecho; esto es así, toda vez que docentes con este tipo de perfil, lo que hacen en su mayoría es reproducir esquemas de enseñanza tradicional atendiendo a que no reciben la capacitación docente necesaria.

Aunado a lo anterior, los docentes con un perfil como el antes señalado, también reproducen relaciones de jerarquía y prácticas tradicionales (verticales) adquiridas en su ejercicio profesional⁶⁷⁵; lo cual constituye un obstáculo para la innovación de la ciencia del Derecho y para la adopción de nuevos patrones más acordes con el contexto actual, como serían los derivados de las relaciones de gobernanza (horizontales).

⁶⁷⁵ Duncan Kennedy advierte sobre esta problemática, misma que ya fue abordada en el capítulo 2 del presente trabajo en lo referente a las escuelas de derecho, en específico, de las Escuelas Críticas del Derecho. (ver *supra nota* p.128).

En el caso de la BUAP, los últimos años han venido incrementando la contratación de docentes de tiempo completo y medio tiempo, con un determinado perfil de estudios de grado de maestría y doctorado; de los cuales se distribuye su carga académica en funciones de docencia, producción académica, tutoría a estudiantes, gestión-vinculación institucional.

Grafica 8. Habilitación de profesores de tiempo completo BUAP



Fuente: BUAP. Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021, p.29.
 Fecha consulta:15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/LeUoZNR>

Ambos aspectos, (perfil para la contratación y distribución de carga) son considerados factores que inciden en la calidad de la enseñanza académica⁶⁷⁶.

4.5. Factores económicos y sociales que han incidido en la formación del profesional jurídico

En el caso de la formación profesional del abogado, los factores que han incidido para la transformación de la formación laboral del abogado se clasifican en externos o ajenos al ámbito jurídico e internos o propios del Derecho⁶⁷⁷.

En cuanto a los factores externos es posible mencionar los que derivan de los procesos de globalización económica que ha impactado en lo que respecta a la

⁶⁷⁶ BUAP. *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*, p.29. Fecha consulta:15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/LeUoZNR>.

⁶⁷⁷ Los factores internos serían los que se ocurren desde el ámbito jurídico, consistentes como nuevos saberes derivado de concepciones diferentes del Derecho, que dan origen a corrientes o escuelas de pensamiento jurídico, de las cuales ya se abundó al principio del presente capítulo.

formación profesional del abogado dado su alcance en poder reconfigurar las relaciones tanto políticas, sociales y culturales.

La globalización económica sumado a los objetivos que persigue el sistema neoliberalista, han incidido en la conformación de dos fenómenos en el plano de las profesiones: por un lado, a una mayor especialización respecto a labores relacionadas con la producción de conocimiento, y por el otro, a un incremento en la flexibilización en el área ejecución.

En el caso de México, la flexibilización laboral⁶⁷⁸ quedó formalizada a partir de las reformas a la Ley Federal del Trabajo aprobadas en el 2012, momento en que se introdujeron modificaciones en rubros como: la subcontratación, contratos por temporadas, a prueba y pago por hora, salarios caídos, contratos de capacitación inicial; los cuales tuvieron por objetivo incrementar la flexibilidad externa⁶⁷⁹.

Lo que se ha perseguido con los cambios a la legislación en materia de trabajo es crear una nueva “cultural laboral que imponga la productividad y la competitividad por encima de la justicia social”⁶⁸⁰; aunque lo cierto es que después de algunos años de la implementación de la flexibilidad laboral en el país se han podido advertir impactos en el mercado laboral sobre todo relacionado con la estabilidad y calidad del empleo.

⁶⁷⁸ Existen diferentes concepciones en torno a la flexibilización laboral, en esencia significa la capacidad de cambio y adaptación, tanto de los mercados como de los propios trabajadores. Se reconocen como tipos de flexibilidad: la externa (llamada numérica o cuantitativa, se refiere a la capacidad de la empresa incrementar o disminuir su plantilla de trabajadores), interna (capacidad de rotación de los trabajadores en distintos puestos y de actividades) y salarial (capacidad de ajustar salarios atendiendo a la situación económica de la empresa). Ibarra Cisneros, Manuel A. y González Torres, Lourdes A., “La flexibilidad laboral como estrategia de competitividad y sus efectos sobre la economía, la empresa y el mercado de trabajo”, *Revista Contaduría y Administración*, num.231, mayo-ago., 2010, pp.38-40,44-45. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/ZevTYKK>.

⁶⁷⁹ Miranda González, Sergio y Salgado Vega, María del Carmen, “La nueva ley Federal del Trabajo en México formaliza la flexibilidad laboral”, *Revista Trimestral de Coyuntura Económica*, vol. VI, núm.2, abr-jun 2013, pp.19-20. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/FevRBZu>.

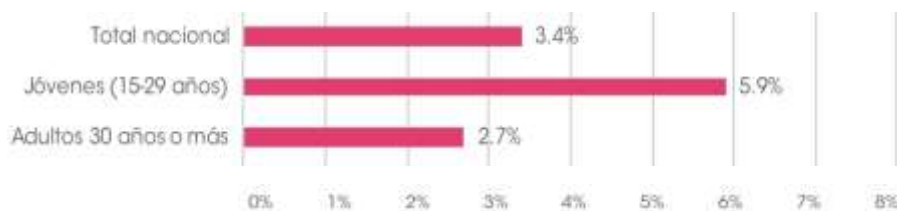
⁶⁸⁰ González Chávez, Gerardo, “La globalización y el mercado de trabajo en México”, *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, UNAM, Vol.35, núm.138, jul-sept. 2004, p.99. Fecha de consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/eeaJpYz>.

Para el CONEVAL:

“La estabilidad se asocia a las relaciones laborales por tiempo indeterminado y es de suma importancia por sus diferentes implicaciones, como la certidumbre que genera en el acceso a ingresos, la mejora de prestaciones vinculadas a la antigüedad y, además, porque una trayectoria estable favorece una mayor capacidad de acceso a la vivienda, la formación de una familia y el ahorro para las pensiones. Fenómenos como los contratos por tiempo determinado y la subcontratación, con tendencias crecientes en el país, afectan la estabilidad laboral, por lo que también se considera su evolución”⁶⁸¹.

Algunos de estos impactos a lo largo de una década (2005-2015), ha derivado en fenómenos como: aumento del desempleo en los jóvenes de 15-29 años (datos primer trimestre 2017); la creación de nuevos empleos de tipo informal, y el aumento de empleos subordinados (2007-2017)⁶⁸²; todo estos fenómenos se insiste, se encuentran relacionados con la flexibilización laboral propia del pensamiento neoliberal⁶⁸³.

Gráfico 9. Porcentaje de desempleados jóvenes y adultos en México 2005-2015



Fuente: CONEVAL (2018), pp.56-60.

⁶⁸¹ CONEVAL, “Estudio diagnóstico del derecho al trabajo 2018”, México, 2018, p.34. Fecha consulta: 10/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/SecXziB>.

⁶⁸² *Ibidem*, pp.56-60.

⁶⁸³ González Chávez, Gerardo, *op. cit.*, p.99.

La flexibilidad laboral también ha llegado a afectar a los profesionistas jurídicos, para ello basta analizar el perfil ocupacional diseñado a partir de las necesidades del mercado, como se muestra en la siguiente figura, el cual está integrado por diversas capacidades y habilidades que le permiten desarrollar distintas funciones propias de su profesión, o incluso fuera de ésta, relacionadas con otras áreas tales como la educación, política, la administración⁶⁸⁴.

Figura 7. Perfil ocupacional del abogado



Fuente: Gobierno de México. Sitio web. fuente: <https://cutt.ly/ieaDaIG>

⁶⁸⁴ En el 2015, el INEGI a través de un informe denominado “Estadísticas a propósito del día del abogado 12 julio. Datos nacionales, y conforme a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), se informó que de cada 100 que estudiaron licenciatura en derecho, 48 se desempeñaban en diversas áreas dentro de las ciencias sociales, 6 en algún puesto de mando como director, gerente, coordinador, jefe de área o juez calificador dentro de los servicios de salud, enseñanza y sociales; 10 en tareas de nivel técnico en el ámbito de trabajo de oficina, y 39 estaban en otra ocupación no acorde con sus estudios. (Cásares García, Leonel. "Día del abogado en México: algunas estadísticas." *Hechos y Derechos*, UNAM, vol. 1, núm 25, s.p. Fecha consulta: 15 Oct. 2019, Fuente: <https://cutt.ly/eeaZNuw>.)

Así, pese a que en los últimos años se presenta un incremento constante en el número de egresados de las LED en México⁶⁸⁵, el profesionista jurídico ha sabido desarrollar nuevas competencias, habilidades y capacidades; tan es así, que es una de las profesiones con más número de personas que se encuentran ocupadas y remuneradas de acuerdo a su carrera⁶⁸⁶, aunque con la particularidad de que la mayoría se encuentra trabajando de manera subordinada o remunerada⁶⁸⁷.

Entonces, el problema reside en la formación profesional dentro de las universidades, y no en la falta de un perfil polivalente por parte de los profesionistas jurídicos que logran desarrollar a través de su vida profesional, esto es, las que corresponderían a las competencias avanzadas⁶⁸⁸, las cuales obtiene después de los cinco años de ejercicio profesional.

Lo anterior se logra demostrar si confrontamos las evaluaciones presentadas por la OCDE (2018), y de los resultados del Examen General de Evaluación para Egresados de la Licenciatura en Derecho (CENEVAL EGEL-2017), de los cuales se hace énfasis que sigue habiendo una clara deficiencia en cuanto a la calidad de la educación superior por no ajustarse a las necesidades del mercado laboral; lo cual sin duda constituye un factor para haberse incrementado el número de jóvenes

⁶⁸⁵ Durante las últimas décadas ha sido constante el aumento de estudiantes de derecho, incluso por encima del crecimiento en el número de egresados correspondientes a otras profesiones. “Mientras que en 1970 se expidió una cédula profesional para abogado por cada 40,869 habitantes, en 2010 se expidió una por cada 3,428”. (Pérez Hurtado, Luis Fernando y Escamilla Cerón, Sandra, “Las Escuelas de Derecho en México”, CEEAD, México, 2014, s.p. Fuente: <https://cutt.ly/Ye1LGON>).

⁶⁸⁶ Gobierno de México. INEGI. “Estadísticas a propósito del día... del abogado. Datos nacionales”, INEGI, México, julio 2014, p.7. Fecha consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/UeaDEDZ>; Gobierno de México. SEP. “Tendencias del empleo profesional. Segundo trimestre 2019”, Sitio Web, s.a., s.f., s.p. Fecha de consulta: 01/01/2019, fuente: <https://cutt.ly/KeaDY5Q>.

⁶⁸⁷ Gobierno de México. SEP. Observatorio Laboral, “Panorama Nacional de Carreras 2013-2014”, fecha de consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/2eRmZc0>.

⁶⁸⁸ Para R. Roe, las competencias profesionales pueden clasificarse en básicas, iniciales y avanzadas, atendiendo a la temporalidad en su proceso de formación. Así, las competencias básicas son las que se adquieren en la formación profesional conforme a los objetivos de cierto plan de estudios; las competencias iniciales, las que se adquieren durante los primeros cinco años de vida profesional, mientras que las avanzadas después de dicho plazo. (Roe, R., cit. por, Ángel Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, op. cit., pp.27-28.

desempleados (15-29 años), esto último de acuerdo a datos ofrecidos por el CONEVAL (2018)⁶⁸⁹.

En ese sentido, son las instituciones educativas las que no han sabido desarrollar en los estudiantes de derecho, las capacidades, habilidades y competencias necesarias para insertarse de manera rápida y eficiente en los mercados laborales⁶⁹⁰.

Incluso, dentro del mismo gremio de abogados ha sido denunciada esta situación al advertirse que los pasantes a los estudiantes de Derecho carecen de habilidades y conocimientos prácticos, los cuales no han aprendido en la universidad; y que enseñarlos resulta demasiado costoso.

De acuerdo a Magaloni, entrenar a un pasante resta competitividad dentro del mercado profesional por lo que una “firma de abogados o un grupo de alto nivel en el sector público requiere egresados que rápidamente puedan participar significativamente en la creación de soluciones”⁶⁹¹.

Por otra parte, otra consecuencia derivada de la flexibilidad laboral, de la deficiencia de los conocimientos y falta de experiencia, ha sido que los profesionistas jurídicos, tanto los recién egresados como los que tienen años de haber salido de la licenciatura se han visto obligado a prepararse continuamente, es decir, a realizar aprendizajes permanentes con el fin de adquirir nuevas capacidades, habilidades y competencias.

⁶⁸⁹ CONEVAL, “Estudio diagnóstico del derecho al trabajo 2018”, *op. cit.*, pp.56-60.

⁶⁹⁰ Bergoglio, María Inés, “Diversidad y desigualdad en la profesión jurídica: consecuencias sobre el papel del Derecho en América Latina”, *Vía Iuris*, núm. 6, ene-jul. 2014, p.14. Fecha de consulta: 01/01/2019, fuente: <https://cutt.ly/aea8Vnr>.

⁶⁹¹ MAGALONI, Ana Laura, *op. cit.*, p.72.

Esto ha venido en aumento en los últimos años, basta observar el número total a nivel nacional de matriculados, egresados y titulados en programas de especialización, maestría o doctorado relacionados con el área jurídica.

Cuadro 10. Número de matriculados en estudios de posgrado a nivel nacional

	Matriculados	Egresado	Graduado
Ciclo 2014-2015	29.750	10.573	5.763
Ciclo 2018-2019	39.771	13.289	7.880

Fuente: Elaboración propia con datos de los cuestionarios 911.9B. Ciclo escolar 2014-2015 y 2018-2019. Inicio de cursos. ANUIES.

Existen diversos estudios que se proponen evaluar las habilidades de abogados que han cursado una maestría o estudio de posgrado frente a otros grupos que no han participado en un programa de estudios, y los resultados demuestran que los cursos sí añaden valor a las habilidades de los estudiantes⁶⁹².

En los últimos años, parece ser que tanto los profesionistas jurídicos del sector público como del privado, sobre todo los enfocados a brindar asesoría y defensa legal en temas relacionados con comercio exterior o negocios internacionales, representan las dos áreas en donde más se especializan, y la respuesta es porque tales áreas es donde más se requieren de abogados con habilidades, capacidades y competencias, que ya no solo corresponden al contexto local, sino que apuntan hacia lo internacional y lo global⁶⁹³.

Por otra parte, en cuanto a lo que se percibe con respecto a la enseñanza del Derecho desde el propio gremio, en específico, de las firmas de abogados que

⁶⁹² Uno de estos estudios ha sido el realizado por la Universidad de Colorado, en Estados Unidos. En dicha evaluación se aplicó el estudio *pretest-postest* diseñado por Boyatzis, los resultados son los mismos a los que se han hecho referencia en este trabajo. (De Vivero Arciniega, Felipe, “La enseñanza del derecho encaminada a formar abogados”, *REDU. Revista de docencia universitaria*, vol.12, núm.3, número extraordinario, 2014, Colombia, p.117. Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/LeaAXbl>).

⁶⁹³ Magaloni, Ana Laura, *op. cit.*, p.73.

se dedican al sector privado, es que existen dos causas principales por las que los estudiantes carecen de una formación adecuada⁶⁹⁴:

- la primera es porque la enseñanza del Derecho sigue enfocándose preeminentemente en el aprendizaje dogmático de las leyes, y no práctico; lo cual no sirve para enfrentar y resolver los problemas novedosos, que el legislador no contempló;
- la segunda es que un aprendizaje de este tipo no permite desarrollar un razonamiento crítico ni creativo por parte de los estudiantes.

Precisamente, la institución educativa *ESADE Law School (2014)*, realizó una investigación con el fin de conocer cuáles son las nuevas necesidades que el mercado laboral requiere respecto de los abogados. Para realizara dicho estudio se aplicaron cuestionarios a firmas de abogados y distintos sectores empresariales de dicho país, y los resultados demostraron que las nuevas competencias que se exigen a los abogados son: trabajo en equipo, liderazgo y comunicación, así como un perfil empresarial y técnico⁶⁹⁵.

Conforme a dicho estudio, estas nuevas competencias se encuentran sustentadas en tres fenómenos observados en el mercado laboral⁶⁹⁶:

- El cambio de paradigma derivado de que la información, incluso la legal, está al alcance de todos y de que existe poca diferenciación de la oferta técnica y una comoditización del servicio. Todo esto conforma un mercado extremadamente competitivo que lucha por la diferenciación.
- Los abogados operan en un entorno de pluralidad cultural, política y multi-jurisdiccional. Como consecuencia está surgiendo un nuevo profesional

⁶⁹⁴ *Ídem*.

⁶⁹⁵ Enzler, Sandra y Navarro, Eugenia, "El abogado del siglo XXI", ESADE, España, 2014, p.12 y 43, Fecha: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/leaSDBo>.

⁶⁹⁶ *Ibídem*, p.11.

que debe sentirse cómodo en entornos internacionales capaz de trabajar con diferentes fuentes de derecho.

- Está creciendo un mercado internacional que requiere de abogados que sepan adaptarse a diferentes entornos y comprender los aspectos sociales y políticos no sólo de un país si no de regiones geográficas.

Cabe mencionar, que este estudio ha sido utilizado por el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), para conformar su nuevo plan de estudios para la carrera de Derecho, diseñado con miras a formar un abogado global⁶⁹⁷. De ahí que se considere que resulta aplicable para el contexto mexicano.

Además, los resultados del estudio realizado por ESADE, coinciden de gran manera con las tendencias actuales del mercado laboral reconocidas por el gobierno de México. Estas tendencias van encaminadas a los profesionales desarrollen competencias de alto nivel, concretamente, relacionados con cuestiones como⁶⁹⁸:

- Big Data en el lugar de trabajo
- La especialización del conocimiento
- La diversidad de género
- La evolución del marketing
- El crecimiento de las PyMEs
- Hacer más con menos
- El sector público flexibilizará la mano de obra
- La Optimización Móvil

⁶⁹⁷ ITAM. Educación, cultura y responsabilidad social, “Los abogados de México deben ser globales: cambios en la licenciatura en Derecho del ITAM, Mundo ITAM, may-2018, Sitio web, Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/3eaClOc>.

⁶⁹⁸ GOBIERNO DE MÉXICO, Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Observatorio Laboral, “Tendencias actuales del mercado laboral”, Sitio Web, s.a., s.f. Fecha: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/veaVYOY>.

Como se observa del estudio comparativo al estudio realizado por el ESADE y el que llevó a cabo el gobierno de México, existe una coincidencia en cuanto al tipo de competencias que son requeridas, esto puede obedecer en parte, a los efectos de las tendencias de la globalización económica, que han homogeneizado los mercados, y por ende, sus requerimientos; pero también, en parte, como consecuencia de la internacionalización de la educación superior, respecto al cual se ha abundado en capítulos anteriores de esta investigación, las cuales están promoviendo una integración institucional a nivel mundial.

Por otra parte, en cuanto a los contenidos, los abogados mexicanos demandan que deben ser interdisciplinarios, que incluyan una perspectiva internacional de los problemas jurídicos, que los conocimientos se encuentren especializados por tipo de negocios y no por área de derecho⁶⁹⁹.

En cuanto al desarrollo de nuevas destrezas, los mismos profesionistas jurídicos plantean que deberían desarrollarse las pertinentes para el manejo y sistematización de grandes volúmenes de información; capacidad para solucionar problemas (identificar variables, planteamiento, análisis); argumentar persuasivamente; comunicación oral y escrita; negociación; creatividad y flexibilidad⁷⁰⁰.

Atendiendo a lo anterior, es posible reconocer un nuevo escenario que ha sido configurado por el mercado global, el cual requiere de abogados diferentes a los tradicionales que se centraban en su ámbito local, y que ahora demanda abogados internacionales, e incluso con miras a ser globales.

La profesión global es un fenómeno estudiado por teoría de la sociología de las profesiones cuyo nuevo enfoque reconoce que hay nuevas relaciones entre las profesiones u ocupaciones, los mercados y el Estado, y que ve el surgimiento de

⁶⁹⁹ Magaloni, Ana Laura, *op. cit.*, p.75.

⁷⁰⁰ *Ibíd.*, p.76.

profesiones modernas algo más complejas que la unión de intereses e ideologías llamada modernización⁷⁰¹.

Dingwall (2004) profundiza acerca de este punto, y opina que el fenómeno de las profesiones globales surgen en un contexto en el cual el mercado global, lejos de beneficiarlas, las ha afectado derivado de las medidas desregulatorias en áreas tales como a salud, abogados y arquitectos⁷⁰².

En su opinión, la falta de regulación a nivel internacional ha sido un gran error para el mercado global, el cual solo será evidente cuando se dé cuenta (el propio mercado) de que para existir o seguir desarrollándose “sí necesita de inventar profesiones globales”⁷⁰³; y es esta misma relación de dependencia entre mercado y profesiones, la que “empujará a las profesiones hacia un tipo de organización global que trascienda la del estado nación”⁷⁰⁴.

Esto coincide con la opinión de Peña (2017), para quien la profesión global en el contexto actual se caracteriza principalmente porque está “desanclada de las sociedades nacionales”⁷⁰⁵.

Frente a estos retos provenientes del exterior y que se relacionan con el mercado y la globalización económica; existen otros retos cuyo origen se encuentran dentro de México, relacionados con un problema de la cultura legal, y que, por tanto, para enfrentarlos deberá utilizarse otra lógica distinta a la de la economía.

⁷⁰¹ Dingwall, Robert W.J., *op. cit.*, p.9.

⁷⁰² *Ibidem*, p.12.

⁷⁰³ *Ídem*.

⁷⁰⁴ *Ibidem*, p.15.

⁷⁰⁵ Peña Carlos, *op. cit.*, p.105.

Estos retos derivan de la situación de falta de cultura legal cuyas causas se atribuyen, entre otras, porque en el país no se ha sabido dar prioridad a la justicia cotidiana, sino a la penal⁷⁰⁶.

En el año 2018, el gobierno de México junto a diversos actores de la sociedad, participaron en una serie de mesas de trabajo en materia de justicia cotidiana, y derivado de esto se emitió el informe denominado Diálogos por la Justicia Cotidiana⁷⁰⁷.

Atendiendo a lo expresado en el informe, la justicia cotidiana se basa en la idea de la cultura de la legalidad, que a su vez queda integra o forma parte de la cultura legal⁷⁰⁸.

Ahora bien, atendiendo al contenido del mismo documento, uno de los aspectos que tienen que ver con la cultura legal es el relativo a la enseñanza y del ejercicio de derecho.

Para los que integraron la mesa de trabajo sobre estos temas se concluyó que las causas que pueden influir en la mala calidad de los servicios jurídicos profesionales, tiene que ver con la mala calidad de las escuelas de Derecho y las vinculadas con el ejercicio profesional⁷⁰⁹; y que el costo de esto era la pérdida de confianza de los ciudadanos frente al sistema de impartición de justicia, y la posible pérdida del patrimonio de las personas que reciben servicios deficientes⁷¹⁰.

⁷⁰⁶ Gobierno de México, *Diálogos por la justicia cotidiana. Diagnósticos conjuntos y soluciones*, México, 2018, 320pp. Fuente: <https://cutt.ly/OeRsdSe>.

⁷⁰⁷ *Ídem*.

⁷⁰⁸ Cultura legal y cultura de legalidad constituyen dos términos distintos. El primero hará referencia a la dimensión cultural del Derecho, de la cual ya se ha explicado en apartados anteriores a este inciso; mientras que cultura de legalidad es definida “como el conjunto de creencias, valores, normas y acciones que promueve que la población crea en el Estado de derecho, lo defienda y no tolere la ilegalidad”. (GOBIERNO DE MEXICO, *Diálogos por la justicia cotidiana. Diagnósticos conjuntos y soluciones*, op. cit.).

⁷⁰⁹ *Ibidem*, p. 89.

⁷¹⁰ *Ídem*.

Respecto a la mala calidad en la enseñanza del derecho se concluyó que esta podía derivar de factores tales como: disparidad en los planes de estudio y requisitos de titulación; excesiva flexibilidad para obtener el título de licenciado en Derecho; docentes que no cuentan con el perfil adecuado (por su falta de capacitación y actualización tanto en materia educativa y jurídica); una resistencia de las propias escuelas de Derecho para innovar; insuficiente preparación de conocimientos prácticos en los estudiantes⁷¹¹.

Por cuanto hace a los servicios jurídicos se consideró que las causas que afectaban su calidad eran: la falta de ética profesional y la desactualización en los profesionistas jurídicos⁷¹².

Al abordar la falta de ética se responsabilizó al gobierno, las universidades y los propios abogados; lo anterior, tanto por una ausencia como insuficiencia de lo que es su deber hacer en este rubro.

Así, se responsabilizó a las escuelas de Derecho de la falta de énfasis respecto a la importancia en la ética, la justicia y relevancia del abogado; al gobierno de la falta de mecanismos en la aplicación de sanciones por mala práctica; y a los abogados de una falta de ética en el ejercicio⁷¹³.

Por otra parte, en el referido informe también se incluyó lo que se ha hecho hasta ahora para resolver la mala calidad de los servicios jurídicos. Como parte de esto, se destacó que el gobierno ha presentado diversas iniciativas de leyes en el Congreso de la Unión con el objetivo de establecer la colegiación y certificación profesional obligatorias en el país; con la aclaración de que actualmente ninguna de tales iniciativas ha sido aprobada todavía.

⁷¹¹ Gobierno de México, Diálogos por la justicia cotidiana. Diagnósticos conjuntos y soluciones, *op. cit.*, pp.91-92.

⁷¹² *Ibídem*, pp.93-94.

⁷¹³ *Ibídem*, p.93.

También pudo observarse que por parte de la sociedad civil se han presentado o implementado actos o medidas en concreto respecto al tema de la ética profesional, destacando entre otros: los Códigos de Ética Profesional emitidos por parte de colegios de abogados nacionales y locales; la revisión de programas de estudio por parte de asociaciones civiles; programas de actualización y formación profesional, uso de nuevas tecnologías en el aula y en los procesos de enseñanza aprendizaje, realizados por parte de escuelas y facultades Derecho⁷¹⁴.

Independientemente de lo anterior, se observó que a pesar de haber una amplia diversidad de ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales que regulan lo relativo al ejercicio de los servicios legales, esto no es suficiente atendiendo a que ninguna de dichas disposiciones contiene los mecanismos para corregir y sancionar la falta de ética o mala praxis en el ejercicio de los profesionistas jurídicos.

No obstante, las propuestas de solución que se presentaron fueron en los rubros siguientes: iniciativas legislativas y política pública relacionados con la materia educativa y el ejercicio de la profesión jurídica, los cuales involucran a los principales actores, tanto del gobierno como de la sociedad civil.

Así, destacan entre otras las siguientes propuestas:

- Contar con un marco jurídico que establezca estándares éticos y de calidad mínimos en la prestación de los servicios jurídicos. Para ello, se propone modificar o crear diversas leyes.
- Establecer políticas públicas encaminadas a destacar la importancia social de los abogados y dignificar la profesión; establecimiento de criterios académicos y requisitos uniformes para otorgar el RVOE.
- Unificar contenidos mínimos de los programas de estudio en instituciones particulares.

⁷¹⁴ *Ibidem*, pp.93-94.

- Evaluar las competencias y habilidades mínimos de los egresados de la carrera de derecho.
- Pugnar por una certificación docente, escolar y de los propios abogados.
- Garantizar la práctica de los estudiantes durante la carrera.
- Incorporar la ética en los planes de estudio, ya sea mediante asignaturas o en contenidos transversales.
- Mecanismos de control mixto, integrado tanto por representantes del gobierno, especialistas y representantes de la academia, tanto para premiar como sancionar prácticas de abogados⁷¹⁵.

De un análisis a lo anterior, se advierte, que lo observado en el informe de diagnóstico coincide en gran parte con lo señalado por los investigadores en los trabajos en los que se ha abordado el tema de la enseñanza del derecho como lo relativo a la profesión jurídica, cuyas opiniones han quedado expuestas líneas arriba.

En los puntos en donde hay similitud es en cuanto a identificar cuál es la problemática general, así como también las causas y factores que se relacionan con éstos. Sin embargo, hay una serie de errores de quienes participaron en el diagnóstico al no advertir y sugerir de manera equivocada propuestas relacionadas con los saberes, quehaceres y valores de la profesión jurídica.

En cuanto a los saberes, el pedir una mayor uniformidad en los planes y programas de estudio constituye un grave error, precisamente, porque la homogeneización de los planes es lo que ha impedido la innovación en los planes, así como la evolución de los propios saberes jurídicos. Esto ha conllevado a que no haya un proceso de mejoramiento en la enseñanza aprendizaje del derecho.

Por otra parte, en cuanto a los quehaceres no hay ningún señalamiento que vincule como parte de las causas de los problemas que afectan la mala calidad de

⁷¹⁵ *Ibidem*, pp.103-112.

la enseñanza del derecho y el ejercicio de la profesión jurídica, la falta de involucramiento del sector privado, específicamente, de las empresas; las cuales también son responsables de la mala calidad de los servicios jurídicos atendiendo a que ellas participan en los procesos de formación del profesionista jurídico (formación informal); y en el *ethos* profesional, por lo que deberían estar involucrados.

El incluir a las empresas como parte del problema y de la solución de la mala calidad de enseñanza y del ejercicio de la profesión jurídica, se les haría responsables a tomar acción para fomentar la capacitación, habilidades y competencias de los abogados, así como para promover los valores necesarios para que los profesionistas puedan ejercer su actividad con mayor calidad.

Finalmente, respecto a tema de los valores que deben guiar al profesionista jurídico, no hay en el informe en cuestión una clara identificación de cuáles deben ser tales valores. De ahí que primero los actores involucrados deban definir y llegar a un consenso de cuáles son los valores a seguir tanto para la formación como el ejercicio del profesional jurídico, y de ahí partir a tomar acciones concretas para su realización.

El problema respecto a esto último es que en el contexto actual es difícil recurrir a valores sociales, pues es claro que hay una crisis de los mismos lo cual se observa a partir de los altos niveles de corrupción, delincuencia, y en general, el grado de descomposición social que impera en el país.

La propuesta de solución a esto sería recurrir a principios cosmopolitas como son la democracia y autonomía, los derechos humanos, y a los valores de solidaridad para el desarrollo humano, los cuales se encuentran prácticamente presentes en las Constituciones de casi todos los países, o han sido adoptados a través de tratados o por recomendaciones de organismos internacionales intergubernamentales tales como la UNESCO.

Esto último que se propone, coincidiría además con el enfoque de Estado constitucional cooperativo hacia el cual nuestro país ha ido transitando desde hace algunos años y que inició con la adopción de las reformas a los derechos humanos en el año 2011; y que es el mismo modelo que se ha venido adoptado en los últimos años por la mayoría de los países.

En ese sentido, conforme a un Estado constitucional cooperativo como modelo hacia el que nuestro país transita, es que se podrían promover nuevamente valores sociales no de índole nacionalista sino cosmopolita, que es el que más encaja en el contexto actual, en el que cada Estado está abierto ante la comunidad internacional no solo para involucrarse en los desafíos mundiales, sino también para participar en la conformación de la nueva realidad de la sociedad global.

Para ello sería necesario involucrar a todos en el respeto a los derechos humanos, y no solo al gobierno, porque las fuerzas que atentan contra la formación jurídica no solo se ubican dentro del país, sino desde afuera, a través de los efectos de la globalización económica y política⁷¹⁶; pero además, porque la solución ya no solo puede provenir de la creación de nuevas leyes porque por sí solas no bastan para ser justificación⁷¹⁷; sino que se requeriría del uso de la razón, y esto solo es factible mediante el uso de la argumentación jurídica.

⁷¹⁶ Montero Zendejas, Daniel, "Los retos del Estado constitucional frente a la democracia participativa en Iberoamérica. Soberanía y globalización", en De la Serna, José Ma. (coord.), *Contribuciones al Derecho Constitucional*, UNAM-IIJ, México, 2015, p.497.

⁷¹⁷ Nino, Carlos, cit. por, Manuel Atienza, "Resumen conferencia: Argumentación jurídica y Estado constitucional", *RIUMA. Repositorio Institucional Universidad Málaga*, España, 2016, p.1. Fecha consulta; 01/11/2019, fuente: <https://cutt.ly/2eRvoVG>.

Conclusiones generales

En el planteamiento del problema de la investigación se señaló que la gobernanza global y cosmopolitismo jurídico son procesos derivados de la globalización, los cuales representan parte del cambio al cual las escuelas de Derecho y los profesionales jurídicos se resisten.

Esta relación que se planteó entre ambos procesos y la globalización fue lo que justificó a que en el capítulo primero se comenzara por el estudio de la globalización, y se abordara desde lo histórico y conceptual, para después estudiar sus características en dos ámbitos particulares, lo político y jurídico.

Como parte de las conclusiones alcanzadas se confirma que la globalización es un fenómeno complejo al estar integrado por un conjunto de actos y procesos de diversa índole (públicos, privados, sociales) y dimensión (económico, político, jurídico, cultural), los cuales coexisten y se complementan entre sí; y que en su conjunto han provocado cambios en el orden o dirección social, que a su vez a incitado a una serie de adecuaciones en instituciones, normatividades y procesos.

Esta manera de entender la globalización se apoya en el enfoque teórico de los transformacionalistas, al ser representado como fuerza impulsora de los cambios sociales, políticos y económicos; idea que a la vez permite entender que como tal, puede ser canalizada a través de otras fuerzas como la educación y el Derecho.

Del estudio histórico de la globalización se concluyó que, a pesar de gestarse en civilizaciones antiguas ha evolucionado derivado de factores como el modelo de producción y los avances tecnológicos, razón por la cual en la actualidad las características que se le atribuyen son distintas al de periodos anteriores, siendo éstas de acuerdo a Nye y Keohane, las siguientes: el incremento en la interdependencia e interconexión de las relaciones a distancia; las cuales hacen distinguir a la globalización contemporánea de cualquiera de sus etapas anteriores.

Referente a lo conceptual se concluye que la globalización en su etapa contemporánea comenzó a ser utilizada para hacer alusión a lo global, es decir relacionado con la totalidad; y después le fueron asignando otros significados por diferentes áreas científicas en las que ha sido incorporada.

En Relaciones Internacionales primero se le atribuyó el carácter de concepto descriptivo, y finalmente, evolucionó a categoría analítica para representar a un conjunto de procesos que quedan vinculados a éste, entre los que se cuenta la gobernanza global y el cosmopolitismo jurídico.

Se concluye que la gobernanza global es un proceso de la globalización política como resultado de las crisis económicas y políticas que fueron ocurriendo a nivel mundial a finales del siglo XX, que vinieron a transformar los escenarios (requerimientos y obligaciones), derivado de las fuerzas entre todos los sectores de la sociedad.

Estos nuevos requerimientos llevaron a implementar nuevos modos de organización entre los Estados y otros actores, siendo uno de estos modos el de la gobernanza, el cual representa una forma de gobernar que se caracteriza por incluir a diversos actores, entre los que puede o no estar incluido el Estado.

En ese sentido, la gobernanza global constituye la meta a alcanzar como modelo de gobierno a nivel mundial, el cual tiene el propósito de incluir a más centros de poder, ya sea integrándolos en bloques regionales globales, nacionales, provinciales, municipales.

Se considera que este esquema es el vigente en la actualidad, o al menos el que está más próximo a ser adoptado a nivel mundial, dado la orientación de la agenda política internacional, esto al haberse incluido el tema de desarrollo humano como objetivo específico hacia el cual direccionar las políticas, el cual para ser

alcanzado requiere de la cooperación de todos los involucrados, entre los que ahora se reconoce además del público, a los sectores privado y social.

También el cosmopolitismo jurídico se concluyó que es un proceso vinculado a la globalización jurídica, porque se ha implementado con el fin de que pueda efectuarse la reordenación de las relaciones entre los Estados y los nuevos actores, que precisamente se requiere para dirigir a la sociedad, y satisfacer sus requerimientos.

En otras palabras, como la gobernanza global ha provocado un vaciamiento de los Estados en cuanto sus funciones (hacia lo interior y lo exterior), que ha requerido ser llenado con la participación de nuevos actores y nuevas relaciones; esto ha implicado efectuar las adecuaciones necesarias a nivel normativo, administrativo, institucional.

Estos cambios en lo normativo llevados a cabo en las últimas décadas han sido la causa para transitar del modelo de Estado de Derecho hacia el modelo de Estado Constitucional, el cual se caracteriza porque da un mayor valor a los derechos humanos, y por ende, a los principios más que a las leyes; así como también reconoce al juzgador un papel más relevante en el respeto de esos derechos, que al legislativo.

Para Hâbermas, este cambio de modelo de Estado facilitaría transitar hacia un constitucionalismo cosmopolita y a un derecho cosmopolita. Esto es así, porque a través de la cooperación podría encaminarse hacia el derecho cosmopolita, cuyos valores se deducen de la experiencia común, más que de lo teórico o abstracto, y porque pueden servir de referencia en la protección de los bienes comunes globales, dentro de los cuales se incluyen la educación, y cada vez se van incorporando a más bienes.

Por otra parte, derivado de que se incluyó a la profesión como parte de los objetos de estudio se abordó lo relativo a la educación, dada la importancia que ha tenido en el proceso de conformación de las profesiones.

Así, se incorporó en el capítulo segundo, a la educación incluyendo como parte del análisis lo relativo a sus antecedentes históricos, su impacto en otras dimensiones, y la manera en que la globalización ha impactado en ésta.

Del análisis a los antecedentes históricos se dedujo que la educación reviste una importancia para la política, razón por la cual desde la edad moderna se le ha considerado como instrumento para moldear al sujeto conforme a los intereses del Estado; pero también en favor del sujeto, esto es, para transformar el ser pasivo a un agente de cambio, reconociéndole que tenía capacidades para crear y controlar las medidas necesarias para alcanzar el progreso.

Estas dos visiones de la educación dieron lugar a dos movimientos o escuelas conocidas como la tradicional y la progresista. Conforme a la corriente tradicional se ha asignado a la educación un papel en el crecimiento económico; mientras que la escuela progresista su objetivo es el de tratar de conciliar los dos polos (económico y social), enfocándose a considerar que la educación tiene un papel en el desarrollo individual del educando, pero también una función social.

Asimismo, se concluye que la educación es un instrumento para la enculturación al intervenir en el intercambio de los acuerdos conceptuales intersubjetivos que conforman el conocimiento humano. Esto último serviría para explicar que, si la globalización económica también ha tenido un impacto en lo social (por ejemplo, derivado de los esquemas de división de trabajo que han influido para la reorientación de las actividades, necesidades y servicios), se deduce, que también tiene un impacto en lo cultural (experiencia espiritual colectiva); luego entonces, se puede suponer que la globalización también ha incidido en la educación.

Ahora bien, este cambio en lo cultural también ha provocado una afectación a nivel institucional, esto es, en las universidades en cuanto a sus objetivos y misión, lo cual se ha transformado al incorporarse lógicas corporativas en sus esquemas de organización (en la dirección, contratación del personal, funciones del docente, participación de nuevos actores como empresas, sistemas de evaluación), los cuales las han orientado a ser más eficientes en la producción y difusión del conocimiento pero a costa de considerar a éste como un bien mercantilizable.

Para contrarrestar esto, Gimeno ha propuesto que la educación se vuelva una fuerza alternativa capaz de canalizar la globalización, y para ello se deben adoptar diversos cambios tales como: el nutrirse de las aportaciones de otras disciplinas, o incluso devolver el valor a los saberes más allá de los que dicta el mercado.

Lo anterior, en el caso de las universidades significaría devolverle sus tres funciones básicas, a saber: la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones y la investigación científica; pero, además, se requeriría que se constituyera en fuerza de extensión cultural, esto es, como agente acelerador de una selectiva globalización cultural, y como agente modernizador ampliando las referencias culturales.

Para llevar estos cambios se requiere implementar una pedagogía reconstructiva o dialógica a fin de resolver el problema de la educación unidireccional, y en su lugar, desarrollar el conocimiento ético, el cual a su vez es necesario para fomentar ambientes de aprendizaje cooperativo y participativo.

La justificación para implementar una pedagogía dialógica es porque la creación de ambientes o espacios incluyentes forma parte de los nuevos propósitos de la educación contemporánea (de fuerza canalizadora de la globalización

económica), que a su vez coincide conforme a los esquemas de organización cooperativa en redes propuestos por la gobernanza global.

Después de haber sido abordado en lo general el tema relativo a la educación, así como en lo particular, lo referente a la educación superior y de sus impactos por la globalización se estimó necesario profundizar en los cambios que dicho fenómeno han operado de manera particular en la enseñanza jurídica.

Esto se justifica porque la enseñanza y profesión son dos cuestiones vinculadas entre sí, toda vez que ésta última se trata de una actividad para la cual se requiere no solo de capacidades y habilidades que podrían adquirirse mediante la experiencia, sino de conocimientos científicos y competencias que requieren ser adquiridos a través de una instrucción formal y mediante una pedagogía.

En ese sentido, en el capítulo tercero de la investigación se propuso el estudio de las transformaciones en el Derecho en dos vertientes, la primera derivada de su evolución como ciencia por lo cual se analizaron las tres escuelas o corrientes principales que lo abordan, incluyendo los aspectos pedagógicos que implica cada corriente; pero también en lo institucional, esto es, de los impactos externos que han tenido las universidades o escuelas de Derecho derivado de las políticas implementadas a nivel internacional y nacional, como consecuencia de la globalización.

En el apartado en el que se analizaron las tres corrientes del Derecho analizados se incluyeron: la escuela positivista, crítico-realista, y la argumentativa. Estas tres se abordaron no porque hayan sido las únicas, sino porque que son las que han tenido un profundo impacto en cuanto al tipo de enseñanza que se aplicó en las etapas históricas más importantes del país: en la Nueva España, en el periodo de la Revolución y al inicio de la modernización.

El positivismo jurídico cobró relevancia a finales de la época novohispana, porque sirvió para implementar un orden necesario para satisfacer los intereses impuestos por ciertas instituciones dominantes, principalmente, la Iglesia y el Estado. Este orden estuvo fundado, primero en la existencia de un derecho natural, y posteriormente, en la razón derivada de la ciencia; y obligó a que la enseñanza de éste fuera memorística, reproductora de jerarquías y de roles autoritarios.

Los *Critical Legal Studies*, más que un modelo o concepción de Derecho se instauró en el siglo XX, como un movimiento de transformación social, precisamente, para romper con las tradiciones autoritarias impuestas por el positivismo. Esta escuela obligó a los operadores jurídicos a romper con la tradición de la aplicación técnica del derecho consistente en la subsunción de las normas jurídicas; lo que influyó para que la enseñanza del Derecho se transformara más en un quehacer político para lo cual se requería de una actitud crítica por parte de los operadores.

Finalmente, la escuela argumentativa surge a finales del siglo XX, con el objetivo de servir de instrumento a los propósitos del Estado Constitucional. Esta se propone conjugar tres dimensiones: la normativista o estructural, el realista o sociológico y el valorativo o de idealidad del Derecho. La integración de las tres dimensiones obedece a que el Derecho es complejo, y por lo tanto, no puede ser aplicado de la misma forma, toda vez que cada contexto varía conforme a aspectos relacionados con su cultura jurídica.

Lo que puede concluirse de las tres escuelas es que cada concepción del Derecho define a su vez un modo operacional o ejercicio práctico del Derecho; sin embargo, la argumentativa jurídica sería la que más se adecúa para responder a los cambios políticos derivados de la gobernanza global, y jurídicos relacionados con el cosmopolitismo jurídico.

Lo anterior es así porque esta escuela es la única que reconoce que el juez al resolver problemas complejos podrá remitirse a valores superiores consagrados en los derechos humanos, los cuales pueden estar reconocidos en el ordenamiento nacional, o bien en instrumentos internacionales, que es uno de los rasgos del Estado Constitucional, y una de las propuestas del cosmopolitismo jurídico.

Aunado a que también esta escuela da prioridad a la interpretación del juez por sobre la letra de la ley, esto es, otorgando un papel mayor a la experiencia jurídica, lo cual significa que equipara a la justicia a un punto de vista interno, y no con las abstracciones o teorías; lo que provee al Derecho del dinamismo necesario para que no pierda su legitimidad.

Ambos aspectos implican un cambio en el ejercicio de la profesión jurídica, al tener que desarrollar nuevas competencias siendo una de éstas la argumentación, la cual resulta más adecuada para ser aplicada en donde la justicia ya no está representada por el derecho positivo, esto es, en una ley vigente, sino de la experiencia práctica, en el *ethos*.

Respecto a los factores externos que han afectado la enseñanza del Derecho en México, provienen de los impactos de la globalización en la educación superior y en las universidades. Uno de estos impactos ha sido influir en la internacionalización de la educación superior, reorientarla hacia un esquema de mayor integración institucional, lo que se ha materializado en una serie de acciones, programas y políticas que el gobierno y las propias instituciones educativas han implementado, siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales, tales como la UNESCO, pero también a partir de la firma del ALCAN.

Las estrategias políticas implementadas por el gobierno mexicano en materia de internacionalización de la educación superior han estado limitadas por su crecimiento económico, por lo que sus avances han sido pocos en comparación a países desarrollados.

Las universidades también han implementado sus propias estrategias, sin embargo, ello ha dado pie a una arquitectura legal dispersa y desarticulada en materia de internacionalización de la educación superior; además de haber ocasionado una profunda asimetría entre las IES del país.

Otra consecuencia ha sido que, ante lo limitado de los recursos financieros para invertir, el gobierno haya dado preferencia en promover estrategias involucrando a las universidades y empresas para innovar en disciplinas relacionadas con la tecnología e ingeniería, como son los clústeres, lo cual da la posibilidad de que se les destine más recursos para la internacionalización de tales disciplinas, afectando con ello a las ciencias sociales dado que son pocos los recursos que se invierten en este último.

En el caso de la carrera de Derecho, este escaso interés por la internacionalización se refleja en aspectos tales como: movilidad docente y estudiantil, la doble titulación, los convenios internacionales, los planes curriculares. En cada uno se observa que falta todavía mucho por hacer, y si se quiere mejorar la calidad de la enseñanza es necesario llevar diversas acciones.

Ciertas medidas a implementar para mejorar la calidad de la enseñanza podría ser la inclusión asignaturas que incluyan temas sobre cuestiones internacionales o multiculturales; toda vez que daría la posibilidad de que los profesionales jurídicos sean capaces de entender y resolver problemas que provienen más allá de las fronteras nacionales.

Además de lo anterior, la globalización ha incidido para masificar la enseñanza del Derecho, lo que se advierte en el incremento constante en el número de escuelas de Derecho durante los últimos años que, aunado a la escasa regulación que existe para normar sus planes, ha afectado la calidad de la enseñanza.

Respecto a las evaluaciones aplicadas por las certificadoras a egresados de educación superior, dentro de las que se incluye la carrera de Derecho, ha sido resultado también de recomendaciones por parte de organismos internacionales como la OCDE, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y que los egresados cuenten con las competencias que requiere el mercado.

Las evaluaciones que practican se han enfocado a examinar áreas relacionadas con la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en la carrera, sin embargo, esto ha influido para que las escuelas de Derecho no introduzcan en los planes materias relacionadas con la investigación o innovación, o ética jurídica, las cuales fomentan otro tipo de competencias que también resultarían necesarias para enfrentar los retos nacionales e internacionales, pero que al no ser incorporadas, se deja en desventaja al profesional jurídico.

Ante este panorama, las universidades deben asumir una actitud emprendedora y no subordinada ante mercado, lo que significa que pueda reequilibrar las fuerzas de la balanza, y de esta manera, promover una educación jurídica útil tanto para el crecimiento económico, como para las necesidades de cada contexto social.

En el **capítulo cuatro** fueron abordados como temas el análisis de la formación y profesión como categorías. La incorporación de la primera obedece a que en épocas recientes ha cobrado un auge mayor por el valor económico asignado al conocimiento, esto influido por la globalización económica y el modelo de producción capitalista neoliberal que promueve.

Este valor asignado por los mercados, y avalado por los organismos internacionales y los gobiernos, han dado a la formación un propósito pragmático, encaminado al desarrollo de capacidades y habilidades relacionadas con el trabajo

ocupacional muy distinto al que le fue asignado por la escuela alemana de von Humboldt, que estaba más enfocada al desarrollo integral del ser humano.

Respecto a las profesiones, su análisis se centró en su evolución histórica, pudiendo identificar que hay tres momentos clave que en lo social han influido en los campos profesionales, a saber: la institucionalización, la profesionalización y la tendencia hacia la especialización del conocimiento.

En estos tres momentos, lo económico también ha tenido injerencia; solo por lo que respecta a la globalización económica sus efectos se ven reflejados en fenómenos tales como la flexibilidad laboral, esto es, la reconfiguración de las profesiones en las destrezas técnicas y cognoscitivas.

El papel de las universidades como uno de los principales sujetos encargados de la formación de las profesiones no ha estado ajena a estos cambios. Así, se han ido adaptando y las ha llevado a que el desarrollo profesional se convierta en un elemento más de alienación en el propio desarrollo industrial, como opina Díaz.

De esto último resultar necesario replantear el *ethos* profesional, sobre todo ante la desconfianza y pérdida de los valores, sobre todo cuando provienen de transnacionales que imponen una lógica funcional en detrimento de un horizonte de dignidad para todos. En este caso, la solución no versa en escoger entre dos opciones, esto es, entre los valores científicos o humanísticos, sino se debe adoptar de manera intencionada y consciente, el desarrollo de la formación profesional basada en una cultura integral.

Lo anterior implicaría, entre otras estrategias, que las universidades consideraran otras fuentes tales como la política (políticas de la humanidad), sociocultural (organización socio histórica, nuevos grupos sociales, pautas

culturales, desarrollo tecnológico), institucional, pedagógica, psicológica, entre otras, para el diseño de los planes curriculares.

Respecto a la profesión jurídica y su formación a cargo de las universidades de México, ambas han tenido una larga y estrecha relación, la cual se divide en dos etapas: la ubicada en el periodo novohispano en donde se dio prioridad a la formación académica desvinculada de la práctica, y la segunda, que inició a partir de la Escuela de Jurisprudencia, cuando se introdujo el modelo académico de escuela profesional para la formación de abogados, el cual se ha extendido hasta nuestros días.

Lo que se puede concluir respecto a la formación de la profesión jurídica, específicamente, de sus características en el periodo contemporáneo es que hay un incipiente marco regulatorio aplicable para la enseñanza y al ejercicio de la profesión; aunado a que tampoco se han consolidado a la fecha, estrategias para la estandarización de criterios de calidad que sean obligatorios para las instituciones públicas ni privadas del país.

En cuanto a los métodos de enseñanza jurídica no existe un avance notable dado el peso que tiene los esquemas tradicionales que todavía perduran en la mayoría de las facultades de Derecho, como son, los recursos denominados enciclopédicos, las clases magistrales, entre otros.

Mantener los esquemas de enseñanza tradicional, esto es, los que corresponde a la escuela positivista ha tenido un impacto de manera negativa en la profesión jurídica en el país, porque aun y cuando hay gran cantidad de egresados de las carreras de Derecho que laboran en empleos relacionados con su profesión, no obstante, estos empleos por lo general corresponden a los de tipo técnico, esto es, de aplicación general del Derecho.

Así, en la actualidad son pocos los profesionistas jurídicos que cuentan con un empleo de alta especialización, y menos aún en áreas relacionadas con la producción o creación del Derecho, o que cuentan con competencias para realizar funciones múltiples; estar en esta situación los hará incapaces de enfrentar nuevos retos de los que ya no se distingue si son locales o globales.

Finalmente, el haber identificado la gobernanza global y el cosmopolitismo jurídico como dos factores que han transformado la profesión jurídica, porque han provocado un cambio en los escenarios (económicos, políticos, jurídicos, culturales) a nivel social y mundial, permite proponer una serie de medidas para cada actor involucrado en la enseñanza del Derecho.

- Del gobierno se necesitaría:
 - Más normas que regulen a los institutos educativos y escuelas de Derecho en cuanto a los temas relativos a la calidad de los servicios.
 - Aportar más recursos financieros a temas vinculados con la internacionalización.
 - Promover una internacionalización integral para lo cual deberá dirigir sus esfuerzos junto con las universidades para consolidar una arquitectura coherente e integral tanto normativa como institucional.

- De las escuelas de Derecho se requerirá:
 - Modifiquen constantemente sus planes para adecuarlos al contexto.
 - Incluyan asignaturas que favorezcan el desarrollo integral del estudiante (saberes disciplinarios, instrumentales y éticos).
 - Incorporen otras lógicas como sociales y éticas, además de las corporativas.
 - Implementen diversas estrategias que favorezcan la internacionalización de la educación jurídica.

- A los profesionales jurídicos se les
 - Incorporen saberes de otras disciplinas distintas a las jurídicas, relacionadas con su especialización.
 - Adquieran conocimientos jurídicos de diversas áreas propias del Derecho, incluyendo saberes éticos jurídicos.
 - Adquieran nuevas competencias, y no solo capacidades y habilidades.

Trabajos citados

Bibliografía

ABELARDO HERNÁNDEZ, Franco, *Elementos para el desarrollo de un nuevo protocolo de Enseñanza del Derecho*, en Alianza por la Excelencia Académica, “La Enseñanza del Derecho en México. Diagnóstico y propuestas”, Ed. Porrúa, México, 2017, 139-166pp.

ADLER LOMNITZ, Larissa y RODRIGO, Salazar, *Elementos culturales en el ejercicio profesional del Derecho en México. Redes informales en un sistema formal*, en Héctor Fix-Zamudio (ed.), “Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre la educación y profesión jurídicas en el México Contemporáneo”, UNAM-IIJ, México, 2006, 135-183pp.

AGUILAR VILANUEVA, Luis F., *Gobernanza y gestión pública*, 6ª reimpr., Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2016, 500pp.

ANUIES, *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*, Ed. ANUIES, México, 2006, 46pp. Fecha consulta: 08/09/2019. Fuente: <https://cutt.ly/WeiuTS5>.

ANUIES, *El binomio calidad-pertinencia: renovar el pacto de la educación superior con la sociedad*, en “Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda”, Ed. ANUIES, México, 2006, 46pp. Fecha consulta: 08/09/2019. Fuente: <https://cutt.ly/WeiuTS5>.

ARCE GURZA, Francisco, *El inicio de una Nueva Era 1910-1945*, en Francisco Arce Gurza, et al, “Historia de las profesiones en México”, Colegio de México, México, 1982, Libro electrónico.

ARRIARÁN, Samuel, *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*, Ed. Facultad de Filosofía y Letras y Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM, México, 1997, 246pp.

BM/BIRF, “Construir sociedades de conocimiento: Nuevos desafíos para la Educación Terciaria”, Washington, D.C., 2003, pp. xviii-xix. Fecha: 09/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/Teul2Dv>.

BM/BIRF. “El conocimiento al servicio del desarrollo. Resumen”, Washington, D.C., 1998, 28pp. Fecha de consulta: 09/09/2019, fuente consultada: <https://cutt.ly/Gw5rYD2>.

BARCÍA LAGO, Modesto, *Abogacía y ciudadanía. Biografía de la Abogacía Ibérica*, Ed. Dykinson, España, 2007, 550pp.

BARCHIESI, Franco, *Sutil pero fatídica: la reestructuración de la universidad en Sudáfrica*, trad. Emanuel Rodríguez López y David Gámez Hernández, en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), “La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber”, Ed. Traficantes de sueños, Madrid, 2010, 91-98pp.

BAUDRILLARD, Jean y otros, *La posmodernidad*, trad. Jordi Fibla, 8ª ed., Ed. Kairos, Barcelona, 2015, 238pp.

BAUMAN, Zygmunt *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*, trad. Dolores Payás Puigarnau, 4ª ed., Ed. Paidós, España, 2014, 151pp.

BAZAT, Mílada, *La República restaurada y el Porfiriato*, en Francisco Arce Gurza, et al, "Historia de las profesiones en México", Colegio de México, México, 1982, libro electrónico.

BECK, Ulrich, *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, trad. Ma. Rosa Borrás, Ed. Paidós, 11ª reimpr., España, 2015, 224pp.

BERNUZ BENEITEZ, María José, *Francois Geny y el Derecho. Una lucha contra el método exegético*, Universidad Externado de Colombia, Colombia, 2006. Libro electrónico.

BETANCOURT LÓPEZ, Eduardo, *Pedagogía jurídica*, Ed. Porrúa, México, 2008, 333pp.

BOBBIO, Norberto, *El problema del positivismo jurídico*, trad. Ernesto Garzón Valdés, 12 ed., Ed. Fontamara, 121pp.

BUAP, *Reglamento General Interior de Titulación*, Gaceta universidad. Noviembre 2015, Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/seUoU03>.

CAMACHO GARCÍA M.D, et al, *El Estado de la internacionalización de la educación superior en México*, British Council y CIDE, México, 2017, 159pp. Fecha consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/peiKqvu>.

CAMPILLO, Antonio, *El concepto de lo político en la sociedad global*, Ed. Herder, España, 2008, 286pp.

CÁRDENAS GARCÍA, Jaime, *Del Estado absoluto al Estado neoliberal*, IJ-UNAM, Serie Doctrina Jurídica, núm. 793, México, 2017, 240pp. Fuente: <https://cutt.ly/gepTCga>.

CARPIO, Adolfo P., *Principios de filosofía. Una introducción a su problemática*, 2ª ed., 5º reimpresión, Ed. Glauco, Argentina, 2004, p.176.

CASARINI RATTO, Martha, *Teoría y diseño curricular*, reimpr., Ed. Trillas, México, 2017, 255pp.

CÁSERES NIETO, Enrique, *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del Derecho en el sistema romano-germánico*, Tomo 1, UNAM-IJ, México, 2016, 537pp. Fuente: <https://cutt.ly/tepWDIP>.

CEPAL, “El Salvador, Guatemala, Honduras y México reafirman su compromiso con el Plan de Desarrollo Integral”, Naciones Unidas, 2019. Fecha consulta: 27/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/CriZQt7>.

CERDIO HERRÁN, Jorge, *Evaluar mejores y peores sentencias. La métrica de los argumentos*, en Rodolfo Vázquez (editor), “Normas, razones y derechos. Filosofía jurídica contemporánea en México”, Ed. Trotta, México, 2011, 159pp.

CHOSSUDOVSKEY, Michel, *Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial*, trad. Ana María Palos y Bertha Ruiz de la Concha, 6ª reimpr., Ed. Siglo XXI, 2013, 392pp.

CONEVAL, *Estudio diagnóstico del derecho al trabajo 2018*, México, 2018, 166pp. Fecha consulta: 10/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/SecXziB>.

CORIAT, Benjamín, *El Taller y el cronómetro*, trad. Juan Miguel Figueroa Pérez, 12ª ed., Ed. Siglo XXI, México, 2000, 204pp.

CORREAS, Oscar, *Razón, Retórica y Derecho. El regreso de la retórica*, en Rodolfo Vázquez (editor), "Normas, razones y derechos. Filosofía jurídica contemporánea en México", Ed. Trotta, México, 2011, 145-164pp.

CRUZ BARNEY, Oscar, *El secreto profesional de los abogados en México*, Serie cuadernos de abogacía núm. 2, Ed. UNAM, México, 2018, 194pp.

_____, *La codificación civil en México. Aspectos generales*, en José Antonio Caballero Juárez y Oscar Cruz Barney (coord.), "Historia del derecho. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos comparados", Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie Doctrina Jurídica, núm. 26, México, 2006, 135-186pp. Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/5epWmVt>.

DELORS, Jacques, et. al, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Compendio, UNESCO, Francia, 1996, 46pp. Fecha de consulta: 09/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/7w5rGFK>.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, 4ª ed., Ed. Plural, Bolivia, 2007, 117pp.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *La globalización del Derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*, trad. César Rodríguez, Ed. ILSA, Colombia, 1998, 267pp.

DE ZUBIRIA SAMPER, Julián, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 2ª ed., Ed. Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia, 2006, 248pp.

DÍAZ BARRIGA, Ángel, *La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño*, en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coord.), "La profesión. Su condición social e institucional", 1ª reimpr., Ed. Centro de Estudios de la Universidad, México, 2000, 65-108pp.

DÍAZ VILLAR, Mario, *Flexibilidad y educación superior en Colombia*, Ed. ICFES, 2002, Colombia, 217pp.

DICCIONARIO DE FILOSOFÍA, trad. O. Razinkov, Ed. Progreso, Moscú, 1984, Fecha de consulta: 25/082019, fuente: <https://cutt.ly/heyoGVj>.

DIDOU, Sylvie, *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*, Ed. Cuadernos de Universidades, Tomo 1, UDUAL, México, 2017, 175pp.

DOMINGO OSLE, Rafael, *¿Qué es el Derecho Global?* 2ª ed., Ed. Aranzadi, España, 2008, 259pp.

DUBET, Francois, *¿Por qué preferimos la desigualdad (aunque digamos lo contrario)?* Trad. Horacio Pons, Ed. Siglo XXI, 2015, Buenos Aires, 121pp.

_____, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, trad. Luciano Padilla, Ed. Gedisa, México, 2013, 477pp.

DUCOIN WATTY, Patricia y ARANZAZÚ ESTEVA Romo, *Formación profesional*, en Patricia Ducoin Watty y Bertha Fortoul Olliver (coord.), “Procesos de formación. Volúmen II 2002-2011”, Ed. ANUIES, México, 2013, 95-158pp.

ENZLER, Sandra y NAVARRO, Eugenia, *El abogado del siglo XXI*, ESADE Law School, España, 2014, 46pp. Fecha: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/leaSDBo>.

FAZIO VENGOA, Hugo, *¿Qué es la globalización? Contenido, explicación y representación*, 2ª ed., Ed. Uniandes, Colombia, 2018, 88pp.

FERNÁNDEZ RUIZ, Graciela, *Argumentación y lenguaje jurídico. Aplicación al análisis de una sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*, IIJ-UNAM, Serie Doctrina Jurídica num.605, Mexico, 2017, 224pp.

FERRAJOLI, Luigi, *Pasado y futuro del Estado de Derecho*, en Miguel Carbonell, “Neoconstitucionalismo(s)”, 4ª ed, Ed. Trotta-UNAM, México, 2009, 13-29pp.

FERRY, Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes y la teoría y la práctica*, trad. Rose Eisenberg, Ed. Paidós, México, 1990, 147pp.

FIX FIERRO, Héctor y LÓPEZ AYLLÓN, Sergio *¿Muchos abogados, pero poca profesión? Derecho y profesión jurídica en el México contemporáneo*, en Héctor Fix-Fierro, “Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo”, UNAM, México, 2006, 1-60pp. Fuente: <https://cutt.ly/Xe9yFij>.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, 2ª ed, 9ª reimpr., Ed. Siglo XXI, 246pp.

- FUKUYAMA, Francis, *El fin de la historia y el último hombre*, trad. P. Elías, 2ª reimpr., Ed. Planeta, Colombia, 1993, 474pp.
- GACEL ÁVILA, Jocelyn (coor.), *Educación superior. Internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance Regional y Prospectiva*, UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina, 2018, 275pp.
- GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, 9ª reimpr., Ed. S. XXI, México, 2015, 354pp.
- GALCERÁN, Montserrat, *La educación universitaria en el centro del conflicto*, en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), “La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber”, Ed. Traficantes de sueños, Madrid, 2010, 13-40pp.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, *La globalización imaginada*, 4ª reimpr., Ed Paidós, 2008, 238pp.
- GARCÍA CAMACHO, M.D, et. al, *El Estado de la internacionalización de la educación superior en México*, British Council y CIDE, México, 2017, 159pp.
Fecha consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/peiKqvu>.
- GIBBONS, Michael, et. al, *La nueva creación del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, trad. José M. Pomares, Ed. Pomares-Corredor, Barcelona, 1994, 232pp.
- GIMENO SACRISTÁN, José, *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, 3ª ed., Ed. Morata, 2011, España, 286pp.

GOBIERNO DE MEXICO, Diálogos por la justicia cotidiana. Diagnósticos conjuntos y soluciones, México, 2018, 320pp.

GOBIERNO DE MÉXICO. Congreso de la Unión. Ley General de Educación. Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 09/08/2019. Fecha consulta: 15/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/leRy3Sr>.

GOBIERNO DE MÉXICO. Congreso de la Unión. Ley Reglamentaria al Artículo 5º Constitucional.

GOBIERNO DE MÉXICO. INEGI. “Estadísticas a propósito del día... del abogado. Datos nacionales”, INEGI, México, julio 2014, p.7. Fecha consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/UeaDEDZ>.

GOBIERNO DE MÉXICO. SEP. Observatorio Laboral, “Panorama Nacional de Carreras 2013-2014”, fecha de consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/2eRmZc0>.

GOBIERNO DE MÉXICO. SEP. Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad (PNPEC). Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://www.pnpec.sep.gob.mx/>).

GONGORA JARAMILLO, Edgar M., *Redes internacionales como instrumentos estratégicos para el fortalecimiento de la ciencia en México*, en Comas Rodríguez, Oscar Jorge, “La internacionalización de la educación superior. Una apuesta y una oportunidad del presente”, Ed. ANUIES, México, 2019, 15-32pp.

GONZÁLEZ, María del Refugio, *Introducción al Derecho Mexicano*, UNAM e Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie A. Fuentes b), Textos y estudios

legislativos, núm.31, Colección: Introducción al derecho mexicano, México, 1983, 106pp.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Enrique, *La Historia de las Universidades en el Antiguo Régimen ¿Una historia de la iglesia?* en María del Pilar Martínez López Cano (coord.), "La iglesia en Nueva España, Problemas y perspectivas de investigación", UNAM, México, 2010, 69-104pp.

GÓMEZ ROMERO, Luis, *La Educación jurídica como adiestramiento para la utopía*, en Alianza por la Excelencia Académica, "La Enseñanza del Derecho en México. Diagnóstico y propuestas", Ed. Porrúa, México, 2007, 29-97pp.

GUERRERO, Omar, *El abogado en el bufete, en el foro y en la administración pública*, Serie estudios jurídicos, núm. 605, UNAM-IIJ, México, 2015, 222pp.

HELD, David et al., *Transformaciones globales. Política, economía y cultura*, trad. Guadalupe Meza Staines, Ed. Oxford, México, 2001, 648pp.

HELD David y MC GREW, Anthony, *Globalización/Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial*, trad. Andrés de Francisco, Ed. Paidós, España, 2003, 187pp.

HUNTINGTON, Samuel, *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, trad. José Pedro Tosaus Abadía, 4ª reimpr., Ed. Paidós, España, 2001, 432pp.

INNERARITY, Daniel, *Un mundo de todos y de nadie. Piratas y redes en el nuevo desorden global*, Ed. Paidós, España, 2013, 190pp.

KAUL, Inge y BLONDING, Donald, *Los bienes públicos globales y las Naciones Unidas*, en José Antonio Ocampo (edit.), “Gobernanza Global y Desarrollo”, Ed. Siglo XXI, Argentina, 2015, 71-114pp.

KEOHANE, Robert O., *Power and Governance in a Partially Globalized World*, Ed. Taylor & Francis e-Library, 2004, libro electrónico.

KEOHANE, Robert O. y NYE, Joseph S., *Poder e Interdependencia. La política mundial en transición*, trad. por Herber Cardoso Franco, Ed. GEL, Argentina, 1988, 305pp.

KRAUZE, Enrique, *Caudillos Culturales en la Revolución Mexicana*, Ed. TusQuets, 2014, México, libro electrónico.

LEGORRETA CARRANZA, Yolanda, “Opiniones jurídicas sobre internacionalización de la Educación Superior: ANUIES”, en Oscar Jorge Comas Rodríguez (coord.), *La internacionalización de la educación superior. Una apuesta y una oportunidad del presente*, Ed. ANUIES, México, 2019, 183-189pp.

LÓPEZ DURÁN, Rosalío, *Lo oculto en la enseñanza del Derecho*, Ed Porrúa, México, 2008, 224pp.

LÓPEZ-VALLEJO OLVERA, Marcela, *¿Qué es la gobernanza global?* en López Vallejo Olvera Marcela (eds.), *et. al*, “Gobernanza global y mundo interconectado”, UAEBC, AMEI y UPAEP, México, 2013, 21-27pp.

LUKÁCS, G., *El joven Hegel y los problemas de la sociedad capitalista*, trad. Manuel Sacristán, 2ª ed., Ed. Grijalbo, Barcelona, 1970, 329pp.

LUZURIAGA, Lorenzo, *Historia de la educación y la pedagogía*, 9ª ed., Ed. Losada, Argentina, 1971, 289pp.

MAGALONI, Ana Laura, *Cuellos de Botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de elite en México*, en Héctor Fix-Fierro (editor), "Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios socio jurídicos sobre educación y profesión jurídica en el México contemporáneo", Serie doctrina jurídica núm.352, UNAM, México 2006, 61-94pp.

MALEE BASSETT, Roberta y MALDONADO-MALDONADO, Alma, *Organismos internacionales y políticas en educación superior ¿Pensando globalmente, actuando localmente?* trad. Pablo Contreras, ANUIES, México, 2009, 424pp.

MARION Young, María, *Desafíos globales. Guerra, autodeterminación y responsabilidad en torno a la justicia*, trad. Juan Pablo Pardías, Ed. Prometeo, Argentina, 2017, 232pp.

MCLUHAN M. y POWERS, B. R., *La aldea global*, trad. Claudia Ferrari, Ed. Gedisa, España, 2015, 236pp.

MITTELMAN, James H., *El síndrome de la globalización. Transformación y resistencia*, trad. Susana Guardado del Castro, Ed. Siglo XXI, México, 2002, 369pp.

MONTERO ZENDEJAS, Daniel, *Los retos del Estado constitucional frente a la democracia participativa en Iberoamérica. Soberanía y globalización*, en José Ma. De la Serna Garza (coord.), *Contribuciones al Derecho Constitucional*, Serie Versiones de Autor Num.1, UNAM-IIJ, México, 2015, 495-512pp.

MORENO OLIVOS, Tiburcio, *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*, UAM, México, 2016, 319pp.

NAVARRETE CAZALES, Zaira, *Una ontología histórica-discursiva del concepto formación profesional*, en NAVARRETE Cazales Zaira y José Irving Loyola Martínez (coord.), en “Formación de sujetos. Reformas políticas y movimientos Sociales”, Ed. Plaza y Valdés, México, 2016, 35-49pp.

NUÑÉZ CARPIZO, Elsié, *El positivismo en México: impacto en la educación*, en UNAM, “La Independencia de México a 200 años de su inicio. Pensamiento social y jurídico”, UNAM, 2010, 367-396pp. Fuente: <https://cutt.ly/eeoGcmF>.

OCAMPO, José Antonio, *La gobernanza económica y social y el sistema de las Naciones Unidas*, José Antonio Ocampo (ed.), en “Gobernanza global y desarrollo: nuevos desafíos y prioridades de la cooperación internacional”, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2015, 31-70pp.

_____, *Repensar la economía global y la gobernanza social*, en Joseph E. Stiglitz y Mary Kaldor (eds.), “La búsqueda de la seguridad. Protección sin proteccionismo y el desafío de la gobernanza global”, Ed. Paidós, España, 2013, 407-446pp.

OCDE, “Educación superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral. Resumen /Evaluación y recomendaciones”, *OCDE Publishing*, Paris, 2018, 44pp. Fecha consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/6eyJ0pn>.

OMC, Consejo del Comercio de Servicios, “Servicios de Enseñanza. Notas del antecedente de la Secretaría”, Resolución número S/C/W/313, 2010, 44p. Fecha: 15/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/4eulJK0>.

ORTIZ, Eduardo, *El estudio de las Relaciones Internacionales*, 2ª ed., Ed. FCE, Chile, 2011, 246pp.

ORTIZ, Renato, *Mundialización y cultura*, trad. Elsa Noya, Ed. Andrés Bello, Colombia, 2004, 314pp.

PACHECO MÉNDEZ, Teresa, *La institucionalización del mundo profesional*, en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coord.), “La profesión. Su condición social e institucional”, 1ª reimpr., Ed. Centro de Estudios de la Universidad, México, 2000, 17-35pp.

PASTRANA BUELVAS, Eduardo y SÁNCHEZ MENDIOVOZ, Ángel, *Retos en la gobernanza global frente a la multipolaridad creciente*, en Eduardo Pastrana Buelvas y Hubert Gehring, “Suramérica en el escenario global: gobernanza multinivel y multirregionalismo”, Ed. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2014, 23-84pp. Fecha:7/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/3eO9qSL>.

PEÑA Carlos, *Cátedra Ernesto Garzón Valdés 2016. Globalización y enseñanza del Derecho*, Jorge Gaxiola et al (coord.), Ed. Fontamara, México, 2017, 142pp.

PEREZ HURTADO, Luis Fernando, *La futura generación de abogados Mexicanos. Estudio de las Escuelas y de los Estudiantes de Derecho en México*, IJ-UNAM-CEEAD, México, 2009, 216pp.

PEREZ HURTADO, Luis Fernando y Sandra Escamilla Cerón, *Las Escuelas de Derecho en México*, CEEAD, México, 2014, s.p. Fuente: <https://cutt.ly/Ye1LGON>.

PEREZ LLEDÓ, Juan A., *El movimiento Critical Legal Studies*, Tesis doctoral, Universidad de Alicante, España, 1993, 790pp. Fuente: <https://cutt.ly/seO2H88>.

- PERRENOUD, Philippe, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* trad. Benoit Longerstay, Ed. Colofón, 4ª reimp. México, 2014, 233pp.
- PLANAS, Jordi, *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo ¿Es posible? Una crítica a los análisis adecuacionistas de relación entre formación y empleo*, Ed. ANUIES, México, 2014, 115pp.
- POPKEWITZ, Thomas S., *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, trad. Redactores en Red, Ed. Morata, España, 2008, 227pp.
- PRATS GIL, Enric (coord.), *Teorías de la educación. De la escuela a la sociedad red: hacia una pedagogía 3.0.*, Ed. FUOC, 2010, España, 36pp, Fuente: <https://cutt.ly/jeAyhTj>.
- RADETICH, Horacio, *De la duda a la decepción. Crisis actual de la educación en México*, Colección Polémicas, núm. 7, Ed. EyC, México, 2013, 229pp.
- RAMÍREZ BONILLA, Juan José, “La internacionalización de las IES públicas y privadas mexicanas de la estadounidense a la diversificación territorial de la cooperación académica”, en Oscar Jorge Comas Rodríguez (coord.), *La internacionalización de la educación superior. Una apuesta y una oportunidad del presente*, Ed. ANUIES, México, 2019, 99-135pp.
- RODRÍGUEZ VARGAS, José de Jesús, *El nuevo capitalismo en la literatura económica y el debate actual*, Alejandro Dabat Latrubesse y José de Jesús Rodríguez Vargas (coord.), “Globalización, conocimiento y desarrollo. La nueva economía global del conocimiento, estructura y problemas”, Tomo I, Coed. UNAM y otros, México, 2009, 23-55pp.

RODRIK, Dani, *Paradojas de la Globalización*, trad. Ma. Dolores Crispin, Ed. Antonio Bosch, España, 2012, 368pp.

ROMERO MARTÍNEZ, Juan Manuel, *Argumentación jurídica y sus criterios de evaluación. Nuevas propuestas*, IJJ-UNAM, México, 2019, 274pp.

ROSS, Andrew, *La emergencia de la Universidad Global*, trad. Agustina Iglesias Skulj y José Ángel Brandariz García, en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), "La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber", Ed. Traficantes de sueños, Madrid, 2010, 51-70pp.

SASSEN, Saskia, *Poner el foco en las ciudades nos lleva más allá de las estructuras de gobernanza existentes*, en Joseph E. Stiglitz y Mary Kaldon (edit.), "La búsqueda de la seguridad. Protección sin proteccionismo y el desafío de la gobernanza global", trad. Julio Serra, Ed. Paidós, Argentina, 2013, 309-336pp.

_____, *Territorio, autoridad y derechos*, trad. por María Victoria Rodil, 3ª Reimpresión, Ed. Katz, España, 2013, 599pp.

SCHUGURENSKY, Daniel, *Reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo?* en Alcántara, Armando Ricardo Pozas y Torres, Carlos Alberto (coord.), "Educación, democracia y desarrollo en el fin del siglo", Ed. Siglo XXI, México, 1998, 119- 149pp.

SLOTERDIJK, Peter, *¿Qué sucedió en el siglo XX?*, trad. Isidoro Reguera, Ed. Siruela, España, 2016, 220pp.

STAPLES, Anne, *La Constitución del Estado Nacional*, en Francisco Arce Gurza, et al, "Historia de las profesiones en México", Colegio de México, México, 1982, libro electrónico.

STERGER, Manfred B., *Globalización. Una breve introducción*, trad. Joan Soler Chic, Ed. Antonio Bosch, España, 2018, 217pp.

STIGLITZ, Joseph y GREENWALD, Bruce C., *La creación de una sociedad del aprendizaje*, trad. Alma Alexandra García Martínez, Ed. Paidós, 2015, México, 556pp.

STIGLITZ, Joseph y KALDOR, Mary, *Urbanizar los desafíos de la gobernanza mundial*, en Joseph E. Stiglitz y Mary Kaldon (edit.), “La búsqueda de la seguridad. Protección sin proteccionismo y el desafío de la gobernanza global”, trad. Julio Serra, Ed. Paidós, Argentina, 2013, 299-308pp.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy, *La Colonia*, en Francisco Arce Gurza, et al, “Historia de las profesiones en México”, Colegio de México, México, 1982, libro electrónico.

TAMAYO Y SALMORAN, Tamayo, *De jurista a predicador. La fallida conversión de normas en razones*, en Rodolfo Vázquez (editor), “Normas, razones y derechos. Filosofía jurídica contemporánea en México”, Ed. Trotta, México, 2011, 49-74pp.

TAPIA, Luis, *Pensando la democracia geopolíticamente*, Ed. Clacso, Bolivia, 2009, 115pp.

TESSIO CORONA, Adriana, *De ideales de justicia al vacío del saber: la experiencia académica de los estudiantes de abogacía*, en Ana María Brígido, et. al, “La socialización de los estudiantes de abogacía: crónica de una metamorfosis”, Ed. Hispania, Argentina, 2009, 53-89pp.

TRAVERS, Tony, *Las ciudades y la resolución de conflictos* en Joseph E. Stiglitz y Mary Kaldon (edit.), “La búsqueda de la seguridad. Protección sin proteccionismo y el desafío de la gobernanza global”, trad. Julio Serra, Ed. Paidós, Argentina, 2013, 35-374pp.

TUNNERMANN BERNHEIM, Carlos, *La internacionalización de la educación superior. Significado, relevancia y evolución histórica*, en Jocelyn Gacel Ávila (coord.), “Educación superior. Internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance Regional y Prospectiva”, UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina, 2018, 17-40pp.

TURÉGANO MANSILLA, Isabel, *Distinguiendo los fundamentos de las responsabilidades globales: la prioridad de la inclusión democrática*, en Federico Arcos Ramirez (edit), “La Justicia y los Derechos en un mundo globalizado”, Ed. Dykinson, España, 2015, 15-48pp.

UNCTAD, “Informe sobre comercio y el desarrollo. Gobernanza mundial y espacio para políticas de desarrollo”, Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo, 2014, Ginebra y New York, 236pp. Fecha: 25/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/yeO4LBn>.

UNESCO, Informe mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento, Ed. UNESCO, Paris, 2005, pp.105-106. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/rezKG5j>.

UNESCO, Informe, “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, Paris, 1998, 135pp. Fecha de consulta: 09/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/Zw5rbex>.

UNITED KINGDOM PARLAMENT, "The Factory Act 1833", Ley para mejorar las condiciones de los niños que trabajaban en las fábricas. Fecha de consulta: 25/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/HeqZTUS>.

VÁZQUEZ, Rodolfo, *Modelos teóricos y enseñanza del Derecho*, en Alianza por la Excelencia Académica, "La Enseñanza del Derecho en México. Diagnóstico y propuestas", Ed. Porrúa, México, 2007, 99-116pp.

VÁZQUEZ, Seara, *Derecho Internacional Público*, 25ª ed., Ed. Porrúa, México, 2016, 1003pp.

VELÁZQUEZ FLORES, Rafael y DOMÍNGUEZ Rivera, Roberto, *Gobernanza global y Sistema Internacional: actores, normas e instituciones*, en López Vallejo Olvera Marcela (eds.), et. al, "Gobernanza global y mundo interconectado", UAEBC, AMEI y UPAEP, México, 2013, 29-42pp.

VIGO, Rodolfo L., *Argumentación constitucional*, en Eduardo Ferrer Mc-Gregor, et al, "El juez constitucional en el siglo XXI", Tomo 1, Ed. UNAM, 2008, México, 27-70pp. Fecha consulta:20/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/5efPO2R> .

VILLAMIL PÉREZ, Roberto, *El sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones frente a la globalización*, en Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coord.), "La profesión universitaria en el contexto de la modernización", Ed. Pomares, Mexico, 2005, 15-46pp.

WALUCHOW, Will, *Sobre la neutralidad del razonamiento conforme a una carta de derechos*, en Jordi Ferrer Beltrán y otros (eds.), "Neutralidad y teoría del derecho", Ed. Marcial Pons, España, 2012, 313-340pp.

WITKER, Jorge, *Juicios Orales y Derechos Humanos*, Serie Juicios Orales, núm. 24, IJ-UNAM, México, 2016, 160pp.

WORLD TRADE ORGANIZATION, Council Service Comision “Education services. Background note”, num. S/CW/49, 1998, 26pp. Fecha: 15/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/YeulBqH>.

YOPO, Boris, *Educación, Universidad y Sociedad: Tres modelos interpretativos*, Publicación miscelánea, IICA Biblioteca Venezuela, num.103, Perú, 1973, 66pp.

ZAGREBELSKY, Gustavo, *La ley y su Justicia*, trad. Adela Mora Cañada y Manuel Martínez Neira, 10 ed., Ed. Trotta, España, 2014, 349pp.

_____, *El derecho dúctil*, trad. Marina Gascón, 10 ed., Ed. Trotta, España, 2011, 156pp.

_____ y MARTINI, Carlo María, *La exigencia de justicia*, trad. Miguel Carbonell, Ed. Trotta, España, 2006, 70pp.

ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo, *La enseñanza del Derecho*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, Perú, 2017, libro electrónico.

Hemerografía

AGUILAR-CASTILLO, Yorleni y RIVEROS-ANGARITA, Alba Stella, “La internacionalización de la educación superior: Concepto y evolución del modelo en la Universidad de Costa-Rica”, *Revista Educación*, vol. 41, num.1, 2017, Costa Rica, 1-31pp. Fecha: 29/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/Hw5ryni>.

ARANA ERCILLA, Martha H., "Los valores en la formación profesional". *Tabula Rasa, Revista de Humanidades*, num.4, ene-junio, 2006, p.329. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/seQC1J7>.

ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, Julio, "La contemporaneidad, época y categoría histórica", *Dossier de Mélange de la casa Velásquez, Nouvelle série*, vol.36, núm.1, 2006, 107-130pp. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/WeESfCg>.

ANUIES, "Anuario Educación Superior-Licenciatura. Ciclo 2018-2019", versión 2.1. Fecha consulta: 09/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/leiZMLi>.

ANUIES, "Diagnóstico de la Educación superior", *Revista de la Educación Superior*, vol.15, num.60, oct-dic 1986, 14pp. Fuente consultada:18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/MeyJV1b>.

ATIENZA, Manuel, "Resumen conferencia: Argumentación jurídica y Estado constitucional", *RIUMA. Repositorio Institucional Universidad Málaga*, España, 2016, 1-9pp. Fecha consulta: 01/11/2019, fuente: <https://cutt.ly/2eRvoVG>.

ATIENZA, Manuel, "El Derecho como argumentación", *Isegoría. Revista de Filosofía moral y política*, núm. 21, 1999, Universidad de Alicante, pp.37-47. Fecha: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/GepYDYe>.

BALL, Stephen, "Living the Neo-Liberal University", *European Journal of Education*, vol. 50, núm.3, 2015, 258-261pp. Fecha consulta: 19/09/2019, Fuente: <https://cutt.ly/ee26Rjh>.

BARBA MARTÍN, Leticia y ALCÁNTARA SANTUARIO, Armando, "Los valores y la formación universitaria", *Reencuentro*, num.38, diciembre, México, 2003, 16-23pp. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/YeQnc0v>.

BEITZ, Charles, "Cosmopolitanism and Global Justice", *The Journal of Ethics*, vol.9, 2005, 11-27pp. Fecha consulta: 10/09/2019. Fuente: <https://cutt.ly/De2HWBX>.

BELLOMO, Santiago Tomás, "Relevancia del pensamiento de Michael Oakeshott para la Educación Superior Contemporánea", *Teoría educativa*, Universidad de Salamanca, vol.29, num.2, 2017, 233-255pp. Fecha consulta: 19/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/6rxliNS>.

BUAP, "Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021", *Gaceta*, 55pp. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/LeUoZNr>.

BUAP, "Primera institución en obtener simultáneamente cinco acreditaciones internacionales". *Noticias*, Fecha publicación: 29/08/2017, s.a., s.p., s.f. Sitio web. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/veYqNmC>.

BERGOGLIO, María Inés, "Diversidad y desigualdad en la profesión jurídica: consecuencias sobre el papel del Derecho en América Latina", *Vía Iuris*, núm. 6, ene-jul. 2014, p.14. Fecha de consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/aea8Vnr>.

CASANOVAS, Pompeu, "Las formas sociales del derecho contemporáneo: el nuevo *ius commune*", *Working paper*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1998, s.p. Fecha de consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/UeiNZgJ>.

CÁSARES GARCÍA, Leonel, "Día del abogado en México: algunas estadísticas" *Hechos y Derechos*, UNAM, vol. 1, núm 25, s.pág. Fecha consulta: 15 Oct. 2019, Fuente: <https://cutt.ly/eeaZNUw>.

CENEVAL, "Informe Anual de Resultados 2018. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Derecho (EGEL-DER)", México, 2018, 1340pp. Fecha de consulta: 01/01/2019, Fuente: <https://cutt.ly/TeiL3ow>.

CLIMENT LÓPEZ, Eugenio A., "Formación profesional y desarrollo", *Revista Interuniversitaria de formación profesional*, núm.30, año 1997, 19-30pp. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/zezWXXu>.

CONTIPELLI, Ernani, "Estado Constitucional Cooperativo: perspectivas sobre solidaridad, desarrollo humano y gobernanza global", *Inciso*, vol. 18, año 1, 87-98pp. Fecha consulta: 02/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/lelPTqG>.

CUCHUMBÉ HOLGUÍN, Nelson Jaír, "La problemática de la subjetividad e intersubjetividad en la modernidad. El horizonte del reconocimiento de la diferencia", *El Hombre y la Máquina*, núm.28, ene-junio, 2007, 30-37pp. Fecha: 25/082019, fuente: <https://cutt.ly/Ae1Q3XR>.

DAMIÁN SIMÓN, Javier, "La formación universitaria híbrida: retos y oportunidades", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en la Educación*, vol.14, num.2, 2014, 1-22pp. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/Qe2AS97>.

DA SILVA MOREIRA, Pedro, "¿Necesita el mundo latino una concepción argumentativa del derecho?", *I Congreso del Derecho para el Mundo, (org.) I-Latina*, sede Universidad Alicante, España, 26-28 mayo 2016, 1-25pp. Fecha consulta: 01/01/2019, fuente: <https://cutt.ly/zepOyga>.

DE LA GARZA, Luis Alberto y HERVITZ DE NAJENSON, Noemí, "Del Historicismo y los historicistas", *Revista de la Universidad de México*, num.9, Mayo 1980, 28-30pp. Fecha consulta: 03/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/pellC80>.

DE VIVERO ARCINIEGA, Felipe, “La enseñanza del derecho encaminada a formar abogados”, *REDU. Revista de docencia universitaria*, vol.12, núm.3, número extraordinario, 2014, Colombia, 112-125pp. Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/LeaAXbl>.

DÍAZ BARRIGA, Ángel, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, num.111, ene-marzo 2006, 7-36pp. Fecha: Fuente: <https://cutt.ly/be1KxIF>.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida, “Desarrollo del Currículo e innovación: Modelos de Investigación de los noventa”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, num.107, 2005, 57-84pp. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/FeEVUd6>.

DÍAZ ZERMEÑO, Héctor Antonio, “El positivismo mexicano en la educación: aportes Manuel Flores, entre Comte y Spencer”, *Revista de Pedagogía*, vol. 24 no.70, mayo 2003, Caracas, 321-334pp. Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/geoGbpM>.

DIDOU AUPETIT, Sylvie, “Vincular la internacionalización con las prioridades de desarrollo de las instituciones de Educación Superior: una urgencia inaplazable”, *Educacao*, vol. 4, núm.3, Porto Alegre, sept-dic. 2017, 324-332pp. Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/brcZ6MK>.

DIDOU AUPETIT, Sylvie, “Macrorregionalización y políticas de educación superior: México ante el TLCAN”, *Revista de la educación superior ANUIES*, vol. 29, núm. 115, jul-sep 2000, 1-9pp. Fecha de consulta: 15/09/2019, Fuente: <https://cutt.ly/5e9qKiZ>.

DINGWALL, Robert W.J., "Las profesiones y el orden social en una sociedad global", *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol.6, num.1, 2004, 1-18pp. Fecha consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/cea1Jg2>.

DRIDI Houssine y RESTREPO, Manuel, "Las actuales tendencias de cambio en las universidades frente al siglo XXI", en *IESALC/UNESCO, Educación Superior y sociedad*, vol. 10, num.2, 1999, 9-28pp. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/OezZMLp>.

DUFOIX, Stephane, "Les naissances académiques du global", *Le tournant global des sciences sociales, La Découverte*, Paris, 2013, 27-43pp. Fecha consulta: 7/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/AelOhat>.

DURÁN VÁZQUEZ, José Francisco, "Del mundo del consumo al consumo-mundo. Lipovestky y las paradojas del consumismo individualista y democrático", *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, vol. 32, núm. 4, 2011, p.79-95. Fecha de consulta: 08/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/Keizhlu>.

ENRIQUEZ PÉREZ, Isaac, "Las teorías del crecimiento económico: notas críticas para incursionar en un debate inconcluso", *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico (LAJED)*, Instituto de Investigaciones Socio-Económicas de la Universidad Católica Boliviana San Pablo, núm. 25, mayo 2016, Bolivia, 73-125pp. Fecha consulta 04/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/Pe26zwf>.

FAZIO VENGOA, Hugo, "La globalización como proceso de larga duración", *Reflexión política*, año 3, núm.5, 2001, 1-20pp. Fecha consulta: 15/072019, fuente: <https://cutt.ly/JeIOdpl>.

FAZIO, Hugo y FAZIO, Daniela, “El tiempo y el presente en la Historia global y su época”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 65, 2018, 12-21pp. Fecha consulta 07/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/aelOowB>.

FAZIO Vengoa, Hugo y FAZIO, Luciana “La historia global y la globalidad histórica contemporánea”, *Historia crítica*, num.69, 2018, s/p. Fecha consulta: 07/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/1elOpdr>.

FEINBERG, Walter y TORRES, Carlos Alberto, “Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire”, *Cuestiones pedagógicas*, trad. Cristóbal Torres Fernández, núm.23, 2014, 29-42pp. Fecha: 09/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/6erKPUf>.

FERNÁNDEZ DE LUCIO, Ignacio, et al, “Las relaciones universidad-empresa: entre la transferencia de resultados y el aprendizaje regional”, *Revista espacios*, vol.21, num.2, 2000, 127-148p. Fecha de consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/ceiCfLJ>.

FERRER, Adolfo, “El Primer Orden Económico Mundial: siglos XVI y SVIII”, *Ciclos*, año IV, vol. IV, núm. 6, 1994, 219-230pp. Fecha de consulta: 03/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/Cell8il>.

FERRER, Adolfo, “Historia de la Globalización. Surgimiento, apogeo y declinación de Gran Bretaña en el Segundo Orden Económico Mundial”, *Comunicación presentada en sesión ordinaria el 6 de agosto de 1997. Academia Nacional de Ciencias Económicas*, Buenos Aires. 1-79pp. Fecha consulta: 03/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/Zell4pJ>.

FIALLOS PAREDES, Edgar Washington, “El Estado Social de Derecho y del Estado Constitucional de Derechos y Justicia”, *II Congreso: Ciencia, Sociedad e*

investigación universitaria, Repositorio PUCESA, Ecuador, 2017, s/p. Fecha consulta: 15/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/3eOf4A3>.

FLECHA, Ramón y RAQUEL, Victoria, "Globalización dialógica", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2001, 317-326pp. Fecha de consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/oePpKcA>.

FLORES B., Imer, "Prometeo (des)encadenado: la enseñanza del Derecho en México", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 4, número 7, 2006, 51-81pp. Fecha consulta: 29/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/HeuPNze>.

FMI, "Informes de Perspectivas de la Economía Mundial", Washington, 2019, Fecha publicación: julio/2019, fecha consulta: 12/12/2019, fuente: <https://cutt.ly/brxNu0A>.

FREIDSON, Eliot, "Teoría de las profesiones. Estado del arte", *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, num.93, 2001, 28-43pp. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/x447FL>.

FUENTES MOLINAR, Olac, "Las épocas de la universidad mexicana", *Cuadernos Políticos*, número 36, Ediciones ERA, México, abril-junio 1983, pp.47-55. Fecha de consulta: 01/01/2019, fuente: <https://cutt.ly/Peo48Od>.

GACEL ÁVILA, Jocelyn, "Impacto del proceso Bolonia en la educación superior en América Latina", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol.8, num.2, Universidad Oberta de Catalunya, jul-2011, Barcelona, 123-134pp. Fecha de consulta: 08/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/oeuzvmc>.

GACEL ÁVILA, Jocelyn, La dimensión internacional de las universidades mexicanas, *Revista de la educación superior*, ANUIES, vol.29, núm. 115, jul-

sep., 2000, 1-12pp. Fecha consulta: 08/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/seuNL2c>.

GARCÍA CÍVICO, Jesús, "Derecho y cultura: una dimensión cultural del Derecho", *Anuario Facultad de Derecho*, Universidad de Alcalá, vol. XI, núm. 28, 3-43pp. Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/VeoEw2n>.

GARCÍA DIEGO, Javier. "El rectorado de Manuel Gómez Morín: la defensa de la Universidad y la libertad", *Revista de la Universidad de México*, UNAM, 2001, 71-80pp. Fecha de consulta: 04/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/ueiiFtL>.

GARCÍA GARCÍA, Emilio, "Los modelos educativos. En torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional", *Didáctica. Lengua y literatura*, vol.3, enero-1991, 25-45pp. Fecha consulta: 29/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/PeqXGYb>.

GARCÍA-LASTRA, Marta, "Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo", *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, UAEM, num.62, mayo-agosto 2013, 199-220pp. Fecha de consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/3eyXui5>.

GIL RENDÓN, Raymundo, "El Estado Constitucional de Derecho y los Derechos Humanos" *Praxis de la Justicia Fiscal y Administrativa*, año X, num.23, 2018, 1-19pp. Fecha consulta: 20/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/Pe9eR11>.

GOBIERNO DE ARGENTINA. "Escuela Superior Peronista. Plan 1953-1957", *Cuarta Conferencia de Gobernadores*, Serie documental F. No. 21, Ejemplar no. 109, Argentina, 1955, 34pp. Fecha consulta: 25/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/meycXRe>.

GOBIERNO DE MÉXICO. INEGI. “Estadísticas a propósito del día... del abogado. Datos nacionales”, INEGI, México, julio 2014, p.7. Fecha consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/UeaDEDZ>.

GOBIERNO DE MÉXICO. SEP. Observatorio Laboral, “Panorama Nacional de Carreras 2013-2014”, fecha de consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/2eRmZc0>.

GONZÁLEZ CHÁVEZ, Gerardo, “La globalización y el mercado de trabajo en México. Problemas del Desarrollo”, *Revista Latinoamericana de Economía*, UNAM, Vol.35, núm.138, jul-sept. 2004, 97-124pp. Fecha de consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/eeaJpYz>.

GONZÁLEZ DE LA FE, Teresa, “El Modelo de Triple Hélice de relaciones de Universidad, Industria y Gobierno: un análisis crítico”, *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV, núm.783, jul-ago. 2009, 739-755pp. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/3exS5au>.

GONZÁLEZ GARCÍA, Juan y GÓMEZ CHINAS, Carlos, “Sugerencias para una política de internacionalización de la educación superior en México en la segunda década del siglo XXI”, *Mundo Siglo XXI, Revista del CIECAS-IPN*, núm. 27, vol. VIII, 2012, pp.25-34. Fecha de consulta: 15/09/2019, Fuente: <https://cutt.ly/NeiyqYc>.

GONZÁLEZ SCHMAL, Raúl, “La Obra Jurídico institucional de Manuel Gómez Morín”, *Instituto de Investigaciones Jurídicas, Ilustre y Nacional Colegio de Abogados de México*, 2013, 675-712pp. Fecha de consulta: 07/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/0eiyHxc>.

GONZÁLEZ-TORRE, Ángel Pelayo “Globalización, Universidad y Filosofía del derecho”, *Anuario de filosofía del Derecho*, Vol. XXXV, 2019, 127-154pp. Fecha consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/WeSTgVF>.

GRÜN, Ernesto, “El derecho en el mundo globalizado del siglo XXI desde una perspectiva sistémico-cibernética”, *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, nº 4, 2000/2001, 43-124pp. Fecha de consulta: 08/08/2019. Fuente: <https://cutt.ly/EeuAKIs>.

HORLACHER, Rebekka, “¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, año 51, núm. 1, 2014, 35-45pp. Fecha de consulta: 10/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/yekFf58>.

IBARRA Cisneros, Manuel A. y GONZÁLEZ TORRES, Lourdes A., “La flexibilidad laboral como estrategia de competitividad y sus efectos sobre la economía, la empresa y el mercado de trabajo”, *Revista Contaduría y Administración*, num.231, may-ago 2010, 33-52pp. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/ZevTYKK>.

ILYIN, Ilya V. y ROZANOV, Alexander S., The Impact of Globalization on the Formation of the Global Political System, *Globalization studies*, 2013, pp.343-345. Fecha: 07/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/peO8B2S>.

INEGI, “Producto Interno Bruto a precios corrientes”, *Boletín mayo 2019*, Fecha consulta: 12/12/2019, fuente: <https://cutt.ly/XrxNA1X>.

JAMES Paul y STEGER, Manfred “A genealogy of ‘Globalization’: The career of a concept”, *Globalizations*, vol. 11, núm.4, 2014, 417-434pp. Fecha consulta: 7/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/PelOfF8>.

JUÁREZ LÓPEZ, Berenice, et. al, "Impacto de la vinculación universidad-empresa en la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en empresas del estado de Aguascalientes", *Políticas de Educación Superior*, núm.14, año 8, ene-jun 2017, 1-15pp. Fecha consulta: 12/12/2019, fuente: <https://cutt.ly/Nrx2bul>.

LASCANO GALARDI, Verónica. "Enciclopedismo: impronta educadora de la modernidad", *Revista Cruz del Sur*, año VII, num.26, 2017, 227-263pp. Fecha de consulta: 29/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/NeqXSeV>.

LEVY CARCIENTE, Saray, "De Bretton Woods a la Globalización Financiera", *Análisis Económica*, número 39, año 21, Marzo, 2003, s/p. Fecha consulta: 17/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/VeIOrF6>.

LEÓN, José Julio, "Derecho y Política: la conexión argumentativa (notas a propósito del debate sobre los derechos sociales)", *Derechos y Humanidades*, núm.22, 2013, 21-65pp. Fecha consulta: 20/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/befULCy>.

LÓPEZ PORTILLO ROMANO, José Ramón, "La gran transición: retos y oportunidades del cambio tecnológico exponencial y el papel de la educación superior para afrontarlas", *Conferencia Internacional ANUIES*, Nov-2019, México, 120pp.

LUGO-MORIN, Diosey Ramón, "La construcción del conocimiento: algunas reflexiones", *Límite*, vol. 5, núm. 21, 2010, Universidad de Tarapacá Arica, Chile, 59-75pp. Fecha de consulta el 25/09/2019, <https://cutt.ly/feqHTin>.

MADRIGAL TORRES, Bertha Ermila, "Capital humano e intelectual: su evaluación", *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, vol.2, núm. 3, ene-jun 2009, 65-81pp. Fecha consulta: 08/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/WeicFQw>.

MARGALEF GARCÍA, Leonor y Andoni Arenas Martija, “¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular”, *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, núm. 47, 2006, 13-31pp. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/4eE05qn>.

MARTÍ NOGUERA, Juan José, et. al, “Reflexión sobre el discurso en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica”, *Revista de Educación Superior ANUIES*, vol. XLIII, num.172, oct-dic. 2014, 33-55pp. Fecha: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/5exSLMQ>.

MARTÍN-CABELLO, Antonio, “Sobre los orígenes del proceso de globalización”, *Methadods. Revista de ciencias sociales*, núm.1, 2013, 7-20p. Fecha de consulta:02/06/2018, fuente: <https://cutt.ly/2eIIXC2>.

MARTÍN CATOGGIO, Leandro, “El origen retórico de formación en la hermenéutica hegeliana”, *Revista de Humanidades*, vol.15-16, jun-dic 2007, 51-66pp. Fecha de consulta: 10/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/GelyH6i>.

MASDEU, James, “Bruselas denuncia a España por la contaminación de Madrid, Barcelona y Valles-Baix Llobregat”, *La Vanguardia*, julio 2019, España, publicado: 27/09/2019. Sitio Web. Fecha consulta: 29/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/MeIP1ip>.

MAYNTZ, Renate, “Los Estados nacionales y la gobernanza global”, *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, trad. Sabeth Ramírez, num.24, oct-2002, Caracas, p.30. Fecha consulta: 03/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/veOBeit>.

MENDOZA ROJAS, Javier, “Presupuesto federal de educación superior en el primer año de gobierno de Andrés Manuel López Obrador: Negociaciones y retos”, *Revista de educación superior. ANUIES*, vol.48, núm.191, 2019, 51-82pp. Fecha consulta: 20/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/SeRqEej>.

MIRANDA GONZÁLEZ, Sergio y SALGADO VEGA, María del Carmen, “La nueva ley Federal del Trabajo en México formaliza la flexibilidad laboral”, *Revista Trimestral de Coyuntura Económica*, vol. VI, núm.2, abr-jun 2013, 17-20pp. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/FevRBZu>.

MODELSKI, George, “Long-Term Trends in World Politics”, *Journal of World-System Research, Special Issue: Globalizations from ‘Above’ and ‘Below’*, vol. 11, Issue 2, 2005, 195-206pp. Fecha:17/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/qeO92MK>.

_____y William R. Thompson, “The Long and the Short of Global Politics in the Twenty First Century: An Evolutionary Approach”, *International Studies Asociacion*, Ed.Blackwell Publishers,1999, 109-140pp. Fecha: 17/07/2019, Fuente: <https://cutt.ly/je1ni3C>.

MONEREO, Carles y POZO, Juan Ignacio, “Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio”, *Aula de Innovación Educativa*, núm.190, marzo 2010, 35-37pp. Fecha de consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/Teuta8s>.

_____, “Competencias para (con)vivir con el siglo XXI”, *Cuadernos de pedagogía*, núm.370, 2007, 12-18pp. Fecha consultada:18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/xeyXeDy>.

MONTERO CURIEL, Marisa, “El proceso de Bolonia y las nuevas competencias”, *Tejuelo*, num.9, año 2010, 19-37pp. Fecha de consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/yeyFKeN>.

MONTOYA PRADA, Alexander, “La transición del orden jurídico. Entre la Colonia y la República en los procesos criminales en Querétaro (1830-1849)”, *Signos*

históricos, vol.13, núm.26, jul-dic 2011, México, 16-42pp. Fecha consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/4eo1OOe>.

MORADO, Raymundo, “Estilos de argumentación occidental”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, ene-abr 2014, 57-72pp. Fecha de consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/kepPGwk>.

NUÑEZ DONALD, Constanza, “Habermas y el constitucionalismo cosmopolita: una reconstrucción argumentativa”, *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, UNLP, año 15, num.48, 2018, 1130-1159pp. Fecha consulta: 17/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/ueOEAoQ>.

OCHOA RESTREPO, Francisco Omar, “John Dewey: Filosofías y Exigencias de la Educación”, *Revista Educación Pedagogía*, 2do. semestre 1994 y 1er. semestre 1995, núm. 12 y 13, 132-163pp. Fecha de consulta: 18/08/2019. Fuente: <https://cutt.ly/seulHUE>.

OLSEN, Mark y PETERS, Michael A., “Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism”, *Journal of Education Policy*, num.20:3, 2005, 313-345pp. Fecha consulta: 12/10/2019, Fuente: Ebsco.

ORTEGA, Andrés, “Sociedad 5.0: El concepto japonés para una sociedad superinteligente”, *Instituto Real el Cano*, ARI 10/2019, 25/01/2019, 11pp. Fecha de consulta: 07/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/1w5te84>.

OROZCO SILVA, Luis Enrique, “La formación integral. Mito o Realidad”, *Universitas. Revistas de Ciencias Sociales y Humanas*, núm.10, 2008, 161-186pp., fecha: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/meWJ8oJ>.

OST, Francois, "Mundialización, globalización y universalización: Abandonar ahora y siempre, el estado de naturaleza", trad. María Teresa Berro Hernández, *Anuario de Derechos Humanos*, vol. 3, Ed. Nueva Época, España, 2002, 453-491pp. Fecha consulta: 07/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/ieIOISu>.

OSTROM, Elinor, "Nested externalities and polycentric institutions: must we wait for global solutions to climate change before taking actions at other scales?", *Econ-Theory*, núm. 42, 2012, pp.355-356 Fecha:02/07/2019, fuente: Ebsco.

PEREZ HURTADO, Luis Fernando y ESCAMILLA CERÓN, Sandra, "Las Escuelas de Derecho en México", (*Infografía*), CEEAD, México, 2014, s.p. Fecha consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/Ye1LGON>.

PÉREZ LUNA, Enrique, "La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista", *Utopía y praxis Latinoamericana*, año 8, núm. 23, 2003, 87-95pp. Fecha consulta: 25/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/oeAiYad>.

PORTELA GUARÍN, Henry, "La racionalidad técnica...una huella que condiciona el sentido de la formación en los procesos educativos, *Revista ieRed, Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa*, vol.1, núm.1, jul-dic 2004, 1-11pp. Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <http://revista.iered.org/v1n1/>.

PUELO, Alicia, "El siglo de las luces: dialéctica de la razón y la pasión", *Castilla: Estudios de literatura*, núm. 17, España, 1992, 103-114pp. Fecha de consulta: 25/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/4eqZJsv>.

QUINTERO MEJÍA, Marieta, "Una pedagogía reconstructiva. Una alternativa para desarrollar ambientes de aprendizaje cooperativos y participativos", *Revista Entornos*, vol. 1, núm. 10, 1996, 49-54pp. Fecha de consulta: 18/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/ieyXB2s>.

RHODES, R.A.W., "Understanding the governance: Ten Years On", *Organization Studies*, núm. 28, vol. 08, 2007, 1-22pp. Fecha consulta: 15/12/2019, fuente: <https://cutt.ly/przoX3S>.

RODRÍGUEZ MORALES, A. y ÁVILA PORTURONDO, A., "Renovación, innovación e investigación curricular: Una relación necesaria en la Educación Superior Pedagógico", *Mapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanista*, vol. 4, núm. 1, ago-dic 2017, 95-101pp. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/feEMPcA>.

ROJAS, Reinaldo, "Nación y nacionalismo en el debate teórico e historiográfico de finales del siglo XX. Presente y Pasado." *Investigación y Postgrado*, vol.19, núm. 2, Caracas, julio 2004. Fecha consulta: 25/08/2019, 73-100pp. fuente: <https://cutt.ly/WeAsVty>.

RUBIO MAYORAL, Juan Luis, "La educación en el desarrollo económico europeo. notas para un estudio", *Cuestiones Pedagógicas*, núm.17, 2005, 37-58pp. Fecha de consulta: 25/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/yeqZDoC>.

SÁNCHEZ MIGALLÓN, Sergio, "El seguimiento y los valores en la ética de Max Scheler", *Scripta Theologica*, vol.39, núm. 2, 2007, 405-423pp. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/jeQFaWZ>.

SCHMILL ORDOÑEZ, Ulises, "El positivismo jurídico", *Revista de la Facultad de Derecho de México*, vol.53, núm. 240, año 2003, 133-139pp. Fecha consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/ceoGhKP>.

SCHOIJET, Mauricio, "La revolución científica y tecnológica y la sociedad posindustrial", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Nueva*

Época, vol. 43, núm. 171, 127-154pp. Fecha de consulta: 03/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/hell6EK>.

SOTO MORALES, Carlos Alfredo, “La constitucionalización del ordenamiento jurídico mexicano, a la luz de la teoría de Riccardo Guastini”, *Revista del Instituto de la Judicatura Federal*, UNAM, núm. 15, 2003, 193-207pp, Fecha consulta: 17/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/HeObdOA>.

STEGER, Manfred B. y JAMES, Paul, “Levels of Subjective Globalization: Ideologies, Imaginaries, Ontologies”, *Perspectives on Global Development and Technology*, núm. 12, 2013, 14-40pp. Fecha: 07/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/Ce1czFK>.

STIGLITZ, Joseph E., “El papel del gobierno en el desarrollo económico”, *Cuadernos de Economía*, vol.18, núm.30, Universidad de Colombia, Bogotá, 1999, p.347-366. Fecha de consulta: 16/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/Qeuj8wf>.

TURÉGANO, Isabel, “Justicia Global, Justicia Legal e Imperio de la Ley”, *Doxa*, España, 2017, 241-246pp. Fecha: 07/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/heO5BQo>.

UNAM, “1929: la autonomía ya. El 10 de julio Portes Gil promulga la Ley Orgánica de la Universidad, que entra en vigor el día 26”, *Gaceta UNAM*, suplemento núm. 13, jul-2019, 1-8pp. Fecha de consulta: 25/08/2019, fuente: <https://cutt.ly/leycBGA>.

VARAS, Ibar, “Tendencias predominantes de la educación contemporánea”, *Investigación y posgrado*, vol.18, núm. 1, abr-2003, 46-57pp. Fecha consulta: 25/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/1etjJKS>.

VÁZQUEZ DEL MERCADO, Marcel Bruce, "Globalización y Educación Superior en México", *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 54, abril 2009, 83-89pp. Fecha: 08/08/2019, Fuente: <https://cutt.ly/HeuB2Gq>.

VÁZQUEZ FRUTO, Rocío del Socorro, "El rol de los abogados en el Estado social del Derecho: tendencias y perfiles contemporáneos", *Jurídicas CUC*, vol. 8, núm. 1, 2012, 137-172pp. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/aeWHxJN>.

VELASCO, José Antonio y DE GONZÁLEZ, Leonor Alonso, "Sobre la teoría de la educación dialógica", *Educere*, vol. 12, núm. 42, jul-sept 2008, 491-471pp. Fecha de consulta: 17/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/DePZHwC>.

VELÁZQUEZ GONZÁLEZ, José Ángel, "Los bienes públicos globales y regionales: una herramienta para la gestión", *Cuadernos Unimetas*, núm. 18, 2009, 14-19pp. Fecha: 05/01/2019, fuente: <https://cutt.ly/AeO71Ap>.

VILLALOBOS MONROY, Guadalupe y PEDROZA FLORES, René, "Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico", *Tiempo de Educar*, vol.10, núm.20, Universidad Autónoma del Estado de México, 2009, 273-306pp. Fecha: 16/09/2019, Fuente: <https://cutt.ly/vw5tqB1>.

VILLAMAR NAVA, Zirahuén, "Gobernanza Global y (su propio) desarrollo", *Revista de Relaciones Internacionales*, núm. 127, UNAM, 2017, 135-149pp. Fecha: 02/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/UeIPYbC>.

VILLAREAL RAMOS, Enrique, "La autonomía claustral: el caso de la Universidad Autónoma de México (1929-1944)", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y*

Sociales, vol. XLIV, núm. 178, septiembre-abril, 2000, 159-200pp. Fecha de consulta: 08/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/SeibuLL>.

WEISS, Thomas G. y WILKINSON, Rorden, "Global Governance al rescate: ¿Salvando las relaciones internacionales?", *Foro Internacional*, vol. LIV, núm. 215 (1), año 2014, 76-705pp. Fecha consulta: 02/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/9eIPAWX>.

WORLD ECONOMIC FORUM, "The Global Competitiveness Report", Switzerland, 2019. Fecha consulta: 18/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/crxBhyQ>.

WORLD JUSTICE, "Índice de Estado de Derecho 2017-2018", *World Justice Project*, Washington D.C., 2018, 198pp. Fuente: <https://cutt.ly/8e1lvx7>.

YURÉN, Teresa, "Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de agencia", *Ética profesional en la Educación Superior, Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm.142, suplemento 2013, IISUE-UNAM, 6-14pp. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/5eQJ52q>.

ZARTMAN William I., "Handling the Current World Disorder", trad. propia, *Global Policy*, vol. 10, Issue Supplement 2, 2019, 6-13pp. Fecha:27/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/QelABtS>.

Mesográficas

Banco Mundial, "México: panorama general", s/a., s/p. Sitio Web. Fecha actualización y consulta: 18/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/ErxBOgl>.

BUSINESSEUROPE, Internacionalización de las PYME. Sitio Web. Actualización: 22/03/2019, Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/cezoxAq>.

CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN (CENEVAL), *Perfil Institucional*, n.p., s.p., Fecha de consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/EeiLUVu>. Web

CENTROS EDUCATIVOS DE MICROSOFT. Sitio web. Fechas de consultas: 16/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/ReujBeB>.

CENTROS DE ESTUDIOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO (CEEAD). Las Escuelas de Derecho en México. Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen la Licenciatura en Derecho (ciclo 2018-2019). Información elaborada: Febrero 2019, Información publicada: Mayo 2019. Fecha de consulta: 01/08/2019, fuente: http://www.ceed.org.mx/infografia_ies.html. Web

COMISIÓN EUROPEA PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO, Sectores, Desarrollo del Sector Privado, Resumen. Sitio Web. Actualización: 27/10/2019, Fecha consulta: 10/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/dezoiTQ>.

FUERTE, Karina, “El clúster de universidades que sobresalen en innovación, investigación y colaboración”, Tecnológico de Monterrey, Sitio Web. Fecha publicación: 9/05/2017. Fecha de consulta: 12/12/2019, fuente: <https://cutt.ly/Rrx0NuV>.

GARCÍA GARCÍA, César, “Propuestas para la Ley general de educación superior”, *Educación Futura. Periodismo de interés público*, s.f., Sitio web. Fecha de publicación 08/07/2019, Fecha consulta: 15/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/UeRu26F>.

GOBIERNO DE MÉXICO. Secretaría de Educación Pública, Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), Sitio Web. Información publicada: 03/05/2015. Fecha consulta: 01/10/2019, Fuente: <https://cutt.ly/3eiKzc3>.

GOBIERNO DE MÉXICO. Secretaría de Educación Pública, “100 Universidades”, Sitio Web, Fecha consulta: 20/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/5eRwT3Q>.

GOBIERNO DE MÉXICO. Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Observatorio Laboral, “Tendencias actuales del mercado laboral”, Sitio Web, Fecha: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/veaVYOY>.

GOBIERNO DE MÉXICO. Subsecretaría de Educación Pública. PNPC. Sitio web. Fecha consulta: 15/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/feYqEuD>.

GOBIERNO DE MÉXICO. Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, Sitio Web. Fecha consulta: 20/10/2019, fuente: <https://ubbj.gob.mx/registro>.

ITAM, Sección Educación, cultura y responsabilidad social, “Los abogados de México deben ser globales: cambios en la licenciatura en Derecho del ITAM”, Mundo ITAM, may-2018, Sitio web. Fecha consulta: 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/3eaCIOc>.

NICHOLAS, Davis y O`HALLORAN, Derek, “La cuarta revolución industrial impulsa la globalización 4.0”, *Foro Mundial Económico*, 2018. Sitio web. Fecha de consulta: 19/07/2019, fuente: <https://cutt.ly/EeIBPL>.

QS-Star. Sitio Web. Fecha consulta: 01/01/2019, Fuente: <https://cutt.ly/xeiLivp>.

THE HIGHER EDUCATION. Sitio Web. Fecha consulta 01/10/2019, fuente: <https://cutt.ly/jeiJHvn>.

UNESCO, "Atlas electrónico de investigación y desarrollo experimental de la UNESCO. Investigadores por campo I+D", Sitio web. Fecha: 09/10/2019. Fuentes: <https://cutt.ly/YeVPcJ3>.

UNIVERSIDAD MCDONALD HAMBURGER. Sitio web. Fechas de consultas: 16/09/2019, fuente: <https://cutt.ly/yeujC9O>.

UNIVERSIDAD MOTOROLA. Sitio web. Fecha de consulta: 16/09/2019, fuente <https://cutt.ly/CeujCy3>.